

المجلة العربية للتربية والثقافة والعلوم



المنظمة
العربية
للتربية
والثقافة
والعلوم

مجلة محكمة نصف سنوية
جوان/يونيو
المجلد الثاني والأربعون، العدد الأول
2023

هيئة التحرير

المدير المسؤول : أ. د. محمد ولد أعمر

رئيس التحرير : د. رامي اسكندر

مدير التحرير : أ. الهاشمي العرضاوي

الهيئة العلميّة

أ. د/ سارة إبراهيم العريني - أ. د/ محمود السيّد
أ. د/ نجوى يوسف جمال الدّين - أ. د/ عبد الجبّار توفيق
أ. د/ محمد بن فاطمة - أ. د/ أحمد أوزي

أعضاء هيئة التحرير

أ. د/ هاني الضمور - أ. د/ محمود عبد الفتاح النحاس
أ. د/ فايز الظفيري - أ. د/ عبد السلام القلاي
أ. د/ فؤاد شفيقي - أ. د/ علي السلامي

كتابة التحرير

أ. مريم الجبابلي

التصميم والإخراج الفنّي

أ. نرجس الزواري

إن الآراء والأفكار التي تنشر بأسماء كتّابها

لا تحمل بالضرورة وجهة نظر المنظمة

يسمح باستعمال ما ورد في هذه المجلّة من مواد علمية

أو ثقافية أو تربوية أو فنية بشرط الإشارة إلى مصدرها

توجه المراسلات إلى رئيس التحرير:

تونس ص. ب. 1120

الهاتف: 900 013 70 (216+) - الفاكس: 668 948 71 (216+)

العنوان الإلكتروني: education@alecso.org.tn

المجلّة العربية للتربية / المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - إدارة التربية ... العدد 1

مج 42، جوان 2023 ... : المنظمة...، 2023

مجلّة محكمة نصف سنوية. ... المجلّة العربية للتربية = 1737 - 9385 ISSN:

ت / 06 / 2023 / 002

مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

جميع حقوق النشر والطبع محفوظة للمنظمة

المحتويات

تقديم

5

بحوث ودراسات

9

تصور مقترح لتوظيف الوسائط الرقمية للجامعات العربية في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين الشباب الجامعي

أ.د. خالد / حسن علي الحبري

75

الوعي بالأمن السيبراني وعلاقته بالتحول الرقمي لدى مشرفي ومشرفات إدارة التعليم بمنطقة جازان

د. مريم يحيى محمد عطيف

153

فاعلية برنامج تعليمي إثرائي في ضوء تطبيقات النانو تكنولوجي المتعلقة بالاستدامة البيئية في تنمية القدرة على اتخاذ القرار نحو المشكلات البيئية لدى طالبات الصف الحادي عشر بسلطنة عمان

د. بسماء بنت حمد بن علي الريامية
د. نور بنت أحمد النجار

209

أثر استخدام الفصول المقلوبة القائمة على محفزات الألعاب في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً والصمود التعليمي لدى طلاب الثالث المتوسط بمقرر اللغة الإنجليزية

د. علي بن حسن شوكان نجمي

283

إطار معياري مقترح «برنامج نَجاز» لتطوير مؤشرات الأداء بالمدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية «دراسة طولية»

د. محمد بن علي الخريزي

331

التربية على المواطنة الناقدة في المجتمعات العربية

أ.د. فهد بن علي العميري
د. محمد بن دخيل الطلحي



تحرص المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - ألكسو، على تعزيز الدور الذي ما انفكت المجلة العربية للتربية على النهوض به منذ صدورها، والمتمثل أساسا في أن تكون فضاء رحبا للباحثين والأكاديميين من مختلف البلاد العربية لنشر بحوثهم ودراساتهم ومحاولاتهم الفكرية في مجال التربية والتعليم، وقد استطاعت بمز السنين، أن تجعل من تلك المنشورات مدونة علمية ثرية أسهمت في تعزيز مكانة البحث العلمي التربوي وتنميته، كما عززت فرص تبادل المعارف وتقاسم الأفكار بين الباحثين.

وقد جاء هذا العدد من المجلة دليلا آخر على هذا الدور بما تضمّنه من بحوث تناولت مواضيع شتى يشدّها إلى بعضها البعض خيط رفيع مادّته مناهج العلم وأدواته في الملاحظة والتحليل والتجريب والاستقراء والقياس.

وشملت هذه البحوث، انطلاقا من طروح وفروض مضبوطة، دراسة عدد من المسائل منها :

تشخيص واقع الحال في توظيف الوسائط الرقمية للجامعات العربية في نشر قيم التعايش وترسيخها بين أوساط الشباب الجامعي وسبل تطويره ، أو التعرف على مستويات الوعي بالأمن السبراني وعلاقته بالتحول الرقمي لدى فئة معينة من العاملين في مجال إدارة التعليم ، والنظر في فاعلية برنامج تعليمي إثرائي في ضوء تطبيقات النانو تكنولوجي المتعلّقة بالاستدامة البيئية لتعزيز القدرة على اتخاذ القرار إزاء المشكلات البيئية لدى فئة من الطالبات بمؤسسات تعليمية بوحدة من دولنا العربية، في سياق يعمل فيه الجميع على تطوير المناهج الدراسية حتّى تساعد

في تحقيق الاستدامة البيئية ، وكذلك الاهتمام بتطوير مؤشرات الأداء بالمدارس الثانوية من خلال دراسة طويلة تقترح إطار معياري للغرض،

ولا يسعني ، بمناسبة صدور هذا العدد إلا أن أجزى الشكر وفيرا للباحثين الذين أثروا بأعمالهم العلمية الجادة المكتبة العربية وأتاحوا لنا جميعا فرصة مشاركتهم أفكارهم، من أجل تعليم أفضل يساعد بلادنا على تحقيق التنمية المستدامة لأوطاننا ومجتمعاتنا .

المدير العام

أ.د. محمد ولد أعمر

بحوث ودراسات

تصور مقترح لتوظيف الوسائط الرقمية للجامعات العربية في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين الشباب الجامعي

أ.د / خالد حسن علي الحبري

أستاذ إدارة الأعمال والتسويق الرقمي، كلية العلوم الإدارية، جامعة تعز، اليمن.



مستخلص البحث

هدفت الدراسة الحالية بشكل أساسي إلى وضع تصور مقترح لتوظيف الوسائط الرقمية للجامعات العربية في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي. واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي ارتكز على الدراسة المسحية في جمع بيانات الدراسة من خلال أسلوبين هما: أسلوب تحليل المحتوى (المضمون) للوسائط الرقمية للجامعات العربية - محل البحث - وعددها (25) جامعة، وتشمل تلك الوسائط الرقمية: (المواقع الإلكترونية للجامعات، حساباتها على مواقع التواصل الاجتماعي، تطبيقاتها على أجهزة الهاتف المحمول)، بالإضافة إلى أسلوب الاستبيان لجمع البيانات الأولية من أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في تلك الجامعات وتضمنت العينة (355) مفردة. واستخدم الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات الدراسة المسحية بالاستعانة ببرنامج الحزم الإحصائية (SPSS,V.25).

وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج أبرزها: ضعف درجة اهتمام معظم الجامعات العربية - محل البحث - بتوظيف وسائطها الرقمية لنشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي، كما أظهرت ذلك نتائج تحليل المحتوى (المضمون) - المتعلق بقيم التعايش والتسامح - والمنشور ضمن الوسائط الرقمية للجامعات محل البحث، وأظهرت نتائج الدراسة أن تقييمات أفراد عينة الدراسة - من أعضاء هيئة التدريس - لواقع توظيف الوسائط الرقمية للجامعات في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين الشباب الجامعي؛ جاءت بدرجة (ضعيفة). ووجود بعض المعوقات التي تحول دون فاعلية توظيف الوسائط الرقمية للجامعات في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين الشباب الجامعي من وجهة نظر أفراد العينة. كما أظهرت

نتائج الدراسة المسحية تفوق جامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية في دولة الإمارات العربية المتحدة على بقية الجامعات العربية - محل البحث - في الاهتمام بنشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي من خلال وسائطها الرقمية.

وفي ضوء أدبيات ونتائج الدراسة تم وضع تصور مقترح يتضمن مجموعة من العناصر والخطوات والآليات المقترحة لتوظيف الوسائط الرقمية للجامعات العربية في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي.

الكلمات المفتاحية : الوسائط الرقمية، الجامعات العربية، قيم التعايش والتسامح، الشباب الجامعي.

A Proposed Perception of the Employment of Digital Media for Arab Universities In Disseminating and Consolidating the Values of Coexistence and Tolerance Among University Youth

Abstract

The current study aimed mainly to develop a proposed perception of employing media of Arab universities to disseminate and consolidate the values of coexistence and tolerance among university youth. The researcher adopted the descriptive analytical approach, which was based on the survey study in collecting study data through two methods: the content analysis of Arab universities' media - (25) universities- the media includes: (universities' websites, their social media, and their mobile phone applications), in addition to the questionnaire method of collecting primary data from the study sample -Staff Members- in those universities, and the sample included (355) individuals. The researcher used a set of appropriate statistical methods to analyze the survey data using the statistical packages program (SPSS, V.25).

The study concluded several results, most notably: the lack of interest of most Arab universities in - the subject of the research - employing their media to disseminate and consolidate the values of coexistence and tolerance among university youth, as shown by the results of content analysis - related to the values of coexistence and tolerance - and published within the media of Arab universities. The results of the study showed that the evaluations of the study sample- Staff Members -on the reality of employing media of Arab universities in disseminating and consolidating the values of coexistence and tolerance among university youth; came to a (weak) degree, along with the presence of some obstacles that prevent the effective use of media of Arab universities in disseminating and consolidating the values of coexistence and tolerance among university youth from the point of view of the sample members. The results of the survey also showed the superiority of (Mohamed bin Zayed University for

Humanities Sciences) in the United Arab Emirates as it is ranked the first among the Arab universities in devoting an interest in disseminating and consolidating the values of coexistence and tolerance among university youth through its media.

In light of the results of the study, a proposed vision was developed that includes a set of proposed elements, steps, and mechanisms for employing the media of Arab universities in disseminating and consolidating the values of coexistence and tolerance among university youth.

Keywords: Digital Media, Arab Universities, Values of Coexistence and Tolerance, University Youth.

أولاً : المقدمة Introduction

تمهيد

ظهرت في السنوات الماضية سلسلة من الأحداث والصراعات شغلت العديد من البلدان العربية والإسلامية وهزّت استقرارها وأمنها الاجتماعي، وجرت المنطقة إلى صراعات وفوضى داخلية أودت بحياة مواطنين أبرياء وأسهمت في التحريض على الانتقام والكراهية والانزلاق إلى متاهة العنف، فكانت تلك الأحداث كلها إحدى نتائج شيوع ثقافة اللاتسامح، وخطاب الكراهية والعنف، وعدم قبول الآخر، وانتشار الأفكار والإيديولوجيات التي تلغي الآخر والمختلف، ولا تعترف بحقوقه.

وفي خضم تلك الأحداث وتنامي الأحقاد والصراعات السياسية والحزبية أو الطائفية والمذهبية على مستوى الدول والإقليم؛ تزداد الحاجة إلى نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح ونبذ خطاب الكراهية بين مختلف شرائح المجتمع وخصوصاً شريحة الشباب الجامعي، والتي تعد الشريحة الاجتماعية الأكبر والأكثر أهمية في إحداث وتحقيق التنمية الشاملة والمستدامة في المجتمع. وتعد الجامعات من أبرز المؤسسات التربوية والتعليمية في المجتمع المعنية بتوعية وتعليم هؤلاء الشباب ونشر وترسيخ القيم الحضارية لديهم من خلال تبني هذه الجامعات للأساليب والتقنيات الحديثة التي يمكن توظيفها بفاعلية في هذا الجانب.

وقد أسهم التطور التكنولوجي المتنامي في مجال الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات في ابتكار تقنيات ووسائط رقمية حديثة ومتقدمة يمكن للجامعات اليوم توظيفها بفاعلية في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي. وتعد المواقع الإلكترونية على شبكة الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي، وتطبيقات الهاتف المحمول؛ من أبرز الوسائط الرقمية التي تتبناها معظم الجامعات العربية، والأكثر استخداماً من قبل الشباب في مختلف الدول، ومنها الدول العربية، حسب العديد من التقارير والإحصائيات المتعلقة بهذا المجال، ومنها: Hootsuite، NMA، 2020، Statista، 2022، ITU، 2022، ((2022)).

وهناك العديد من الجهود والمبادرات الهادفة إلى نشر وترسيخ قيم وثقافة التسامح والتعايش في المجتمعات وبين الشباب تقوم بها بعض الدول، وفي طليعتها دولة الإمارات العربية المتحدة، والتي تعتبر الدولة الرائدة إقليمياً وعالمياً في هذا المجال، حيث اعتمد مجلس وزرائها منتصف عام 2016 البرنامج الوطني للتسامح بهدف ترسيخ قيم التسامح والتعددية الثقافية وقبول الآخر ونبذ التمييز والكراهية والتعصب فكرياً وتعليمياً وسلوكياً.

وتضمن هذا البرنامج العديد من المراكز والمجالات والمبادرات، وتم استحداث وزارة التسامح والتعايش ضمن هيكل حكومة دولة الإمارات، والتي أكدت في رسالتها على تنمية روح الاحترام المتبادل والتعايش السلمي بين جميع سكان الدولة، وبناء جسور التفاهم والتواصل والحوار ونبذ العنف والتمييز والكرهية، وتشجيع الحوار بين الأديان، وإبراز الصورة الحقيقية للإسلام عبر مشروعات ومبادرات نوعية محلياً وإقليمياً وعالمياً. (وزارة التسامح والتعايش - الإمارات، 2022). وتوجت تلك الجهود بإعلان المغفور له الشيخ خليفة بن زايد آل نهيان، رحمه الله، عام 2019 عاماً للتسامح، وتم خلال هذا العام تنفيذ العديد من المبادرات والفعاليات المتعلقة بهذا المجال - (البوابة الرسمية لحكومة دولة الإمارات العربية المتحدة، 2022) - وفي إطار تلك الجهود، وانطلاقاً من أهمية دور الجامعات في نشر وترسيخ قيم التسامح والتعايش بين أوساط الشباب الجامعي؛ قامت جامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية بتصميم برنامج أكاديمي متخصص في هذا المجال، وهو برنامج «بكالوريوس آداب التسامح والتعايش» ضمن البرامج الأكاديمية التي تقدمها الجامعة - (جامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية، 2022).

ومن هذا المنطلق ودعماً لتلك الجهود والمبادرات الهادفة إلى نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين الشباب، برزت فكرة هذا البحث، والذي يسعى إلى وضع تصور مقترح لكيفية توظيف الوسائط الرقمية للجامعات العربية في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين الشباب الجامعي.

مشكلة البحث

أكدت العديد من الدراسات السابقة الحديثة على أهمية وحاجة الشباب الجامعي إلى تمثل قيم التسامح والتعايش وتجسيد هذه القيم في سلوكهم وتعاملهم فيما بينهم ومع الآخرين، ومن أبرز هذه الدراسات، دراسات كل من: (الزبير، 2020)، (عمار، 2018)، (مراس، 2019). كما أكدت العديد من الدراسات على أهمية أن تقوم الجامعات بدور فعال في نشر وترسيخ قيم التسامح والتعايش بين أوساط الشباب الجامعي من خلال عدة وسائل، كالأنشطة الطلابية والاجتماعية والمقررات الدراسية وأعضاء هيئة التدريس... ومن أبرز هذه الدراسات، دراسات كل من: (العكيلي، 2020)، (أحمد، 2020)، (الفضالة، 2020)، (الدوسري، 2019).

وأظهرت نتائج بعض الدراسات مدى تأثير بعض الوسائط الرقمية الحديثة - وخصوصاً وسائل التواصل الاجتماعي وتطبيقات الهاتف المحمول - في منظومة القيم لدى الشباب الجامعي وأهمية الاستفادة من المزايا والإمكانات التي توفرها تلك الوسائط الرقمية في نشر وترسيخ قيم التعايش

وللتسامح بين أوساط الشباب للجامعي، ومن أبرز هذه الدراسات دراسات كل من: (نورالدين وياسين، 2020)، (جفات، 2019)، (كوكش، 2017)، (القباطي وزهاوي، 2015)، (الشرعة، 2015)، (الأشرم، 2015).

ويوصي تقرير حول «التكنولوجيا والقيم وتأثيرها على الشباب» صادر عن المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي (2017) بضرورة الإدماج الأمثل للتكنولوجيا الرقمية في النظام التربوي والتعليمي، بما يجعله قادراً على غرس وتعزيز القيم بين الشباب في مختلف مراحل التعليم. وإنتاج محتوى رقمي متنوع من المواد المتعلقة بهذه القيم ونشرها في مختلف الوسائط الرقمية التي يستخدمها الشباب بكثرة في العصر الحديث، مثل وسائل التواصل الاجتماعي وتطبيقات الهاتف المحمول.

وتزداد حاجة الشباب العربي إلى تمثل قيم التسامح والتعايش فيما بينهم ومع الآخرين في ظل تنامي خطاب الكراهية عبر الوسائط الرقمية، ومنها وسائل التواصل الاجتماعي وانتشار ظاهرة العنف بين الشباب، كما تؤكد ذلك العديد من التقارير الدولية والإقليمية، ومنها: تقرير للأمم المتحدة، الذي أشار إلى انتشار وتنامي خطاب الكراهية عبر الوسائط الرقمية، ومنها شبكات التواصل الاجتماعي، حيث كشفت الوثائق الداخلية لشركة (ميتا) المالكة لموقع التواصل الاجتماعي (فيسبوك) أن الشركة تواجه صعوبات كبيرة في رصد خطاب الكراهية وكبحه في جميع أرجاء البلدان الناطقة باللغة العربية، (الأمم المتحدة، 2020)، ووفقاً لإحصائيات (Statista، 2021)، فقد أزال فيسبوك (1.6) مليون محتوى يحرض على الكراهية في الربع الرابع من عام 2017، و(9.6) ملايين محتوى يحرض على الكراهية في الربع الأول من عام 2020، ليرتفع العدد بعد ذلك ويصل إلى (25.2) مليون محتوى في الربع الأول من 2021.

كما أظهرت نتائج دراسة تحليلية قام بها المرصد الوطني للشباب في تونس، بالتعاون مع صندوق الأمم المتحدة للسكان (UNFPA)، وشملت مسحاً لآراء عينة بلغت (عشرة آلاف) فرد من الشباب التونسي؛ أن 94 % من الشباب يؤكدون على زيادة انتشار ظاهرة العنف بين الشباب خلال العقد الماضي، ويرون أن أكثر عوامل أو أسباب هذه الظاهرة هو انتشار خطاب الكراهية عبر وسائل الإعلام الجديد وخاصة شبكات التواصل الاجتماعي – (المرصد الوطني للشباب، 2020).

ويؤكد تقرير صادر عن اليونسكو إلى أهمية الدور الذي يجب أن تقوم به المؤسسات التعليمية في مكافحة خطاب الكراهية ونشر ثقافة التسامح والتعايش بين الشباب، وخصوصاً من خلال الوسائط الرقمية الحديثة التي يستخدمها الشباب في العصر الحديث (اليونسكو، 2022).

ومن خلال مراجعة أدبيات الدراسة - وفي حدود علم الباحث - لم تتناول أي من الدراسات السابقة موضوع توظيف الوسائط الرقمية للجامعات، وتشمل: (المواقع الإلكترونية للجامعات وحساباتها على مواقع التواصل الاجتماعي وتطبيقاتها على أجهزة الهاتف المحمول) مجتمعة؛ في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح، أو تقدم أي من هذه الدراسات تصوراً مقترحاً مبنياً على أسس علمية ودراسة مسحية لكيفية توظيف تلك الوسائط الرقمية للجامعات في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي. من جانب آخر، ومن خلال خبرة وتخصص الباحث في مجال التسويق الرقمي والتدريس الجامعي في هذا المجال وتعامله مع الكثير من الشباب الجامعي عبر الوسائط الرقمية التي يستخدمها هؤلاء الشباب وخصوصاً وسائل التواصل الاجتماعي؛ فقد لاحظ أن الكثير من هؤلاء الشباب يتأثر بما يتم نشره عبر تلك الوسائط الرقمية من محتوى أو ما يتم تداوله من معلومات وأفكار قد تكون بعضها مضللة وتؤثر سلباً في اتجاهات هؤلاء الشباب تجاه العديد من قضايا المجتمع - كما حدث خلال ما يسمى بثورات الربيع العربي مطلع العام 2011م - وهو الأمر الذي أكدته بعض الدراسات السابقة، ومنها دراسة (الشرعة، 2015)؛ (الأشرم، 2015). كما لاحظ الباحث من متابعته لبعض الوسائط الرقمية للجامعات افتقار تلك الوسائط إلى محتوى رقمي فعال يهدف إلى نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي.

ووفقاً لما سبق، تزداد الحاجة إلى تفعيل دور الجامعات العربية في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي من خلال عدة وسائل، أبرزها الوسائط الرقمية لتلك الجامعات، وخصوصاً مواقعها الإلكترونية وحساباتها وصفحاتها على مواقع التواصل الاجتماعي وتطبيقاتها على أجهزة ومنصات الهاتف المحمول، باعتبار هذه الوسائط الأكثر استخداماً من قبل الشباب والأكثر ملاءمة لرغبات واهتمامات الشباب الجامعي في العصر الحديث، بالإضافة إلى ما توفره هذه الوسائط الرقمية من مزايا وإمكانيات متعددة في هذا الجانب.

ومن هذا المنطلق تمثلت مشكلة هذا البحث في وضع تصور مقترح يجيب على التساؤل الرئيسي التالي: كيف يمكن توظيف الوسائط الرقمية للجامعات العربية في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي ؟

أسئلة البحث :

للإجابة على التساؤل الرئيسي السابق وإعداد التصور المقترح للبحث؛ تم وضع الأسئلة البحثية التالية:

- ما أبرز الوسائط الرقمية التي تستخدمها الجامعات العربية - محل البحث - والتي يمكن توظيفها في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح في العصر الحديث؟
- ما مدى اهتمام الجامعات العربية - محل البحث - بنشر محتوى يتعلق بقيم التعايش والتسامح من خلال الوسائط الرقمية لتلك الجامعات؟
- ما مدى متابعة أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية - محل البحث - للوسائط الرقمية للجامعات؟
- ما تقييمات أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية - محل البحث - للوسائط الرقمية للجامعات وتوظيفها في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح ونبذ خطاب الكراهية بين أوساط الشباب الجامعي؟
- ما أبرز معوقات توظيف الوسائط الرقمية للجامعات العربية في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح ونبذ خطاب الكراهية بين أوساط الشباب الجامعي؛ من وجهة نظر أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية - محل البحث؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية حول تقييماتهم للوسائط الرقمية للجامعات وأهمية توظيفها في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي؛ تعزى لبعض خصائص أفراد العينة وتشمل (الجنس، نوع الجامعة، طبيعة التخصص الأكاديمي، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة)؟

أهمية البحث

يمكن إبراز أهمية هذا البحث من خلال جانبين أساسيين هما:

- الأهمية العلمية: يمثل هذا البحث إضافة علمية للجانب التربوي وقيمة علمية للمؤسسات التربوية والتعليمية ومنها الجامعات العربية؛ لكونه يتناول موضوعاً مهماً وحديثاً، يتعلق بدور هذه المؤسسات في توظيف الوسائط الرقمية الحديثة لنشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي، من منطلق أهمية وحاجة الشباب الجامعي إلى تمثل هذه القيم في العصر الحديث.

- الأهمية العملية: تركز الأهمية العملية أو التطبيقية لهذا البحث في تقديمه لتصور مقترح كيفية توظيف الوسائط الرقمية للجامعات العربية في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين

أوساط الشباب الجامعي، مبني على أسس علمية تستند إلى نتائج دراسة مسحية، وبالتالي يمكن أن تستفيد من هذا التصور كافة المؤسسات التربوية والتعليمية والاجتماعية المعنية والمهتمة بنشر وترسيخ القيم بين أوساط الشباب من خلال مختلف الوسائط الرقمية.

أهداف البحث :

يهدف البحث بشكل أساسي إلى وضع تصور مقترح لتوظيف الوسائط الرقمية للجامعات العربية في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي، وذلك من خلال:

- تحديد أبرز الوسائط الرقمية التي تستخدمها الجامعات العربية - محل البحث - والتي يمكن توظيفها في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي في العصر الحديث.

- معرفة مدى متابعة أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية - محل البحث - للوسائط الرقمية للجامعات.

- تحليل مدى اهتمام الجامعات العربية - محل البحث - بنشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي من خلال الوسائط الرقمية لتلك الجامعات.

- معرفة تقيييمات أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية - محل البحث - للوسائط الرقمية للجامعات وتوظيفها في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي.

- معرفة أبرز معوقات توظيف الوسائط الرقمية للجامعات العربية في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي؛ من وجهة نظر أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية - محل البحث.

- معرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية حول تقييماهم للوسائط الرقمية للجامعات، وأهمية توظيفها في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي؛ تعزى لبعض خصائص العينة، وتشمل (الجنس، نوع الجامعة، التخصص الأكاديمي، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة).

حدود البحث

اقتصرت الحدود الموضوعية للبحث على موضوع توظيف الوسائط الرقمية للجامعات العربية،

(وتشمل المواقع الإلكترونية للجامعات، حساباتها على مواقع التواصل الاجتماعي، تطبيقاتها على أجهزة ومنصات الهاتف المحمول)، في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي. فيما اقتصر الحدود المكانية والتطبيقية للبحث على الجامعات العربية التي تمتلك وسائط رقمية فعالة يمكن توظيفها في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي، بالإضافة إلى الجامعات التي لديها مراكز أو كراسي أو برامج متخصصة لنشر وترسيخ القيم الحضارية، واقتصرت الدراسة المسحية في البحث على تحليل المحتوى (المضمون) المتعلق بقيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي والمنشور ضمن الوسائط الرقمية للجامعات - محل البحث - عند إجراء الدراسة المسحية، والتي تمت خلال الفترة الزمنية الممتدة من بداية شهر فبراير إلى نهاية شهر مايو 2022م. بينما اقتصر الحدود البشرية للبحث على عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية - محل البحث.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث

• الوسائط الرقمية للجامعات Digital Media: استناداً لدراسة (Nerisa, 2018:160) تم تعريف الوسائط الرقمية للجامعات إجرائياً لأغراض هذا البحث بأنها «المواقع الإلكترونية ومواقع التواصل الاجتماعي وتطبيقات الهاتف المحمول التي تستخدمها الجامعات في التعريف ببرامجها وخدماتها والاتصال والتفاعل مع جمهورها الداخلي والخارجي، والتي يمكن توظيفها في نشر وترسيخ القيم بين الشباب».

• قيم التعايش والتسامح Values of Coexistence and Tolerance: استناداً إلى التعريفات الواردة في بعض أدبيات الدراسة، وتشمل: دراسة (عبد العظيم، 2022: 197)، ودراسة (الراجحي، 2021: 606)، ودراسة (الزبير، 2020: 601)، ودراسة (الدرعي، 2020: 40) للتعايش والتسامح؛ ويمكن للباحث تعريف قيم التعايش والتسامح إجرائياً لأغراض هذا البحث بأنها «مجموعة المبادئ والأحكام والضوابط الدينية والأخلاقية والاجتماعية التي توجه سلوك الشباب الجامعي نحو القبول بالآخر المختلف والمسامح واحترام وتقدير ثقافته ومعتقداته الدينية والعيش معه بألفة وسلام بعيداً عن ممارسة أي من أشكال ومظاهر العنف والأذى، أو التعبير عن الكراهية له على أرض الواقع، أو من خلال مختلف الوسائل الإعلامية والوسائط الرقمية».

• الشباب الجامعي University Youth: تم تعريف الشباب الجامعي إجرائياً لأغراض هذا البحث بأنهم «تلك الفئة من المجتمع الذين يتابعون تحصيلهم العلمي في الجامعة بعد حصولهم على الثانوية العامة، والذين تتراوح أعمارهم غالباً بين (18 - 25) عاماً».

• الجامعات العربية Arab Universities: تم تعريف الجامعات العربية إجرائياً لأغراض هذا البحث بأنها «الجامعات الحكومية والخاصة (الأهلية) التي تخضع لقوانين وأنظمة التعليم العالي والبحث العلمي في الدول العربية».

ثانياً : أدبيات البحث Literature Review

يتناول هذا القسم الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات وأهداف البحث، ضمن ثلاثة محاور أساسية تتعلق بمتغيرات البحث، وذلك على النحو التالي:

المحور الأول: الشباب الجامعي وحاجته إلى تمثيل قيم التعايش والتسامح في العصر الرقمي

يعد الشباب أمل الأمة في المستقبل، وهم أكثر فئات المجتمع حركة ونشاطاً ومصدراً من مصادر التغيير الاجتماعي، وإذا كان الشباب هو المحرك الأساسي لعجلة التنمية البشرية في المجتمع فإن الشباب الجامعي على وجه الخصوص يقع على عاتقه العبء الأكبر في تنمية وتقدم المجتمع، نظراً لما يتميز به من الوعي والثقافة، والقدرة على القيام بأدوار فاعلة في المجتمع - (أحمد، 2020).

ويشير الراجحي (2022) إلى أن مرحلة الشباب الجامعي، تزداد أهمية لما تمثله هذه المرحلة من ضغوط توجه مسار هؤلاء الشباب نحو الانحراف والجريمة والتعصب، وما تحدثه من تأثيرات سلبية على المجتمع، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى التغير القيمي المتسارع وانهار البناء القيمي في ضوء ما تشهده المجتمعات من انتشار العولمة، وتفشي الأفكار المتطرفة والمضللة، التي تؤثر سلباً على هؤلاء الشباب وتشوه البناء المعرفي لديهم حول بعض الموضوعات التي تؤثرهم في السياسة والدين والمهنة، وتجعلهم أكثر عرضة لتبني هذه الأفكار التي يمكن أن تقودهم لأعمال تضر مصلحة الوطن والمجتمع، وبالتالي فالشباب الجامعي اليوم هم أكثر حاجة إلى تبني وتمثيل منظومة من القيم التي تحصنهم ضد جميع الأفكار المضللة والمتطرفة.

وتعد قيم التعايش والتسامح من أهم وأبرز القيم الدينية والأخلاقية والحضارية التي يجب نشرها وترسيخها بين أوساط الشباب الجامعي في العصر الحديث، لما لهذه القيم من أهمية بالغة في تعزيز السلم الاجتماعي والتضامن والألفة بين أبناء المجتمع، فعالمنا اليوم في أشد الحاجة إلى التسامح الفعال والتعايش الإيجابي بين الناس أكثر من أي وقت مضى، لأن التقارب بين الثقافات والتفاعل بين الحضارات يزداد يوماً بعد يوم بفعل ثورة المعلومات والاتصالات والثورة التكنولوجية التي أزال الحواجز المكانية والزمنية بين الدول، حتى أصبح الجميع يعيشون في قرية كونية كبيرة - (أحمد، 2020).

ومن هذا المنطلق تناولت العديد من الدراسات السابقة موضوع قيم التعايش والتسامح لدى الشباب الجامعي وأهمية نشر وترسيخ تلك القيم بين أوساط هؤلاء الشباب، ويمكن تصنيف هذه الدراسات حسب الجوانب التي ركزت عليها في سياق هذا المحور؛ على النحو التالي:

- دراسات ركزت على رصد أو معرفة مستوى توافر قيم التعايش بين الشباب الجامعي، ومن هذه الدراسات: دراسة (الزبير، 2020) وهدفت إلى التعرف على مستوى التعايش بين طلاب الجامعات السعودية، وذلك في مجالات ثلاثة: الحوار والأنشطة والمجال الاجتماعي، ودراسة (مراس، 2018)، وهدفت إلى التعرف على مستوى توافر القيم التربوية في ثقافة التعايش مع الآخر لدى طلاب كلية التربية بجامعة حلوان.

- دراسات ركزت على رصد أو معرفة مستوى توافر قيم التسامح بين الشباب الجامعي، ومن هذه الدراسات: دراسة (عبد العظيم، 2022)، والتي هدفت إلى رصد ثقافة التسامح لدى طلاب جامعة بني سويف، في مصر، ودراسة (العازمي والشمري، 2020)، والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباط إيجابية بين التسامح والكفاءة الاجتماعية وتوكيد الذات لدى عينة من الشباب الجامعي من طلبة كلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت، ودراسة (عمار، 2018)، التي هدفت إلى تحديد قيم التسامح الواجب على الجامعات تعزيزها لدى طلابها، ودراسة (محمد، 2018)، التي هدفت إلى معرفة مستوى قيم التسامح لدى طلبة جامعة الكويت تبعاً لمجالات التسامح، وهي: التسامح الديني والاجتماعي والفكري والسياسي، ودراسة (البقمي، 2017)، التي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين كل من التسامح والانتقام وسمات الشخصية لدى عينة من طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ودراسة (بركات، 2016)، التي هدفت إلى استكشاف مستوى ثقافة التسامح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فرع طولكرم بفلسطين، ودراسة (الشمري 2015)، التي هدفت إلى رصد العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية التي يلتزم بها طلاب جامعة نايف للعلوم الأمنية وانتشار ثقافة التسامح بينهم، بالإضافة إلى دراسة (حسين، 2015)، والتي هدفت إلى الكشف عن تدعيم ثقافة التسامح لدى الشباب الجامعي من خلال تصور تربوي مقترح وفق المنظور الإسلامي، ودراسة (الجبوري 2014)، التي هدفت إلى التعرف على مستوى التسامح لدى طلاب جامعة كربلاء بالعراق، وقياس مستوى التسامح وفقاً لمتغير النوع، ثم الكشف عن العلاقة بين التسامح والتماسك الاجتماعي.

وفي هذا السياق تناولت دراسة (Ananina and Daniil, 2015) قضية تشكيل التسامح العرقي بين طلاب الجامعات في روسيا، وهدفت إلى استكشاف العوامل الرئيسية المؤثرة في تشكيل التسامح العرقي في البيئة الطلابية في المجتمع الروسي الحديث، بينما هدفت دراسة (Sarosiek)

(et.al., 2014) إلى تقدير مستوى التسامح لدى طلاب جامعة Bialystok الطبية نحو الاختلافات العرقية واللغوية والدينية، وتناولت دراسة (Muslim and Mansor, 2014) التسامح العرقي بين الطلاب في مؤسسات التعليم العالي العامة في ماليزيا، بينما هدفت دراسة (Miloloža, et.al., 2014) إلى التعرف على مدى استعداد طلاب كلية الإعلام بجامعة Koprivnica بكرواتيا للتسامح مع آراء الأشخاص الآخرين المختلفين معهم.

وقد خلصت معظم هذه الدراسات إلى التأكيد على أهمية وحاجة الشباب الجامعي في العصر الحديث إلى تنمية وترسيخ منظومة القيم الحضارية لديهم، ومنها قيم التسامح والتعايش. ووفقاً لذلك يرى الباحث أن حاجة الشباب الجامعي إلى مثل هذه القيم في العصر الرقمي؛ تزداد أهمية نظراً لأن هؤلاء الشباب هم الأكثر استخداماً للوسائط الرقمية والأكثر اهتماماً بالمحتوى المنشور عبر تلك الوسائط والأكثر تأثراً بهذا المحتوى، بحكم ما يتمتع به هؤلاء الشباب من سمات تجعلهم أكثر انفتاحاً مع الثقافات العالمية وتفاعلاً مع تطورات ومتغيرات العصر الرقمي، وقد أدركت هذه الحقيقة العديد من الجهات والتنظيمات المتطرفة، وعملت على توظيفها بقوة في نشر الأفكار الهدامة والمضللة، وبث وترويج خطاب الكراهية والتعصب ونبذ الآخر في مختلف الوسائط الرقمية، وخصوصاً وسائل التواصل الاجتماعي، كما أشارت إلى ذلك بعض الدراسات، ومنها: دراسة (صالح، 2020)، ودراسة (الربيعي، 2019)، ودراسة (السرطان، 2017)، ودراسة (المسيح، 2017).

ومن هذا المنطلق يرى الباحث أن الشباب الجامعي اليوم وفي ظل العصر الرقمي؛ بحاجة إلى محتوى رقمي متنوع حول قيم التعايش والتسامح، محتوى صحيح ومؤثر نابع من منهجنا الإسلامي السليم الذي يحث على تلك القيم، بحيث يشكل هذا المحتوى حصناً منيعاً لدى هؤلاء الشباب تجاه مختلف الأفكار المتطرفة والمضللة التي يتم نشرها عبر مختلف الوسائط الرقمية.

المحور الثاني: دور الجامعات العربية في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي.

تعد الجامعات من أهم وأبرز المعالم ذات التأثير الاجتماعي في المجتمع، ويقع على كاهلها تخريج جيل واع من الشباب الجامعي المتسلح بالعلم والمعرفة والقيم الحضارية، التي تجعل من هؤلاء الشباب لبنة قوية وأساسية في بناء وتنمية المجتمع. ويشير أحمد (2020) إلى أن الجامعة اليوم لم تعد مؤسسة تعليمية فحسب، بل أصبحت منظمة ينتمي إليها الطالب في مرحلة من أهم مراحل حياته، ليجد في رحابها إشباعاً لمختلف جوانبه الشخصية، فيتلقى العلم والمعرفة وينمي خبراته وهواياته، ويشبع رغباته وحاجاته، من خلال مشاركته في مختلف الأنشطة الجامعية المتاحة له.

ومن هذا المنطلق يجب أن تقوم الجامعات بدور هام في صياغة وبلورة الاتجاهات الإيجابية لدى الشباب الاجتماعي وترسيخ مشاعر الولاء والانتماء لديهم نحو المجتمع من خلال غرس وتعزيز منظومة القيم الحضارية الإيجابية والسليمة لديهم - وخصوصاً قيم التعايش والتسامح - لتحصينهم ضد جميع الأفكار الهدامة والمضللة والمتطرفة التي يتعرض لها هؤلاء الشباب في العصر الحديث عبر العديد من الوسائل، ومنها الوسائط الرقمية.

وقد اهتم العديد من الباحثين بدراسة وتحليل دور الجامعات في نشر وترسيخ القيم لدى الشباب الجامعي، ومنها قيم التعايش والتسامح، ويمكن تصنيف الدراسات السابقة المتعلقة بهذا المحور حسب الجوانب التي ركزت عليها؛ على النحو التالي:

- دراسات ركزت على دور الجامعات في تنمية وتعزيز قيم التسامح والتعايش بين طلاب الجامعة من خلال عدة وسائل: كالأنشطة الطلابية وجماعة الأقران ودور أعضاء هيئة التدريس والمقررات الدراسية، ومن هذه الدراسات: دراسة (الراجحي، 2022)، والتي هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية جماعة الأقران في تعزيز التسامح وقبول الآخر لدى الشباب الجامعي، ودراسة (أحمد، 2020)، والتي أظهرت نتائجها أن لجماعات النشاط في الجامعة دور واضح في تنمية قيم التسامح لدى الأعضاء، مما يرسخ لديهم مفهوم التعايش والتآخي بين الأفراد، ودراسة (الوادعي، 2020) التي هدفت إلى التعرف على دور أعضاء هيئة التدريس في نشر ثقافة التعايش السلمي لدى طلبة جامعة الملك خالد من خلال المقررات الجامعية، ودراسة (الفضالة، 2019)، التي هدفت إلى التعرف على واقع إسهام الأنشطة الطلابية في تعزيز قيم التسامح لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، ودراسة (الرشدان، 2021)، التي خلصت إلى ضرورة توعية الشباب الجامعي بما يدور حولهم من أحداث وتغيرات، وما ينجم عنها من أخطار محلياً وعالمياً، وذلك من خلال الندوات والمحاضرات واعتماد مقررات عن القيم وصراعها في المرحلة الجامعية، ودراسة (الراشد ونصر، 2019)، والتي هدفت إلى استقصاء دور برنامج الحوار المجتمعي في غرس قيم التلاحم والتعايش المجتمعي لدى طلاب جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل، فيما هدفت دراسة (Islamova, et al., 2017) إلى الكشف عن آليات تشكيل سلوك التسامح لدى الطلاب، وانطلقت الدراسة من قضية مهمة، وهي أنَّ دمج الطلاب في أشكال معينة من الأنشطة الاجتماعية التي تنمي الوعي بقيم التسامح، يخلق لديهم القدرة على القيام بأفعال متسامحة في الواقع الفعلي.

- دراسات ركزت على دور الجامعات في تنمية وتعزيز قيم التعايش بين طلاب الجامعة، ومن هذه الدراسات: دراسة (العكيلي، 2020)، والتي هدفت إلى تسليط الضوء على دور الجامعة في

التعايش السلمي ونبذ العنف في الوسط الجامعي، ولاسيما في جامعة تكريت في العراق، ومن هذه السلوكيات الابتعاد نوعاً ما عن ممارسة أسلوب التعايش السلمي ونبذ العنف، دراسة (الدوسري، 2019) والتي هدفت إلى الوقوف على دور جامعة الملك سعود في تعزيز ثقافة التعايش لطلابها، دراسة (زيدان، 2018) والتي هدفت إلى التعرف على دور الجامعات السعودية في تعزيز التعايش المجتمعي لدى طلابها من وجهة نظر الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية في عمادة السنة التحضيرية والدراسات المساندة، دراسة (محمد «حياة»، 2017)، والتي خلصت إلى وضع تصور مقترح لزيادة وعي طلاب الجامعات السعودية لمبدأ التعايش السلمي مع الآخر، بالإضافة إلى دراسة (عمر، 2018)، والتي تناولت موضوع دور الجامعات في تفعيل الثقافة القانونية ونشر التعايش السلمي.

- دراسات ركزت على دور الجامعات في تنمية وتعزيز قيم وثقافة التسامح بين طلاب الجامعة، ومن هذه الدراسات: دراسة (سمارة والزبون، 2019)، ودراسة (المعلوف وآخرون، 2019)، حيث هدفت كل منهما إلى التعرف على واقع دور الجامعات الأردنية في نشر مفاهيم السلام والتسامح لدى طلبتها، دراسة (حيدوري، 2015)، والتي هدفت إلى التعرف على دور كلية التربية بجامعة طيبة في تعزيز ثقافة التسامح لدى طلابها من وجهة نظرهم، دراسة (أبو غالي والنجار، 2017)، والتي هدفت إلى التعرف على دور التعليم العالي في تعزيز قيم التسامح من وجهة نظر الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الأقصى، دراسة (حيدوري، 2015)، وهدفت إلى التعرف على دور كلية التربية بجامعة طيبة في تعزيز ثقافة التسامح لدى طلابها من وجهة نظرهم.

- دراسات ركزت على دور الجامعات في تنمية وتعزيز القيم الأخرى بين طلاب الجامعة وتوعيتهم، ومن هذه الدراسات: دراسة (آل رفعة، 2020)، وهدفت إلى الوقوف على دور الجامعة في تنمية القيم الخلقية الإسلامية في ضوء التطور التقني والتكنولوجي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، دراسة (الغامدي، 2018)، والتي هدفت إلى تقديم تصور مقترح لدور الجامعات السعودية في توعية الطلاب بنبذ الإرهاب، دراسة (جبارة، 2018)، والتي هدفت إلى بناء تصور مقترح لتفعيل دور كليات التربية بجامعة تعز اليمنية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة، دراسة (الزبون وحسن، 2017)، والتي هدفت إلى التعرف على واقع دور الجامعات الأردنية الرسمية في نشر ثقافة السلام من وجهة نظر طلبتها.

وقد خلصت معظم الدراسات السابقة المتعلقة بهذا المحور إلى التأكيد على أهمية دور الجامعات في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي من خلال مختلف الوسائل، ومنها: الأنشطة الجامعية والمقررات الدراسية وأعضاء هيئة التدريس والوسائط الرقمية،

وهو ما يؤكد أهمية هذا البحث، والذي يسعى إلى تقديم تصور مقترح لتفعيل دور الجامعات العربية في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي من خلال وسائطها الرقمية.

المحور الثالث: الوسائط الرقمية للجامعات وتوظيفها في نشر وترسيخ القيم بين الشباب الجامعي.

أدى التطور المتنامي في تكنولوجيا الاتصالات وتبادل المعلومات إلى بروز ما يسمى بالعصر الرقمي، والذي أصبح فيه العديد من الأجهزة والوسائط الرقمية جزءاً من حياتنا اليومية كأفراد ومنظمات، ولمواكبة لتطورات ومتطلبات العصر الرقمي؛ اتجهت العديد من الجامعات - ومنها بعض الجامعات العربية - إلى التحول الرقمي أو الرقمنة Digitization Digital Transformation ، والذي يعني الانتقال من نظام تقليدي إلى نظام رقمي قائم على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في جميع مجالات العمل الجامعي (الجويدي، 2021).

ويعد التحول الرقمي مهماً لمختلف الجامعات في ظل العصر الرقمي (Branch, et al., 2020). وقد وضعت العديد من الجامعات موضوع التحول الرقمي أو الرقمنة ضمن خططها الاستراتيجية لمواجهة تحديات ومتطلبات العصر الرقمي (Ha kan, 2020). ويقتضي التحول الرقمي للجامعات تبنيتها للعديد من الوسائط الرقمية الحديثة في تقديم برامجها وخدماتها والتفاعل مع جمهورها الداخلي والخارجي، وخصوصاً الشباب الجامعي، ومن أبرز الوسائط الرقمية التي تستخدمها الجامعات في العصر الحديث: المواقع الإلكترونية ومواقع التواصل الاجتماعي وتطبيقات الهاتف المحمول، ويمكن للجامعات توظيف هذه الوسائط بفاعلية في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي.

ويرى الباحث أن الوسائط الرقمية للجامعات - وخصوصاً مواقعها الإلكترونية على شبكة الإنترنت وصفحاتها وحساباتها على مواقع التواصل الاجتماعي وتطبيقاتها على أجهزة؛ منها المحمول - يمكن أن تلعب دوراً مهماً في نشر وترسيخ القيم الحضارية بين أوساط الشباب الجامعي وخصوصاً قيم التعايش والتسامح، وذلك لسببين أساسيين:

السبب الأول: أن شريحة الشباب عموماً والشباب الجامعي بشكل خاص تمثل الشريحة الاجتماعية الأكثر استخداماً لتلك الوسائط الرقمية في العصر الحديث، وخصوصاً وسائل التواصل الاجتماعي وبرامج وتطبيقات الهاتف المحمول، كما أشارت إلى ذلك العديد من التقارير والإحصائيات المتعلقة باستخدام تلك الوسائط الرقمية.

السبب الثاني: الإمكانيات والمزايا التي توفرها تلك الوسائط الرقمية في الاتصال والتفاعل مع الشباب الجامعي، ونشر القيم بين أوساط هؤلاء الشباب، ومن أبرزها: الملاءمة وسهولة الاستخدام، وتنوع أشكال المحتوى الذي يمكن نشره من خلال تلك الوسائط الرقمية (صور، نصوص، مقاطع فيديو وصوت، أشكال ورسوم،...)، بالإضافة إلى المرونة والتحكم في المحتوى المنشور من حيث اختيار الوقت المناسب والشكل المناسب والوسائط الرقمية المناسبة لنشر المحتوى والتحكم في عرض ونشر وتعديل المحتوى. كما يمكن للشباب الجامعي الاطلاع على المحتوى المنشور في أي من تلك الوسائط الرقمية ومشاركته مع الآخرين في أي وقت على مدار الساعة.

ومن هذا المنطلق تناولت العديد من الدراسات السابقة تأثير ودور الوسائط الرقمية وأهمية توظيفها في نشر وترسيخ القيم بين أوساط الشباب، ومنها قيم التعايش والتسامح، ويمكن تصنيف الدراسات السابقة المتعلقة بهذا المحور حسب الجوانب التي ركزت عليها؛ على النحو التالي:

- دراسات ركزت على تأثير بعض الوسائط الرقمية على الشباب الجامعي، ومن هذه الدراسات: دراسة (نور الدين وياسين، 2020)، وهدفت إلى التعرف على أثر مواقع التواصل الاجتماعي على القيم الاجتماعية لدى الشباب الجامعي الجزائري، من منظور قيمي، دراسة (زين العابدين وآخرون، 2018)، وهدفت إلى التعرف إلى مستوى القيم المختلفة الاجتماعية والدينية والسياسية لدى الشباب في المجتمع الأردني، دراسة (الشرعة، 2015)، والتي هدفت إلى معرفة اثر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي على منظومة القيم الدينية والأخلاقية لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية في الأردن، دراسة (الأشرم، 2015)، والتي تناولت التأثير الاجتماعي لوسائل التواصل الاجتماعي لدى الشباب الجامعي، دراسة (القباطي وزهاري، 2015)، والتي هدفت إلى معرفة تأثير وسائل التواصل الاجتماعي ومواقع الويب وتطبيقات الهواتف الذكية، ودورها في تمثيل القيم الإسلامية وبثها لدى الشباب في الجامعات اليمنية.

- دراسات ركزت على دور بعض الوسائط الرقمية في نشر قيم وثقافة التسامح، ومن هذه الدراسات: دراسة (جفات، 2019)، والتي هدفت إلى معرفة دور شبكات التواصل الاجتماعي في نشر ثقافة التسامح في المجتمع العراقي من منظور الصحفيين العراقيين، دراسة (أبو حماد، 2018)، والتي هدفت إلى الكشف عن دور الصحافة الإلكترونية في تعزيز قيم التسامح من وجهة نظر طلبة جامعة مؤتة، دراسة (كوكش، 2017)، والتي هدفت إلى التعرف على دور شبكات التواصل الاجتماعي في نشر ثقافة التسامح والتعايش الإيجابي رداً على ثقافة الكراهية وخطاب الإرهاب والتطرف.

- دراسات ركزت على دور بعض الوسائط الرقمية في نشر قيم أخرى، كالقيم الاجتماعية

وقيم المواطنة والوعي الثقافي، ومن هذه الدراسات: دراسة (رباش، 2022)، وهدفت إلى الوقوف على دور مواقع التواصل الاجتماعي في إحياء وترقية قيم المواطنة لدى الشباب الجزائري، دراسة (أبو حسين، 2022)، وهدفت إلى الكشف عن دور مواقع التواصل الاجتماعي في تنمية قيم المواطنة الرقمية لدى طلبة الجامعات الأردنية الخاصة، دراسة (القرني، 2021)، وهدفت إلى التعرف على درجة إسهام الجامعات السعودية في تعزيز قيم ومبادئ المواطنة الرقمية لدى طلابها من خلال تحليل جميع ما تم نشره على صفحات المواقع الرسمية الإلكترونية للجامعات، دراسة (عبد الرحمن وعلي، 2020)، وهدفت إلى تحديد قيم المواطنة الرقمية المراد تعزيزها لدى طلبة الجامعات المصرية والكشف عن أدوار تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلبة بعض الجامعات المصرية، دراسة (مزيو، 2020)، وهدفت إلى الكشف عن دور مواقع التواصل الاجتماعي في نشر الوعي الثقافي لدى بعض الشباب السعودي ومدى تأثير المنطقة التعليمية بذلك، دراسة (السعيد، 2019)، وهدفت إلى الكشف عن دور مواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز أبعاد المواطنة الرقمية لدى الشباب بسلطنة عُمان، ومثلها دراسة (صفار، 2017) التي هدفت إلى معرفة دور شبكات التواصل الاجتماعي في ترسيخ قيم المواطنة من وجهة نظر الشباب الجامعي العماني، دراسة (الحري، 2016)، والتي هدفت إلى معرفة درجة إسهام بعض مواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز المواطنة الرقمية من وجهة نظر طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، ودراسة (السيد، 2016) التي هدفت إلى الكشف عن دور وسائل الإعلام الاجتماعية في دعم المواطنة الرقمية لدى طلبة جامعة بنها في مصر.

وأوصت العديد من هذه الدراسات بضرورة تبني الجامعات للوسائط الرقمية الحديثة وتوظيفها في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي، لما توفره هذه الوسائط من مزايا وإمكانيات في هذا المجال، بالإضافة إلى تأثير هذه الوسائط الرقمية على الشباب في العصر الحديث، وخصوصاً وسائل التواصل الاجتماعي وبرامج وتطبيقات الهاتف المحمول، وهو ما يعزز من أهمية هذا البحث، والذي يهدف إلى تقديم تصور مقترح لتوظيف الوسائط الرقمية للجامعات في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين الشباب الجامعي.

ويخلص الباحث من عرض أدبيات الدراسة والدراسات السابقة المتعلقة بالمحاور السابقة إلى ما يلي:

1 - تأكيد العديد من أدبيات الدراسة على أهمية وحاجة الشباب الجامعي إلى تمثيل قيم التعايش والتسامح في العصر الحديث، وأهمية أن تقوم الجامعات بدور فعال في نشر وترسيخ تلك القيم بين أوساط الشباب الجامعي من خلال عدة وسائل، ومنها الوسائط الرقمية للجامعات،

والتي أظهرت العديد من أدبيات الدراسة أهميتها ودورها في هذا المجال، وخصوصاً الوسائط الرقمية الأكثر استخداماً من قبل الشباب الجامعي، وتشمل: مواقع التواصل الاجتماعي وتطبيقات الهاتف المحمول، وهو ما يعزز من أهمية القيام بهذا البحث.

2 - بالرغم من أن بعض الدراسات السابقة، ومنها: دراسة (جبارة، 2018)، ودراسة (الغامدي، 2018)، ودراسة (محمد «حياة»، 2017)، ودراسة (حسين، 2015)؛ قد هدفت كل منها إلى تقديم تصور مقترح لتعزيز وتنمية القيم لدى الشباب الجامعي وتوعيتهم بنبذ الإرهاب؛ إلا أن هذه الدراسات لم تركز في تصوراتها المقترحة على كيفية توظيف الوسائط الرقمية للجامعات في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح، وهو ما يركز عليه هذا البحث، ويميزه عن الدراسات السابقة.

3 - لم تركز أي من الدراسات السابقة المتعلقة بالوسائط الرقمية ودورها في نشر القيم على كيفية توظيف الوسائط الرقمية للجامعات - وخصوصاً المواقع الإلكترونية للجامعات وحساباتها على مواقع التواصل الاجتماعي وتطبيقاتها على أجهزة المحمول - في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي، وهو ما يركز عليه هذا البحث ويميزه عن الدراسات السابقة.

ثالثاً: منهجية البحث Methodology

اعتمد الباحث في إعداد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يهدف إلى وصف وتقييم خصائص ظاهرة معينة كما هي في الواقع العملي، من خلال جمع البيانات الثانوية والأولية المتعلقة بالظاهرة أو المشكلة من مصادرها المختلفة بأساليب وطرق علمية، وتنظيم هذه البيانات وتفسيرها بطريقة موضوعية، وتحليلها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للوصول إلى نتائج محددة وعلمية تحقق أهداف الدراسة وتجب على تساؤلاتها. واعتمد الباحث على الدراسة المسحية في جمع البيانات الأولية المتعلقة بهذا البحث من خلال أسلوبين هما:

- تحليل المحتوى أو المضمون (Content Analysis): كأسلوب يستهدف الوصف الكمي والمنظم للمحتوى الظاهر في المواقع أو الصفحات الإلكترونية موضوع الدراسة لتحقيق أهدافها، حيث أن أسلوب تحليل المحتوى أو المضمون يتيح تحقيق تكامل بين الأبعاد الكمية والكيفية للمادة المدروسة وحولها، بحيث يمكن الوصول إلى نتائج واستنتاجات كيفية أساسية تكشف عن المضامين الخفية وراء المادة المدروسة (الشهري، 2012)، وقد تم استخدام هذا الأسلوب لجمع البيانات المتعلقة بالبحث من الوسائط الرقمية للجامعات العربية - محل البحث - من خلال استمارة تحليل

المحتوى (المضمون). ويوضح الشكل التالي نماذج من أشكال المحتوى (المضمون) المتعلق بالتسامح والتعايش والمنشور في بعض المواقع الإلكترونية للجامعات العربية على شبكة الإنترنت.

شكل (1) نماذج من أشكال المحتوى (المضمون) المتعلق بالتسامح والتعايش المنشور في المواقع الإلكترونية للجامعات



- الاستبيان: كأسلوب لجمع البيانات الأولية من أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية محل البحث، وذلك من خلال تصميم استبانة تم توجيهها إلى أفراد العينة من خلال عناوين البريد الإلكتروني الخاصة بهم أو حساباتهم على وسائل التواصل الاجتماعي الميمنة في السير الذاتية أو الصفحات الخاصة بهم ضمن المواقع الإلكترونية للجامعات العربية محل البحث.

مجتمع وعينة البحث:

تضمن مجتمع البحث؛ الجامعات العربية - الحكومية أو (العامة) والأهلية أو(الخاصة) - وخدمة لأهداف البحث تم اختيار (25) جامعة عربية كمجال للتطبيق والدراسة المسحية في هذا البحث بالاعتماد على مصفوفة التقييم العالمي للجامعات ويومياتركس (Webometrics Ranking)، وهو تقييم نصف سنوي يصدر عن المجلس العالي للبحث العلمي في إسبانيا في شهري يناير ويوليو من كل عام، باعتبار هذا التقييم العالمي يعتمد على قياس أداء الجامعات من خلال مواقعها الإلكترونية على شبكة الإنترنت والوسائط الرقمية المرتبطة به ضمن المعايير التالية (حجم الموقع، الملفات الغنية، الباحث العلمي، الأثر العام)، وهو ما يعد ملائماً لطبيعة هذه الدراسة. (http://www.webometrics.info/en/About_Us, 20-1-2022)

وتم اختيار هذه الجامعات تحديداً وفقاً للاعتبارات التالية:

- وجود الجامعة ضمن المراكز الأولى (عربياً أو محلياً) على لائحة التصنيف العالمي (Webometrics) الخاص بالجامعات العربية - إصدار شهر يناير عام 2022م - وامتلاكها موقعاً إلكترونياً فعالاً تتوفر فيه روابط إلكترونية بوسائطها الرقمية الأخرى، كحساباتها على مواقع التواصل الاجتماعي أو تطبيقاتها على أجهزة الهاتف المحمول.
- سهولة الوصول إلى الموقع الإلكتروني للجامعة والوسائط الرقمية المرتبطة بالموقع وتصفحه باللغة العربية عند إجراء الدراسة المسحية.
- توافر بوابة إلكترونية ضمن الموقع الإلكتروني للجامعة خاصة بأعضاء هيئة التدريس في الجامعة، وتتوافر فيها عناوينهم ووسائل التواصل الإلكتروني الخاصة بهم.
- امتلاك الجامعة لمركز أو كرسي أو برنامج متخصص يهدف إلى نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح في المجتمع وبين الشباب.
- مراعاة التنوع في اختيار الجامعات - محل البحث - من حيث الدولة التي تنتمي إليها الجامعة ونوعها أو ملكيتها (حكومية، أهلية أو خاصة).
- ويبين ملحق البحث رقم (1) بيان بأسماء الجامعات العربية - محل البحث - ومواقعها على شبكة الإنترنت.
- وتمثل وحدة المعايينة في الجامعات العربية - محل البحث - مواقعها الإلكترونية على شبكة الإنترنت والوسائط الرقمية المرتبطة بالموقع، وتشمل حسابات الجامعة على مواقع التواصل الاجتماعي وتطبيقاتها على أجهزة ومنصات الهاتف المحمول، بالإضافة إلى عينة من أعضاء هيئة التدريس في تلك الجامعات بلغ حجمها (355) مفردة تم اختيارها بطريقة تحكمية (قصدية) لضمان توافر خصائص معينة في أفراد العينة، وتشمل توفر بيانات للتواصل معهم ضمن الموقع الإلكتروني للجامعة واستخدامهم للوسائط الرقمية للجامعة.
- وقد تم اختيار أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية كأفراد للعينة باعتبارهم العنصر البشري الأساسي في الجامعة، والذين تقع على عاتقهم مسؤولية تعليم وتوعية الشباب الجامعي، وبالتالي نشر وترسيخ القيم فيما بينهم.
- ويبين الجدول التالي - جدول (1) خصائص أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية محل البحث.

جدول (1) خصائص عينة البحث

النسبة المئوية %	العدد	الخصائص الفرعية	الخصائص الرئيسية
61	218	ذكر	الجنس
39	137	أنثى	
82	290	حكومية	نوع الجامعة
18	65	أهلية	
70	249	علوم إنسانية	طبيعة التخصص الأكاديمي
30	106	علوم تطبيقية	
19	69	أستاذ (بروفيسور)	الدرجة الأكاديمية
38	135	أستاذ مشارك	
43	151	أستاذ مساعد	
11	38	أقل من 5 سنوات	سنوات الخبرة
34	122	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	
38	134	من 10 إلى أقل من 15 سنة	
17	61	15 سنة فأكثر	
100	355	المجموع	

أدوات الدراسة واختبار صدقها وثباتها:

وفقاً لمنهجية البحث تم الاعتماد على أداتين لجمع البيانات المتعلقة بأسئلة وأهداف البحث وهما:

- استمارة تحليل المحتوى (المضمون): وهي أداة يتم من خلالها تصنيف المحتوى المنشور عبر الوسائط الرقمية - محل الدراسة - تحت فئات معينة وفق معايير محددة، بما يكشف طبيعة ونوعية هذا المحتوى، بالاستناد على قواعد واضحة على أساس علمي، بحيث ترتبط هذه الفئات

ارتباطاً مباشراً بالمشكلة البحثية، والتساؤلات البحثية المطروحة، وبما يضمن أن تكون نتائج تحليل المضمون إجابة صريحة وقاطعة على تلك التساؤلات (الشهري، 2012).

وقد تم تصميم هذه الاستمارة لغرض جمع البيانات المتعلقة بالمحتوى المنشور حول قيم التعايش والتسامح - خلال فترة الدراسة المسحية - ضمن المواقع الإلكترونية للجامعات العربية محل البحث والوسائط الرقمية المرتبطة بها؛ وتضمنت الاستمارة المحاور التالية:

- المحور الأول: يتضمن اسم الجامعة ونوعها (حكومية، أهلية)، وعنوان موقعها الإلكتروني على شبكة الإنترنت وحسابات الجامعة على وسائل التواصل الاجتماعي، وتطبيقاتها على أجهزة ومنصات الهاتف المحمول المرتبطة بالموقع الإلكتروني للجامعة.

- المحور الثاني: يتضمن بيانات تتعلق بالمحتوى المتعلق بقيم التعايش والتسامح، المنشور في الموقع الإلكتروني للجامعة والوسائط الرقمية المرتبطة بالموقع، ويتضمن موضوع المحتوى ومكان وتاريخ نشره ونوع المحتوى (نصي، مرئي، مسموع)، وقد استند الباحث في إعداد محاور استمارة تحليل المحتوى على بعض الدراسات السابقة، ومنها: دراسة (القرني، 2021)، دراسة (الريعي، 2019)، دراسة (الشهري، 2012)، دراسة (Nerisa, 2018)، دراسة (بدوي والرشيد، 2016)،

ولتحديد مدى ملاءمة محتوى أداة الدراسة (استمارة تحليل المحتوى) لقياس ما صممت من أجله تم عرض الاستمارة على محكمين متخصصين، لأخذ آرائهم وملاحظاتهم حولها. أما فيما يتعلق باختبار ثبات الاستمارة فقد تم استخدام أسلوب الاختبار القبلي للاستمارة من خلال تحليل عينة قوامها (5) وسائط رقمية، وتشكل ما نسبته (20%) من الوسائط الرقمية للجامعات العربية - محل البحث - على شبكة الإنترنت، وذلك بالاستعانة بباحث آخر، حيث قام هذا الباحث بتدوين نتائج التحليل على الاستمارة بصورة مستقلة، وبعد ذلك قام الباحثان بحساب معامل الاتفاق بين التحليلين للتأكد من سلامة وثبات أداة الدراسة باستخدام معادلة هولستي (Holsti, 1969)، وبلغت نسبة الثبات (88%)، وهي نسبة عالية وتدلل على ثبات المقياس.

- الاستبانة: وتم تصميمها لغرض جمع البيانات الأولية المتعلقة بالدراسة من أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية - محل البحث. وبالإضافة إلى خصائص عينة البحث ومدى متابعة أفراد العينة للوسائط الرقمية للجامعات؛ تضمنت الاستبانة محورين أساسيين هما:

- المحور الأول: وتضمن (12) فقرة تتعلق بتقييمات أفراد العينة للوسائط الرقمية للجامعات وتوظيفها في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين الشباب الجامعي.

- المحور الثاني: وتضمن (10) فقرات تتعلق بأبرز معوقات توظيف الوسائط الرقمية للجامعات في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين الشباب الجامعي.

واستند الباحث في إعداد الاستبانة إلى عدة دراسات سابقة منها: دراسة (الدوسري، 2019)، دراسة (زيدان، 2018)، ودراسة (أبو غالي والنجار، 2017).

وقد استخدم الباحث في قياس آراء مفردات عينة البحث حول ما تتضمنه فقرات الاستبانة المتعلقة بمختلف المحاور السابقة؛ مقياس ليكرت الخماسي (Likert Scale Five Point) على النحو التالي: (الدرجة 1 = غير موافق إطلاقاً، الدرجة 2 = غير موافق، الدرجة 3 = محايد، الدرجة 4 = موافق، الدرجة 5 = موافق بشدة). وعند عملية التحليل للبيانات المجمعة تم تقييم المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة على النحو التالي: منخفض (1 - 2.33) متوسط (2.34 - 3.67) مرتفع (3.68 - 5) (Malhotra,2007;Sekaran,2003).

ولتحديد مدى ملاءمة محاور وفقرات (الاستبانة) لمجالات وأهداف البحث؛ تم عرضها على محكمين متخصصين، لأخذ آرائهم وملاحظاتهم، وقد خضعت الأداة للتعديل وفقاً لملاحظات ومقترحات المحكمين. كما تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Coefficient Alpha) لقياس مدى الثبات الداخلي لمحاور الاستبانة. ويتضح من بيانات الجدول التالي - جدول رقم (2) - أن معاملات الثبات لمحوري الاستبانة هي (0.86) و (0.84) على التوالي، في حين بلغ الثبات الكلي للاستبانة (0.85) وهي قيمة مقبولة علمياً، مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثين على صلاحيتها كأداة للقياس. كما بلغت درجة المصادقية للاستبانة (0.91)، وهذا يعني أن درجة مصادقية الإجابات مرتفعة، وأن العينة متجانسة في الاستجابة على الاستبانة، ويمكن الاعتماد على النتائج في تعميمها على مجتمع الدراسة.

جدول (2) معامل ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد الاستبانة (كرونباخ ألفا)

المحاور	عدد الفقرات	درجة الثبات Alpha	درجة المصادقية $\sqrt{\text{Alpha}}$
تقييم فاعلية الوسائط الرقمية للجامعات وتوظيفها في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين الشباب الجامعي	12	0.86	0.92
معوقات توظيف الوسائط الرقمية للجامعات في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين الشباب الجامعي	10	0.84	0.90
المجال ككل	22	0.85	0.91

كما تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغت (40) مفردة من عينة الدراسة، حيث حُسب معامل الارتباط أولاً بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس الذي تنتمي إليه الفقرة مع متوسط الدرجة الكلية للمقياس، ومتوسط درجة كل بعد مع متوسط الدرجة الكلية للمقياس، وأظهرت النتائج أن جميع الفقرات ذات ارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\text{sig.} \leq 0.05$)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.80، 0.91) لكل بعد، والدرجة الكلية للمقياس، مما يُشير إلى وجود صدق اتساق داخلي مقبول من الناحية الإحصائية لأداة الدراسة، وبالتالي صلاحيتها للتطبيق.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

اعتمد الباحث على بعض الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة بيانات الدراسة وأهدافها وفرضياتها، باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS v.21)، ومنها: اختبار معامل ألفا كرونباخ ومعامل الارتباط لقياس درجة الاتساق والثبات لأداة الدراسة (الاستبانة). وأساليب التحليل الوصفي (التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية) لوصف متغيرات الدراسة، وتحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA لاختبار فرضيات الدراسة المتعلقة بتحديد دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول متغيرات الدراسة الرئيسية.

رابعاً: تحليل نتائج الدراسة المسحية ومناقشتها :

يتضمن هذا الجزء عرضاً لنتائج التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة المسحية التي تم جمعها بواسطة أدوات الدراسة المتمثلة باستمارة تحليل المحتوى (المضمون) واستمارة الاستبيان، والمتعلقة بالإجابة على أسئلة البحث ومناقشتها، وذلك على النحو التالي:

السؤال الأول: ما أبرز الوسائط الرقمية التي تستخدمها الجامعات العربية - محل البحث - والتي يمكن توظيفها في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي في العصر الحديث ؟

للإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى المضمون للمواقع الإلكترونية للجامعات العربية - محل البحث - والوسائط الرقمية المرتبطة، ويبين الجدول التالي - جدول رقم (3) - نتائج التحليل الوصفي (التكرارات والنسب المئوية) لبيانات استمارة تحليل المحتوى المتعلقة بأبرز الوسائط الرقمية للجامعات - محل البحث - عند إجراء الدراسة المسحية لها.

جدول (3) الوسائط الرقمية للجامعات العربية - محل البحث

الوسائط الرقمية للجامعات	مجتمع البحث	التكرار	النسبة المئوية %
المواقع الإلكترونية للجامعات على شبكة الإنترنت	25	25	100
حسابات الجامعات على مواقع التواصل الاجتماعي (المرتبطة بالمواقع الإلكترونية للجامعات)	25	23	92
فيسبوك Facebook	25	21	84
تويتر Twitter	25	21	84
يوتيوب YouTube	25	17	68
إنستغرام Instagram	25	15	60
لينكد إن LinkedIn	25	11	44
تطبيقات الجامعات على أجهزة الهاتف المحمول	25	5	20

المصدر: نتائج استمارات تحليل المحتوى (المضمون) لمواقع الجامعات العربية محل البحث.

تشير بيانات الجدول السابق أن جميع الجامعات العربية - محل البحث - تمتلك مواقع إلكترونية على شبكة الإنترنت، كما تمتلك معظمها (92 %) حسابات خاصة بها على موقع التواصل الاجتماعي مرتبطة بمواقعها الإلكترونية، وتتوزع هذه الحسابات على موقعي التواصل الاجتماعي (فيسبوك وتويتر) بنسبة (84 %) لكل منهما، يليها موقع التواصل الاجتماعي (يوتيوب) بنسبة (68 %)، يليه موقع التواصل الاجتماعي (إنستغرام) بنسبة (60 %)، يليه موقع التواصل الاجتماعي (لينكد إن) بنسبة (44 %)، وتنعكس هذه النتيجة اهتمام أغلب الجامعات باستخدام تلك الوسائط الرقمية باعتبارها الوسائط الأكثر استخداماً من قبل شرائح المجتمع، وخاصة شريحة الشباب الجامعي في العصر الحديث. كما أظهرت ذلك نتائج بعض الدراسات السابقة، ومنها: دراسة (عبد الرحمن وصبيح، 2018)، (صفرار، 2017)، و(الأشرم، 2015).

وتشير بيانات الجدول السابق أن ما نسبته - فقط - (20 %) من الجامعات العربية - محل البحث - تمتلك تطبيقات خاصة بها على أجهزة ومنصات الهاتف المحمول، مما يدل على ضعف اهتمام معظم هذه الجامعات باستخدام تطبيقات الهاتف المحمول، وهي من الوسائط الرقمية الحديثة التي يستخدمها الشباب في العصر الحديث، وبالتالي يمكن للجامعات توظيفها بفاعلية في نشر وترسيخ القيم، ومنها قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي، كما أكدت ذلك دراسة (عبد الرحمن وعلي، 2020).

السؤال الثاني: ما مدى اهتمام الجامعات العربية - محل البحث - بنشر محتوى يتعلق بقيم التعايش والتسامح من خلال الوسائط الرقمية لتلك الجامعات ؟

للإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى المضمون للمواقع الإلكترونية للجامعات العربية - محل البحث - والوسائط الرقمية المرتبطة بها، للبحث عن مواد المحتوى المنشور حول قيم التعايش والتسامح ضمن تلك الوسائط الرقمية خلال فترة الدراسة المسحية، وفقاً للآليات والخطوات التالية:

- البحث من خلال إدخال الكلمات الدالة (Keywords) على قيم التعايش والتسامح ضمن محركات البحث الداخلية المتوفرة في بعض المواقع الإلكترونية للجامعات العربية محل البحث.

- البحث من خلال إدخال الكلمات الدالة على قيم التعايش والتسامح ضمن الحسابات والصفحات الخاصة بالجامعات العربية محل البحث على مواقع التواصل الاجتماعي والمرتبطة بمواقعها الإلكترونية.

- البحث من خلال إدخال الكلمات الدالة على قيم التعايش والتسامح، متبوعة باسم الجامعة محل البحث ضمن محرك البحث جوجل (Google).

وقد أظهرت نتائج الدراسة المسحية توافر (61) مادة أو موضوعاً حول قيم التعايش والتسامح منشورة ضمن الوسائط الرقمية للجامعات العربية - محل البحث - عند إجراء الدراسة المسحية.

ويبين الجدول التالي - جدول رقم (4) - نتائج التحليل الوصفي (التكرارات والنسب المئوية) لمواد المحتوى المنشور مصنفة حسب الوسائط الرقمية - مكان النشر - ونوع أو شكل المحتوى المنشور (محتوى نصي، محتوى مرئي ومسموع)، ونوع الجامعة التي نشرت المحتوى (حكومية أو عامة، أهلية أو خاصة) .

جدول (4) المحتوى المنشور ضمن الوسائط الرقمية للجامعات - محل البحث - والمتعلق بقيم التعايش والتسامح

النسبة المئوية** %	التكرار*	تصنيف مواد المحتوى المنشور حول قيم التعايش والتسامح من قبل الجامعات - محل البحث
82	50	الموقع الإلكتروني للجامعة
15	9	صفحات وحسابات الجامعة على مواقع التواصل الاجتماعي
3	2	تطبيقات الجامعة على أجهزة الهاتف المحمول
85	51	محتوى نصي
16	10	محتوى مرئي ومسموع (مقاطع فيديو، مقاطع صوت، صور ورسوم وأشكال معبرة)
75	46	جامعات حكومية
25	15	جامعات أهلية وخاصة
100	61	إجمالي مواد المحتوى المنشور
* يمثل التكرار عدد مواد أو موضوعات المحتوى المنشور حسب كل تصنيف		
** النسبة المئوية لعدد مواد المحتوى المنشورة في كل تصنيف من إجمالي عدد مواد المحتوى (61)		

المصدر: نتائج استمارات تحليل المحتوى (المضمون) لمواقع الجامعات العربية محل البحث.

يتضح من بيانات الجدول السابق - جدول رقم (4) - ما يلي:

- فيما يتعلق بتصنيف المحتوى المتعلق بقيم التعايش والتسامح المنشور ضمن الوسائط الرقمية للجامعات - محل البحث؛ حسب نوع الوسائط الرقمية؛ يتضح من بيانات الجدول السابق أن معظم مواد المحتوى (82 %) منشورة ضمن المواقع الإلكترونية للجامعات - محل البحث - يليها حسابات وصفحات الجامعات على مواقع التواصل الاجتماعي بنسبة (15 %).

فيما لم تتعدّ نسبة المحتوى المنشور ضمن تطبيقات الجامعات على أجهزة المحمول ما نسبته (3 %) من إجمالي مواد المحتوى المنشور في الوسائط الرقمية للجامعات - محل البحث - ويمكن تفسير ذلك لارتفاع عدد الجامعات العربية محل البحث التي تستخدم المواقع الإلكترونية ومواقع التواصل الاجتماعي، مقابل انخفاض عدد الجامعات العربية التي تمتلك تطبيقات على أجهزة الهاتف المحمول كما أظهرت ذلك نتائج تحليل السؤال الأول للبحث.

- فيما يتعلق بتصنيف المحتوى المتعلق بقيم التعايش والتسامح المنشور ضمن الوسائط الرقمية للجامعات - محل البحث؛ حسب نوع أو شكل المحتوى المنشور (محتوى نصي، محتوى مرئي ومسموع)؛ يتضح من بيانات الجدول السابق أن معظم مواد المحتوى المنشور (85 %) جاءت بشكل محتوى نصي، ويتضمن هذا المحتوى (أخباراً وتقارير عن فعاليات قامت بها الجامعة مثل: ندوات ومؤتمرات وورش عمل وملتقيات تتعلق بنشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح؛ بالإضافة إلى بحوث ودراسات وكتب منشورة تتعلق بقيم التعايش والتسامح). فيما لم تتعدّ مواد المحتوى المتعلق بقيم التعايش والتسامح المنشورة بشكل مرئي ومسموع ما نسبته (16 %) من إجمالي مواد المحتوى المنشورة ضمن الوسائط الرقمية للجامعات - محل البحث - ويتضمن هذا المحتوى: مقاطع فيديو ومقاطع صوت وصوراً وأشكالاً تتعلق بقيم التعايش والتسامح.

- فيما يتعلق بتصنيف المحتوى المتعلق بقيم التعايش والتسامح المنشور ضمن الوسائط الرقمية للجامعات - محل البحث؛ حسب نوع الجامعة التي نشرت المحتوى (حكومية أو عامة، أهلية أو خاصة)؛ يتضح من بيانات الجدول السابق أن أكثر مواد المحتوى المنشور (75 %) من إجمالي مواد المحتوى؛ تم نشرها ضمن الوسائط الرقمية لجامعات عربية (حكومية أو عامة)؛ بينما شكلت نسبة مواد المحتوى المنشور ضمن الوسائط الرقمية للجامعات العربية (الأهلية أو الخاصة) ما نسبته فقط (25 %) من إجمالي مواد المحتوى المنشور في الوسائط الرقمية للجامعات العربية - محل البحث. ويفسر الباحث هذه النتيجة لانخفاض عدد الجامعات الخاصة والأهلية ضمن الجامعات العربية التي شملتها الدراسة المسحية.

وقد أظهرت نتائج التحليل أن ما نسبته (52 %) من إجمالي مواد المحتوى المتعلق بقيم التعايش والتسامح تم نشره ضمن الوسائط الرقمية لثلاث جامعات تصدرها جامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية بدولة الإمارات العربية المتحدة والتي أحرزت (المرتبة الأولى) بين الجامعات العربية - محل البحث - من حيث الاهتمام بترسيخ قيم التعايش والتسامح ونشر محتوى متنوع يتعلق بهذه القيم ضمن وسائطها الرقمية، ونسبة بلغت (23 %) من إجمالي المحتوى المنشور في الوسائط الرقمية لجميع الجامعات العربية - محل البحث.

ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى قيام جامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية بتوفير برنامج أكاديمي خاص بتعزيز وتعليم قيم التسامح التعايش، وهو برنامج «بكالوريوس الآداب في التسامح والتعايش» ضمن برامجها الأكاديمية، في إطار الجهود والمبادرات التي تقوم بها دولة الإمارات العربية المتحدة للاهتمام بنشر وتعزيز قيم التسامح والتعايش في المجتمع، كما أشرنا إلى ذلك في مقدمة البحث.

السؤال الثالث: ما مدى متابعة أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية - محل البحث - للوسائط الرقمية للجامعات؟

للإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث أسلوب الاستبيان في جمع البيانات المتعلقة بهذا السؤال من أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية - محل البحث، ويبين الجدول التالي - جدول رقم (5) - نتائج التحليل الوصفي (الوسط الحسابي والانحراف المعياري) لبيانات الاستبانة المتعلقة بهذا الجانب.

جدول (5) مدى متابعة أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية - محل البحث - للوسائط الرقمية للجامعات

الوسائط الرقمية للجامعات	Mean	Std. Dev.	درجة المتابعة
المواقع الإلكترونية للجامعات على شبكة الإنترنت	3.38	0.18	متوسطة
حسابات الجامعات على مواقع التواصل الاجتماعي	3.92	0.28	مرتفعة
تطبيقات الجامعات على أجهزة الهاتف المحمول	1.31	0.22	ضعيفة
المتوسط الكلي	2.87	0.34	متوسطة

* منخفض (1 - 2.33) متوسط (2.34 - 3.67) مرتفع (3.68 - 5)

يتضح من بيانات الجدول السابق أن درجة اهتمام أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية - محل البحث؛ بمتابعة الوسائط الرقمية للجامعات العربية جاءت بشكل عام بدرجة (متوسطة) حسب المتوسط الحسابي الكلي - لإجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة المتعلقة بهذا الجانب - والذي بلغت قيمته (2.87) وبانحراف معياري (0.34)، كما يتبين من الجدول السابق أن درجة اهتمام أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بمتابعة حسابات وصفحات الجامعات على مواقع التواصل الاجتماعي جاءت بدرجة (مرتفعة)

وتمتوسط حسابي بلغ (3.92) - وخصوصاً مواقع التواصل الاجتماعي (فيسبوك، تويتر، ويوتيوب)، وتعزز هذه النتائج ما ذكرناه في سياق مناقشة نتائج السؤال الأول من أهمية التركيز على توظيف مواقع التواصل الاجتماعي في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي، كون هذه الوسائط الرقمية تستخدمها الجامعات وأعضاء هيئة التدريس فيها والشباب الجامعي بدرجة مرتفعة، وبالتالي يمكن تفعيل دور أعضاء هيئة التدريس في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين الشباب الجامعي من خلال هذه الوسائط الرقمية، وهو ما أكدته بعض الدراسات السابقة، ومنها دراسة (الرافعي، 2020)؛ (الرشدان، 2020)؛ (آل رافعة، 2020)؛ و(جبارة، 2018).

وأظهرت بيانات الجدول السابق أن أفراد العينة يتابعون المواقع الإلكترونية للجامعات على شبكة الإنترنت بدرجة (متوسطة)، بمتوسط حسابي بلغ (3.38)، ويتابعون تطبيقات الجامعات على أجهزة الهاتف المحمول بدرجة (ضعيفة)، بمتوسط حسابي بلغ (1.30). ويفسر الباحث هذه النتيجة بقلّة عدد الجامعات العربية - محل البحث - التي تمتلك تطبيقات خاصة بها على أجهزة المحمول، كما أظهرت ذلك نتائج الدراسة المسحية المتعلقة بالسؤال الأول للبحث. وتعكس هذه النتيجة أهمية ضرورة استخدام تطبيقات الهاتف المحمول في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين الشباب الجامعي، كما أكدت ذلك دراسة (عبد الرحمن وعلي، 2020).

السؤال الرابع: ما تقيّمات أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية - محل البحث - للوسائط الرقمية للجامعات وتوظيفها في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين الشباب الجامعي ؟

للإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث الاستبيان في جمع البيانات المتعلقة بهذا السؤال من أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية - محل البحث، ويبين الجدول التالي - جدول رقم (6) - نتائج التحليل الوصفي (المتوسط الحسابي والانحراف المعياري) لبيانات الاستبانة المتعلقة بهذا المحور.

جدول (6) تقييمات أفراد عينة البحث للوسائط الرقمية للجامعات وتوظيفها في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين الشباب الجامعي

مجال التقييم	الوسائط الرقمية للجامعات	Mean	Std. Dev.	درجة التقييم
فاعلية الوسائط الرقمية للجامعات (سهولة الوصول اليها وتصفحها أو استخدامها)	المواقع الإلكترونية للجامعات	4.49	330.	مرتفعة
	حسابات وصفحات الجامعات على مواقع التواصل الاجتماعي	4.37	390.	مرتفعة
	تطبيقات الجامعات على أجهزة الهاتف المحمول	3.89	300.	مرتفعة
المتوسط الكلي		4.25	340.	مرتفعة
توظيف الوسائط الرقمية للجامعات في نشر قيم التعايش والتسامح	المواقع الإلكترونية للجامعات	1.95	250.	منخفضة
	حسابات وصفحات الجامعات على مواقع التواصل الاجتماعي	1.36	310.	منخفضة
	تطبيقات الجامعات على أجهزة الهاتف المحمول	1.02	390.	منخفضة
المتوسط الكلي		1.43	360.	منخفضة

* منخفض (1- 2.33) - متوسط (2,34 - 3.67) - مرتفع (3.68 - 5)

يتبين من نتائج الجدول السابق ما يلي:

- إن تقييمات أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية - محل البحث - لفاعلية الوسائط الرقمية للجامعات وسهولة الوصول اليها واستخدامها؛ جاءت بدرجة (مرتفعة)، حسب المتوسط الحسابي الكلي لإجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة المتعلقة

بهذا البعد والذي بلغ (4.25)، حيث جاءت المواقع الإلكترونية للجامعات في المرتبة الأولى من حيث الفعالية وسهولة الوصول والاستخدام بمتوسط (4.49)، تليها حسابات وصفحات الجامعات على مواقع التواصل الاجتماعي بمتوسط (4.37)، تليها تطبيقات الجامعات على أجهزة المحمول بمتوسط (3.89).

- إن تقييمات أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية - محل البحث - لمستوى توظيف الوسائط الرقمية للجامعات في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح من وجهة نظر أفراد العينة جاءت بدرجة (ضعيفة)، حسب المتوسط الحسابي الكلي لإجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة المتعلقة بهذا البعد، والذي بلغ (1.43)، وتعد تطبيقات الجامعات على أجهزة الهاتف المحمول الأكثر ضعفاً في توظيفها لنشر قيم التعايش والتسامح بمتوسط (1.02)، تليها حسابات وصفحات الجامعات على مواقع التواصل الاجتماعي بمتوسط (1.36)، تليها المواقع الإلكترونية للجامعات بمتوسط (1.95).

وتؤكد هذه النتيجة ما خلصت إليه نتائج تحليل المحتوى للإجابة على السؤال الثاني للبحث والمتعلقة بتحليل المحتوى المتعلق بقيم التعايش والتسامح، المنشور ضمن الوسائط الرقمية للجامعات محل البحث، والتي أظهرت ضعف هذا المحتوى، وبالتالي تؤكد هذه النتائج أهمية تضمين الوسائط الرقمية للجامعات العربية محتوى متنوعاً حول قيم التعايش والتسامح، بالشكل الذي يعزز من دور هذه الجامعات في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب، وهو ما أكدت أهميته بعض الدراسات السابقة، ومنها دراسة (آل رافعة، 2020) ودراسة (القرني، 2021)؛ ودراسة (عبد الرحمن وعلي، 2020)، ودراسة (جفات، 2019).

السؤال الخامس: ما أبرز معوقات توظيف الوسائط الرقمية للجامعات العربية في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي؛ من وجهة نظر أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية - محل البحث ؟

للإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث الاستبيان في جمع البيانات المتعلقة بهذا السؤال من أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية - محل البحث، ويبين الجدول التالي - جدول رقم (7) - نتائج التحليل الوصفي (الوسط الحسابي والانحراف المعياري) لبيانات الاستبانة المتعلقة بهذا المحور.

جدول (7) معوقات توظيف الوسائط الرقمية للجامعات في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي من وجهة نظر أفراد عينة البحث

ترتيب الأهمية النسبية	Std. Dev.	Mean	معوقات توظيف الوسائط الرقمية للجامعات وتوظيفها في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي
1	0.18	4.54	ضعف اهتمام إدارة الجامعة بالتحول الرقمي
2	0.39	4.49	ضعف اهتمام إدارة الجامعة بنشر وترسيخ القيم بين الشباب الجامعي.
3	0.19	4.33	التركيز في استخدام الوسائط الرقمية للجامعة على الجوانب المتعلقة بمهام وأنشطة الجامعة الأكاديمية
9	0.47	3.19	ضعف اهتمام أعضاء هيئة التدريس في الجامعة بنشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين الشباب الجامعي
10	0.93	3.03	ضعف استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعة لوسائطها الرقمية
5	0.49	3.72	ضعف استخدام الشباب الجامعي للوسائط الرقمية للجامعة
4	0.22	4.29	ضعف اهتمام الشباب الجامعي بمتابعة الموضوعات المتعلقة بقيم التعايش والتسامح المنشورة عبر الوسائط الرقمية للجامعات
8	0.32	3.24	عدم توافر محتوى رقمي مناسب حول قيم التعايش والتسامح للنشر عبر الوسائط الرقمية للجامعات
7	0.36	3.25	عدم توافر كوادر فنية متخصصة لدى الجامعة في تصميم ونشر المحتوى الرقمي عبر الوسائط الرقمية
6	0.28	3.63	ضعف العلاقة بين الجامعة والجهات الأخرى ذات العلاقة بنشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح في المجتمع

يتضح من بيانات الجدول السابق - جدول رقم (7) - أن أبرز معوقات توظيف الوسائط الرقمية للجامعات وتوظيفها في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي - من وجهة نظر أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية محل البحث؛ يمكن تصنيفها حسب المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس على فقرات الاستبانة المتعلقة بهذا المحور؛ على النحو التالي:

• معوقات تتعلق بدور الجامعات في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي، وتشمل هذه المعوقات: ضعف اهتمام إدارة الجامعة بالتحول الرقمي، يليها ضعف اهتمام إدارة الجامعة بنشر وترسيخ القيم بين الشباب الجامعي، يليها التركيز في استخدام الوسائط الرقمية للجامعة على الجوانب المتعلقة بمهام وأنشطة الجامعة الأكاديمية.

• معوقات تتعلق بالشباب الجامعي، وتشمل: ضعف اهتمام الشباب الجامعي بمتابعة الموضوعات المتعلقة بقيم التعايش والتسامح المنشورة عبر الوسائط الرقمية للجامعات، وضعف استخدام هؤلاء الشباب للوسائط الرقمية للجامعة.

• معوقات تتعلق بضعف العلاقة بين الجامعة والجهات الأخرى ذات العلاقة بنشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح في المجتمع، وعدم توافر كوادر فنية متخصصة لدى الجامعة في تصميم ونشر المحتوى الرقمي عبر الوسائط الرقمية.

• بينما نجد من بيانات الجدول السابق أن أقل المعوقات هي ما يتعلق بأعضاء هيئة التدريس في الجامعة ودورهم في نشر قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي. وتشمل هذه المعوقات: ضعف اهتمام أعضاء هيئة التدريس في الجامعة بنشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين الشباب الجامعي، وضعف استخدامهم للوسائط الرقمية للجامعة.

وتعكس هذه النتائج أهمية أن تقوم الجامعات بمعالجة كافة المعوقات التي يمكن أن تحول دون التوظيف الفعال لوسائطها الرقمية في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين الشباب، وفي مقدمتها المعوقات المتعلقة بالجامعات نفسها، وخصوصاً ما يتعلق منها بتفعيل التوجه الرقمي للجامعات وتبنيها لأحدث الوسائط الرقمية في تقديم خدماتها والتفاعل مع جمهورها الداخلي والخارجي وخصوصاً الشباب الجامعي، كما أكدت ذلك بعض الدراسات السابقة، ومنها (الجويدي، 2021)؛ ((Branch, et al.,2020)؛ ((Ha kan,2020)؛ ((El-Halees, et al.,2017)؛ ((Nerisa,2018)؛ ((Nguyen, 2018).

السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقييمات أفراد عينة

البحث من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية للوسائط الرقمية للجامعات وأهمية توظيفها في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي؛ تعزى لبعض الخصائص الديموغرافية والوظيفية لأفراد العينة، وتشمل (الجنس، نوع الجامعة، طبيعة التخصص الأكاديمي، الدرجة العلمية، وسنوات الخبرة) ؟

يمثل هذا السؤال فرضية البحث، ويهدف الباحث من خلال هذه الفرضية إلى معرفة مدى اتفاق أو اختلاف آراء أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية محل البحث باختلاف خصائصهم الديموغرافية - محل الدراسة - حول الوسائط الرقمية للجامعات التي يتابعها أفراد العينة ومدى توظيفها في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي، باعتبار أعضاء هيئة التدريس هم الأكثر متابعة لتلك الوسائط بحكم عملهم في الجامعات، وهم الأكثر إدراكاً لأهميتها ودورها في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي من وجهة نظر الباحث.

ولاختبار هذه الفرضية والإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، ويوضح الجدول التالي - جدول رقم (8) - نتائج هذا التحليل:

جدول (8) نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار فرضية البحث (السؤال السادس)

المتغيرات (الخصائص الديموغرافية)	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
النوع	بين المجموعات داخل المجموعات	1	0.373 6.124	0.75 0.261	1.572	0.343
نوع الجامعة	بين المجموعات داخل المجموعات	1	0.256 5.234	0.194 0.327	1.637	0.442
طبيعة التخصص الأكاديمي	بين المجموعات داخل المجموعات	1	0.745 4.113	0.923 0.446	1.232	0.521
الدرجة العلمية	بين المجموعات داخل المجموعات	2	0.785 5.193	0.702 0.960	0.713	0.143
سنوات الخبرة	بين المجموعات داخل المجموعات	4	0.726 4.101	0.643 0.782	1.283	0.162

يتضح من بيانات الجدول السابق - جدول رقم (8) - أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء أفراد عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية حول تقييماتهم للوسائط الرقمية للجامعات، وأهمية توظيفها في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي؛ تعزى لبعض الخصائص الديموغرافية والوظيفية لأفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس، وتشمل (الجنس، نوع الجامعة، طبيعة التخصص الأكاديمي، الدرجة العلمية، وسنوات الخبرة)، وذلك عند مستوى الدلالة (0.005)، إذ إن قيمة (F) المحسوبة لكل من هذه المتغيرات أقل من قيمتها الجدولية (2.6) عند مستوى الدلالة ($\text{sig.} \leq 0.05$)، مما يعني قبول هذه الفرضية بصيغتها العدمية (الصفريّة).

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن جميع أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية - محل البحث - يتابعون الوسائط الرقمية للجامعات ونفس المحتوى المنشور فيها تقريباً، وبالتالي يبنون تصورات متشابهة يتفوقون عليها غالباً حول تلك الوسائط الرقمية وأهمية توظيفها في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي.

خامساً: الاستنتاجات:

في ضوء نتائج تحليل بيانات الدراسة المسحية يمكن استنتاج ما يلي:

- 1 - تعد مواقع الويب ومواقع التواصل الاجتماعي (فيسبوك، تويتر، يوتيوب، لينكدان، وإنستغرام)؛ أكثر الوسائط الرقمية استخداماً من قبل الجامعات العربية - محل البحث، بينما تعد تطبيقات الهاتف المحمول أقل الوسائط الرقمية استخداماً من قبل تلك الجامعات.
- 2 - هناك قصور واضح في اهتمام معظم الجامعات العربية - محل البحث - بنشر محتوى رقمي مناسب حول قيم التعايش والتسامح من خلال الوسائط الرقمية لتلك الجامعات، بحيث يمكن توظيف هذا المحتوى بشكل فعال في نشر وترسيخ تلك القيم بين أوساط الشباب الجامعي.
- 3 - تعد المواقع الإلكترونية للجامعات وحساباتها على مواقع التواصل الاجتماعي (فيسبوك، تويتر، ويوتيوب) أكثر الوسائط الرقمية متبعة من قبل أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية - محل البحث، بينما تعد تطبيقات الهاتف المحمول للجامعات الأقل متبعة من قبل أفراد العينة لمحدودية الجامعات التي تمتلك تطبيقات خاصة بها على أجهزة المحمول.
- 4 - بالرغم من تقييمات أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس لفاعلية الوسائط

الرقمية للجامعات العربية - محل البحث؛ جاءت بدرجة (مرتفعة)، إلا أن تقييمات أفراد العينة لواقع توظيف تلك الوسائط الرقمية في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي جاءت بدرجة (ضعيفة)، وهو ما يؤكد ضعف اهتمام الجامعات العربية - محل البحث - في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي من خلال وسائطها الرقمية.

5 - من أبرز معوقات توظيف الوسائط الرقمية للجامعات في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي، من وجهة نظر أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس؛ معوقات تتعلق بدور الجامعات في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي، ومنها: ضعف اهتمام إدارة الجامعة بالتحول الرقمي، يليه ضعف اهتمام إدارة الجامعة بنشر وترسيخ القيم بين الشباب الجامعي، يليه التركيز في استخدام الوسائط الرقمية للجامعة على الجوانب المتعلقة بمهام وأنشطة الجامعة الأكاديمية. بالإضافة إلى معوقات تتعلق بالشباب الجامعي، ومنها: ضعف اهتمام هؤلاء الشباب بمتابعة الموضوعات المتعلقة بقيم التعايش والتسامح المنشورة عبر الوسائط الرقمية للجامعات، وضعف استخدام هؤلاء الشباب للوسائط الرقمية للجامعة، وبالتالي يتوجب على الجامعات العربية دراسة وتحليل تلك المعوقات وكيفية التعامل معها ومعالجتها بفاعلية لضمان قيامها بدور فعال في توظيف وسائطها الرقمية لنشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي.

6 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء أفراد عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية حول تقييماتهم للوسائط الرقمية للجامعات ومدى توظيفها في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي؛ تعزى لبعض الخصائص الديموغرافية والوظيفية لأفراد العينة، وتشمل (الجنس، نوع الجامعة، طبيعة التخصص الأكاديمي، الدرجة العلمية، وسنوات الخبرة)، وهو ما يؤكد الحاجة إلى قيام الجامعات العربية بدور فعال في توظيف وسائطها الرقمية لنشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي.

سادساً: التصور المقترح للبحث

يعبر التصور المقترح عن تخطيط مستقبلي مبني على نتائج فعلية تطبيقية وميدانية، من خلال أدوات منهجية كمية أو كيفية لبناء إطار فكري عام يتبناه متخذو القرار في المنظمات المستهدفة، لتحقيق وتنفيذ ما توصلت إليه الدراسات والبحوث في الواقع التطبيقي (زين الدين، 2013). ومن هذا المنطلق وبناءً على أدبيات الدراسة ونتائج الدراسة المسحية؛ تم إعداد هذا التصور المقترح، وهو بمثابة إطار أو نموذج عام مستقبلي يوضح كيفية توظيف الوسائط الرقمية

للجامعات العربية في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي.

1 - الهدف من التصور المقترح:

بناءً على أسئلة وأهداف البحث ونتائج الدراسة المسحية؛ يهدف هذا التصور المقترح إلى تفعيل دور الجامعات العربية في توظيف الوسائط الرقمية الحديثة لنشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي، وذلك من خلال: تحديد الوسائط الرقمية للجامعات، والتي يمكن توظيفها بفاعلية في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي، وإعداد وتصميم المحتوى الرقمي المناسب حول تلك القيم، وآليات نشره وترويجه عبر الوسائط الرقمية للجامعات، ومتابعة وتقييم فاعلية هذا المحتوى وتأثيره في الشباب الجامعي.

2 - المستفيدون من التصور المقترح:

تعد الجامعات العربية بأنواعها (الحكومية والأهلية أو الخاصة) المستفيد الأول من هذا التصور المقترح، كما يتوقع الباحث أن تستفيد من هذا التصور جميع المؤسسات التربوية والجهات المعنية بتوعية الشباب ونشر وترسيخ القيم الحضارية في المجتمع، مثل: الهيئات والمنظمات المتخصصة بالحوار بين الأديان والحضارات والثقافات المختلفة والمؤسسات الإعلامية والثقافية والدينية، التي تسعى ضمن أهدافها إلى نشر وترسيخ تلك القيم بين أوساط الشباب.

3 - أسس ومراكز بناء التصور المقترح

يستند التصور المقترح توظيف الوسائط الرقمية للجامعات العربية في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي؛ على مجموعة من الأسس أو المراكز أهمها:

أ- أهمية الدور الذي يجب أن تقوم به الجامعات العربية في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح ونبذ خطاب الكراهية بين أوساط الشباب الجامعي، في ظل الأوضاع والمتغيرات الحالية التي تشهدها المنطقة، وباعتبار الجامعات المؤسسات المعنية أكثر بتعليم وتوعية وتحسين الشباب الجامعي.

ب- أهمية وحاجة الشباب الجامعي اليوم إلى تمثل قيم التعايش والتسامح ونبذ خطاب الكراهية وتجسيدها في سلوكهم وتفاعلهم فيما بينهم ومع الآخرين، كما أظهرت ذلك العديد من أدبيات الدراسة.

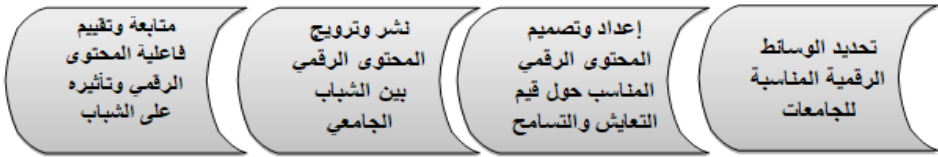
ج- أهمية التحول الرقمي للجامعات العربية لمواكبة متطلبات ومتغيرات العصر الرقمي، وما يقتضي هذا التحول من ضرورة تبني الجامعات لأحدث التقنيات والوسائط الرقمية في ممارستها

لأنشطتها وإيصال رسالتها إلى الجمهور المستهدف منها، وخاصة الشباب الجامعي الذين يمثلون الشريحة المجتمعية والعمرية الأكثر استخداماً للتقنيات والوسائط الرقمية الحديثة.

د- أن الوسائط الرقمية - وخصوصا المواقع الإلكترونية على شبكة الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي وتطبيقات الهاتف المحمول - توفر العديد من المزايا والإمكانات والأساليب والتقنيات التي يمكن للجامعات توظيفها بفاعلية في نشر وترسيخ القيم بين الشباب، ومنها قيم التعايش والتسامح.

4 - الخطوات التنفيذية للتصور المقترح:

يعتمد التصور المقترح على أربع خطوات تنفيذي، تتضمن كل خطوة مجموعة من الإجراءات والآليات اللازمة لتنفيذها، بهدف تفعيل دور الجامعات العربية في توظيف الوسائط الرقمية الحديثة لنشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب، ويبين الشكل التالي - شكل رقم (1) - الخطوات التنفيذية للتصور المقترح .



شكل (1) الخطوات التنفيذية للتصور المقترح

وفيما يلي نوضح الخطوات التنفيذية للتصور المقترح والإجراءات والآليات المقترحة المتعلقة بكل خطوة، على النحو التالي:

الخطوة الأولى: تحديد واختيار الوسائط الرقمية المناسبة للجامعات

تهدف هذه الخطوة إلى تحديد واختيار الوسائط الرقمية المناسبة للجامعات، والتي يمكن توظيفها بفاعلية في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين الشباب الجامعي، ويبين الجدول التالي - جدول رقم (9) - الإجراءات والآليات التنفيذية لهذه الخطوة.

جدول (9) الإجراءات والآليات التنفيذية لتحديد واختيار الوسائط الرقمية المناسبة للجامعات (الخطوة الأولى)

الآليات المقترحة	الإجراءات المقترحة
- تشكيل فريق عمل من الخبراء والمختصين في المجالين الرقمي والتربوي من أساتذة الجامعة لعمل دراسة حول الإجراءات المقترحة في هذه الخطوة وتقديم توصيات وخطة عمل بشأنها. - عقد ندوات وورش عمل لمناقشة الإجراءات المقترحة في هذه الخطوة وكيفية تنفيذها. - الاستفادة من نتائج بحوث ومسوحات ودراسات سابقة في هذا الجانب.	- تحديد أبرز الوسائط الرقمية التي يمكن للجامعة استخدامها بفاعلية في الاتصال والتفاعل مع جمهورها الداخلي والخارجي. - تحديد أبرز الوسائط الرقمية التي يستخدمها الشباب في الاتصال والتفاعل فيما بينهم ومع الآخرين. - دراسة وتحليل دوافع ومجالات استخدام الشباب الجامعي لتلك الوسائط الرقمية. - دراسة وتحليل أبرز المزايا والإمكانات التي توفرها تلك الوسائط الرقمية في نشر وترسيخ القيم بين الشباب.

الخطوة الثانية: إعداد وتصميم المحتوى الرقمي المناسب حول قيم التعايش والتسامح

تهدف هذه الخطوة إلى إعداد وتصميم المحتوى الرقمي المناسب حول قيم التعايش والتسامح، والذي يتم نشره ضمن الوسائط الرقمية للجامعات، ويبين الجدول التالي - جدول رقم (10) - الإجراءات والآليات التنفيذية لهذه الخطوة.

جدول (10) الإجراءات والآليات التنفيذية لإعداد وتصميم المحتوى الرقمي المناسب حول قيم التعايش والتسامح (الخطوة الثانية)

الإجراءات المقترحة	الآليات المقترحة
- دراسة وتحليل المحتوى الرقمي المنشور حول قيم التعايش والتسامح في بعض الوسائط الرقمية للجامعات ومدى تأثيره على الشباب المستهدف منه. - إعداد وتصميم محتوى رقمي مناسب حول قيم التعايش والتسامح، بحيث يكون هذا المحتوى: • ملائم لرغبات واهتمامات الشباب الجامعي. • سهل الوصول إليه وتحميله من مختلف الوسائط الرقمية التي يستخدمها الشباب الجامعي. • سهل تبادله ومشاركته بين الشباب من خلال الوسائط الرقمية التي يستخدمونها. • صحيح وموثق من مصادر شرعية وعلمية أصيلة ومعروفة ومحكمة. • ملائم للنشر في مختلف الوسائط الرقمية للجامعة. • واضح وسهل في صياغته وغير معقد في مصطلحاته، بحيث يمكن للشباب فهمه واستيعابه بسهولة. • محتوى مؤثر في الشباب الجامعي المستهدف. - تجهيز وتصنيف المحتوى الرقمي حسب أنواع المحتوى والوسائط الرقمية التي سينشر من خلالها.	- تشكيل فريق عمل من أساتذة الجامعة المتخصصين في التربية والدراسات الإسلامية لإعداد محتوى صحيح وموثق حول قيم التعايش والتسامح يلائم فئة الشباب الجامعي المستهدف. - تكليف متخصصين وفنيين في إعداد وتصميم المحتوى الرقمي لتحويل هذا المحتوى إلى محتوى رقمي مناسب للنشر في مختلف الوسائط الرقمية للجامعة. - تصميم محتوى متنوع (نصي ومرئي ومسموع) حول قيم التعايش والتسامح، في شكل كتب رقمية ومقالات وبحوث ودراسات وصور وأشكال معبرة ومحاضرات في شكل مقاطع فيديو وصوت.. إلخ.

الخطوة الثالثة: نشر وترويج المحتوى الرقمي بين أوساط الشباب الجامعي

تهدف هذه الخطوة إلى نشر وترويج المحتوى الرقمي حول قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي، ويبين الجدول التالي - جدول رقم (11) - الإجراءات والآليات التنفيذية لهذه الخطوة .

جدول (11) الإجراءات والآليات التنفيذية لنشر وترويج المحتوى الرقمي حول قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي (الخطوة الثالثة)

الآليات المقترحة	الإجراءات المقترحة
- الاستعانة بخبراء متخصصين في تسويق وترويج المحتوى الرقمي من داخل الجامعة أو خارجها لإعداد وتصميم خطة فعالة لترويج المحتوى الرقمي بين أوساط الشباب الجامعي المستهدف، بحيث تتضمن هذه الخطة الأهداف والاستراتيجيات والإجراءات والأساليب والأدوات المناسبة لترويج المحتوى الرقمي وفق إطار زمني محدد وموارد مالية كافية ومؤشرات فعالة لقياس تأثير عملية الترويج.	- اختيار الوسائط الرقمية المناسبة لنشر المحتوى الرقمي وتحديد التوقيت الزمني لنشر المحتوى. - تحديد الوسائل المناسبة لترويج المحتوى الرقمي المنشور في الوسائط الرقمية للجامعة بين أوساط الشباب الجامعي المستهدف، بحيث تشمل وسائل فعالة ومؤثرة في الشباب المستهدف، وتتضمن وسائل ترويج رقمية عبر الإنترنت (Online Promotion) ووسائل ترويج تقليدية (Offline Promotion) مثل الكتب أو المجلات المطبوعة.

الخطوة الرابعة: متابعة وتقييم فاعلية المحتوى الرقمي المنشور وتأثيره على الشباب الجامعي المستهدف

تهدف هذه الخطوة إلى بيان كيفية متابعة وتقييم فاعلية المحتوى الرقمي المتعلق بقيم التعايش والتسامح بين الشباب الجامعي و المنشور ضمن الوسائط الرقمية للجامعة وتأثيره على الشباب الجامعي المستهدف، ويبين الجدول التالي - جدول رقم (12) - الإجراءات والآليات التنفيذية لهذه الخطوة.

جدول (12) الإجراءات والآليات التنفيذية لمتابعة وتقييم فاعلية المحتوى الرقمي المنشور وتأثيره على الشباب الجامعي المستهدف (الخطوة الرابعة)

الآليات المقترحة	الإجراءات المقترحة
- استخدام برامج وتطبيقات رقمية متخصصة في تحليل المحتوى الرقمي المنشور في الوسائط الرقمية للجامعة ومدى التفاعل معه من قبل مستخدمي تلك الوسائط. - استخدام أدوات إلكترونية لاستقبال التغذية الراجعة من الشباب الجامعي المستهدف عبر الوسائط الرقمية للجامعة، مثل: الاستبيانات والمسوحات الإلكترونية، سجلات الزوار، قوائم البريد الإلكترونية. - عمل بحوث ودراسات ومسوحات ميدانية وإلكترونية لتقييم وقياس مدى تأثير المحتوى الرقمي المنشور في الوسائط الرقمية للجامعة على سلوك الشباب المستهدف خلال فترة زمنية محددة، ورفع تقارير بنتائجها إلى الجهات المختصة بالجامعة.	- المتابعة المستمرة للوسائط الرقمية للجامعة ومدى فاعليتها في نشر المحتوى الرقمي. - تحليل وتقييم مدى اهتمام الشباب الجامعي المستهدف بالمحتوى الرقمي المنشور وتفاعلهم معه ومدى تأثير هذا المحتوى في سلوكهم. - تحديد وتحليل نقاط القوة والضعف المتعلقة بعملية توظيف الوسائط الرقمية للجامعة في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين الشباب الجامعي.

سابعاً: التوصيات :

بناءً على نتائج تحليل الدراسة المسحية والاستنتاجات المبينة عليها، ولضمان تطبيق خطوات التصور المقترح للبحث؛ يوصي الباحث بما يلي:

1) ضرورة اهتمام الجامعات العربية بمواكبة متطلبات العصر الرقمي من خلال التحول الرقمي، وتبني أحدث الوسائط الرقمية في الاتصال والتفاعل مع جمهورها الداخلي والخارجي، والتركيز أكثر على الوسائط الرقمية التي يستخدمها الشباب الجامعي بكثرة في العصر الحديث،

وأبرزها وسائل التواصل الاجتماعي وتطبيقات الهاتف المحمول.

(2) ضرورة اهتمام الجامعات العربية بنشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي وفي المجتمع من منطلق الركائز الثلاث لمهام الجامعات (التعليم، البحث العلمي، وتنمية وخدمة المجتمع)، وحاجة الشباب الجامعي إلى تمثل تلك القيم في ظل الأحداث والمتغيرات التي تشهدها المنطقة. ويمكن للجامعات العربية القيام بدور فعال في هذا الجانب من خلال وسائطها الرقمية ووفقاً لخطوات وإجراءات وآليات التصور المقترح لهذا البحث. كما يمكن للجامعات استخدام العديد من الأساليب والوسائل التقليدية في هذا الجانب، مثل:

- إنشاء مراكز أو كراسي متخصصة في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح ضمن هيكلها التنظيمي.

- تقديم برامج أكاديمية متخصصة في هذا الجانب مثل: برنامج التعايش والتسامح الذي تقدمه جامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية ضمن برامجها الأكاديمية المتنوعة.

- تضمين البرامج والمقررات الدراسية الجامعية مساقات وموضوعات متعلقة بنشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي.

- دعم وتشجيع أعضاء هيئة التدريس والباحثين في الجامعات لإعداد بحوث ودراسات وكتب ومحاضرات متخصصة في هذا الجانب.

- دعم ورعاية الأنشطة الطلابية الجامعية الهادفة إلى نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي.

- تنظيم فعاليات (ندوات، مؤتمرات، ورش عمل...) متخصصة في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بالتنسيق مع الجهات والمؤسسات الحكومية والمجتمعية والدينية ذات العلاقة في المجتمع.

(3) ضرورة اهتمام الجهات المختصة بالتعليم العالي والقيادات العليا في الجامعات العربية بتوفير الموارد المالية والإمكانات المادية والبشرية والتقنية اللازمة لدعم وتعزيز التوجه الرقمي للجامعات وتفعيل دورها في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين الشباب الجامعي.

ثامناً: مقترح الدراسات المستقبلية:

وفقاً لحدود هذه الدراسة وما خلصت إليه من نتائج وتوصيات؛ يقترح الباحث إجراء دراسات

مستقبلية في موضوعات ذات صلة بموضوع هذه الدراسة، مثل:

- تأثير الوسائط الرقمية على منظومة القيم لدى الشباب.
- أثر تسويق المحتوى الرقمي لقيم التعايش والتسامح على سلوك الشباب الجامعي.
- دور الشباب الجامعي في تمثيل ونشر قيم التسامح والتعايش عبر الوسائط الرقمية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية:

- (1) آل رفعة، مسفر بن جبران (2020)، «دور الجامعة في تنمية القيم الخلقية الإسلامية في ضوء التطور التقني والتكنولوجي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس»، مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (10) الصفحات: 207 - 233.
- (2) أبو حسين، آلاء صلاح (2022)، «دور مواقع التواصل الاجتماعي في تنمية قيم المواطنة الرقمية لدى طلبة الجامعات الأردنية الخاصة» رسالة ماجستير مقدمة إلى قسم الإدارة والمناهج، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- (3) أبو حماد، ربي سلمان (2018)، «دور الصحافة الإلكترونية في تعزيز قيم التسامح لدى طلبة جامعة مؤتة من وجهة نظرهم»، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، المجلد (19) العدد (4)، الصفحات: 301 - 333.
- (4) أحمد، محمد محمد سليم (2020)، «دور جماعات النشاط في تنمية قيم التسامح لدى أعضائها» مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، العدد 50 المجلد 3 أبريل. الصفحات: 681 - 716.
- (5) الأشرم، رضا إبراهيم محمد (2015)، «التأثير الاجتماعي لوسائل التواصل الاجتماعي لدى الشباب الجامعي»، بحث مقدم إلى مؤتمر وسائل التواصل الاجتماعي: التطبيقات والإشكالات المنهجية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض (10 - 11) مارس.
- (6) البدر، عمر فاضل يحيى (2018)، «مفهوم التعايش السلمي وأهم المخاطر التي تهدده وعلاقته بمستوى السلوك العدواني لدى اللاعبين الشباب في الملاعب الشعبية»، مجلة ساموراي،

جامعة ساموراء، المجلد الرابع عشر، العدد الرابع والخمسون، السنة الثالثة عشرة، أغسطس. الصفحات: 700 - 732.

(7) بدوي، أسامة عبد الرؤوف والرشيد، صالح بن سليمان (2016)، «دراسة تقويمية لمواقع الجامعات الخليجية على الإنترنت»، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية. مجلد 17، عدد 1. الصفحات: 131 - 154.

(8) البقمي، نورة بنت سعد (2017)، التسامح والانتقام وعلاقتها بسمات الشخصية لدى عينة من طلبة الجامعة، مجلة العلوم النفسية والتربوية، الجامعة الإسلامية، غزة، المجلد 25، العدد (3).

(9) جافات، حميد شهيد (2019)، «دور شبكات التواصل الاجتماعي في نشر ثقافة التسامح من وجهة نظر الصحفيين العراقيين: دراسة مسحية»، رسالة ماجستير، كلية الإعلام، جامعة الشرق الأوسط.

(10) الجبوري، مناف فتحي (2014)، «التسامح الفكري وعلاقته بالتماسك الاجتماعي لدى طلاب الجامعة»، مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، جامعة واسط، العراق، المجلد السادس، العدد الرابع عشر.

(11) الجويدي، فايزة عبد العليم محمد (2021)، «دراسة مقارنة لجامعة حمدان بن محمد الذكية وجامعة تشينخوا وإمكانية الاستفادة منها في الجامعات المصرية»، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (45) الجزء الرابع، الصفحات: 441 - 555.

(12) الحربي، وفاء بنت عويصة (2016)، «درجة إسهام شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز مفهوم المواطنة الرقمية من وجهة نظر طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض»، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، المجلد (5)، العدد (4) الصفحات: 462 - 499.

(13) حسين، الحسين حامد حميد (2015)، «تدعيم ثقافة التسامح لدى الشباب الجامعي: تصور تربوي مقترح وفق المنظور الإسلامي»، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، العدد (42)، الصفحات: 387 - 428.

(14) حيدوري، صابر بن عوض (2015)، «دور كلية التربية بجامعة طيبة في تعزيز ثقافة التسامح لدى الطلبة من وجهة نظرهم»، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (31) العدد (9) الصفحات: 208 - 247.

(15) حيدوري، صابر بن عوض (2015)، «دور كلية التربية بجامعة طيبة في تعزيز ثقافة التسامح لدى الطلبة من وجهة نظرهم»، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (31) العدد(9) الصفحات: 208 - 247.

(16) خليل، محمد عبد المجيد أحمد (2017)، «دور جامعة الأزهر في نشر ثقافة التسامح: دراسة ميدانية»، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالقاهرة، جامعة الأزهر، مصر.

(17) الدرعي، عمر حبتور (2020)، «التسامح في الشريعة الإسلامية: تجربة دولة الإمارات العربية المتحدة (أمودجاً)»، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة محمد الخامس، أبوظبي.

(18) الدوسري، راشد بن ظافر بن راشد (2019)، « دور الجامعة في تعزيز ثقافة التعايش لطلابها»، المجلة السعودية للعلوم التربوية، العدد (1) الصفحات: 123 - 146.

(19) الراجحي، ناصر الشرباصي محمد (2022)، «مدى استخدام جماعة الأقران في تعزيز التسامح وقبول الآخر لدى الشباب الجامعي»، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية، العدد (57) الجزء الثالث، الصفحات: 593 - 634.

(20) الراشد، يوسف بن عمرو نصر، ناهد السيد (2019) «دور برنامج الحوار المجتمعي في غرس قيم التعايش المجتمعي لدى طلاب الجامعة بالسنة التحضيرية بجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل»، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية، عدد 2، الصفحات: 272 - 294.

(21) رباش، سفيان (2022)، «دور مواقع التواصل الاجتماعي في إحياء وترقية قيم المواطنة لدى الشباب الجزائري»، مجلة الرصد لدراسات العلوم الاجتماعية، المجلد (2) العدد (1) الصفحات: 95 - 114.

(22) الربيعي، بريق حسين جمعة (2019)، «دور مواقع التواصل الاجتماعي في بناء خطاب الكراهية»، بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي «خطاب الكراهية وأثره في التعايش المجتمعي والسلمين الاقليمي والدولي»، جامعة صلاح الدين، أربيل، كردستان، العراق.

(23) الرشدان، مازن بن عبدالله بن إبراهيم (2021)، «دور الجامعة في مواجهة صراع القيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل»، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، العدد (231) الصفحات: 127 - 170.

(24) الزبير، سعد بن راشد (2020)، «التعايش بين الشباب الجامعي في ضوء نظرية التفاعلية الرمزية: دراسة ميدانية على طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية»، مجلة كلية الآداب،

جامعة طنطا، العدد 38، الصفحات: 595-632.

(25) زيدان، شيرين حسن مبروك (2018)، «دور الجامعات السعودية في تنمية المفاهيم والمهارات المتعلقة بتعزيز التعايش المجتمعي ونشر ثقافة التسامح لدى طلابها في ضوء التجارب المحلية والعالمية»، (د.ن)، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، الدمام، المملكة العربية السعودية.

(26) زين الدين، محمد (2013)، «أساليب بناء التصور المقترح في الرسائل العلمية»، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

(27) زين العابدين، فاطمة عبد الهادي وطلال عبد الكريم القضاة ومنال فتحي غبتاوي (2018)، «أثر خصائص مواقع التواصل في القيم المختلفة لدى الشباب في المجتمع الأردني»، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد (7) العدد (3) الصفحات: 1- 24.

(28) السرحان، فيصل أحمد عبد العزيز (2017)، «الإعلام الجديد وخطاب الكراهية استراتيجيات المواجهة: دراسة تحليلية على طلبة جامعة الزرقاء في الأردن»، مجلة البحوث والدراسات العربية، العدد (66)، يونيو، الصفحات: 259 - 289.

(29) السعيد، حميد بن مسلم (2019)، «دور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز أبعاد المواطنة الرقمية لدى الشباب»، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (43).

(30) السيد، محمد عبد البديع (2016)، «دور وسائل الإعلام الجديدة في دعم المواطنة الرقمية لدى طلاب الجامعة»، مجلة بحوث العلاقات العامة الشرق الأوسط، العدد (12) الصفحات: 99 - 162.

(31) الشرعة، ممدوح منيزل (2015)، «أثر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي على منظومة القيم الدينية والأخلاقية لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية في الأردن»، ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر الثاني عشر للندوة العالمية للشباب الاسلامي «الشباب في عالم متغير» مراكش، 29-31 يناير.

(32) الشمري، هادي عاشق (2015)، «العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية وثقافة التسامح لدى طلاب جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية»، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مركز ديونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن، المجلد الرابع، العدد السادس.

(33) الشهري، ياسر بن علي، (2012)، «مجالات توظيف المواقع الاجتماعية في خدمة علوم القرآن: دراسة تحليلية على عينة من صفحات وحسابات (فيسبوك، تويتر، يوتيوب) المتخصصة

في علوم القرآن»، دراسة علمية منفذة لصالح كرسي القرآن وعلومه بجامعة الملك سعود.

(34) صالح، خلود سلام (2020)، «دور المنصات الإعلامية الإلكترونية في محاربة خطاب الكراهية»، مجلة الدراسات الإعلامية: العدد الحادي عشر، مايو 2020 المجلد 3، الصفحات: 74 - 92.

(35) صفار، عبد الله بن محمد بن بخيت (2017)، «دور شبكات التواصل الاجتماعي في ترسيخ قيم المواطنة من وجهة نظر الشباب الجامعي العماني»، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الإعلام، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

(36) العازمي، أحمد سعيدان مهدي والشمري ناصر نزال (2020)، «التنبؤ بالتسامح من خلال الكفاءة الاجتماعية وتوكيد الذات لدى طلاب كلية التربية الأساسية بدولة الكويت»، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، العدد (1)، المجلد (29) الصفحات: 159 - 189.

(37) عبد الرحمن، نجلاء أحمد وعلي، هيام عبد الرحيم (2020)، «دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية: دراسة ميدانية». المجلة العلمية لكلية التربية رياض الأطفال، العدد (17) الصفحات: 1479 - 1567.

(38) عبد العظيم، حسني إبراهيم (2022)، «ثقافة التسامح لدى الشباب الجامعي»، مجلة نقد وتنوير، العدد (11) السنة الثالثة، الصفحات 189 - 228.

(39) العكيلى، هلال عبد السادة حيدر (2020) «دور الجامعات في التعايش السلمي ونزول العنف دراسة سوسيوانثروبولوجية (جامعة تكريت أمودجاً)»، مجلة سوسيولوجيا، المجلد (4)، العدد (2)، الصفحات: 11 - 33.

(40) عمار، حلمي أبو الفتوح، (2018)، «تعزيز قيم التسامح واللاعنف لدى طلاب الجامعات»، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد (53)، الصفحات: 2 - 18.

(41) عمر، آلاء بهاء (2018)، «دور الجامعات في تفعيل الثقافة القانونية ونشر التعايش السلمي»، مجلة جامعة تكريت للعلوم السياسية، العدد (15)، الصفحات: 83 - 97.

(42) القباطي، وديع عبد الحافظ، وزهاري، عماد ثابت (2015)، «دراسة تحليلية حول تأثير وسائل التواصل الاجتماعي الإلكترونية (مواقع الويب وتطبيقات الهواتف الذكية) ودورها في تمثيل القيم الإسلامية وبنها لدى الشباب في الجامعات اليمنية»، ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر الثاني عشر للندوة العالمية للشباب الإسلامي، «الشباب في عالم متغير» مراكش، 29 - 31 يناير.

- (43) القرني، ظافر بن أحمد مصلح (2021) «دور الجامعات السعودية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية: دراسة تحليلية للمواقع الإلكترونية للجامعات السعودية»، مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، المجلد (92) العدد (9) الصفحات: 247 - 290.
- (44) القرني، ظافر بن أحمد مصلح (2021) «دور الجامعات السعودية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية: دراسة تحليلية للمواقع الإلكترونية للجامعات السعودية»، مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، المجلد (92) العدد (9) الصفحات: 247-290.
- (45) كوكش، أميرة أحمد (2017)، «دور شبكات التواصل الاجتماعي في نشر ثقافة التسامح من وجهة نظر طلبة الجامعات الأردنية»، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- (46) لمسيح، خالد (2017)، «شبكات التواصل الاجتماعي وتكريس خطاب الكراهية: دراسة لتواصل رواد شبكات التواصل الاجتماعي»، المجلة المغربية للعلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد (1)، مارس، الصفحات: 11 - 28.
- (47) محمد، حياة بنت عبد العزيز (2017)، «تصور مقترح لزيادة وعي طلاب الجامعات السعودية لمبدأ التعايش السلمي مع الآخر»، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، كلية الدراسات العليا، المجلد (25) العدد (2)، الصفحات: 204 - 264.
- (48) محمد، ليلي سليمان (2018)، «مستوى قيم التسامح الديني والفكري والسياسي والاجتماعي لدى طلبة جامعة الكويت من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة الكويت.
- (49) مراس، عبدالرازق شاكر، (2018)، «القيم التربوية في ثقافة التعايش مع الآخر لدى طلاب كلية التربية بجامعة حلوان نموذجاً»، مجلة مستقبل التربية العربية، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد (26) العدد (21) الصفحات: 11 - 152.
- (50) مزيو، منال عمار (2020)، «دور مواقع التواصل الاجتماعي في تنمية الوعي الثقافي لدى الشباب السعودي»، مجلة التربية، جامعة الأزهر، العدد (188) الصفحات 178 - 201.
- (51) نور الدين، هميسي و ياسين، حامدي (2020)، «أثر مواقع التواصل الاجتماعي على القيم الاجتماعية لدى الشباب الجامعي الجزائري: دراسة في ضوء الحتمية القيمية في الإعلام»، مجلة الدراسات الإعلامية: العدد الحادي عشر، مايو 2020 المجلد 3، الصفحات 373 - 392.
- (52) الوادعي، مسفر بن أحمد مسفر (2020)، «دور أعضاء هيئة التدريس في نشر ثقافة

التعايش السلمي لدى طلبة التخصصات الشرعية بجامعة الملك خالد من خلال المقررات الجامعية»، مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية، العدد (6)، مارس، الصفحات: 419 - 451.

تقارير ومصادر إلكترونية:

1 - وزارة التسامح والتعايش، دولة الإمارات (2022) «الخطة الاستراتيجية للوزارة» تم استرجاعه في 23/6/2022 من الموقع الإلكتروني للوزارة: <http://www.tolerance.gov.ae/ar/strategy.aspx>

2 - البوابة الرسمية لحكومة دولة الإمارات العربية المتحدة (2022) «البرنامج الوطني للتسامح»، تم استرجاعه في 23/6/2022 من الموقع الإلكتروني للبوابة على الرابط التالي: <https://u.ae/ar-ae/about-the-uae/strategies-initiatives-and-awards/federal-governments-strategies-and-plans/national-tolerance-programme>.

3 - جامعة حمدان بن زايد للعلوم الإنسانية (2022) «برنامج بكالوريوس آداب التسامح والتعايش»، تم استرجاعه في 23/6/2022 من الموقع الإلكتروني للجامعة: <https://www.mbzuah.ac.ae/programs>

4 - المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، المملكة المغربية (2017) «تقرير التكنولوجيا والقيم: التأثير على الشباب»، تم استرجاعه في 12/5/2022 م من الموقع الإلكتروني للمجلس: <https://www.cese.com>

5 - المرصد الوطني للشباب، تونس (ديسمبر 2020) «الشباب في مواجهة العنف: دراسة تحليلية»، تم استرجاعها في 14/12/2022 م من الموقع الإلكتروني للمرصد على الرابط التالي: <http://www.onj.net.tn>

6 - الأمم المتحدة، (2020) «مذكرة الأمم المتحدة التوجيهية بشأن التصدي لخطاب الكراهية ذي الصلة بجائحة (كوفيد 19) ومكافحته باللغة الإنجليزية تم استرجاعه في 16/12/2022 م من الرابط التالي:

<https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/Guidance%20on%20COVID-19%20related%20Hate%20Speech.pdf>

7 - اليونسكو «منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة» (2022) التصدي لخطاب الكراهية: هل التعليم هو الحل؟ (باللغة الإنجليزية) باريس، اليونسكو. تم استرجاعه في

16/12/2022م من الرابط التالي :

<http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>

ثانياً: المراجع الأجنبية :

- 1) Ananina, Valentena and Danilov, Daniil (2015) ,Ethnic Tolerance Formation Among Students of Russian Universities: Current State, Problems, and Perspectives , Procedia – Social and Behavioral Sciences, No. 214
- 2) Branch, J. W.; Burgos, D.; Serna, M. D. A. & Ortega, G. P. (2020). Digital Transformation in Higher Education Institutions: Between Myth and Reality, In Radical Solutions and eLearning Singapore, Springer >
- 3) Chaffey, D. and Ellis-Chadwick, F. (2016). Digital Marketing: Strategy, Implementation and Practice, 6 th ed. Harlow: Pearson Education.
- 4) El-Halees, Alaa ; Abu-Zaid k Ibrahim M. (2017) ,Automated Usability Evaluation on University Websites using Data Mining Methods, Palestinian Journal of Open Education. V(6), No(11):13-21
- 5) Ha kan, K. Ö.(2020).Digital transformation in higher education: a case study on strategic plans, Vysshee Obrazovanie y Rossii = Higher Education in Russia ,29 (3): 9-23
- 6) Holsti, R. (1969).Content Analysis for social sciences and the humanities Addison.
- 7) Islamova, E. Artem. (2017) Students Tolerant Behavior Formation Mechanisms, International Electronic Journal of Mathematics Education, Vol. 12, No. 1. 12-43
- 8) Malhotra, N. (2007).» Marketing Research – An Applied Orientation », International Edition, Fifth Edition, Pearson, Prentice-Hall.
- 9) Mitin, Sergei ,et.al. (2017) Value and Meaning Attitudes as a Factor of Forming Tolerant Ethnic Consciousness in the Multicultural Milieu of a Higher Education Institution, Eurasian Journal of Analytical Chemistry, Vol. 12, No.7., 34-76

10) Muslim, Nazri and Noor, M. Mansor (2014) Ethnic Tolerance among Students of Public Higher Learning Institutions in Malaysia, World Applied Sciences Journal, Vol. 29 No. (3) PP 23-45

11) Nerisa N. Paladan, (2018) « Higher Education Institutions Embracing Digital & Social Media Marketing: A Case of Top 25 Universities in Asia & Africa» Marketing and Branding Research Vol.5.:159-167

12) Nguyen Dang , (2018) « The university in a world of digital technologies: Tensions and challenges» , Australasian Marketing Journal (AMJ), Volume 26 Issues: 4 , 123-174

13) Sarosiek, Justyna et.al. (2014) Tolerance of the students at the Medical University in Białystok for different race, language and religion, Arch Physiother Glob Res; Vol. 18, No. (1)

Sekaran, U. (2003).” Research Methods for Business”, Fourth Edition, John Wiley & Sons.

تقارير وإحصائيات :

Hootsuite (2022)» social media trends 2020» , Retrieved from: <https://www.hootsuite.com/research/social-trends>.

ITU. «International Telecommunication Union» (2022) «Global Connectivity Report 2022 , ITU Publications Retrieved from:, <https://www.itu.int/hub/publication/d-ind-global-01-2022/>

NMA.» New Media Academy» (2020) «How The Middle East Used Social Media In 2020 », Retrieved from: <https://nma.ae/report/2020-annual-social-media-report/>

Statista (2022) « Social media: active usage penetration in selected countries and territories 2022» , Retrieved from: <https://www.statista.com/statistics/>

Statista. (2021). Global number of hate speechcontaining content removed by Facebook from 4th quarter 2017 to 1st quarter 2021. <https://www.statista.com/statistics/>

ملاحق البحث

ملحق البحث رقم (1)

مجتمع البحث (الجامعات العربية التي شملتها الدراسة المسحية)

م	اسم الجامعة	الدولة	الموقع الإلكتروني للجامعة
1	جامعة الملك سعود	السعودية	http://www.ksu.edu.sa
2	جامعة الملك عبد العزيز	السعودية	https://www.kau.edu.sa
3	جامعة القاهرة	مصر	https://cu.edu.eg/ar/Home
4	الجامعة الأردنية	الأردن	http://www.ju.edu.jo/ar
5	جامعة اليرموك	الأردن	http://www.yu.edu.jo/
6	جامعة الكويت	الكويت	http://www.kuweb.edu.kw
5	جامعة السلطان قابوس	سلطنة عمان	https://www.squ.edu.om/squ-ar
7	الجامعة الأمريكية بيروت	لبنان	https://www.aub.edu.lo
8	جامعة قطر	قطر	https://www.qu.edu.qa
9	الجامعة الإسلامية غزة	فلسطين	http://www.iugaza.edu.ps/ar
10	جامعة الاسكندرية	مصر	https://www.alexu.edu.eg
11	جامعة الأزهر	مصر	http://www.azher.edu.eg
12	جامعة خليفة	الإمارات	https://www.hku.hk
13	جامعة النجاح الوطنية	فلسطين	http://www.najah.edu.ps

https://www.uca.ma	المغرب	جامعة القاضي عياض	14
https://www.uobaghdad.edu.ig/	العراق	جامعة بغداد	15
https://www.uob.edu.bh/	البحرين	جامعة البحرين	16
https://www.mbzuh.ac.ae	الإمارات	جامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية	17
https://www.zuj.edu.jo/	الأردن	جامعة الزيتونة	18
https://www.imamu.edu.sa/	السعودية	جامعة الإمام محمد بن سعود	19
https://www.sustech.edu.sd	السودان	جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا	20
https://www.neelaine.edu.sd/	السودان	جامعة النيلين	21
https://www.uqu.edu.sa/	السعودية	جامعة أم القرى	22
https://www.squ.edu.om/squ-ar	قطر	جامعة حمد بن خليفة	23
https://www.nuizwa.edu.om/	سلطنة عمان	جامعة نزوى	24
http://www.ust.edu	اليمن	جامعة العلوم والتكنولوجيا	25

ملحق البحث رقم (2)

أداة الدراسة المسحية (استمارة تحليل المحتوى)

المتعلق بقيم التعايش والتسامح والمشور عبر الوسائط الرقمية للجامعات العربية – محل
البحث –

أولاً: بيانات الجامعة والوسائط الرقمية للجامعة

اسم الجامعة (محل البحث)	اسم الجامعة ,.....					رقم الاستمارة ()
نوع الجامعة	() حكومية أو عامة () أهلية أو خاصة					تاريخ المسح 2022 / / م
الموقع الإلكتروني للجامعة على الإنترنت	http: //					
مواقع التواصل الاجتماعي التي تستخدمها الجامعة والمرتبطة بموقعها الإلكتروني	Facebook	Twitter	YouTube	Instagram	LinkedIn	أخرى
تطبيقات الجامعة على منصات الهاتف المحمول والمرتبطة بموقعها الإلكتروني						

ثانياً: بيانات مواد المحتوى المتعلق بقيم التعايش والتسامح. والمنشور ضمن الوسائط الرقمية للجامعات محل البحث

ملاحظات	تاريخ النشر	مكان نشر المحتوى				شكل المحتوى المنشور			موضوع مواد المحتوى المنشور			٢
		تطبيقات الجامعة على أجهزة المحمول	وسائل التواصل الاجتماعي للجامعة	الموقع الإلكتروني	مسموع	مرئي	نصي	قيم التعايش والتسامح	قيم التسامح	قيم التعايش	قيم	
												1
												2
												3
												4
												5
												6
												7
												8
												9
												10

ملحق البحث رقم (3)

استبانة موجهة إلى عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس

في الجامعات العربية محل البحث

الدكتور / الدكتورة :.....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،

تمثل هذه الاستبانة جزءاً من بحث علمي يقوم به الباحث بعنوان «تصور مقترح لتوظيف الوسائط الرقمية للجامعات العربية في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين الشباب الجامعي». وقد تم اختياركم للمشاركة في الإجابة على أسئلة هذه الاستبانة لأهمية الاستفادة من آرائكم والتي سوف تنال التقدير التام. لهذا أملنا كبير في تعاونكم مع الباحث، والإجابة على أسئلة الاستبيان المرفق.

مع العلم أن سرية البيانات التي يتم الحصول عليها مكفولة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول خالص الشكر وعظيم الامتنان والتقدير،

الباحث

أولاً: البيانات الشخصية المطلوبة						
1.	النوع:	ذكر	أنثى			
2.	اسم الجامعة					
2.	طبيعة التخصص	علوم إنسانية	علوم تطبيقية			
3.	الدرجة العلمية	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك أستاذ (بروفيسور).			
4.	سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	من 10 سنوات من 15 سنة فأكثر		
ثانياً: البيانات الخاصة بمدى متابعتك للوسائط الرقمية للجامعة						
الوسائط الرقمية للجامعة		مدى المتابعة				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا
الموقع الإلكتروني للجامعة						
حسابات وصفحات الجامعة على مواقع التواصل الاجتماعي						
فيسبوك Facebook						
تويتر Twitter						
يوتيوب YouTube						
إنستغرام Instagram						
لينكد إن LinkedIn						
تطبيقات الجامعة على أجهزة المحمول						

ثالثاً: محاور الاستبانة

	محاور وفقرات البحث	موافق تماماً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
م	المحور الأول: تقييمك لفاعلية لوسائط الرقمية للجامعات وتوظيفها في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين الشباب الجامعي					
	البعد الأول: الموقع الإلكتروني للجامعة					
1	يمكن الوصول إلى الموقع الإلكتروني للجامعة بسهولة					
2	يمكن استخدام الموقع الإلكتروني للجامعة بسهولة					
3	توظف الجامعة موقعها الإلكتروني لنشر قيم التعايش والتسامح					
4	يتوفر محتوى مناسب حول قيم التعايش والتسامح ضمن صفحات الموقع الإلكتروني للجامعة.					
	البعد الثاني: حسابات الجامعة على مواقع التواصل الاجتماعي					
5	يمكن الوصول إلى حسابات الجامعة على مواقع التواصل الاجتماعي بسهولة					

					6	يمكن استخدام حسابات الجامعة على مواقع التواصل الاجتماعي بسهولة
					7	توظف الجامعة حساباتها على مواقع التواصل الاجتماعي لنشر قيم التعايش والتسامح بين الشباب الجامعي
					8	يتوفر محتوى مناسب حول قيم التعايش والتسامح ضمن حسابات الجامعة على مواقع التواصل الاجتماعي
						البعد الثالث: تطبيقات الجامعة على أجهزة الهاتف المحمول
					9	تمتلك الجامعة تطبيقات خاصة بها على أجهزة الهاتف المحمول
					10	يمكن استخدام تطبيقات الجامعة على أجهزة الهاتف المحمول بسهولة
					11	توظف الجامعة تطبيقاتها على أجهزة الهاتف المحمول لنشر قيم التعايش والتسامح بين الشباب الجامعي
					12	يتوفر محتوى مناسب حول قيم التعايش والتسامح ضمن تطبيقات الجامعة على أجهزة الهاتف المحمول.

المحور الثاني: معوقات توظيف الوسائط الرقمية للجامعات في نشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين أوساط الشباب الجامعي					
13	ضعف اهتمام إدارة الجامعة بالتحول الرقمي.				
14	ضعف اهتمام إدارة الجامعة بنشر وترسيخ القيم بين الشباب الجامعي.				
15	التركيز في استخدام الوسائط الرقمية للجامعة على الجوانب المتعلقة بمهام وأنشطة الجامعة الأكاديمية.				
16	ضعف اهتمام أعضاء هيئة التدريس في الجامعة بنشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح بين الشباب الجامعي.				
17	ضعف استخدام أعضاء هيئة التدريس للوسائط الرقمية للجامعة.				
18	ضعف استخدام الشباب الجامعي للوسائط الرقمية للجامعة.				
19	ضعف اهتمام الشباب الجامعي بمتابعة الموضوعات المتعلقة بقيم التعايش والتسامح المنشورة عبر الوسائط الرقمية للجامعات.				

					20	عدم توافر محتوى رقمي مناسب حول قيم التعايش والتسامح للنشر عبر الوسائط الرقمية للجامعات.
					21	عدم توافر كوادرات فنية متخصصة لدى الجامعة في تصميم ونشر المحتوى الرقمي عبر الوسائط الرقمية.
					22	ضعف العلاقة بين الجامعة والجهات الأخرى ذات العلاقة بنشر وترسيخ قيم التعايش والتسامح في المجتمع.
						أخرى:

شكراً جزيلاً لحسن تعاونكم مع الباحث ...

الوعي بالأمن السيبراني وعلاقته بالتحول الرقمي لدى مشرفي ومشرفات إدارة التعليم بمنطقة جازان

مريم يحيى محمد عطيف
مشرفة تربوية، إدارة التعليم بمنطقة جازان



ملخص الدراسة

هدفت الدراسة التعرف على درجة الوعي بالأمن السيبراني، والكشف عن واقع التحول الرقمي والعلاقة بينهما من وجهة نظر مشرفي ومشرفات إدارة التعليم بمنطقة جازان، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفي ومشرفات إدارة التعليم بمنطقة جازان والبالغ عددهم (576) مشرفاً ومشرفة، تم اختيار (300) منهم بأسلوب العينة العشوائية الطبقية بنسبة (52%) من مجتمع الدراسة، فكانت الاستبانات الراجعة (257)، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تم بناء استبانة تكونت من محورين، الأول لقياس درجة الوعي بالأمن السيبراني، تكونت من (19) فقرة توزعت على بُعدين (درجة الوعي بمفاهيم الأمن السيبراني، ودرجة الوعي بمخاطر الأمن السيبراني والانتهاكات)، والثاني يقيس واقع التحول الرقمي في إدارة تعليم جازان، مكونة من (21) فقرة، توزعت على أربعة أبعاد: (البنية التحتية التكنولوجية والتشريعات، المهارات الرقمية، التمويل اللازم، السياسات الإدارية الداعمة للتحول الرقمي)، تم التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة الوعي بالأمن السيبراني عالية بمتوسط حسابي (3.48)، كما تبين أن درجة الوعي بمفاهيم الأمن السيبراني عالية، بلغت قيمة متوسطها الحسابي (3.52)، والوعي بالمخاطر والانتهاكات بالأمن السيبراني (3.45)، كما تبين أن الدرجة الكلية للتحول الرقمي طانت عالية بمتوسط حسابي (3.46)، وقد تراوحت للأبعاد (3.23-3.60) بدرجات عالية، باستثناء التمويل اللازم ظهر بدرجة متوسطة، وقد كانت على الترتيب (البنية التحتية التكنولوجية والتشريعات والسياسات الإدارية الداعمة للتحول الرقمي، والمهارات التقنية، والتمويل اللازم)، كما تبين وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين الوعي بالأمن السيبراني والتحول الرقمي، وبلغت قيمة العلاقة (0.83)

الكلمات المفتاحية: الأمن السيبراني، التحول الرقمي، إدارة التعليم بمنطقة جازان.

Abstract

Awareness of cybersecurity and its relationship to digital transformation among supervisors of the Education Department in Jazan Region

The study aimed to identify the degree of awareness of cybersecurity, and to reveal the reality of digital transformation and the relationship between them from the point of view of the supervisors of the Education Department in the Jazan region. Of them, by stratified random sampling method (52%) of the study population, the returned questionnaires were (257). The study followed the descriptive correlative approach, where a questionnaire was built consisting of two axes, the first to measure the degree of cybersecurity awareness, and it consisted of (19) items distributed on two dimensions (the degree of Awareness of cybersecurity concepts, and the degree of awareness of cybersecurity risks and violations) and the second measures the reality of digital transformation in the Jazan Education Department, consisting of (21) paragraphs, distributed over four dimensions (technological infrastructure and legislation, digital skills, necessary financing, administrative policies supporting digital transformation) The validity and reliability of the study tool were confirmed. The study found that the degree of cybersecurity awareness is high with an arithmetic mean of (3.48), and it was found that the degree of awareness of cybersecurity concepts is high, with an arithmetic mean value of (3,52), and awareness of cybersecurity risks and violations (3.45), and it was found that the total degree of transformation The digital dimension was high with an arithmetic average of (3.46) and the dimensions ranged from (3.60-3.23) in high degrees, except for the necessary funding, which appeared in a medium degree, and it was in order (technological infrastructure, legislation and administrative policies supporting digital transformation, technical skills, and the necessary funding It was also found that there is a statistically significant correlation at the level (0.01) between cybersecurity awareness and digital transformation. The value of the relationship is (0.83)

Keywords: cyber security, digital transformation, education management in Jazan region.

المقدمة

يشهد الوقت الحاضر تطوراً سريعاً في تكنولوجيا المعلومات والاتصال، واعتماد الأفراد والمؤسسات والحكومات عليها أدى إلى ظهور أساليب جديدة، ساعدت على تسهيل تبادل المعلومات، واتساع رقعته، وهذا بدوره أدى إلى زيادة احتمالية انتهاك تسرب المعلومات وتعرضها لخطر التغيير والتزوير من قبل أطراف غير معنية، سواء بشكل متعمد أو عن غير قصد، ومع انخراط جميع القطاعات العلمية والاجتماعية والأكاديمية والاقتصادية والحكومية في مجتمع المعلومات، أضحت علم أمن المعلومات أحد أهم العلوم في هذا العصر، نتيجة الطلب المتزايد عليه ولحاجة المؤسسات التربوية لبناء أنظمة حماية جيدة، ورافق ذلك تطوّر في بيئة الأعمال الإدارية والتربوية والإشرافية في المؤسسات التعليمية؛ ولذا سعت المؤسسات التربوية والتعليمية، ومنها مكاتب التعليم في المملكة العربية السعودية، إلى التوجه نحو التحوّل الرقمي وخاصّة بعد قرار مجلس الوزراء رقم (80) الصادر بتاريخ 7 / 8 / 1432هـ، والذي أكد على تطبيق نظام التعاملات الإلكترونية في جميع إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية مع بداية العام الدراسي 1432 - 1433هـ بعد نجاح تطبيقه في 17 إدارة تعليمية، حيث تمّ الاعتماد على مشروع قائم على أحدث التقنيات في إدارة ومعالجة قواعد البيانات، ومجال أنظمة التبادل المعلومات (وزارة التعليم، 2022).

وبالرغم من الفوائد العديدة التي حققها التحوّل الرقمي على مستوى إدارات ومكاتب التعليم، كما أشار لها آل غلمان والشنيقي والسحيم (2022)، من حيث تطوير وتحسين الخدمات وتسهيل وصول المستفيدين للخدمات الإلكترونية، إلا أنه يواجه بالوقت نفسه العديد من التحديات، ولعل أبرزها التحدي المتعلق بأمن المعلومات.

وأكد القحطاني (2020) على أنه عندما بدأت أجهزة الحاسب بمختلف أنواعها باحتواء معلومات مهمة، بدأ القلق على أمن المعلومات والأجهزة التي تعالجها وحماية المعلومات الموجودة بها بالمؤسسات، وعندما ارتبطت أجهزة الحاسب بشبكة الإنترنت واعتمد الناس على الإنترنت في أعمالهم، واستخدموها في التعليم والتواصل الاجتماعي، واستخدموا هذه الأجهزة في مهام عديدة ومختلفة، وأصبحت معلوماتهم الحساسة وبالغة الأهمية معرضة للخطر والاختراق والاستيلاء، نشأ مجال أمن المعلومات وبات من أهم العلوم في عصر التكنولوجيا للحفاظ على هذه الثروة المعلوماتية المهمة لكل جهة، سواء كانت حكومية أو خاصة، بعد اعتمادها بشكل متنام على حلول تقنية المعلومات في تسيير أعمالها وذلك لتحقيق أهداف المؤسسة.

وعند الحديث عن أمن المعلومات فلا بد أن يشمل الحديث عن الأمن السيبراني (Cyber

(Security) الذي أصبح يشكل جزءاً أساسياً من أي سياسة أمنية وطنية، حيث بات معلوماً أن صناع القرار في الدول الكبرى مثل الولايات المتحدة ودول الاتحاد الأوروبي، وروسيا والصين والهند، وبعض الدول العربية وفي مقدمتها المملكة العربية السعودية، أصبحوا يصنفون الأمن السيبراني كأولوية في سياساتهم الدفاعية الوطنية، وبالإضافة إلى ما تقدم، فقد أعلنت أكثر من 130 دولة عن تخصيص أقسام وسيناريوهات خاصة بالحرب السيبرانية ضمن فرق الأمن الوطني (كلاع، 2022). وعلى مستوى مكاتب التعليم بتعليم جازان، تم العمل بنظام التعاملات الإلكترونية والتواصل عبر الأروقة المعرفية الإلكترونية في سياق التفاعل الإلكتروني، وتوجهات وزارة التعليم، والتي تمّ فيها إنشاء وحدة التحول الرقمي التي ترتبط إدارياً ومالياً وتنظيماً بوكيل وزارة التعليم؛ لدعم توجهات الوزارة المستقبلية المنسجمة مع رؤية المملكة 2030، وما حملته من تأكيد على أهمية توظيف التقنية وحماية المعلومات للنهوض بمختلف القطاعات التعليمية (الغبيري، 2021)، وفي القطاع التعليمي أكدت ليب (2021) على أهمية الأمن السيبراني في ظل التغيرات الرقمية، خلال السنوات الماضية، وصولاً إلى أزمة (كوفيد 19)، وانتشار الهجمات السيبرانية، الذي يعد أمراً سهلاً لترابط المعلومات على شبكة الإنترنت، وفي هذا الإطار حثت الهيئات الدولية على ضرورة العمل الجماعي لنشر الوعي حول الخطر السيبراني ومواجهته. ويعتمد ذلك على واقع التحول الرقمي من سياسات وتجهيزات فنية، وإجراءات إدارية، حيث تسعى مكاتب التعليم إلى الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وإدخالها إلى مجتمعها؛ حيث إنها تعد أداة ووسيلة تربوية قوية، لها مستقبل عظيم في تحسين العملية التربوية والتعليمية، وانتشار استخدامها أحدث ثورة كبيرة (آل فلمان والشنيفي و السحيم، 2022). ومع تطور الخدمات الإلكترونية تطورت الأخطار والجرائم السيبرانية، وظهرت طرق جديدة لارتكاب الجرائم في الفضاء السيبراني، وعلى المجتمع بأفراده ومؤسساته الاحتياط من وجود الجرائم السيبرانية، واتخاذ التدابير اللازمة لمواجهتها، فهي ستتطور وسيقع على عاتق التربويين اتخاذ الاحتياطات اللازمة في هذا المجال، وقد بدأت المؤسسات التربوية تعي تدريجياً أخطار هذه الجرائم وأهمية الأمن السيبراني (الخالد، 2018).

وقد أشار تقرير صادر عن ماكينزي إلى توقع زيادة المعلومات الرقمية بمعدل 44% خلال الأعوام الممتدة من 2009 إلى 2022م (رجب، 2022) كما يشير العديد من التقارير إلى توالي حوادث اختراق الأنظمة، وسرقة البيانات وتسربها، فالمعلومات التي تخضع وتحفظ في الفضاء السيبراني من أهم الموجودات التي يسعى إليها جميع المعنيين بهذا الفضاء، من حكومات وشركات ومستخدمي الإنترنت (جبور، 2012). ولقد أصبح الأمن السيبراني حديث العالم بأسره، بل أصبح جزءاً أساسياً من أي سياسات أمنية أو اقتصادية أو سياسية، حيث اهتم صناع القرار في مختلف الدول بمسائل الأمن السيبراني، ووضعها كأولوية في سياساتهم، والمملكة العربية السعودية

اهتمت بهذا المجال أيضاً، ففي أكتوبر 2017م صدر أمر ملكي كريم بإنشاء (الهيئة الوطنية للأمن السيبراني)، وأصبحت الجهة المختصة في المملكة بالأمن السيبراني والمرجع الوطني في شؤونه بهدف تعزيز الأمن السيبراني للدولة وحماية مصالحها الحيوية وأمنها الوطني والبنى التحتية الحساسة فيها (وكالة الأنباء السعودية، 2017).

وتجدر الإشارة إلى أن وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، والإدارات التابعة لها لا بد أن تهتم بهذه التكنولوجيا، وحماية برامجها وما تتضمنه من معلومات ووثائق وقواعد بيانات، ولا شك أن إدارة التعليم بمنطقة جازان معنية بذلك؛ إذ إنها جزء من منظومة وزارة التعليم، لذا وجب عليها التوجه نحو أمن معلوماتها، كما أن الأمن السيبراني قد يكون مدخلاً مهماً لحماية نظامها الإلكتروني والمعلوماتي، وهذا قد يتحدد بالإجراءات والسياسات التي اتخذتها للتحوّل الرقمي. ويعد التحوّل الرقمي اتجاهاً تمت معالجته بالفعل في التسعينيات، ومرة أخرى في منتصف عام 2000، مع التركيز على رقمنة العمليات، التي تزيد بواسطة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الجديدة، وتطوير نماذج أعمال مستحدثة للمؤسسات لتظل قادرة على المنافسة في الأسواق العالمية، وعند تطبيق هذه الحقيقة على القطاع غير الربحي، لا سيما على المؤسسات التعليمية، فإن هذا يعني أنها بحاجة إلى تحويل أنشطتها من أجل تحقيق الأهداف المتعلقة بالتوقعات من أصحاب المصلحة فيما يتعلق بتحقيق رسالتهم، وتوفير الخدمات العامة عالية الجودة، مع تقديم مؤشرات الأداء الرئيسة فيما يتعلق بتنفيذ مهمة التكلفة وغيرها من الأهداف المحددة غير الهادفة للربح، ويختلف النضج الرقمي لمكاتب التعليم من مكان إلى آخر، ومن مدرسة إلى أخرى، ويمكن قياس مستواه بخمسة أبعاد: التخطيط والإدارة والقيادة؛ تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعلم والتعليم؛ تطوير الكفاءات الرقمية؛ ثقافة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ والبنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات (حرون وبركات، 2019). وقد أشارت بدر (2021) إلى أهمية البحث بمجال التوعية بالأمن السيبراني، والتحوّل الرقمي بالاعتماد على التقنية في التعليم الإلكتروني، حيث بدأت الدول المتقدمة ومنها اليابان بإنشاء مراكز الأمن السيبراني، ويتضمن المركز وحدات خاصة بالأبحاث تركز على الأبحاث الكمية والنوعية التي تتطلب مقابلات عبر الأون لاين، أو مقابلات وجهاً لوجه مع الإدارة العليا والتنفيذية للوقوف على أبرز تحديات العصر من تكنولوجيا وأنظمة حماية للأمن السيبراني للدفع باتجاه التحوّل الرقمي. وأشارت دراسة الجنفاوي (2021) إلى أهمية التحوّل الرقمي للمؤسسات التربوية والتعليمية والتوعية بتحديات الأمن السيبراني، حيث تبين أن مستوى تطبيق المؤسسات للتحوّل الرقمي وإدارة الأمن السيبراني كان متوسطاً، وأوصت الدراسة بضرورة إجراء مزيد من البحوث والدراسات عن موضوع التوعية بالأمن السيبراني والتحوّل الرقمي، وستحاول الدراسة الكشف عن العلاقة بينهما.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من الجهود المبذولة والميزانيات الضخمة المرصودة لقطاع التعليم في المملكة العربية السعودية، إلا أن هناك بطئاً في التحوّل الرقمي بمكاتب التعليم، حيث إنّ المكاتب لم تُفعّل استخدام التقنيات بالشكل المطلوب، بالإضافة إلى وجود تحديات أمنية تؤثر على جودة وكفاءة النظام من حيث سهولة الوصول والربط مع المدارس (الحري، 2018)، كما أنه بالرغم من التقدم الكبير في مجال الاتصالات وتقنية المعلومات، إلا أنه تزامن ذلك مع ظهور مشكلة كبيرة ومتنامية ومتجددة، طالت المؤسسات التي تستخدم التقنيات الحديثة، كمكاتب التعليم، تتعلق بأمن المعلومات، وتحدي حماية وسرية البيانات والمعلومات، فقد أشارت دراسة الشمري (2015) إلى أن حماية الفضاء السيبراني غير كافية، وليست فعالة، في المؤسسات التعليمية، وهو ما أكدته دراسة العتيبي (2017) التي أشارت إلى وجود احتياج كبير لرفع مستوى الوعي بأهمية أمن المعلومات، والتحديث الدوري لنظام مكافحة الاختراقات والجرائم المعلوماتية بأنظمة التشغيل لدى المؤسسات التي تعتمد على التقنية في مراسلاتها ومعاملاتها، كما أكدت على زيادة عدد الدورات المتعلقة بالأمن المعلوماتي للعاملين فيها، وتوفير الحوافز للمبرمجين والمهندسين المميزين، وتصميم شبكات داخلية مستقلة مما يصعب اختراقها، وتحديث البنية التحتية وتحديد صلاحيات استخدام الإنترنت، كشرط للتحوّل الرقمي في بيئات مؤسسات التعليم.

واهتمت المملكة العربية السعودية، مؤخراً، بتوفير كافة المتطلبات اللازمة لأمن المعلومات التي تواجه استخدام التقنية بالمؤسسات، حيث أصدر مركز الأمن الإلكتروني في المملكة العربية السعودية التقرير الإحصائي عن التهديدات والمخاطر الإلكترونية للربع الأول من العام 2022م، والذي بين أنه خلال هذه الفترة تبين أن هناك زيادة في عدد الهجمات والتهديدات الإلكترونية مقارنة بالربع الرابع من العام 2021م بنسبة (13.5%)، (مركز الأمن الإلكتروني 2022، NCSC)، كما صدر الأمر الملكي الكريم بالموافقة على تنظيمها بتاريخ 11 / 2 / 1439هـ لتكون الهيئة هي الجهة المختصة في المملكة بالأمن السيبراني، والمرجع الوطني في شؤونه، وتهدف إلى تعزيزه؛ حماية للمصالح الحيوية للدولة وأمنها الوطني والبنى التحتية الحساسة والقطاعات ذات الأولوية والخدمات والأنشطة الحكومية. ولا يخلي ذلك أي جهة عامة أو خاصة أو غيرها من مسؤوليتها تجاه أمنها السيبراني بما لا يتعارض مع اختصاصات ومهام الهيئة الواردة في تنظيمها.

كما أكد الخبراء في (الهيئة الوطنية للأمن السيبراني، 2022) أن الأمن السيبراني يعتبر مجالاً أساسياً من مجالات أي تحول رقمي، فهو يحمي البيانات والبنية التحتية من أية هجمات سيبرانية، وخاصة عندما حدث هجوم تقني في العقد السابق، وأصبح مصدر قلق للحكومة والعامّة

والقطاعات الخاصة؛ لذا يجب التصدي لمثل هذه الهجمات ومعالجتها بشكل ذكي ومبتكر، وفي ظل مواكبة التطور التكنولوجي والتحول الرقمي لابد من مواجهة العقبات والمعوقات الإلكترونية بما يتناسب مع أهمية المعلومات لكل فرد أو مؤسسة، وحماية هذه المعلومات من أي تلف أو هجوم إلكتروني قد يؤثر سلباً في تقدم هذا التطور وتحقيق التنافسية بين المنظمات في ظل رؤية 2030، إضافة إلى ذلك تجهيز الموظفين وإعدادهم وتأهيلهم وثقيفهم في أهمية الأمن السيبراني وكيفية التعامل في حالة حدوث أي مخاطر إلكترونية محتملة.

وكشفت نتائج العديد من الدراسات عن ضعف الوعي لدى العاملين بالمؤسسات التعليمية بمجال الأمن السيبراني وأمن المعلومات، كدراسة المقابلة وعتوم (2021) وآل غملان وآخرون (2022) والصحفي وعسكول (2019) والقحطاني (2019) والصانع وآخرون (2020) والمنتشري (2022)، ب) والتميامي (2021) والظويصري (2021) وفرج (2022) والحبيب (2022)، كما أكدت نتائج الظويصري (2021) وأنديجاني وفلمبان (2021) وسراج (2022) على أهمية نشر الوعي بالأمن السيبراني لدى القيادات والمعلمين، وتعزيز وعي الطلاب بمخاطر الروابط الضارة ومتلقي الخدمات الإلكترونية من المؤسسات التعليمية. وأيضاً كشفت نتائج بعض الدراسات المحلية عن وجود درجات متوسطة من حيث واقع التحول الرقمي في بيئة المؤسسات التعليمية، كدراسة الظفر (2020) والملمحي (2021) وشحاته والقحطاني (2020) وآل غملان وآخرون (2022) وأبو لبهان، والخولاني (2022) وكليبي (2021) والمقابلة وعتوم (2021) ومحمد (2019). وأيضاً كشفت نتائج دراسات عربية، مثل الخطيب، والخطيب (2021)، عن وجود تحديات للتحويل الرقمي في المؤسسات التعليمية باليمن، وفي مصر أكدت دراسة الشحنة (2021) وإبراهيم (2020) وعلي (2020) والحرون (2019) عن قلة توفر المتطلبات اللازمة لتطبيق التحول الرقمي في مؤسسات التعليم بمصر. وأوصت بتعزيز الأمن السيبراني، ورفع مستوى الوعي به، وتحديث البنية التحتية، وكما ذكرت دراسة سايكس (Sykes, 2014) أنه يتحقق متطلب الأمن السيبراني من خلال التدريب المتقدم، والذي يركز على أمن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وزيادة التوعية الثقافية حول ذلك، وأكدت نتائج دراسة باومن (Baumann, 2016) على أهمية التدريب النوعي وتنمية المهارات التقنية والاستخدام الآمن للكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات كشرط للتحويل الرقمي في بيئة عمل المؤسسات التربوية.

وأيضاً أكدت نتائج دراسة (Nalda , etal, 2020) على أهمية عنصر أمن المعلومات والحماية ضمن عمليات التحول الرقمي للمدارس، وتبين أنه توجد متغيرات تؤثر في التحول الرقمي مثل الدعم الفني والثقافة الرقمية، والتي ينبغي أن تدمج في السياسات التعليمية للتحويل. كما وتبين

من نتائج دراسة غوران (Goran,2016) أنه يجب البحث عن أفضل السبل التي تمكن من الوقاية من الجرائم السيبرانية لضمان نجاح التحوّل الرقمي في بيئة المؤسسات التعليمية، وكذلك دراسة (Kritzinger, Bada, Nurse,2017)، حيث تبين وجود علاقة بين زيادة الوعي بأمن المعلومات وبرامج التوعية ومعايير النجاح بالتحوّل الرقمي، كما تؤكد دراسة تيريسا (Teresa,2018) على ضرورة دعم التغيير، أو التحسين في هيكل تنفيذ سياسة التعليم المعمول به حالياً في الأنظمة التعليمية للوصول إلى مستوى أعلى من الاستخدام الآمن لتكنولوجيا التعليم.

وتأسيساً على ما سبق يتضح أن هناك حاجة ملحة إلى التوعية بتطبيق الأمن السيبراني في الأجهزة الحكومية بشكل عام، والتربوية بشكل خاص؛ حيث إنه على كل الجهات أن تهتم بالأمن السيبراني وخاصة المشرفين والمشرفات التربويين، وقد يعتمد ذلك على ما يتوفر من متطلبات لواقع التحوّل الرقمي.

وبناء على ما سبق، يمكن تحديد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي: ما درجة الوعي بالأمن السيبراني وواقع التحوّل الرقمي في إدارة التعليم بمنطقة جازان من وجهة نظر المشرفين والمشرفات؟

أسئلة الدراسة:

1. ما درجة الوعي بالأمن السيبراني في إدارة التعليم بمنطقة جازان من وجهة نظر المشرفين والمشرفات؟

2. ما واقع التحوّل الرقمي في إدارة التعليم بمنطقة جازان من وجهة نظر المشرفين والمشرفات؟

3. ما العلاقة بين درجة الوعي بالأمن السيبراني وواقع التحوّل الرقمي في إدارة التعليم بمنطقة جازان؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- الكشف عن درجة الوعي بالأمن السيبراني في إدارة التعليم بمنطقة جازان من وجهة نظر المشرفين والمشرفات.

- الكشف عن واقع التحوّل الرقمي في إدارة التعليم بمنطقة جازان من وجهة نظر المشرفين والمشرفات.

- الكشف عن العلاقة بين درجة الوعي بالأمن السيبراني وواقع التحوّل الرقمي في إدارة التعليم بمنطقة جازان.

أهمية الدراسة:

يُعد الأمن السيبراني والتحول الرقمي من الموضوعات الحديثة التي ظهرت تطبيقاتها في جميع الميادين والمجالات، وأبرزها مجال المؤسسات التعليمية، ومن هذا المنطلق فإن لهذه الدراسة أهمية تتمثل في جانبين:

1. الأهمية العملية (النظرية) :

أصبح التحول الرقمي بوسائله التكنولوجية هو المحرك الرئيس في معظم المجالات وعلى الأخص التعليم، وذلك باستخدام تطبيقات التكنولوجيا في معظم دول العالم، واهتمام غالبية المؤسسات بعملية التحول الرقمي، لما تحقّقه من مميزات لم تكن متاحة من قبل، والتقدم الكبير في مجال التحول الرقمي، سواء ظهور معلومات جديدة رقمية، أو تحويل ماهو تقليدي إلى رقمي، وتوضح أهمية الدراسة من خلال موضوعها الذي يتناول الوعي بالأمن السيبراني والتحول الرقمي بالمؤسسات التعليمية والمساهمة في المعرفة التراكمية لموضوع الدراسة من خلال ما يلي:

- إثراء الجانب النظري المتعلق بالوعي في الأمن السيبراني والتحول الرقمي؛ إذ تأمل الباحثة أن تسهم نتائج هذه الدراسة في إثراء المكتبة العربية بالدراسات المتعلقة في هذا المجال، وفتح المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات أخرى، حيث لاحظت الباحثة قلة الدراسات - حسب علم الباحثة - التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الوعي بالأمن السيبراني والتحول الرقمي.

- تعود أهمية البحث إلى ندرة الأبحاث في العالم العربي بشكل عام وفي المملكة العربية السعودية بشكل خاص حول دراسة العلاقة بين الوعي بالأمن السيبراني والتحول الرقمي، حيث تساعد في تطوير نموذج مفاهيمي لموظفي القطاعات والمنظمات الخدمية الكبيرة والقطاعات التعليمية بمجال الأمن السيبراني وتغطية الفجوة العلمية في هذا المجال.

2. الأهمية العملية (التطبيقية). يمكن لجهات عديدة أن تستفيد من نتائج هذه الدراسة

من خلال ما يلي:

- يؤمل أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة وتوصياتها الباحثون والمهتمون لتطبيق الأمن السيبراني.

- توضيح واقع التحول وعلاقته بالوعي في الأمن السيبراني في إدارة التعليم بمنطقة جازان، حيث يستفيد منه المسؤولون في إدارة تقنية المعلومات من حيث حماية الأنظمة المعلوماتية، والشبكات من أي اختراق، أو دخول غير مصرح به من خلال توفير الوعي لتطبيق الأمن السيبراني.

- إفادة مسؤولي التعليم بمنطقة جازان لاتخاذ القرارات المناسبة لتحقيق الأمن السيبراني والتدابير الاحترازية لتحقيق أمن المعلومات والبيانات.
- دعم القرارات التي تزيد من الاهتمام بالأمن السيبراني وتنشيط الوسائل والأساليب الممكنة للتحويل الرقمي في بيئة الأعمال الإشرافية والتعليمية بمنطقة جازان.
- القائمون والمسؤولون عن التخطيط للقيادات العليا بالإدارات التعليمية من خلال تقديم التغذية الراجعة لهم، مما يُمكنهم من وضع البرامج والخطط اللازمة لتحقيق الأمن السيبراني في أنظمة المعلومات الإلكترونية حسب ما تكشف عنه نتائج الدراسة من واقع، أو تعزيز توافرها.
- المسؤولون بإدارة العلاقات العامة والإعلام في إدارات التعليم، من حيث التوعية بتطبيق الأمن السيبراني في تعاملهم مع البيانات والمعلومات التي تخصهم، وتوجههم لأهمية العمل على توفيرها.
- أنه يمكن الاعتماد على نتائجها في تفعيل تطبيق التحويل الرقمي داخل مكاتب الإشراف.

حدود الدراسة:

تحدد الدراسة بالحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على دراسة درجة الوعي بمفاهيم الأمن السيبراني، ودرجة الوعي بمخاطر الأمن السيبراني والانتهاكات، بالإضافة إلى واقع التحوّل الرقمي، مكوّنة من أربعة أبعاد (البنية التحتية التكنولوجية والتشريعات، المهارات الرقمية، التمويل اللازم، والسياسات الإدارية الداعمة للتحوّل الرقمي).
- الحدود الزمانية: تمّ تطبيق هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 1443 - 1444هـ.
- الحدود البشرية: تمّ التطبيق على المشرفين والمشرفات بإدارة التعليم في منطقة جازان التعليمية.

مصطلحات الدراسة:

- الأمن السيبراني:

المفهوم الاصطلاحي: يقصد به حماية الشبكات وأنظمة تقنية المعلومات وأنظمة التقنيات التشغيلية، ومكوناتها من أجهزة وبرمجيات، وما تقدمه من خدمات، وما تحويه من بيانات،

من أي اختراق أو تعطيل أو تعديل أو دخول أو استخدام أو استغلال غير مشروع. ويشمل أمن المعلومات والأمن الإلكتروني والأمن الرقمي. (الهيئة الوطنية للأمن السيبراني، 2022). والمفهوم الإجرائي للأمن السيبراني: هو حماية الشبكات وأنظمة تقنية المعلومات وأنظمة التقنيات التشغيلية، ومكوناتها من أجهزة وبرمجيات، وما تقدمه من خدمات، وما تحويه من بيانات، من أي اختراق أو تعطيل أو تعديل أو دخول أو استخدام أو استغلال غير مشروع. ويشمل أمن المعلومات والأمن الإلكتروني والأمن الرقمي في إدارة التعليم بمنطقة جازان.

- التحوّل الرقمي Digital Transformation

يعرف بأنه استخدام التكنولوجيا لتحسين الأداء أو الوصول إلى المؤسسات بشكل أساسي، واستخدام التطورات الرقمية مثل التحليلات والتنقل والوسائط الاجتماعية والأجهزة المدمجة الذكية، مع تحسين استخدامهم للتقنيات التقليدية مثل تخطيط موارد المؤسسات، وتغيير علاقات العملاء والعمليات الداخلية (Westerman, Calmédjane, Bonnet, Ferraris & McAfee, 2011). وعرفه الحرون وبركات (2019) بأنه التغيير الثقافي والتنظيمي والتشغيلي للمؤسسات التعليمية من خلال التكامل الذي للتقنيات والعمليات والكفاءات الرقمية عبر جميع المستويات والوظائف بطريقة مرحلية داخل المؤسسات، وتطوير العملية التعليمية بطرق مبتكرة ومرنة من خلال الاستفادة من التكنولوجيا الرقمية.

وإجرائياً: منظومة الأعمال والأنشطة التي يتم تنفيذها إلكترونياً في إدارة تعليم جازان من خلال تقنيات التكنولوجيا وشبكة الإنترنت، وتُقاس من خلال واقع توفر المؤشرات التي تدعم التحوّل الرقمي كما تقيسها الاستبانة بالأبعاد التالية: (البنية التحتية التكنولوجية والتشريعات، المهارات الرقمية، التمويل اللازم، السياسات الإدارية الداعمة للتحوّل الرقمي).

إدارة التعليم بمنطقة جازان: هي مؤسسة تعليمية وتربوية ترتبط تنظيمياً بوزارة التعليم، تقوم بالوظائف والمهام التعليمية في منطقة جازان، تشتمل على جميع المستويات الإدارية في الصرح التعليمي، تساهم في نجاح تحقيق الأهداف التعليمية.

الإطار النظري

المبحث الأول : الأمن السيبراني

يتناول البحث في هذا الجزء التعريف بالأمن السيبراني والتعريف بأمن المعلومات والمقارنة بينهما بما يخدم المفاهيم النظرية للأمن السيبراني وأمن المعلومات للمؤسسات التعليمية، كما يلي:

مفهوم الأمن السيبراني:

ويأتي من كلمتي (Cyber Security)، وكلمة سير لاتينية الأصل ومعناها الفضاء المعلوماتي، فيصبح المقصود بالأمن السيبراني أمن الفضاء الإلكتروني، ولذا يمكن القول إن الأمن السيبراني هو عبارة عن مجموعة الوسائل التقنية والأدارية التي يتم استخدامها لمنع الاستخدام غير المصرح به وسوء الاستغلال واستعادة المعلومات الإلكترونية ونظم الاتصالات والمعلومات التي تحتويها بهدف ضمان واستمرارية عمل نظم المعلومات وتأمين حماية وسرية وخصوصية البيانات الشخصية ولحماية المواطنين (الحانوتي، 2014). ويشمل الأمن السيبراني أمن المعلومات على أجهزة وشبكات الحاسب الآلي، بما في ذلك العمليات والآليات التي يتم من خلالها حماية معدات الحاسب الآلي والمعلومات والخدمات من أي تدخل غير مقصود أو غير مصرح به أو تغيير أو إتلاف قد يحدث، وقد أصبح الأمن السيبراني ركيزة أساسية في كل المؤسسات بل وحتى الدول لمواجهة الحروب الإلكترونية (البار والمرحبي، 2018). أما مصطلح الأمن السيبراني فيهدف للدفاع عن الفضاء السيبراني ضد الهجمات السيبرانية (شلوش، 2018).

والفضاء السيبراني هو مجال عالمي داخل البيئة المعلوماتية، يتكون من شبكة مستقلة من البنى التحتية لأنظمة المعلومات، ويتضمن ذلك الإنترنت وشبكات الاتصالات وأنظمة الحاسب والمعالجات المدمجة، وهنا يتضح أن الأمن السيبراني يعنى بوسائل الحماية والدفاع عن كل أنظمة الحواسيب والشبكات الذكية؛ فهو مجال لا يركز كثيراً على الوسائل التأسيسية (كوسائل التشفير مثلاً) بقدر تركيزه على الإفادة من هذه الوسائل في الدفاع الرقمي (جواب الله، 2022).

الأمن السيبراني هو مجال يضع في أولوياته تقنيات الدفاع وأنظمته واستراتيجياته، وعليه فأمن المعلومات والأمن السيبراني هما مصطلحان متشابهان، لكن أمن المعلومات هو أعم وأشمل من الأمن السيبراني، والأمن السيبراني مصطلح أحدث في الاستخدام (الروضان، 2018). ومصطلح سيبراني (Cyber)، صفة لأي شيء مرتبط بثقافة الحواسيب أو تقنية المعلومات أو الواقع الافتراضي، وقد استخدمت هذه الكلمة في أربعينيات القرن الماضي في الكتب العلمية، ثم انتشر استخدامها في الستينات الميلادية في البرامج التلفزيونية الشهيرة، كبرنامج BBC الشهير Doctor Who، وكانت كلمة ساير تستخدم في تلك الفترة بمعنى الذكي أو القادر على التفكير الذاتي باستخدام تقنيات الحاسوب (الفتلاوي، 2018).

نظريات ونماذج فسّرت الأمن السيبراني

هنالك العديد من النماذج والنظريات التي فسّرت الأمن السيبراني والتحوّل الرقمي بأنه ذات

علاقة بأمن المعلومات والسياسة الأمنية التي ينبغي تنفيذها في النظام كما يلي:

1. أنموذج آلة الحالة State Machine Model : ويعتمد هذا النموذج على مفهومين أشار لهما عجيلي ومشهور (2003) الحالة أو الوضع State: وهو المفهوم الأساسي في هذا النوع من النماذج ويمكن تعريفه على أنه تمثيل دقيق للنظام في لحظة زمنية معينة، وانتقال الحالة State Transition: ويمكن تمثيله بآلة؛ مدخلاتها الوضع الحالي ومخرجاتها الوضع في اللحظة التالية، مع مراعاة أن كافة الأنشطة التي يسمح لها بالحدوث في النظام لا تضعف من الجهاز ولا تضع النظام في حالة غير آمنة.

2. أنموذج سير المعلومات Information Flow . تدفق المعلومات هو نقل المعلومات من مكان إلى آخر وكيفية فرض سياسة تحكمها، ولا يقتصر نموذج سير المعلومات على اتجاه التدفق فحسب، بل يمكنه التعامل مع أي نوع من أنواع تدفق المعلومات، وسير المعلومات يمكن أن يكون من مستوى أمان إلى آخر، أو من كائن واحد إلى آخر في مستوى الأمان نفسه، إذا لم يتم تفعيل عملية تقييده، (Hoadley & Lamos, 2012).

3. أنموذج Brewer and Nash Model . يعرف هذا الأنموذج باسم صور العين، وقد تم بناؤه لتوفير عناصر التحكم للوصول إلى العديد من المجالات، وخاصة في التجارة العالمية، والهدف الرئيس لهذا النموذج هو منع وصول المستخدمين غير المخولين إلى البيانات التي ينظر إليها على أنها تمثل صراع الفائدة (Xie, Ray, Adaikkalavan, Gamble, 2013).

4. أنموذج قبول التكنولوجيا Technology Acceptance Model-TAM . ويعتمد هذا الأنموذج على عنصرين يتأثران بعوامل خارجية عدة، وهما: توقع الاستفادة Perceived Usefulness ، وسهولة الاستخدام Ease of use . وهو من أكثر النماذج التي تستخدم لمعرفة وجهة نظر المستخدمين لتكنولوجيا المعلومات وتطبيقاتها. ووفقاً لهذا النموذج تتم دراسة استخدام الأفراد للتكنولوجيا من خلال سهولة الاستخدام وتوقع الاستفادة (Jaeyer , Matteson , 2009).

5. أنموذج Bell-LaPadela Model . يكون النظام في حالة آمنة وفقاً لأنموذج آلة الحالة، ويقوم بتنفيذ الأوامر بشكل آمن، وبالسماح بالوصول إلى الموارد بشكل آمن ويتم إغلاق النظام في حالة الفشل الأمني. وقد صمم هذا الأنموذج لأنظمة تشغيل متعددة للمستخدمين ولتعزيز التحكم بالنفذ في التطبيقات الحكومية والعسكرية بالاعتماد على مستويات أمنية (تصريح أمني أو مستوى أمني) للأغراض والمواضيع، ويهدف هذا الأنموذج إلى منع الوصول للمعلومات السرية

بطريقة غير مصرح بها، ويطلق عليه أمودج الجرس، وهو نظام أمني متعدد المستويات، تصنف البيانات فيه بحيث تحدد التعاملات والإجراءات التي ينبغي استخدامها، وتصنف المستويات الأمنية فيه على سبيل المثال إلى سري للغاية، وسري، وغير مصنف، بحيث يكون السري للغاية أعلى المستويات، وغير المصنف أدناها. ويستخدم هذا النظام مستويات أمان مختلفة لمراقبة الدخول والنفوذ بحيث يمنع سير البيانات من مستويات الأمان الأعلى إلى مستويات الأمان الأدنى. ويتم وضع هذا الأمودج من خلال الكثير من العمل والعديد من الأنشطة المعقدة (Bell – LaPadula, 2010, et al.).

6. أمودج Biba Model . تم بناء هذا الأمودج بعد أمودج Bell – LaPadula ، ويستخدم أمودج آلة الحالة، ويشبه إلى حد بعيد أمودج الجرس، ويهتم بسلامة البيانات. ويعتمد هذا النموذج على رأيين: رأي التكاملية البسيطة Simple Integrity Axiom، بحيث لا يمكن لموضوع ذي مستوى أمني معين قراءة بيانات مستوى أمني أعلى، وغالباً ما يصطلح على تسمية هذا الوضع بـ No Read- Down ورأي سلامة بنجمة (Integrity*)، بحيث لا يمكن لموضوع ذي مستوى أمني معين أن يكتب بيانات ذات مستوى أمني أعلى. وغالباً ما يسمى هذا الوضع بـ No Write- Up، وأهم عيوب أمودج Biba أنه لا يهتم بالسرية أو التوافرية وأنه يركز فقط على سلامة البيانات من التعديل غير المصرح به والتبديل، وأنه لا يعالج إدارة التحكم بالدخول (Xie, 2013, etal.).

7. أمودج Clark- Wilson Model. تم تطوير هذا الأمودج بعد أمودج Biba ويستخدم أساليب مختلفة لحماية سلامة المعلومات أو التكاملية، وذلك من خلال التركيز على منع المستخدمين من إجراء تعديل غير مصرح به للبيانات أو ارتكاب غش وأخطاء داخل التطبيقات التجارية. ويعتمد هذا النموذج على موضوعين: إجراءات مصاغة بشكل جيد، ومهام مفصولة. وتأخذ الإجراءات المصاغة بشكل جيد هيئة برامج، بحيث تكون لكل برنامج حدود تقيده بما يمكنه فعله أو لا يمكنه فعله، وأما فصل المهام، فهو فصل المواضيع الحرجة (المهمة) إلى جزأين أو أكثر، لمنع إجراء أي تعديل غير مرخص به، والفصل بين الواجبات والعمليات، ففي مستوى تصنيفي ما، سيظهر الموضوع مجموعة واحدة من البيانات، ويمكن من الدخول إلى مجموعة واحدة منها، بينما يظهر موضوع آخر في مستوى آخر في مجموعة أخرى من البيانات (Bell- LaPadula et al, 2010). وإن هذا الأمودج لا يملك المستخدمين غير المصرح لهم من الوصول إلى البيانات مباشرة، بل من خلال برنامج، وهذا يوفر درجة من الحماية لسلامة المعلومات، حيث يفرض قيوداً مصنفة ليقدم المعلومات والوظائف المرخصة لموضوع معين فقط. وعلى هذا فإن

نموذج Clark-Wilson Model يتناول جميع أهداف التكاملية وسلامة المعلومات، وهي: منع المستخدمين غير المخولين من إجراء تعديلات والحفاظ على الاتساق الداخلي والخارجي ومنع المستخدمين من إجراء تعديلات غير لائقة.

عناصر الأمن السيبراني ووسائل وسبل اختراقه:

عند ذكر أمن المعلومات، وجرائم الحاسوب فإن أول ما يتبادر إلى الذهن غالباً هو كشف معلومات كان يجب أن تبقى سرّاً، والحقيقة أن الحفاظ على سرية المعلومات واحدة من جوانب الأمن المعلوماتي، حيث وردت مجموعة من المكونات للأمن السيبراني على درجة واحدة من الأهمية، وهذه المكونات ذكرها الطائي والكيلاني (2015) وهي :

- سرية المعلومات (Data Confidentiality) :: تشير السرية إلى الصفة الخارجية التي تمنح للمعلومات التي تنطوي على التكنم والخصوصية وذلك من خلال تحديد الضوابط والتعليمات التي تحدد الجهات المسموح لها بالاطلاع عليها، ومن ثم حماية المعلومات في النظام، بحيث لا يمكن للأشخاص غير المرخص لهم الوصول إليها، أي تأمين تدفق المعلومات في القنوات المخصصة لها ومنع تسربها خارج هذه القنوات بالشكل الذي ينعكس سلباً على حاكمية أمن المعلومات.

- توافر المعلومات (Availability) :: تعني ضمان توافر المعلومات للأطراف المخولين بالوصول إلى المعلومات عند الحاجة إليها، والقدرة على الوصول إلى المعلومات وإمكانية استخدامها بصورتها الحالية أينما كانت، ويحصل الاختراق لأمن المعلومات عند تخريب المعلومات أو اختلاطها بمعلومات أخرى على النحو الذي يؤدي إلى تلوثها أو رفضها أو سوء تفسيرها .

- تمّامية أو سلامة المعلومات (Integrity) :: تتضمن التمامية الصفات الجوهرية الخاصة بكمال المعلومات وتماسكها وارتباطها بمجموعة القيم السائدة في المؤسسة، وتتحقق هذه الغاية عند الحفاظ على دقة واكتمال المعلومات واتصافها بالصدق والأصالة وعمق تطابقها مع الحقيقة والواقع، وضمان أنه لم يتم إجراء أية تغييرات غير مصرح بها على هذه المعلومات .

- المساءلة (Accountability) :: يعد مفهوم المساءلة من المفاهيم المتجددة، إذ تختلف دلالاته تبعاً لمقاصده، وفي مجال أمن المعلومات تعني المساءلة تحمل الشخص الذي قام بالوصول إلى أي معلومة داخل النظام، مسؤولية التغيير الذي حدث عليها أثناء وصوله إليها سواء كان موظفاً مسؤولاً عن معالجة المعلومات أو أحد العملاء، وهذا الإجراء يتضمن تحمل المسؤولية لكل الأفراد الذين يستطيعون الوصول للمعلومة ويمتلكون الصلاحيات بتغيير المعلومات أو حتى الوصول إلى المعلومات .

• قابلية التدقيق (Audit ability) :: وتسمى أيضاً المصدقية، وتشير أيضاً إلى عملية التقييم لحالة أمن المعلومات في المؤسسة مقارنة بمستوى العمل القياسي فيها، وضمان أن الموظفين يتصرفون وفقاً للإجراءات المتبعة والمبادئ التوجيهية التي يمكن استخدامها لتعزيز حالة الأمن، والتدقيق على البيانات الموجودة داخل الحاسبات، ومتابعة عمل الموظفين الذين يعملون على أنظمة المعلومات الموجودة، وتحقق هذه الغاية عندما يتم التأكد من أن مقاييس أمن المعلومات مقبولة في إطار تطبيقات نظم المعلومات، ومعرفة مدى تجاوز المستخدم التحويل أو التصريح الممنوح له .

• التعرف أو التحقق من الهوية الشخصية (Authentication) :: وهذا يعني التأكد من هوية الشخص الذي يحاول استخدام المعلومات الموجودة ومعرفة ما إذا كان هو المستخدم الصحيح لتلك المعلومات أم لا، ويتم ذلك من ثلاث طرق للتحقق من الشخصية، أوردها القحطاني (2020) عن طريق شيء يعرفه الشخص مثل كلمة المرور، وعن طريق شيء يملكه الشخص مثل رسالة الشيفرة (Token) وهو عبارة عن كود يقوم بإدخاله المستخدم للحاسوب للحياسة على صلاحيات التشغيل أو الشهادة الإلكترونية، وعن طريق شيء يتصف به الشخص من الصفات الفيزيائية مثل بصمة الإصبع أو المسح الشبكي أو نبذة الصوت، وكل طريقة لها إيجابياتها وسلبياتها.

وتتعدد وسائل وسبل اختراق الأمن السيبراني، حيث إن الهجوم الإلكتروني أصبح سهلاً ما دام أن معظم أجهزة الحاسب مرتبطة بالإنترنت والشبكات الخاصة، فالبيئة الإلكترونية المتنامية تسهل عملية الهجوم وتضعف عملية رصدها، وزيادة الأجهزة المرتبطة بالشبكات تعني زيادة الأهداف الجاذبة للهجوم أو الاختراق، فالاختراق هو القدرة على الوصول لهدف معين بالطرق غير المشروعة من خلال الثغرات الموجودة في نظام الحماية الخاص بالهدف (القحطاني، 2020). ويقسم علوة (2011) الاختراق من حيث الطريقة المستخدمة إلى:

1. اختراق المزودات والأجهزة الرئيسية للمؤسسات أو الجهات المختلفة، وذلك عن طريق اختراق الجدران النارية (Firewall)، وتم ذلك من خلال الانتحال (IP Spoofing) وهي عملية انتحال الشخصية للدخول إلى النظام، حيث أن حزم (Internet Protocol (IP عناوين الإنترنت تحوي عناوين للمرسل والمرسل إليه، وهذه العناوين ينظر إليها كعناوين مقبولة وسارية المفعول من قبل البرامج وأجهزة الشبكة، فتعطى حزم (IP) شكلاً تبدو فيه وكأنها قادمة من جهاز معين، بينما هي في الحقيقة ليست قادمة منه، ويتم ذلك من خلال طريقة التعرف بمسارات المصدر Source Routing ، فالنظام إذا وثق بهوية مصدر الحزمة فإنه يكون قد حوكي أو خدع .
2. اختراق الأجهزة الشخصية والعبث بالمعلومات التي تحتويها، وهي طريقة شائعة بسبب

جهل بعض أصحاب هذه الأجهزة من جانب، وسهولة تعلم برامج الاختراق من جانب آخر .

3. التعرض للبيانات أثناء انتقالها والتعرف على شيفرتها إن كانت مشفرة .

وقد قسم القحطاني (2020) المهاجمين إلى هواة أو محترفين، وإن العديد من الناس قد ينظرون للمهاجم نظرة تقليدية على أن هذا المهاجم هو شخص في عمر المراهقة ولديه وقت فراغ كبير، وقد تم الترويج لهذا النوع النمطي من المخترقين من خلال الأفلام والأشخاص الحقيقيين الذين أُلقي القبض عليهم بهذا الخصوص .

وتتعدد مجالات اختراق أمن المعلومات، وهي من أكثر الموضوعات مثاراً للجدل والاهتمام من قبل المختصين في نظم المعلومات بسبب كونها الأساس في توفير الفرصة الملائمة لحدوث الاختراق، وقد ذكر الطائي والكيلاني (2015) عدة مجالات لاختراق أمن المعلومات الإلكترونية، منها الملفات الإلكترونية وإختراق نظام الحماية للمعلومات التي تنطوي عليها هذه الملفات، وهي المسألة التي باتت الشغل الشاغل للمعنيين بها بسبب الفرص الكثيرة والسهولة التي يتيحها هذا المجال، والتي يمكن الإشارة إلى بعض منها :

• إساءة استخدام كلمة السر، وتشتمل على :

- إشراك الأفراد الآخرين في كلمات السر ومن ثم انتقالها إلى جهات أخرى تسعى إلى استغلالها
- استخدام كلمات السر التي تحمل دلالات معينة في حياتهم اليومية، مثل أسماء العائلة أو تواريخ الميلاد .

- الاستمرار مدة طويلة دون تغيير كلمات السر .

- الاحتفاظ بنسخة مكتوبة من كلمات السر على المكاتب وبالقرب من أجهزة الحاسوب .

- ترك المحطات الطرفية (Terminals) مفتوحة، إذ يلغي الحاجة إلى كلمات السر ويفتح المجال للوصول إلى المعلومات بكل سهولة .

- ترك أجهزة الحاسب المحمولة (Laptop) مفتوحة في غرف الفنادق أو على مقاعد الطائرات بشكل يسمح لمشاهدة ما يظهر على شاشتها أو بوضع قرص مرن فيها واستنساخ المعلومات عليه.

- ترك حافظات الأقراص مفتوحة، خاصة تلك التي تضم معلومات حساسة، الأمر الذي لا يتيح الفرص للاطلاع عليها أو سرقتها فحسب وإنما تعرضها للتلف بسبب تلاعب وعبث بعض الأفراد العاملين في محاولة لاستخدامها، ونفس الخطورة تكون قائمة عند غلق هذه الحافظات، ولكن مع ترك المفتاح معلقاً عليها .

وأكد العديد من الباحثين على أن أهمية أمن المعلومات تتطلب الالتزام بأمن وخصوصية المعلومات، وأن أكثر ما يدعونا إلى الالتزام بها هو الإسلام، الذي أكد على الكلمة الطيبة، حيث يذكره سنة (2011) أنه في شرعنا الإسلامي الحنيف، قاعدة: «دفع الضرر مُقدم على جلب المصلحة»، ولقد أُمست الجهود مُنصبة على «دفع ضرر» وسائل ووسائط الاتصال والتواصل الحديثة، والعمل على تعظيم منافعها ولابد من الوعي والدراية بالكلمة، وأين سيقع أثرها وتأثيرها، والكلمة هي ميراث النبوة، قال الله تعالى عن أبي الأنبياء إبراهيم (عليه السلام): ﴿وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ لِأَبِيهِ وَقَوْمِهِ إِنَّنِي بَرَاءٌ مِّمَّا تَعْبُدُونَ إِلَّا الَّذِي فَطَرَنِي فَإِنَّهُ سَيَهْدِينِ وَجَعَلَهَا كَلِمَةً بَاقِيَةً فِي عَقِبِهِ لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ﴾ (الزخرف: 28-26)، وكذلك الكلمة الطيبة عنوان العيش الطيب، قال تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَ كَيْفَ ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا كَلِمَةً طَيِّبَةً كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ أَصْلُهَا ثَابِتٌ وَفَرْعُهَا فِي السَّمَاءِ تُؤْتِي أُكْلَهَا كُلَّ حِينٍ بِإِذْنِ رَبِّهَا وَيَضْرِبُ اللَّهُ الْأَمْثَالَ لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ وَمَثَلُ كَلِمَةٍ خَبِيثَةٍ كَشَجَرَةٍ خَبِيثَةٍ اجْتُثَّتْ مِنْ فَوْقِ الْأَرْضِ مَا لَهَا مِنْ قَرَارٍ﴾ (إبراهيم: 26-24)، وإن أثر هذه الكلمة الطيبة ليمتد إلى البرزخ والحياة الآخرة حيث يكون التثبيت من الله تعالى لعباده المؤمنين بها. وقوله تعالى: ﴿.. وَقُولُوا لِلنَّاسِ حُسْنًا وَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ وَآتُوا الزَّكَاةَ ..﴾ (البقرة: 83).

ومن خلال ما سبق فإذا كانت حماية المعلومات والبيانات حق للأفراد، فإن هذا الحق يزداد أهمية في حالة المؤسسات الخدمية كالمؤسسات التعليمية، للمحافظة على المعلومات التي تُديرها والبيانات التي توفرها، وهذا يتطلب تنمية الوعي لدى المسؤولين والعاملين بمجال إدارة التقنية والمعلومات وتنمية مهاراتهم العملية بسياسة أمن المعلومات، والتي تشمل المعرفة والإلمام بكل المخاطر واستخدام وسائل التخزين المختلفة وخلوها من برامج التجسس أو الفيروسات لحماية البيانات من خطر التلف أو السرقة والعبث (خير، 2009).

ويتم ذلك من خلال اتباع مجموعة من القواعد التي يطبقها الأشخاص لدى التعامل مع التقنية ومع المعلومات داخل المنشأة، وتتصل بشؤون الدخول إلى المعلومات والعمل على نظمها وإدارتها، والتي لابد أن يساهم في إعدادها وتفهمها وتقبلها وتنفيذها كل من: مسؤولي أمن الموقع، مديري الشبكات، وموظفي الكمبيوتر، فريق الاستجابة للحوادث والاعطاب، وممثلي مجموعات المستخدمين، ومستويات الإدارة العليا (الحانوتي، 2014، 191).

وترى الباحثة أن هذا يتطلب تحديد الاحتياجات والقواعد والتعليمات الخاصة عند استخدام البيانات لإدارة التعليم، من حيث السماح أو عدم السماح للآخرين بالوصول للبيانات الشخصية، ويتطلب زيادة مستوى أمن المعلومات ومهددات الخصوصية، حيث قُسمت فرج (2022) الخطر الإلكتروني إلى:

أولاً: الخطر الداخلي (من داخل المؤسسة) Internal : يقصد به المهاجمون من داخل نطاق عمل شبكة المعلومات وهم الأفراد أو العاملون الذين ينتمون لنفس الجهة المستهدفة، ولعل هذا النوع من الخطر هو أشد فتكاً وخطورة من خطر الأعداء الخارجيين، فخطر انتهاك الخصوصية من الداخل سهل الحدوث وصعب الكشف عنه في حالات كثيرة، وخصوصاً إذا كان الشخص المهاجم يمتلك صلاحية الدخول إلى نظام شبكات المعلومات فلا يواجه أي صعوبة في عمليات الأمان والسرية الموجودة على الشبكة بل ويمكنه طمس معالم الهجوم ومحو آثار أي دخول بسهولة، ويمكن إيجاز أهم جوانب الأخطار الداخلية فيما يلي: (اختراق الشبكات الداخلية للمؤسسات، اختراق نظم المعلومات بالسرقة أو التبدل أو التغيير أو الحذف، إيجاد وتهيئة ثغرات في النظام الأمني للشبكات، تغيير وتهيئة نظام شبكات المعلومات).

ثانياً : الخطر الخارجي (خارج المؤسسة) External : من خلال الأشخاص الذين يقومون بمحاولات اختراق لأمن شبكات المعلومات من خارج المؤسسة، سواء كانوا على صلة بهذه المؤسسات أم لا وفي بعض الأحيان تصل الأمور إلى حد اختراق المواقع الحكومية التي بها شبكات معلومات على درجة عالية من السرية والأمان؛ ولكن في الخطر القادم من الخارج تكون درجة خطورته أقل وذلك لعدة أسباب، منها أنه من المتوقع أصلاً أن تكون هناك هجمات خارجية، وبالتالي فإن أي شبكة لا بد وأن تكون مزودة بنظم وبروتوكولات الحماية التي تعمل على صد المهاجمين ومحاولات الاختراق الأمني لها من قبل العابثين، كما أن بناء الشبكات الآن أصبح على درجة عالية من الحرفية والدقة، بحيث أصبح القائمون على بناء وتركيب الشبكات على دراية بكافة أنواع الهجمات والاختراقات التي يتبعها المخترقون، بل يقومون بدراساتها بدقة لعمل الحلول السريعة لها والحيلولة دون وقوعها.

سياسات وأنظمة الأمن السيبراني ومتطلبات التوعية

سياسات وأنظمة الأمن السيبراني عبارة عن تعبير رسمي يقصد به مجموعة القواعد والقوانين التي يتم تطبيقها عند التعامل مع المعلومات والبيانات والتقنيات داخل أي مؤسسة، فهي توضح ما هو مسموح به وما لا يسمح به، وترتبط سياسة أمن المعلومات بطرق الوصول للمعلومات وإدارتها والعمليات عليها، وهي تعنى بتعريف المعاملات والحلول الأمنية تجاه كل معاملة. ويتم تعزيز سياسة أمن المعلومات في مرحلة تطبيق نظام أمن المعلومات؛ وذلك بواسطة مجموعة الإجراءات والأدوات والطرق التي يصطلح على تسميتها بـ (Security Mechanisms)، وتهدف السياسة الأمنية كما ذكرها سليمة (2017) إلى: ترجمة وتوضيح الأمن كما تم تعريفه في القواعد والمبادئ والأهداف العليا بالمؤسسة، وتعريف المستخدمين بمسؤولياتهم وواجباتهم تجاه أمن

المعلومات في المؤسسة والذي يتضمن الأفراد، والأجهزة، والبرامج، والمعلومات، وبيان الإجراءات التي يجب اتباعها لتفادي المخاطر والمهددات والتعامل معها إذا ما وقعت، وتحديد الآليات التي يتم من خلالها تنفيذ وتحقيق المسؤوليات والواجبات لكل مستخدم.

وأشار الحانوتي (2014) إلى بعض التدابير الاحترازية للمحافظة على أمن المعلومات كما يلي:

- حماية خصوصية المعلومات privacy تتمثل في حق الفرد في الاحتفاظ بمعلومات عن نفسه دون إفشاء أو كشف إلا بموافقته، وحمايتها من الإتاحة لغير المرخص لهم بالاطلاع عليها.

- سلامة المعلومات integrity: لا بد من حماية المعلومات المتداولة في الشبكة من أي تغيير أو حذف للمحتوى بشكل متعمد أو غير متعمد. وتكمن أهمية ذلك في الحفاظ على محتوى مفيد وموثوق به.

- التحقق من هوية الأطراف الأخرى: يجب التأكد من هوية الأطراف المعنية بعملية تبادل البيانات، إذ يجب على كلا الطرفين معرفة هوية الآخر لتجنب أي شكل من أشكال الخداع، وهناك بعض الإجراءات للتحقق من هوية الأطراف المتصلة مثل: كلمات المرور passwords التوافق الرقمي Digital Signatures والشهادات الرقمية Certificates Digital.

- مخاطر المعلومات: حيث مكنت شبكة الإنترنت الولوج إلى مختلف الموارد المعلوماتية وتسرب الفيروسات Virus ومحاولات القرصنة المعلوماتية أو محاولات اختراق وانتهاك خصوصية الأجهزة والأفراد.

ويلعبُ وعي العاملين بالمؤسسات التعليمية والتربوية بأمن المعلومات وأخلاقياتها دوراً مهماً في حماية الأنظمة العاملة، حيث يُمثل الطلاب والمعلمون والمجتمع بكافة أعضائه وعناصره أكبر مجموعة من المتعاملين مع أنظمة المدارس والمؤسسات المحوسبة (Miah, Omar, Allison., 2012)، واقترح الحانوتي (2014، ص193) عدداً من الإجراءات التي تساهم في تنمية وعي العاملين بأمن المعلومات وأخلاقياتها بما يلي:

- إنشاء وحدة إدارية تُعنى بتوعية العاملين بأمن المعلومات الإلكترونية كجزء من وحدةٍ اشمل تُعنى ببيانات المؤسسة، فأمن المعلومات ليس قضية تقنية بحتة، بل هو موضوع إداري ثقافي تقني.

- إصدار وثيقة لأمن المعلومات، متبوعة بمجموعة من التعليمات والقوانين التي تتوافق مع السياسات. ومراجعة السياسات والتعليمات بصورة دورية، بحيث تكون الإجراءات نتيجة لسياسة واضحة وليست ردة فعلٍ لحدث معين.

- توعية الموظفين والطلاب بأمن المعلومات ومخاطر وعواقب تجاهل أهميتها، وضرورة لفت نظر متخذي القرار لأهمية الموضوع.

- توفير المعدات والبرمجيات اللازمة.

- توفير دورات تقنية دورية في مجال أمن المعلومات في ظل التطور السريع.

- مراعاة التوازن بين التهديدات والإجراءات المضادة والتكلفة وسهولة الوصول.

كما ورد في الأدبيات العديد من المتطلبات الإدارية اللازمة لتطبيق الأمن السيبراني منها:

1. وضع استراتيجيات وخطط التأسيس: يُعد توظيف شبكات الأمان لتطبيق الأمن السيبراني من أشكال الإصلاح الإداري، ولا يمكن تحقيقها بمجرد إصدار قانون أو لوائح إدارية من القيادة العليا، بل تتطلب تغييراً في طريقة تفكير المسؤولين وطريقة إدارتهم لمسؤولياتهم وفي كيفية نظرهم إلى وظائفهم، هذا ويتطلب وضع استراتيجيات وخطط التأسيس لشبكات الأمان (إشتيوي، 2013).

2. القوانين والتشريعات: ويشمل إصدار التشريعات وما يتعلق منها بالسرية والخصوصية للبيانات المتداولة على الشبكات والحفاظ على حقوق الملكية الفكرية، (العميري، 2008، ص 21).

3. التخطيط الاستراتيجي لتأسيس أمن المعلومات: ولكي يتم تطبيق الأمن السيبراني بطريقة منظمة لابد من التخطيط لعملية التحول نحوها، ووضع خطة متكاملة للاتصالات الشاملة بينها وبين كل من له علاقة بالمعلومات ذات الصلة بالعملية الإدارية والتعليمية (عمر، 2003).

4. الهيكل الإداري الإلكتروني: المؤسسة التعليمية الإلكترونية لا تستطيع العمل في هيكل تنظيمي هرمي عمودي الاتصال بعدد واحد من حيث مجرى الأوامر من أعلى إلى أسفل، ومجرى المعلومات من أسفل إلى أعلى، ومن هنا فإن النموذج الهرمي التقليدي لم يعد ملائماً لعصر تكنولوجيا المعلومات، وتوظيف التقنية وضمان أمن المعلومات فيها يتطلب وجود بنية تنظيمية شبكية من أمن المعلومات والبيانات وتستند إلى قاعدة تقنية ومعلوماتية وثقافية تنظيمية تتمحور حول قيمة الابتكار والمبادرة والريادة في الأداء والكفاءة والفاعلية في إنجاز الأعمال (ياسين، 2005). ويرى أبو زيد (2019) أن تحقيق الأمن السيبراني يتطلب دعم تطبيق قوانين الأمن السيبراني، وتحديث الأنظمة والقوانين وفق مستجدات الأمن السيبراني، ووضع آلية للإبلاغ عن أي محاولات للاختراق، وتقييد استخدام الإنترنت ليكون مجال العمل فقط، ووضع توصيف وظيفي للمسؤوليات والمهام المتعلقة بالأمن السيبراني، والمحافظة على سرية أرقام التشغيل، ووضع سجل رقابي يتضمن أنشطة المستخدم وحوادث الأمن السيبراني، وتطبيق إجراءات عقابية على الموظف الذي ينتهك إجراءات وسياسات الأمن السيبراني، ومتابعة جميع العاملين للتأكد من

الترامهم بالقوانين والأنظمة ذات العلاقة بالأمن السيبراني، وحل المشكلات التقنية التي قد تحدث أثناء العمل، ووضع قيود على صلاحيات التعديل للبيانات.

5. تحقيق المتطلبات البشرية كالقيادة الإدارية الإلكترونية والتدريب وبناء القدرات: ويشمل تدريب العاملين في إدارات وأقسام المؤسسة التعليمية على طرق استعمال أجهزة الحاسوب، وإدارة الشبكات وقواعد المعلومات والبيانات، وكافة المعلومات اللازمة للعمل على إدارة وتوجيه الإدارة بشكل سليم (إبراهيم، 2014)، وأضافت ابن إبراهيم (2021) توفير بعض العناصر التقنية والفنية، التي تساعد على تبسيط وتسهيل توظيف التقنية في إدارة المؤسسة الجامعية بما يتناسب مع ثقافة جميع العاملين فيها، ومن هذه العناصر توحيد أشكال المواقع الإدارية، وتوحيد طرق استخدامها وتوفير الكوادر والكفاءات الرقمية، من محللين، ومبرمجين، وفنيين، ومتخصصين في تقنيات الاتصال وفي تشغيل الأجهزة وصيانتها، وتنظيم برامج تدريبية للموظفين بشكل دوري لتطوير مهاراتهم المتعلقة بمستجدات الأمن السيبراني، والتوعية الكافية للمستخدم بطريقة فحص البرامج والبريد الإلكتروني الجديد، وتأهيل فنيين متخصصين لمتابعة أعمال صيانة الأجهزة الإلكترونية، وتوعية الموظفين بالأنظمة واللوائح التي تحكم التعاملات الإلكترونية.

المبحث الثاني: التحوّل الرقمي Digital Transformation

- مفهوم التحوّل الرقمي

لا يوجد تعريف ثابت للتحوّل الرقمي، لأن المصطلح يستخدمه الكثيرون لأسباب كثيرة ومن زوايا عديدة لدرجة أنه أصبح مصطلحاً شاملاً يستخدم في الصحة، والصناعة، والتجارة، والتعليم وغيرها من المجالات، لذا تناوله العديد من الباحثين بالتعريف. فمنهم من عرفه بأنه «التغييرات التي تسببها التكنولوجيا الرقمية أو تؤثر بها على جميع جوانب الحياة البشرية» (Stolterman, 2004). كما يُعرّف بأنه «السعي إلى تحقيق استراتيجية المنظمات وتطوير نماذج الأعمال والتشغيل المبتكرة والمرنة من خلال الاستثمار في التقنيات وتطوير المواهب وإعادة تنظيم العمليات وإدارة التغيير لخلق قيمة وخبرات جديدة للمستخدمين والموظفين وأصحاب العلاقة» (برنامج التعاملات الإلكترونية الحكومية «يسر»، 2019). في حين قد يشير التحوّل الرقمي إلى «التغييرات والتحوّلات التي يتم تشغيلها وبنائها على أساس التقنيات الرقمية» (Joseph Yaman, 2016) ويُعرّف بأنه «استخدام التكنولوجيا لتحسين الأداء أو الوصول إلى المؤسسات بشكل أساسي، واستخدام التطورات الرقمية مثل التحليلات والتنقل والوسائط الاجتماعية والأجهزة المدمجة الذكية، مع تحسين استخدامهم للتقنيات التقليدية مثل تخطيط موارد المؤسسات، وتغيير علاقات المستخدمين والعمليات الداخلية» (Westerman, et al, 2011). وعرفه حمدي والسعودي (2014)

بأنه تغيير تنظيمي وثقافي وتشغيلي لبيئة النظام التعليمي المتكامل وفق أنظمة التقنيات الذكية والكفاءات الرقمية عبر جميع المستويات والوظائف بطريقة مرحلية، بما ينعكس على تطوير العملية التعليمية بطرق مبتكرة ومرنة من خلال الاستفادة من التكنولوجيا الرقمية».

- أبعاد قياس واقع التحول الرقمي

تتعدد أبعاد ومجالات قياس واقع التحول الرقمي بين الباحثين؛ نتيجة لاختلاف المنظور لإجراءات ومتطلبات تحقيق التحول الرقمي، ويمكن إيجاز تلك الأبعاد كما تناولتها الأدبيات واعتمدت عليها الدراسة الحالية كما يلي:

1. البنية التحتية التكنولوجية والتشريعات: يتم بناء التحول الرقمي باستخدام منظومة من الأجهزة، وأنظمة التشغيل، ووسائط التخزين، والبرمجيات التي تعمل ضمن بيئات تقنية ومراكز معلومات تسمح باستخدام جميع الأصول بكفاءة تشغيلية غير منقطعة، كما يستلزم ضمان مستوى خدمة مناسب لأفراد المؤسسة والمستفيدين ومورديها عبر فرق مهنية مسؤولة عن إدارة المنظومة التقنية والبنية التحتية للشبكة سواء أكانت هذه المنظومة محلية أو سحابية (غنيم، 2019). واتفق كل من: نصر وبغدادى (2021) وحمدى والسعودى (2014) وجوزيف ويمن (Joseph & Yaman, 2016) و(Igor, et al, 2018)، والحرون وبركات (2019) و(Androutsas, 2019)، والظفر (2020)، و(Nalda, et al, 2020) و(Chorosova, et al, 2020)، وشحاته والقحطاني (2020)، وهلال (2021) والملحي (2021) على المؤشرات الدالة على البنية التحتية والتقنية: توفير اتصال إنترنت عالي الجودة في الفصول الدراسية، وتجهيز الفصول بعدد كاف من أجهزة الكمبيوتر عالية الجودة، وتوفير مواد التدريس الرقمية عبر الإنترنت، وإنشاء مكتبة رقمية بالمؤسسة التعليمية، وتوفير مواقع عبر الإنترنت للاستثمار الأمثل للموارد الرقمية، وتوفير البرمجيات اللازمة للتعلم الرقمي، وتوفير الدعم الفني لتشغيل البرامج وصيانة الأجهزة للمعلمين والطلاب، والحصول على رخصة تشغيل البرامج الإدارية الرقمية، واستخدام السبورة التفاعلية في الفصل للتفاعل والمشاركة مع الطلاب، ووجود نظام بديل حال وجود خطأ في أي ركن من أركان العملية التعليمية أثناء التطبيق، وسرعة التحول إليه، وتوفير شبكة Wi-Fi، وهو عبارة عن اتصال عبر شبكة لاسلكية في المدرسة، وتوفير برامج حماية للبيانات والشبكات داخل المدرسة. المهارات الرقمية: أبرز المهارات اللازمة للتحول الرقمي تلك المهارات والكفايات ذات العلاقة بمصادر المعرفة الالكترونية، كالتعليم عن بُعد، وتعليم الكمبيوتر، والتعليم بمساعدة الكمبيوتر، والتعلم عبر الإنترنت (التعليم الإلكتروني)، وبيئات التعلم الافتراضية، وتقنيات المعلومات، وكفايات التعامل مع بيانات التعلم الرقمي (النجار، 2021). ويجب تدريب الموارد البشرية ورفع مستوى كفاياتهم

الرقمية، حيث تُشكل الموارد البشرية جانباً حيوياً يصعب على المؤسسات تطبيق التحول الرقمي بدونه، إذ يتوجب توفير كوادر مؤهلة قادرة على استخدام البيانات وتحليلها لاتخاذ قرارات فعالة، كما يتطلب تخطيط الرؤى وتنفيذها كفاءات بشرية وخبرات علمية وعملية مع إيمان بالتغيير والتطوير (الشريف، 2021).

2. التمويل اللازم: جميع عمليات وإجراءات التحوّل الرقمي بالمؤسسات التعليمية تحتاج إلى توفير مخصصات مالية لتغطية تكاليف مشروع التحوّل الرقمي من شراء التقنيات المساعدة للتحوّل، وتوفير مخصصات مالية كافية لشراء التجهيزات والبنية التحتية وصيانتها، وتوفير الدعم المالي لتصميم البرامج الإلكترونية المطلوبة، والدعم المالي للتدريب على الإشراف الإلكتروني، ويمكن تحقيق ذلك من خلال بناء شراكة مجتمعية لتمويل تطوير البنية التحتية الرقمية بالمؤسسات التعليمية، والدعم المالي اللازم لتصميم وتطوير البرامج الإلكترونية اللازمة لتطبيقات الإدارة الإلكترونية والموارد المالية اللازمة للاستعانة بالمدرّبين المؤهلين لتدريب القوى البشرية، والموارد المالية اللازمة لصيانة الأجهزة والبرامج الإلكترونية والدعم المالي اللازم لتحديث الحاسبات والبرمجيات (الملحي، 2021).

3. السياسات الإدارية الداعمة للتحوّل الرقمي: حيث يجب على المؤسسات التعليمية إرساء بناء تقني فعال يسمح بتطوير العمليات على الصعيدين الداخلي والخارجي، وذلك لضمان التطبيق الأمثل للتحوّل الرقمي، ويتضمن ذلك الموازنة الداخلية والخارجية في إنجازات العمليات مع وجود رقابة في إنجاز العمليات، والذي يعتبر أحد المفاتيح الرئيسية في المدخلات والمخرجات للمؤسسات التعليمية من خلال سن التشريعات واتخاذ الإجراءات والخطوات الإدارية والتنظيمية للتحوّل الرقمي (الظفر، 2020)، وأكد شحاته والقحطاني (2020) وهلال (2021) على مجموعة من السياسات الإدارية الداعمة للتحوّل الرقمي، منها (تحديد آليات التوجه نحو التحوّل الرقمي، وإنشاء رؤية رقمية مشتركة، ومعروفة لدى الجميع، وعمل رسالة عن التعلم الرقمي، ونشرها بين جميع العاملين، وفهم العاملين للرؤية والرسالة الرقمية للمدرسة والموافقة عليها، وتحديد الاستراتيجيات والأهداف والأنشطة المطلوبة من أجل تفعيل الرؤية والرسالة).

وضع نظام لقياس ومراقبة النتائج بشكل دوري، وإشراك القيادة جميع أصحاب المصلحة؛ الطلاب وأولياء أمورهم والمعلمين والمجتمع، في عملية تحديد الأهداف والأنشطة لتحقيقها، وإشراك القيادة العاملين في صنع واتخاذ القرار، وتحديد القيادة ما يراد تحقيقه، مع وضع نقطة البداية في الاعتبار، وتكوين فرق عمل من المعلمين للتخطيط للتعلم الرقمي والإعلان عنه.

خطوات التحول الرقمي للتعليم

أشار (Martina, Vjeran, & Katarina, 2018) إلى خطوات التحول الرقمي بالمؤسسات التعليمية كما يلي:

1. بناء الوعي بالإمكانيات الرقمية والتهديدات والفرص للقادة في المؤسسات التربوية والشعور بالحاجة إلى التغيير.
2. إنشاء رؤية مشتركة، رقمية ومعروفة لدى جميع القادة في المؤسسات التربوية وتحديد ما تريد تحقيقه.
3. ترجمة الرؤية إلى عمل، عن طريق تحديد الأهداف الاستراتيجية وخريطة طريق الأنشطة التي يتعين القيام بها.
4. تحدد نقطة البداية المتعلقة بالرصد الاستراتيجي للمؤسسة من المنسويين الذين يتمتعون بكفاءتهم على تنفيذ التغيير.
5. التأكد من أن جميع الأنشطة «تؤدي» إلى نفس الاتجاه وأن «تبقى» على المسار المقترح لهذا الغرض.
6. بناء المهارات من خلال وضع خطة لتطوير الكفاءات لموظفي عمليات الدعم، وبرامج التعليم الداخلية والخارجية.
7. تحديد التكاليف لبناء البنية التحتية الرقمية، وتعليم الموظفين، والمواد الإدارية لاستخدام التقنيات الجديدة، لمواد التدريس الرقمية عبر الإنترنت.
8. الموارد الأساسية اللازمة لأداء الأنشطة الرئيسية من الأصول المادية (الفصول الدراسية والشبكات وأجهزة الكمبيوتر المناسبة) والأصول غير الملموسة (الثقافة التنظيمية المناسبة والقيم الأساسية المقابلة) لضمان إمكانية استخدام المعارف والمهارات الجديدة للتحول.
9. الأنشطة الرئيسية الأكثر أهمية والتي يجب القيام بها بشكل جيد، وتتمثل أهم الأنشطة في المؤسسات التعليمية في التعليم والتعلم من أجل تحسين التدريس والتطور في أداء العمليات التعليمية للاتجاهات والتحديات الجديدة التي يجلبها العصر الرقمي.
10. تدفق الإيرادات التي من المفترض أن تحصل على تمويل جديد، ويتم التمويل بشكل أساسي من ميزانية الدولة، ولكن هناك إمكانيات لإثراء أموال التحول الرقمي عن طريق الصناديق والتبرعات والرعاية العامة أو الخاصة.

11. توفير الحوافز والمكافآت لأولئك الذين يحققون الأهداف أولاً ويجب مكافأة الأفضل، من أجل تحفيز الآخرين على أن يكونوا أكثر نشاطاً وقدرة على التكيف والتفاني لتحقيق هدفهم.

الجزء الثاني: الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات التي تناولت الأمن السيبراني

دراسة لورين (Lauren,2014)) هدفت للكشف عن أثر ورش التدريب في التوعية بالأمن السيبراني في التقليل من ضحايا الهجمات السيبرانية، واتبعت المنهج التجريبي والوصفي على عينة مكونة من 31 مدرسة عامة، و120 مدرسة خاصة ومستقلة في ولاية هاواي (Hawaii)، و255 من مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وتبين أن كثيراً من الآباء لا يعرفون قواعد الاستخدام الآمن للإنترنت، وأنه يجب أن يكون هناك مشاركة بين المنزل والمدرسة لزيادة الوعي بالأمن السيبراني لدى الأطفال، كما أن النتائج بعد ورش العمل أفادت بأنه زاد مستوى الوعي لدى غالبية أفراد العينة.

أما دراسة سايكس (Sykes,2014) فقد هدفت إلى تقديم مقترحات لتنمية الوعي الوقائي من تهديدات الأمن السيبراني الداخلية من خلال التجارب الحية التي يمارسها مديرو تكنولوجيا المعلومات، واستخدمت منهجية تتبع أسلوب «البحث الظاهري»، وشملت العينة 16 مشاركاً من مديري تكنولوجيا المعلومات، ومديري تقنية المعلومات، وكشفت النتائج عن مجموعة من التحديات منها مخاوف من التكاليف المادية وعدم وجود التدريب الكافي وعدم تبني ثقافة التوعية بأمن المعلومات للموظفين وضعف الدعم الإداري لمسؤولي الشبكات وعدم وجود مراقبة أمنية محترفة تختص بالأمن السيبراني، وعدم تحفيز الموظفين على الإبداع ورفع وعيهم، وقدم المشاركون عدة اقتراحات لزيادة فاعلية الأمن السيبراني، منها مكافحة التهديدات السيبرانية الداخلية عن طريق إدارة تكنولوجيا المعلومات وتحسين سياساتها وإجراءاتها وزيادة فاعلية عمليات الكشف عن الهجمات الشاذة، والاهتمام بتطوير برامج مكافحة الاختراق.

وأجرى غوران (Goran,2016)) دراسة هدفت للكشف عن مخاطر الأمن السيبراني لدى طلاب المدارس الثانوية العامة. شملت عينة الدراسة 1600 طالب و30 عضو هيئة تدريس في مدرسة جينجر وود الثانوية (Ginger wood High School) بولاية كنتاكي. واستخدم الباحث منهجية دراسة الحالة لهذه الثانوية وجاءت النتائج بأنه يمكن وجود هجمات فنية للأنظمة من خارج المدرسة وزرع بعض الفايروسات، كما أنه من الممكن وجود هجمات داخلية من خلال الطلاب أنفسهم أو العاملين بالمدرسة، وأن يكون هناك ضعف في أنظمة الأمن في المدرسة بصفة عامة،

وأيضاً أن يكون أمن قاعدة البيانات في المدرسة غير فعال، وكذلك عدم وجود بنية تحتية لأمن المعلومات الشخصية.

وهدف دراسة باومن (Baumann,2016) إلى دراسة حالة أعضاء هيئة التدريس في إحدى المدارس الابتدائية بمنطقة نورويتش (Norwich) العامة في ولاية كونيتيكت (Connecticut) الأمريكية بهدف تحديد الطريقة التي يرى بها هؤلاء المعلمون الأمن السيبراني في الفصل الدراسي، وما إذا كانت هناك حاجة لتحسين تعليم الأطفال والمشرفين كيفية زيادة قوة هذا الأمن، واستخدمت هذه الدراسة منهجية دراسة الحالة التي شملت عينة مكونة من (20) مديراً ومدرساً في مجموعة من المدارس الابتدائية. وتبين أنه يجب الاهتمام بنوعية التدريب الذي يتلقاه الموظفون، وأن يكون هناك وقت إضافي للتدريب على الاستخدام الآمن للكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات.

وهدف دراسة (Mahno,2017) إلى التعرف على وعي الطلاب المراهقين والمراهقات غير الفنيين بالأمن السيبراني، وبناء برنامج تدريبي لتنمية الوعي. وتكونت عينة الدراسة من (250) طالباً، واشتملت على برنامج منظم يهدف إلى تعريف الطلاب كيفية حماية الخصوصية وكيفية التصدي للهجمات الإلكترونية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى كفاءة البرنامج المعد في تحسين الأمن السيبراني لدى عينة الدراسة. وهدفت دراسة كوغلينج (Coughlin,2017) إلى تصميم برنامج للوعي بالأمن السيبراني لدى طلبة السنة الأولى بالجامعة للطلاب، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب يتعرضون للعديد من الهجمات الإلكترونية التي من شأنها أن تؤثر بالسلب عليهم. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود مجموعة من الحلول التي يمكن من خلالها التصدي للهجمات الإلكترونية.

وهدف دراسة (Pye,2017) الكشف عن أهمية التوعية و تدريس الأمن السيبراني بالصف الثاني عشر بالمدارس، والكشف عن العوائق التي تحول دون ذلك، والحلول، واستخدام المنهج النوعي والمقابلات، وأشارت نتائج الدراسة إلى ضرورة تعليم الطلاب الأمن السيبراني وتزويدهم بالتوجيهات واحتياجات السلامة في استخدام التكنولوجيا.

وكشفت نتائج دراسة العتيبي (2017) عن دور الأمن السيبراني في تعزيز الأمن الإنساني، وتوضيح العلاقة بينهما باستخدام المنهج الوصفي، حيث تم تصميم استبانة لجمع البيانات طبقت على عينة تكونت من (400) فرد، وتبين أن أفراد العينة موافقون على تعزيز الأمن السيبراني من خلال رفع مستوى الوعي بأهمية أمن المعلومات، والتحديث الدوري لنظام مكافحة الاختراقات والجرائم المعلوماتية، وزيادة عدد الدورات المتعلقة بالأمن المعلوماتي، وتوفير الحوافز للمبرمجين

والمهندسين المميزين، وتصميم شبكات داخلية مستقلة مما يصعب اختراقها، وتحديث البنية التحتية وتحديد صلاحيات استخدام الإنترنت والاستعانة بالخبرات الأجنبية والتجارب لتطوير وسائل الحماية للأمن السيبراني. وهدفت دراسة سينثيلكومار و اسوارموري Senthilkumar (and Easwaramoorthy, 2017)) إلى الكشف عن مستوى الوعي بالأمن السيبراني بين طلاب الجامعات في ولاية تاميل نادو، على عينة مكونة من (500) طالب موزعين على خمس مدن هندية، وذلك باستخدام المنهج الوصفي، وتبين قلة الوعي بالأمن السيبراني.

وهدفت دراسة الصحفي وعسكول (2019) إلى الكشف عن مستوى الوعي بالأمن السيبراني لدى معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية بمدينة جدة. وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات الحاسب للمرحلة الثانوية بمدينة جدة للعام الدراسي 1440 هـ - 2019م، وعددهن (352) معلمة، باستخدام المنهج الوصفي والاستبانة، وأكدت الدراسة على وجود ضعف وقصور لدى معلمات الحاسب الآلي في الوعي بمفاهيم الأمن السيبراني، وضعف لدى معلمات الحاسب الآلي في الوعي بمستوى الأمن السيبراني. وهدفت دراسة القحطاني (2019) إلى التعرف على مدى توفر الوعي بالأمن السيبراني لدى طلاب وطالبات الجامعات السعودية من منظور اجتماعي من وجهة نظرهم؛ واعتمدت على المنهج الوصفي بالتطبيق على عينة عشوائية من طلاب وطالبات الجامعات السعودية – (486) طالباً وطالبة، واعتمدت الدراسة على الاستبانة، وتبين أن جريمة «الاحتيال الإلكتروني/ النصب الإلكتروني» هي أكثر جريمة يتعامل معها الأمن السيبراني؛ في حين تعتبر التوعية الإعلامية للمجتمع حول طرقه هي أهم طرق الوقاية المجتمعية لمشكلات الفضاء السيبراني، وأهم المعوقات هو التطور الهائل في نظم المعلومات، ووسائل التكنولوجيا التي يتعامل معها أفراد الأسرة دون المعرفة الكاملة لمشكلات هذه الوسائل وكيفية تجنبها.

وهدفت دراسة المنتشري وحريري (2020) إلى التعرف على درجة وعي معلمات المرحلة المتوسطة بالأمن السيبراني في المدارس العامة بمدينة جدة تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد استبانة مكونة من (21) فقرة، وتشمل ثلاثة محاور: مفاهيم الأمن السيبراني، مخاطر الأمن السيبراني، وانتهاكات الأمن السيبراني. وتم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية مكونة من (362) من معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة جدة. وأظهرت النتائج درجة متوسطة من الوعي بكل من مفاهيم الأمن السيبراني، مخاطر الأمن السيبراني، وانتهاكات الأمن السيبراني.

وهدفت دراسة الصانع وآخرون (2020) إلى معرفة درجة وعي المعلمين بالأمن السيبراني وعلاقته بتطبيق أساليب حديثة لحماية الطلبة من مخاطر الإنترنت، وتكونت العينة من (104) معلمين ومعلمات في مدارس مدينة الطائف الحكومية والأهلية. واستخدم المنهج الوصفي

الارتباطي، وتم بناء مقياس لتحديد درجة الوعي بالأمن السيبراني وأساليب حماية الطلبة، وتبين ارتفاع وعي المعلمين، ووجدت علاقة ارتباطية موجبة ومتوسطة بين وعي المعلمين بالأمن السيبراني واستخدامهم لأساليب حماية الطلبة من مخاطر الإنترنت.

دراسة الظويفري (2021) هدفت إلى التعرف على واقع الأمن السيبراني وآليات تفعيله في مدارس التعليم العام بمنطقة المدينة المنورة من وجهة نظر القيادة المدرسية؛ تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتصميم استبانة مكونة من (46) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات، تم توزيعها على عينة مكونة من (418) فرداً من القيادة المدرسية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من الآليات من أهمها، نشر الوعي بالأمن السيبراني لدى القيادات والمعلمين، وتعزيز وعي الطلاب بمخاطر الروابط الضارة.

وهدف دراسة أنديجاني وفلمبان (2021) إلى التعرف على ممارسات تعزيز الوعي بثقافة الأمن السيبراني وتوصياتها في المملكة العربية السعودية والتعرف على الفئات المستهدفة بتعزيز الوعي بثقافة الأمن السيبراني، واتبعت الدراسة المنهج الوثائقي، ووضحت الدراسة العوائد وأهمية الدراسة الاجتماعية والبيئية والاقتصادية والثقافية والمحلية والدولية.

ودراسة سراج (2022) هدفت إلى إجراء تحليل بعدي لنتائج بعض دراسات وبحوث سابقة ذات صلة بالأمن السيبراني في المجال التربوي والتعرف على العوامل المؤثرة في نشر ثقافة الأمن السيبراني في المجال التربوي، وتكونت عينة الدراسة من (74) دراسة ذات صلة بالأمن السيبراني في المجال التربوي، ثم تم اختيار 25 دراسة في الفترة ما بين (2015 - 2021)، واستخدم منهج التحليل البعدي، وترميز لتوثيق دراسات وبحوث ذات صلة بالأمن السيبراني. وأكثر الدراسات التي تناولت مفاهيم الأمن السيبراني تطرقت للتنمر الإلكتروني؛ تنوع البرامج في دراسات الأمن السيبراني ما بين الإرشاد والتدريب والبرامج الوقائية وتنوع محتوى البرامج ما بين التعلم المدمج، الثقافة الرقمية، الحوسبة السحابية، الدعم النفسي الإيجابي، أدوات حرب الجيل الخامس، المواطنة الرقمية، والاندماج الرقمي.

المحور الثاني: التحوّل الرقمي

أجريت العديد من الدراسات التي تناولت التحوّل الرقمي وفق مجالات محددة، وقد تم التركيز على دراسات ذات صلة بأبعاد الدراسة الحالية، على اختلاف العينات التي أجريت عليها تلك الدراسات، حيث هدفت دراسة (Igor, Nina, & Marina 2018) إلى عرض نتائج مشروع التحوّل الرقمي بالمدارس الابتدائية والثانوية الكرواتية التي تركز على التحوّل الرقمي للمدارس،

واكتشاف العلاقات بين المؤشرات التي تؤثر على مستوى التحول الرقمي والخطوات الأساسية في تطوير إطار المدارس الناضجة رقمياً في كرواتيا وأداة لتقييم التحول الرقمي للمدارس، شمل تقييم الأداة (151) مدرسة ابتدائية وثانوية في كرواتيا تم تقييمهما مقابل مستويات النضج، وأشارت النتائج التي تم الحصول عليها من الأداة إلى أن (50 %) من المدارس في كرواتيا في المرحلة الأولى من النضج، وأن (43 %) منها يتم تمكينها إلكترونياً فيما يتعلق بـ 5 مستويات مختلفة للنضج تتوافق مع المستويين 2 و3 على التوالي. وهدفت دراسة مارتينا وآخرون (Martina et al, 2018) إلى تطوير سيناريوهات محتملة للتحول الرقمي للمؤسسات التعليمية ضمن مشروع «المدارس الإلكترونية: إنشاء نظام لتطوير المدارس الجاهزة رقمياً»، بغرض تخطيط كيفية مواصلة التحول الرقمي المؤسسات التعليمية في كرواتيا، من خلال إطارين للتحول الرقمي المختار، ويوضح كلا الإطارين الصلة بين الاستراتيجية والعمليات التشغيلية، وكذلك أهمية تقييم قدرة الموارد في شكل مهارات الموظف والدافع لتنفيذ التحول الرقمي، وأهمية العوامل التنظيمية مثل القيادات.

وهدفت دراسة الحرون وبركات (2019) إلى تحديد متطلبات التحول الرقمي في مدارس التعليم الثانوي العام في مصر، والمعوقات التي تواجهها، استخدمت المنهج الوصفي، واعتمدت على استبانة، تم تطبيقها على عينة قوامها (32) عضو هيئة تدريس، و(52) من خبراء التعليم الثانوي (مديرين - موجهين - مديري وحدات التطوير التكنولوجي)، وتوصلت الدراسة إلى أهم المتطلبات: بث الشعور بالحاجة إلى التغيير حيث إنه نقطة الانطلاق، تحديد القيادة ما يراد تحقيقه، مع وضع نقطة البداية في الاعتبار، تدريب الطلاب على إدارة الوقت بشكل جيد عند تعاملهم مع تطبيقات التعلم الرقمي، تدريب المعلمين والإداريين على استخدام التقنيات الجديدة، للمواد التعليمية الرقمية عبر الإنترنت، عمل خطة تفصيلية لبناء مهارات التقييم الرقمية المفقودة لدى المعلمين، تحصل المدرسة على رخصة تشغيل البرامج الإدارية الرقمية. ومن أهم المعوقات: قلة أجهزة ومعدات تكنولوجيا المعلومات والاتصال بالمدرسة، قلة عدد المعلمين القادرين على فهم تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس. وهدفت دراسة (Androutsas, Brinia, 2019) إلى تطوير وتجريب أصول التدريس والابتكار في التعليم الثانوي في ضوء مدخل التحول الرقمي بالتركيز على المهارات الرقمية للمعلمين، اتبعت المنهج النوعي وخلصت إلى أهمية توظيف الكفايات الرقمية بالتدريس للحصول على منتجات ومخرجات تعليمية وخدمات رقمية جديدة.

وهدفت دراسة الظفر (2020) إلى الكشف عن معوقات تطبيق قائدات المدارس المتوسطة لمبادرة التحول نحو التعلم الرقمي من وجهة نظر قائدات المدارس المتوسطة، وتم استخدام المنهج

الوصفي المسيحي واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، والتي تم توزيعها على مجتمع الدراسة المكون من جميع القيادات المدرسية للمدارس المطبقة لمبادرة التحول نحو التعلم الرقمي بمدينة الرياض، والبالغ عددهم (25) قائدة. وأظهرت نتائج الدراسة أن معوقات تطبيق قائدات المدارس لمبادرة التحول نحو التعلم الرقمي جاءت بدرجة متوسطة.

وأجرى (Nalda , Clavel-San, Fernández-Ortiz, Arias, 2020) دراسة هدفت للكشف عن التأثير الاستراتيجي لقيادة مدير المدرسة بالتحول الرقمي للمدارس، وتم تطبيق استبانة على عينة عشوائية من مديري المدارس الإسبانية بلغت (142) مديراً، وتبين أنه توجد متغيرات تؤثر في التحول الرقمي مثل الدعم الفني والملف المهني والشخصي للمديرين، والخبرة بالتدريس، بالإضافة إلى عوامل أخرى مثل حجم المدرسة والثقافة الرقمية، وجميعها عوامل تساهم في ثقافة التحول الرقمي للقيادات المدرسية والتي ينبغي أن تدمج في السياسات التعليمية للتحول الرقمي. وهدفت دراسة (Chorosova, Aetdinova, Solomonova, Gerasimova, 2020) إلى الكشف عن منهجيات وآليات رقمنة التعليم المدرسي، وتحديد معايير الكفاءة الرقمية للمعلمين، خاصة في ظل جائحة كورونا والانتقال إلى التعليم عبر الإنترنت، والذي كشف عن نقص حاد في المهارات الرقمية للمعلمين، وقد استخدمت أداة تحليل الوثائق المتعلقة برقمنة التعليم المدرسي وأكدت على أهمية تطوير البرامج المتعلقة بالتنمية المهنية لتعزيز نشاط المعلمين في عملية التحول الرقمي للتعلم.

وهدف دراسة شحاته والقحطاني (2020) إلى قياس اتجاهات العاملين مع ذوي الإعاقة نحو استخدام التعلم الرقمي، ودرجة امتلاك مهارات التعليم الرقمي لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (180) من العاملين مع ذوي الإعاقة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس يوضح أهمية التحول نحو التعليم الرقمي لذوي الإعاقة، وبعد التأكد من صدقه وثباته، تمت معالجة البيانات إحصائياً، وتوصلت الدراسة إلى توافر مهارات التعلم الرقمي لدى العاملين بدرجة عالية.

وهدف دراسة (Barkalov, Averina, Bautina, & Perevalova, 2020) إلى الكشف عن إدارة مشاريع الاستثمار الاجتماعي للتحول الرقمي في التعليم، ووضع آليات لتفعيل مشاركة المواطنين في دعم العملية التعليمية، واستخدمت المنهج النوعي، وخلصت إلى مجموعة من الآليات لتفعيل المشاريع التعليمية الرقمية. وهدفت دراسة (Rossikhin, Rossikhina, Radchenko, 2020) إلى إضفاء الطابع الرقمي على التعليم كمحرك للتحول الرقمي في أوكرانيا، وتحليل رقمنة نظام التعليم في أوكرانيا في إطار سياق العولمة والكشف عن متطلبات إدخال الخدمات والتقنيات الرقمية والتقييم الشامل لإمكانيات الرقمنة للنظام التعليمي والكشف

عن مزايا وعيوب نظام الرقمنة، وخلصت إلى وجود احتياجات كبيرة للتحوّل الرقمي والانتقال إلى مستوى أعلى في استخدام التقنيات الرقمية في التعليم، وإدخال أشكال وأساليب تدريب متطورة وتطوير السياسة التعليمية الرقمية.

وأجرى هلال (2021) دراسة هدفت إلى تمكين البنية التحتية الرقمية في مدارس التعليم الثانوي العام بمصر لمواجهة تداعيات جائحة (كوفيد 19)، وانطلقت الدراسة من أهمية الدور المتزايد للبنية التحتية الرقمية المطلوبة للتعليم، وتم تحديد أبعاد البنية التحتية الرقمية المطلوبة للتعليم والسياسات والإجراءات المتخذة للتمكين، وأكدت على أهمية توفير خطوط إنترنت ذات النطاق العريض، والقدرة على تحمل تكاليف الاتصال ذات النطاق العريض، وتكافؤ الوصول إلى الأجهزة والبرامج المناسبة، والمهارات الرقمية لخلق قيمة إضافية لدى المعلم والطالب، وتنسيق الجهود بين المؤسسات المختلفة لتعزيز بنية تحتية رقمية قوية. وهدفت دراسة الملحي (2021) إلى تحديد مستويات معلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في مجال التحول الرقمي عبر قياس الكفايات الرقمية. ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وإعداد أداة البحث المتمثلة في مقياس الكفايات الرقمية، وتم اختيار عينة عشوائية قوامها (648) من معلمي ومعلمات التعليم العام السعودي، لتطبيق المقياس، وأظهرت النتائج نقصاً في مدى توافر الكفايات الرقمية لكل المعلمين، وتبين أن الدورات التدريبية التي التحق بها المعلمون من قبل أثرت على مدى امتلاكهم للكفايات الرقمية وخاصة في مجال إنتاج المحتوى الرقمي، وطرق التدريس، وأخيراً وجدت علاقة طردية بين عدد الدورات التدريبية في مجال التدريس الرقمي ومدى امتلاك المعلمين للكفايات الرقمية.

وهدف دراسة النجار (2021) إلى تحديد كفايات معلم تعليم الكبار في ضوء التحول الرقمي للمجتمع المصري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعات مصر، وتم تطبيق استبانة إلكترونية، تضمنت (7) محاور، هي الكفايات (الشخصية)، (المهنية)، (الأكاديمية)، (الثقافية والاجتماعية)، (التكنولوجية والرقمية)، (الأخلاقية)، و(إدارة الصف)، بواقع (65) عبارة، هي معارف ومهارات واتجاهات يجب أن يمتلكها معلم تعليم الكبار في ضوء التحول الرقمي للمجتمع المصري، وتبين توفر الكفايات بدرجات متوسطة.

وهدف دراسة نصر وبغداداي (2021) إلى الوقوف على التحول الرقمي وأهدافه وفوائده ومتطلبات تحقيقه بالمدارس، والتعرف على الثقافة التنظيمية من حيث (مفهومها ووظائفها، والعناصر التي تشكل هذه الثقافة، وأبعادها، علاوة على أمثاط الثقافة التنظيمية، ودواعي الاهتمام بتحسين الثقافة التنظيمية بالمدسة الثانوية، وأساليب تحسينها، وعلاقة الثقافة التنظيمية بدعم

وإنجاح التحول الرقمي بالمدارس)، إلى جانب استكشاف واقع وجهود التحول الرقمي بالمدرسة الثانوية العامة في مصر، والتعرف على الوضع الراهن للثقافة التنظيمية بها، وقد استخدم الباحث في سبيل تحقيق هذه الأهداف المنهج الوصفي، مع الاستعانة بالمجموعة البؤرية كأحدى الأدوات المنهجية المنتشرة حالياً في الأبحاث والدراسات، وشملت العينة قيادات تعليمية ومدرسية بلغ عددهم (20)، وتوصل البحث إلى تصور مقترح يساعد على تحسين الثقافة التنظيمية بالمدرسة الثانوية؛ لدعم التحول الرقمي بها.

وهدف دراسة المقابلة وعتوم (2021) إلى تحديد درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس التعليم العام بمحافظه شرورة، ومتطلبات تطبيقها، ومعوقاتها، ومقترحات تطويرها في ضوء التحول المعرفي من وجهة نظر قادة المدارس والوكلاء في مدارس التعليم العام بالمحافظة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد بلغت عينة الدراسة (78) قائداً ووكيلاً منهم (33) قائداً (من الذكور والإناث) و(45) وكيلاً (من الذكور، والإناث)، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة، وتمّ تطوير استبانة والتحقق من صدق وثبات الأداة، وتبين أن درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس التعليم العام بمحافظه شرورة في ضوء التحول الرقمي متوسطة، ودرجة توافر متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس التعليم العام بمحافظه شرورة في ضوء التحول الرقمي متوسطة أيضاً، وكانت درجة معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس التعليم العام بمحافظه شرورة في ضوء التحول الرقمي متوسطة، ومن أبرز متطلبات تفعيل الإدارة الإلكترونية هي ضرورة توافر الوسائل الإلكترونية اللازمة للاستفادة من الخدمات التي تقدمها الإدارة الإلكترونية. وهدفت دراسة آل نملان والشحيمي والسحيم (2022) إلى التعرف على واقع التحول الرقمي في مكاتب التعليم بمدينة الرياض من وجهة نظر المشرفات التربويات. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي تم تصميم استبانة تكونت من (25) فقرة موزعة على خمسة مجالات، وهي: مستوى ثقافة التحول الرقمي، ومستوى توفر القوى البشرية القادرة على التعامل مع تكنولوجيا التحول الرقمي، ومستوى إدارة وتمويل التحول الرقمي، ومستوى استخدام التقنية للتحول الرقمي، ومستوى توفر الأساليب والإجراءات الأمنية لحماية المعلومات والبيانات، وتم توزيعها على عينة عشوائية تكونت من (218) مشرفة تربوية. وكشفت النتائج أن مجال مستوى ثقافة التحول الرقمي احتل المرتبة الأولى، وجاء مستوى توافر القوى البشرية في المرتبة الثانية، بينما جاء مستوى إدارة وتمويل التحول الرقمي في المرتبة الأخيرة، وبلغ المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مجالات الاستبانة ككل (3.12)، وهو يقابل درجة موافقة متوسطة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة موضوعات متعددة بالأمن السيبراني بمجالي الوعي بالأمن السيبراني والتحول الرقمي تخدم أغراض وأهداف الدراسة الحالية، واختلفت مع بعض الدراسات بالمنهج، حيث تحدت الدراسة الحالية بالمنهج الوصفي الارتباطي التي تجمع بين الأمن السيبراني والتحول الرقمي، وتوصلت نتائج الدراسات السابقة إلى أنه يوجد تهديدات جدية بالهجمات الإلكترونية يمكن أن تؤثر على أمن المملكة، وأن الإجراءات التي يتم اتخاذها لحماية الفضاء الإلكتروني ليست كافية وليست فعالة، وأن هناك حاجة إلى مزيد من الاستثمار المالي لدعم الاستخدام الآمن والفعال للتعليم عبر الإنترنت ودعم التغيير والتحسين في هيكل تنظيم سياسة التعليم، وأنه من الممكن وجود هجمات فنية للأنظمة على مؤسسات التعليم، سواء من داخل المؤسسات التربوية والتعليمية أو من خارجها، وهناك ضعف في أنظمة الأمن لديها، كما جاءت بعض النتائج بأن الموظفين لا يتلقون التدريب الكافي واللازم، وتختلف الدراسات السابقة عن الدراسة الحالية من حيث هدفها المتمثل بالكشف عن العلاقة بين الوعي بالأمن السيبراني وأبعاد التحول الرقمي، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة بالمراجع ومصادر الإطار النظري والتزود بالمفاهيم الرئيسية لموضوع الدراسة الحالية، وصياغة مشكلة الدراسة وأهدافها، وصياغة أداة الدراسة والاستفادة من الاستبانات في هذا المجال.

منهج الدراسة وإجراءاتها

أولاً: منهج الدراسة: تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي، والذي يصف الظاهرة كما هي للوصول إلى استنتاجات تساهم في فهم الواقع والاهتمام بوصفها وصفاً دقيقاً والتعبير عنها تعبيراً كيفياً وكمياً، حيث أن التعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى، (عبيدات وعبدالحق وعدس، 2016)، وبالدراسة الحالية تم التعرف على درجة الوعي بالأمن السيبراني والكشف عن واقع التحول الرقمي والعلاقة بينهما، في إدارة التعليم بمنطقة جازان.

ثانياً: مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفي ومشرفات إدارة التعليم بمنطقة جازان والبالغ عددهم (576) مشرفاً ومشرفة حسب الإحصائية المعتمدة من إدارة التخطيط والتطوير بإدارة التعليم بمنطقة جازان.

ثالثاً: عينة الدراسة: تم اختيار (300) مشرف ومشرفة بأسلوب العينة العشوائية الطبقية بنسبة (52%) من مجتمع الدراسة، فكانت الاستبانات الراجعة (257) مشرفة ومشرفاً بالفصل

الدراسي خلال العام 2022م. وفيما يلي عرض لتوصيف خصائص عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية:

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات الديموغرافية

المتغيرات	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس	208	% 80.9
	ماجستير	39	% 15.2
	دكتوراه	10	% 3.9
المجموع الكلي		257	% 100
عدد سنوات الخبرة بالإشراف	أقل من (5) سنوات	39	% 15.2
	من (5) لأقل من 10 سنوات	141	% 54.8
	من (10) سنوات فأكثر	77	% 30
المجموع الكلي		257	% 100
عدد الدورات التدريبية بالإدارة الرقمية	غير حاصل	68	% 26.5
	أقل من (3) دورات	47	% 18.3
	من (3) دورات فأكثر	142	% 55.2
المجموع الكلي		257	% 100

رابعاً: أداة الدراسة (الاستبانة)

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي، الذي يعتمد في أسلوب جمع البيانات على أدوات كثيرة أبرزها وأشملها الاستبانة، وقد تم بناء استبانة تقيس متغيرات الدراسة، وذلك من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها، وذلك بالاستفادة من الاستبانات والمقاييس

التي وردت بالدراسات السابقة والأدب النظري، حيث تم الاطلاع على الأدب التربوي بموضوع تطبيق الأمن السيبراني وأمن المعلومات والتحول الرقمي، كدراسة المقابلة وعتوم (2021) وآل نملان وآخرون (2022) والصحفي وعسكول (2019) والقحطاني (2019) والصانع وآخرون (2020) والظويفري (2021) وأنديجاني وفلمبان (2021) وسراج (2022)، وقد مرت الاستبانة في بنائها بالخطوات المنهجية التالية:

- الخطوة الأولى: قامت الباحثة بوضع الهدف الرئيسي للدراسة وهو التعرف على درجة الوعي بتطبيق الأمن السيبراني، والكشف عن واقع التحول الرقمي.
- الخطوة الثانية: تحديد مجالات القياس: تمثلت مجالات القياس لأداة الدراسة في قسمين هما:

القسم الأول: البيانات الأولية (الخصائص الديموغرافية): والتي اشتملت على (المؤهل العلمي) بكالوريوس وماجستير ودكتوراة، وعدد سنوات الخبرة بالإشراف، أقل من (5) سنوات ومن (5) إلى أقل من (10) سنوات ومن (10) سنوات فأكثر، عدد الدورات التدريبية بالإدارة الرقمية، غير حاصل، وأقل من (3) دورات، ومن (3) دورات فأكثر.

القسم الثاني: محورا أداة الدراسة وهما كالآتي:

المحور الأول: درجة الوعي بالأمن السيبراني من وجهة نظر المشرفين والمشرفات تقيسها الفقرات من (1-19) بالاستبانة بصورتها النهائية توزعت على بُعدين (الوعي بمفاهيم الأمن السيبراني، والوعي بمخاطر الأمن السيبراني والانتهاكات).

المحور الثاني: واقع التحول الرقمي من وجهة نظر المشرفين والمشرفات، تقيسها (21) فقرة بالاستبانة بصورتها النهائية، توزعت على أربعة أبعاد، وهي (البنية التحتية التكنولوجية والتشريعات، المهارات الرقمية، التمويل اللازم، السياسات الإدارية الداعمة للتحول الرقمي).

- الخطوة الثالثة: تدريب الاستجابات للفقرات: تم تدريب الاستجابات على الفقرات باستخدام مقياس ليكرت للتدريب الخماسي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على النحو الآتي: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق وبشدة).

- الخطوة الخامسة، صياغة تعليمات أداة الدراسة: تمت صياغة تعليمات الاستبانة بغرض تعريف أفراد مجتمع الدراسة على الهدف من أداة الدراسة، مع مراعاة وضوح الفقرات وملاءمتها لمستوى المستجيبين، والتأكيد على كتابة البيانات الخاصة بمتغيرات الدراسة.

- الخطوة السادسة: عرض أداة الدراسة على المحكمين: بعد وضع أداة الدراسة في صورتها

الأولية، تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين بالجامعات، وذلك بسؤالهم فيما إذا كانت الفقرات تنتمي للمجال الذي تقيسه، وعن مدى وضوح الفقرات والصياغة اللغوية، ودرجة أهميتها للمجال الذي تقيسه، وذلك للتأكد من مدى مناسبة الفقرات، والنظر في مدى كفاية أداة الدراسة من حيث: عدد الفقرات، ومناسبتها، ومدى السلامة اللغوية، وإضافة أي اقتراحات أو تعديلات يرونها مناسبة.

- الخطوة السابعة: إخراج الاستبانة في صورتها النهائية: تم إخراج الاستبانة في صورتها النهائية.

مفتاح التصحيح ومقياس الحكم :

صِيغت جميع فقرات المحاور في الاتجاه الإيجابي، بحيث تدلُّ الدرجة المرتفعة على وجود درجة كبيرة للوعي بالأمن السيبراني، أو واقع التحول الرقمي والدرجة المنخفضة تدلُّ على وجود درجة منخفضة، وللحكم على مستوى (الوعي أو واقع التحول الرقمي) تمَّ حساب المدى لمستويات الاستجابة وهو = 4، وبتقسيم المدى على عدد مستويات الاستجابات الذي يساوي 5، كان ناتج القسمة = 0.80 وهو يمثل طول الفئة، وبذلك أصبح مقياس الحكم كما بالجدول (2)

جدول (2) مقياس الحكم لتقدير الوعي بالأمن السيبراني والتحول الرقمي.

المتوسط	الاستجابات	الوعي بالأمن السيبراني والتحول الرقمي
من 1 إلى أقل من 1,80	غير موافق وبشدة	منخفضة جداً
من 1,80 إلى أقل من 2,60	غير موافق	منخفضة
من 2,60 إلى أقل من 3,40	محايد	متوسطة
من 3,40 إلى أقل من 4,20	موافق	عالية
من 4,20 إلى 5	موافق وبشدة	عالية جداً

صدق أداة الدراسة (الاستبانة)

يشير صدق الاستبانة إلى قدرة الاستبانة أن تقيس ما أُعدت لقياسه، ومن أجل التأكد من ذلك فقد أمكن الاستدلال بطريقتين، وذلك على النحو التالي:

1). الصدق الظاهري (صدق المحكمين): للتحقق من صدق محتوى الاستبانة، والتأكد من كونها تحقق أهداف الدراسة، بعد بناء الاستبانة، تم عرضها في صورتها الأولية على (10) من

المحكمين من أهل الخبرة والتخصص من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، وذلك للاستفادة من ملاحظاتهم وخبراتهم؛ بهدف التأكد من شمول عبارات الاستبانة وتغطيتها محاور الدراسة، والتأكد من سلامة اللغة بالصياغة ووضوحها وعدم تكرارها. وطلب منهم الحكم على مدى انتماء كل فقرة من فقرات الاستبانة بالمحور الذي تنتمي إليه، وكذلك الحكم على مدى وضوح الفقرة من حيث السلامة والصياغة اللغوية، وبعد استعادة نسخ استبانات التحكيم من لجنة المحكمين، وفي ضوء التوجيهات التي أبداهها المحكمون، قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللغوية وإعادة الصياغة. وقد تم الإبقاء على أصل جميع الفقرات التي نالت نسبة اتفاق بين المحكمين 80% فأكثر بأنها تنتمي للمجال المقاس.

(2) دلالات صدق الاتساق الداخلي للفقرات وصدق البناء: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) مشرفاً ومشرفة من خارج عينة الدراسة، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ بين الفقرات والبُعد الذي تنتمي إليه. وفيما يتعلق بفقرات المتغير المستقل (الوعي بالأمن السيبراني) بالمحور الأول في الاستبانة جاءت النتائج كما في الجدول (3).

جدول (3) معاملات ارتباط فقرات «درجة الوعي بالأمن السيبراني» بالدرجة الكلية للبُعد المنتمي إليه

درجة الوعي بمفاهيم الأمن السيبراني		درجة الوعي بمخاطر الأمن السيبراني والانتهاكات	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.66	11	**0.69
2	**0.58	12	**0.68
3	**0.67	13	**0.67
4	**0.73	14	**0.73
5	**0.74	15	**0.68
6	**0.63	16	**0.65
7	**0.64	17	**0.60
8	**0.69	18	**0.56
9	**0.60	19	**0.70
10	**0.71		

* دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,01$)

يُبين الجدول (3) بأنَّ قيم معاملات ارتباط الفقرات لُبُعد درجة الوعي بمفاهيم الأمن السيبراني تراوحت بين (0.58 – 0.74) ولُبُعد درجة الوعي بمخاطر الأمن السيبراني والانتهاكات تراوحت بين (0.56 – 0.73) وكانت جميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0,01$). كما تم حساب قيم معاملات الارتباط البينية بين الأبعاد والدرجة الكلية للمحور الأول «درجة الوعي بالأمن السيبراني» والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4) مصفوفة معاملات الارتباط البينية بين بعدي الوعي بالأمن السيبراني والدرجة الكلية

الأبعاد	درجة الوعي بمفاهيم الأمن السيبراني	درجة الوعي بمخاطر الأمن السيبراني والانتهاكات
درجة الوعي بمفاهيم الأمن السيبراني	-	
درجة الوعي بمخاطر الأمن السيبراني والانتهاكات	0.81 **	-
الدرجة الكلية للوعي بالأمن السيبراني	0.86 **	0.89 **

* دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0,01$)

يُبين الجدول (4) وجود قيم معاملات ارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0,01$) بين بعدي المحور والدرجة الكلية للوعي بالأمن السيبراني، حيث بلغت (0.86 – 0.89) للبعدين (الوعي بالمفاهيم والوعي بالمخاطر) على التوالي، وهذا يعني وجود درجة من صدق الاتساق الداخلي للمحور الأول «درجة الوعي بالأمن السيبراني» بالاستبانة. كما تمَّ التأكد من صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الثاني «أبعاد التحوّل الرقمي» بجدول (5).

جدول (5) معاملات ارتباط فقرات المحور الثاني «أبعاد التحوّل الرقمي»
بالدرجة الكلية للبعد المنتمي إليه

البنية التحتية التكنولوجية والتشريعات		المهارات التقنية		التمويل اللازم		السياسات الإدارية الداعمة للتحول الرقمي	
معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م
**0.57	1	**0.67	6	**0.78	11	**0.71	15
**0.69	2	**0.65	7	**0.68	12	**0.68	16
**0.78	3	**0.59	8	**0.69	13	**0.63	17
**0.63	4	**0.75	9	**0.80	14	**0.67	18
**0.60	5	**0.79	10			**0.64	19
* دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,01$)							
**0.73	20					**0,73	20
**0,69	21					**0,69	21

يُبين الجدول رقم (5) بأن قيم معاملات ارتباط الفقرات للبعد البنية التحتية التكنولوجية والتشريعات تراوحت بين (0.57 - 0.78)، ولبعد المهارات التقنية تراوحت بين (0.59 - 0.79)، ولبعد التمويل اللازم تراوحت بين (0.68 - 0.80)، ولبعد السياسات الإدارية الداعمة للتحوّل الرقمي تراوحت بين (0.63 - 0.73)، وكانت جميع هذه القيم دالة إحصائية عند مستوى (0,01 $\alpha \leq$). كما تم حساب قيم معاملات الارتباط البينية بين الأبعاد والدرجة الكلية لأبعاد التحوّل الرقمي، والجدول (6) يبين ذلك.

الجدول (6) مصفوفة معاملات الارتباط البينية الأبعاد والدرجة الكلية لأبعاد التحوّل الرقمي

السياسات الإدارية الداعمة للتحوّل الرقمي	التمويل اللازم	المهارات التقنية	البنية التحتية التكنولوجية والتشريعات	
			-	البنية التحتية التكنولوجية والتشريعات
		-	0.69 **	المهارات التقنية
	-	0.67 **	0.63 **	التمويل اللازم
-	0.72 **	0.69 **	0.71 **	السياسات الإدارية الداعمة للتحوّل الرقمي
0.85 **	0.81 **	0.90 **	0.89 **	الدرجة الكلية «أبعاد التحوّل الرقمي»

* دالة إحصائية عند مستوى (0,01 ≤ α)

يلاحظ من الجدول (6) وجود معاملات ارتباط مرتفعة ودالة إحصائية عند مستوى (0,01 ≤ α) بين الأبعاد والدرجة الكلية للمحور الثاني «أبعاد التحوّل الرقمي»، حيث تراوحت بين (0.81 - 0.89) كما تدل قيم معاملات الارتباط البينية على توافر صدق البناء ووجود درجة من صدق الاتساق الداخلي لأبعاد المحور الثاني «أبعاد التحوّل الرقمي»

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات الاستبانة تم حساب ثبات الاتساق الداخلي لل فقرات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach–Alpha) على الفقرات الموجودة في الاستبانة، ويبين الجدول (7) قيم ثبات أبعاد ومحوري الإستبانة.

جدول (7) معاملات ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ لأداة الاستبانة

الجزء/ المتغير	أبعاد الأداة	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
الوعي بالأمن السيبراني	درجة الوعي بمفاهيم الأمن السيبراني	10	0,90
	درجة الوعي بمخاطر الأمن السيبراني والانتهاكات	9	0,88
	جميع فقرات المحور	19	0,91
أبعاد التحوّل الرقمي	البنية التحتية التكنولوجية والتشريعات	5	0.85
	المهارات التقنية	5	0.81
	التمويل اللازم	4	0.80
	السياسات الإدارية الداعمة للتحول الرقمي	7	0.81
	جميع فقرات المحور	21	0.92
	جميع فقرات الإستبانة	40	0,94

يبين الجدول (8) بأن قيم معاملات الثبات كرونباخ ألفا لفقرات المحور الأول (درجة الوعي بالأمن السيبراني) بلغت (0,91) وللبعد الأول؛ درجة الوعي بمفاهيم الأمن السيبراني (0,90)، في حين بلغ معامل كرونباخ ألفا على فقرات درجة الوعي بمخاطر الأمن السيبراني والانتهاكات (0,88). وللمحور الأول (0,91) وللفقرات المحور الثاني (أبعاد التحوّل الرقمي)، تراوحت على الأبعاد (0.80 - 0.85)، وللمحور (0,92)، في حين بلغ معامل كرونباخ ألفا لجميع فقرات الاستبانة (0,94). وتدل هذه القيم على تمتع الأداة بالثبات وصلاحياتها للتطبيق على عينة الدراسة.

المعالجات والاساليب الاحصائية المستخدمة:

تم استخدام معامل الارتباط لـ «بيرسون» (Person Product-moment correlation)، ومعامل «ألفا كرونباخ» (Cronbach Alpha)، لتقنين أداة الدراسة والتأكد من الصدق والثبات،

بالإضافة إلى الكشف عن العلاقة بين المتغيرين، والتكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وذلك لحساب القيمة التي يعطيها أفراد مجتمع الدراسة لكل فقرة، والمتوسط الحسابي العام لكل محور.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصّ على: ما درجة الوعي بالأمن السيبراني في إدارة التعليم بمنطقة جازان من وجهة نظر المشرفين والمشرفات ؟ للإجابة عن السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتقدير، والرتب لفقرات درجة الوعي بالأمن السيبراني من وجهة نظر مشرفي ومشرفات إدارة التعليم بمنطقة جازان بشكل عام ولكل بُعد من الأبعاد، وجاءت النتائج كما هو في الجدول (8).

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لُبُعدي الوعي بمفاهيم ومخاطر الأمن السيبراني من وجهة نظر مشرفي ومشرفات إدارة التعليم بمنطقة جازان مرتبة تنازلياً

#	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	درجة الوعي بمفاهيم الأمن السيبراني	3.52	0.72	1	عالية
2	درجة الوعي بمخاطر الأمن السيبراني والانتهاكات	3.45	0.67	2	عالية
	الدرجة الكلية	3.48	0.60		عالية

يلاحظ من نتائج البيانات في الجدول (8) بأن قيمة المتوسط الحسابي الكلي لدرجة الوعي بالأمن السيبراني من وجهة نظر مشرفي ومشرفات إدارة التعليم بمنطقة جازان قد بلغت (3.48) وجاءت بمستويات عالية وبانحراف معياري (0.60)، ما يدل على تجانس الاستجابات حول تقدير درجة الوعي بالأمن السيبراني؛ وربما يُعزى ذلك لحرص إدارة التعليم بمنطقة جازان ممثلة بإدارة الأمن والسلامة وإدارة تقنية المعلومات على توعية مستخدمي الأنظمة الإلكترونية بمخاطر أمن المعلومات، بالإضافة إلى المتابعة الجيدة للمسؤولين عن الأمن والسلامة بمجال استخدام الأجهزة التقنية في تبصير المشرفين بمخاطر الهجمات السيبرانية وخاصة في ظل التوجهات الحكومية لتفعيل

منظومة الحماية بالتنسيق مع الهيئة الوطنية للأمن السيبراني. وقد جاء في الرتبة الأولى بُعد «درجة الوعي بمفاهيم الأمن السيبراني» بمتوسط حسابي (3.52) بمستوى عال وانحراف معياري (0.72) يدل على تجانس الاستجابات، بسبب الظروف الاستثنائية التي مرّت بها العملية التعليمية من الانتقال إلى التعليم الإلكتروني عن بُعد وظروف جائحة كورونا، والتي تتطلب توعية المستخدمين بأساليب الحماية وأمن المعلومات لضمان سلامة النظام من التهديدات الداخلية أو الخارجية، وكلما زاد الاعتماد على التقنية بالعملية التعليمية كلما زادت مخاطر الهجمات السيبرانية، وأيضاً تعتمد بعض المدارس على التعليم الإلكتروني بسبب ظروف غير اعتيادية بالمناطق الجنوبية بالحد الجنوبي والتعليم عبر منصات تعليمية عن بُعد. وفي الرتبة الثانية فقد جاء بُعد «درجة الوعي بمخاطر الأمن السيبراني والانتهاكات»، بمتوسط حسابي (3.45) بمستوى عال، وانحراف معياري (0.67) يدل على تجانس الاستجابات، وربما يُفسّر ذلك لإدراك المشرفين والمشرفات للإجراءات المتعلقة بإدارة المخاطر الإلكترونية وجهود إدارة تقنية المعلومات بتوفير البرامج والارشادات اللازمة للوقاية من مخاطر الهجمات السيبرانية، واتفقت هذه النتائج ضمناً مع نتائج دراسة لورين (Lauren, 2014)، التي تبين فيها أثر ورش التدريب في التوعية بالأمن السيبراني على التقليل من ضحايا الهجمات السيبرانية، وأيضاً دراسة (Mahno, 2017) ودراسة (Coughlin, 2017) ودراسة (Pye, 2017) ودراسة أنديجاني وفلمبان (2021) وسراج (2022)، التي تبين فيها وجود وعي عال بسبب التدريب، كما اتفقت مع نتائج دراسة الصانع وآخرون (2020) التي تبين فيها ارتفاع وعي بالأمن السيبراني، وأيضاً دراسة الطويصري (2021) التي تبين فيها أن واقع الأمن السيبراني يتميز بدرجة عالية.

بينما اختلفت ضمناً مع نتائج دراسة سايكس (Sykes, 2014) التي تبين فيها وجود مخاوف من التكاليف المادية وعدم وجود التدريب الكافي وعدم تبني ثقافة التوعية بأمن المعلومات للموظفين وضعف الدعم الإداري لمسؤولي الشبكات، وأيضاً اختلفت مع نتائج دراسة غوران (Goran, 2016) التي تبين فيها ضعف في أنظمة الأمن في المدرسة بصفة عامة، وأيضاً أمن قاعدة البيانات في المدرسة غير فعال، وعدم وجود بنية تحتية لأمن المعلومات الشخصية، واختلفت مع نتائج دراسة (Senthilkumar and Easwaramoorthy, 2017) التي تبين فيها قلة الوعي بالأمن السيبراني، وأيضاً اختلفت مع نتائج دراسة الصحفي وعسكول (2019) ودراسة القحطاني (2019)، التي تبين فيها وجود ضعف وقصور لدى معلمات الحاسب الآلي في الوعي بمفاهيم الأمن السيبراني، واختلفت مع نتيجة دراسة المنتشري وحريري (2020) التي تبين فيها وجود درجة متوسطة من الوعي بكل من مفاهيم الأمن السيبراني، مخاطر الأمن السيبراني، وانتهاكات الأمن السيبراني. وفيما يلي عرض لنتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من الفقرات على الأبعاد، مرتبة تنازلياً على كل بُعد، والجدول (9) يوضح ذلك:

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات درجة الوعي بمفاهيم الأمن السيبراني والمخاطر والانتهاكات من وجهة نظر مشرفي ومشرفات إدارة التعليم بمنطقة جازان مرتبة تنازلياً على كل بُعد

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	أقوم بتغيير كلمة المرور الخاصة بالأنظمة الإلكترونية بصفة مستمرة	3.81	0.63	1	عالية
6	أحذر من مشاركة معلوماتي الشخصية للغرباء عبر الشبكة العنكبوتية	3.79	0.71	2	عالية
9	أحتاج إلى دورات تدريبية في مجال الأمن السيبراني.	3,77	0,85	3	عالية
7	أتحقق من المعلومات في مواقع التواصل الاجتماعي قبل إرسالها للآخرين	3.68	0.79	4	عالية
8	أؤيد توعية المعلمين والمعلمين في المدرسة بمفاهيم الأمن السيبراني	3.62	0.82	5	عالية
5	أحتفظ بملفاتي وصوري في أكثر من مكان لتفادي السرقة أو التلف	3,55	0,76	6	عالية
4	أستخدم برامج للحماية من ملفات التجسس	3,38	0,94	7	متوسطة
2	أقوم بعمل نسخة احتياطية من ملفاتي في وسائط خارجية (التخزين السحابي)	3,30	1,03	8	متوسطة
3	أستخدم برمجيات خاصة لحماية الحاسب من الاختراق	3,20	1,08	9	متوسطة
10	لديّ إلمام كاف بمفهوم الأمن السيبراني	3.05	0.89	10	متوسطة
	الدرجة الكلية لُبعد درجة الوعي بمفاهيم الأمن السيبراني	3,52	0.72		عالية

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
16	أستخدم جدار الحماية على جهاز الحاسوب الخاص بي	3.89	0.63	1	عالية
15	أستخدم المحتوى الرقمي المرخص من قبل الناشر (المؤلف)	3.85	0.69	2	عالية
14	أستخدم التشفير لملفاتي المهمة التي أقوم بإرسالها من خلال الإنترنت	3,62	0,74	3	عالية
11	أنشر الوعي الرقمي عند التعرض للمواقف السلبية في شبكة الإنترنت	3,51	0,78	4	عالية
17	أقوم بقراءة اتفاقيات المستخدم لبرنامج مجاني قبل الضغط على أوافق	3,45	0,96	5	عالية
12	أحدّث برنامج الحماية الموجود على جهازي الذي بشكل دوري	3,40	0,98	6	عالية
19	لدي إلمام بكيفية الإبلاغ عن شكاوى انتهاك حقوق الملكية الفكرية	3,25	1,10	7	متوسطة
13	أساهم في وضع الإجراءات والسياسات لحفظ الأمن السيبراني بالمدارس التي أشرف عليها	3.10	0.79	8	متوسطة
18	لدي إلمام بقوانين الملكية الفكرية المتعلقة بحماية المحتوى المحمي مثل الصور ومقاطع الفيديو الخاصة بي في موقع التواصل الاجتماعي	3.00	0.87	9	متوسطة
الدرجة الكلية لُبعد درجة الوعي بمخاطر الأمن السيبراني والانتهاكات		3,45	0.67	عالية	

يُبين الجدول (9) بأن قيمة المتوسط الحسابي لُبُعد درجة الوعي بمفاهيم الأمن السيبراني قد بلغت (3.52) وبمستوى عالية وبانحراف معياري (0.72)، وقد تراوحت قيم الانحرافات المعيارية لفقرات درجة الوعي بمفاهيم الأمن السيبراني من (0.63 - 1.08) تدل بمعظمها على تجانس الاستجابات، وجاءت الفقرة (1) في أعلى رتبة على البُعد والتي نصت على «أقوم بتغيير كلمة المرور الخاصة بالأنظمة الإلكترونية بصفة مستمرة»، بمتوسط حسابي (3.81) وانحراف معياري (0.63) وبمستوى عال، وربما يُعزى ذلك لوعي المشرفين والمشرفات لأهمية تغيير كلمة المرور الخاصة بالأنظمة الإلكترونية بصفة مستمرة وممارستهم السلوكية والإدارية لها لضمان سلامة وأمن المعلومات خلال تعاملاتهم الرقمية بمجال الإشراف الإلكتروني والمهام الإدارية عبر تطبيق الإدارة الإلكترونية، وفي الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (10) والتي نصت على: «لديّ إلمام كاف بمفهوم الأمن السيبراني»، بمتوسط حسابي (3.05) وبمستوى متوسط وانحراف معياري (0.89) يدل على اتفاق التقديرات لتوافرها، وربما يُفسّر ذلك لقلّة الدورات التدريبية المتخصصة بأساليب الحماية لأمن المعلومات والتوعية بأساليب التعامل مع الهجمات السيبرانية، وربما لحدّثة علم الأمن السيبراني وظهور مفاهيم متعددة وبرامج وتقنيات تتطلب مواكبتها، مما قد يؤدي إلى عدم تساوي فرص التدريب المعرفي والمهاري لتنمية مفاهيم الأمن السيبراني.

كما يتبين من الجدول (9) أن قيمة المتوسط الحسابي لُبُعد درجة الوعي بمخاطر الأمن السيبراني والانتهاكات بلغت (3.45) وبمستوى عال وبانحراف معياري (0.67) يدل على تجانس استجابات المعلمين في تقديرهم لدرجة الوعي بمخاطر الأمن السيبراني والانتهاكات. وجاءت الفقرة (16) في أعلى رتبة على البُعد، والتي نصت على: «استخدم جدار الحماية على جهاز الحاسوب الخاص بي»، بمتوسط حسابي (3.89) وانحراف معياري (0.63) وبمستوى عال، وربما يعود سبب ذلك للإجراءات التقنية التي توفرها إدارة تقنية المعلومات لحماية البيانات والمعلومات بإدارة تعليم جازان، وفي الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (18) والتي نصت على: «لدي إلمام بقوانين الملكية الفكرية المتعلقة بحماية المحتوى المحمي مثل الصور ومقاطع الفيديو الخاصة بي في موقع التواصل الاجتماعي»، بمتوسط حسابي (3.00) وانحراف معياري (0.87) وبمستوى متوسط، وربما لقلّة إلمام المشرفين والمشرفات بقوانين ولوائح التي تصدرها الجهات الرسمية ذات العلاقة بحقوق الملكية الفكرية لحماية المحتوى الرقمي، وغالباً ما تكون البرامج التي تُستخدم في الأنظمة الإلكترونية في بيئة العمل الإشرافي محمية، ولكن البيانات التي يتم تبادلها عبر وسائل شبكات التواصل الاجتماعي بالعمل الإشرافي من مقاطع فيديو أو صور أو ملفات ذات علاقة بأساليب العمل الإشرافي قد تكون خارج اهتمام المشرفين من حيث حقوق الملكية الفكرية، ويتم تبادلها مع المعلمين حسب أهدافها المقصودة كالقراءات الموجهة والنشرات والمحتوى الرقمي التعليمي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصّ على: ما واقع التحوّل الرقمي في إدارة التعليم بمنطقة جازان من وجهة نظر المشرفين والمشرفات ؟ للإجابة عن السؤال الثاني، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد التحوّل الرقمي من وجهة نظر مشرفي ومشرفات إدارة التعليم بمنطقة جازان بشكل عام، ولكل بُعد من الأبعاد، والجدول (10) يبين ذلك.

الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد التحوّل الرقمي من وجهة نظر مشرفي ومشرفات إدارة التعليم بمنطقة جازان مرتبة تنازلياً

#	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	البنية التحتية التكنولوجية والتشريعات	3,60	0,78	1	عالية
4	السياسات الإدارية الداعمة للتحوّل الرقمي	3,53	0,62	2	عالية
2	المهارات التقنية	3,49	0,88	3	عالية
3	التمويل اللازم	3,23	1,02	4	متوسطة
	الدرجة الكلية	3,46	0,92	عالية	

يلاحظ من نتائج البيانات في الجدول (10) بأن قيمة المتوسط الحسابي الكلي لأبعاد التحوّل الرقمي من وجهة نظر مشرفي ومشرفات إدارة التعليم بمنطقة جازان قد بلغت (3.46) وبانحراف معياري (0.92)، وجاء بدرجة عالية، وربما يعود ذلك إلى إدراك مشرفي ومشرفات إدارة التعليم بمنطقة جازان للمظاهر والإجراءات والممارسات المعززة للتحوّل الرقمي من حيث توفير البنية التحتية التكنولوجية والتشريعات، واتباع السياسات الإدارية الداعمة للتحوّل الرقمي وتنمية المهارات التقنية للمستخدمين والنظرة الاستشرافية للمستقبل، بالانتقال من الإشراف التقليدي إلى الإشراف الإلكتروني، حيث تركز الاتجاهات الحديثة على نظم إدارة التعلم الإلكترونية والإشراف المدمج، وتبني أساليب إشرافية إلكترونية، واتفقت نتيجة الدراسة مع نتائج دراسة كل من (Martina et al, 2018) ودراسة (Androutsas, Brinia, 2019)، التي تبين فيها أن واقع التحوّل الرقمي بالمؤسسات التي أجريت عليها عال، كما اتفقت مع نتيجة دراسة شحاته والقحطاني

(2020)، التي تبين فيها أن درجة توافر مهارات التعلم الرقمي لدى العاملين عالية. واتفقت ضمناً مع نتائج دراسة الظفر (2020)، التي تبين فيها معوقات تطبيق قائدات المدارس المتوسطة لمبادرة التحول نحو التعلم الرقمي بدرجة متوسطة.

بينما اختلفت مع نتيجة دراسة (Igor, etal, 2018) التي تبين فيها ضعف واقع مشروع التحول الرقمي، وأن (50 %) من المدارس في المرحلة الأولى من النضج، وأن (43%) منها يتم تمكينها إلكترونياً، واختلفت مع نتائج دراسة (Chorosova, etal, 2020) التي تبين فيها نقص حاد في المهارات الرقمية للمعلمين، كما اختلفت مع نتيجة دراسة (Barkalov, etal, 2020) ودراسة (Rossikhin, etal, 2020)، التي تبين فيهما وجود احتياجات كبيرة للتحول الرقمي، والانتقال إلى مستوى أعلى في استخدام التقنيات الرقمية في التعليم، وإدخال أشكال وأساليب تدريب متطورة، وتطوير السياسة التعليمية الرقمية، وأيضاً اختلفت مع نتيجة دراسة الملحي (2021) التي كشفت عن نقص في مدى توافر الكفايات الرقمية لكل المعلمين، كما اختلفت مع نتائج دراسة النجار (2021)، حيث تبين فيها توفر الكفايات بدرجات متوسطة، واختلفت ضمناً مع نتيجة دراسة المقابلة وعتوم (2021) التي تبين فيها أن درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس التعليم العام بمحافظه شروية في ضوء التحول الرقمي متوسطة، ودرجة توافر متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس التعليم العام بمحافظه شروية في ضوء التحول الرقمي متوسطة أيضاً.

واختلفت جزئياً مع نتائج دراسة آل فملان وآخرون (2022)، حيث تبين أن واقع التحول الرقمي في مكاتب التعليم بمدينة الرياض من وجهة نظر المشرفات التربويات متوسط، بينما جاء مستوى إدارة وتمويل التحول الرقمي في المرتبة الأخيرة متوسطاً. كما أكدت نتائج دراسة الحرون وبركات (2019) على أهمية بث الشعور بالحاجة إلى التغيير، حيث إن نقطة الانطلاق تحديد القيادة ما يراود تحقيقه، مع وضع نقطة البداية في الاعتبار، وتدريب الطلاب على إدارة الوقت بشكل جيد عند تعاملهم مع تطبيقات التعلم الرقمي، وتدريب المعلمين والإداريين على استخدام التقنيات الجديدة، للمواد التعليمية الرقمية عبر الإنترنت، وعمل خطة تفصيلية لبناء مهارات التقييم الرقمية المفقودة لدى المعلمين، والحصول على رخصة تشغيل البرامج الإدارية الرقمية، كما أكدت نتائج دراسة هلال (2021) على أهمية توفير خطوط إنترنت ذات النطاق العريض، والقدرة على تحمل تكاليف الاتصال ذات النطاق العريض، وتكافؤ الوصول إلى الأجهزة والبرامج المناسبة، والمهارات الرقمية لخلق قيمة إضافية لدى المعلمين والطلاب، وتنسيق الجهود بين المؤسسات المختلفة لتعزيز بنية تحتية رقمية قوية.

وقد جاء في الرتبة الأولى بُعد «البنية التحتية التكنولوجية والتشريعات» بمتوسط حسابي (3.60)

وانحراف معياري (0.78) وبدرجة عالية، وربما يُعزى ذلك إلى حرص وزارة التعليم على توفير بنية تحتية تضمن نجاح مشاريع التقنية وتطبيق الإدارة الإلكترونية بمكاتب التعليم، بالإضافة إلى أن الاهتمام بالتشريعات التي تدعم التحول الرقمي بالتعليم ساهم في ظهوره بدرجة عالية. وفي الرتبة الثانية جاء بُعد «السياسات الإدارية الداعمة للتحول الرقمي» بمتوسط حسابي (3.53) وانحراف معياري (0.62) وبدرجة عالية، وربما يُعزى ذلك لإدراك المشرفين والمشرفات، وبحكم قربهم من مكان صناعة القرارات، للإجراءات التي تتبعها إدارة التعليم باتخاذ قرارات إدارية تدعم التحول الرقمي والانتقال للإشراف الإلكتروني وتبني أنماط إشراف حديثة، مثل الإشراف المدمج.

أما في الرتبة الثالثة جاء بُعد «المهارات التقنية» بمتوسط حسابي (3.49) وانحراف معياري (0.88) وبدرجة عالية. وجاء في الرتبة الرابعة بُعد «التمويل اللازم»، بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (3.23) وانحراف معياري (1.02)، وهذا يدل على أنه توجد احتياجات مالية كبيرة لتحقيق التحول الرقمي، وربما هذا بسبب ارتفاع تكاليف مشروع التحول الرقمي من شراء التقنيات المساعدة للتحول، وتوفير مخصصات مالية كافية لشراء التجهيزات والبنية التحتية وصيانتها، وتوفير الدعم المالي لتصميم البرامج الإلكترونية المطلوبة، والدعم المالي للتدريب على الإشراف الإلكتروني.

الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أبعاد التحول الرقمي من وجهة نظر مشرفي ومشرفات إدارة التعليم بمنطقة جازان مرتبة تنازلياً على كل بُعد

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	يتوفر موقع إلكتروني فعال في إدارة تعليم جازان على الإنترنت	3.79	0.80	1	عالية
3	توجد سياسات واضحة بإدارة تعليم جازان لتطبيق التحول الرقمي	3.70	0.71	2	عالية
2	يتوفر في إدارة تعليم جازان أنظمة الربط بين الأقسام والمكاتب الإشرافية	3.61	0.77	3	عالية
5	توجد مساع لإعادة هندسة عمليات الإشراف التقليدية لتحويلها إلى الإشراف الإلكتروني	3.50	0.94	4	عالية

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
4	توجد وحدة دعم إلكتروني بإدارة تعليم جازان للتحوّل الرقمي	3.38	0.98	5	متوسطة
	الدرجة الكلية لُبُعد البنية التحتية التكنولوجية والتشريعات	3,60	0.78		عالية
7	تتوفر خطط التدريب المستمر على استخدام التقنيات الالكترونية بالإشراف	3.82	0.75	1	عالية
10	يتم تدريب كل موظف على كيفية اختيار كلمة السر بشكل آمن مثل استخدام القياسات الحيوية (بصمة العين - بصمة الإصبع - بصمة الصوت) لمرور المصرح لهم.	3.50	0.86	2	عالية
6	يتوفر كادر بشري مؤهل من ذوي الخبرات	3.45	0.94	3	عالية
8	توجد إدارة تعليم جازان بنية تحتية فاعلة للشبكات	3.37	0.97	4	متوسطة
9	توفر الإدارة أدلة إرشادية لآليات تطبيق الإدارة الرقمية	3.30	1.10	5	متوسطة
	الدرجة الكلية لُبُعد المهارات التقنية	3,49	0.88		عالية
13	يتوفر الدعم المالي للتدريب على الإشراف الإلكتروني	3.40	0.68	1	عالية
11	تتوفر مخصصات مالية كافية لشراء التجهيزات والبنية التحتية وصيانتها	3.30	0.90	2	متوسطة

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
12	يتوفر الدعم المالي لتصميم البرامج الإلكترونية المطلوبة	3.21	1,09	3	متوسطة
14	تسعى إدارة تعليم جازان لإيجاد شراكة مجتمعية لتمويل تطوير البنية التحتية الرقمية	3.00	1,13	4	متوسطة
الدرجة الكلية لُبُعد التمويل اللازم					
17	تُدرك الإدارة العليا حق المنسوبين في التدريب لزيادة قدرتهم الرقمية	3.88	0.94	1	عالية
21	تتوفر أساليب مراقبة تقنية لإدارة الاستعمال الصحيح للشبكة والأجهزة	3.80	0.88	2	عالية
19	يتم تحديث الأنظمة والقوانين وفق مستجدات الأمن السيبراني.	3.38	0.85	3	عالية
20	يوجد سجل رقابي يتضمن أنشطة المستخدم وحوادث اختراق أمن المعلومات	3.32	1.03	4	متوسطة
18	يتم إطلاع المنسوبين داخل مكاتب التعليم بالمستجدات حول التعلم الرقمي	3.25	0.93	5	متوسطة
16	تمتلك إدارة تعليم جازان نظام حوكمة تقنياً لتوفير الأمن السيبراني للتعاملات	3,19	1,10	6	متوسطة
15	توجد إدارة خاصّة بالأمن السيبراني وحماية المعلومات بإدارة تعليم جازان	2,60	1,23	7	متوسطة
الدرجة الكلية لُبُعد السياسات الإدارية الداعمة للتحويل الرقمي					
		3,53	0,62	عالية	

يُبين من الجدول (11) بأن قيمة المتوسط الحسابي الكلي لُبُعد البنية التحتية التكنولوجية والتشريعات قد بلغت (3.60) وبانحراف معياري (0.78) وبدرجة عالية، وقد تراوحت قيم الانحرافات المعيارية لهذا البُعد من (0.71-0.98) تدل على تجانس الاستجابات، وربما تُفسّر هذه النتيجة بإدراك المشرفين والمُشرفات للمؤشرات الدالة على الاهتمام بالبنية التحتية التكنولوجية وسن التشريعات، وقد جاءت الفقرة (1) في أعلى رتبة على البُعد، والتي نصت على: «يتوفر موقع إلكتروني فعّال في إدارة تعليم جازان على الإنترنت»، بمتوسط حسابي (3.79) وانحراف معياري (0.80) وبدرجة عالية، وربما يُعزى ذلك لإدراك وتعامل المشرفين والمُشرفات وتفاعلهم مع الموقع الإلكتروني لإدارة التعليم، خاصّة وأن هنالك توجهات جادة للتحوّل نحو الإشراف الإلكتروني. أما في الرتبة الأخيرة فقد جاءت الفقرة (4)، والتي نصت على: «توجد وحدة دعم إلكتروني بإدارة تعليم جازان للتحوّل الرقمي»، بمتوسط حسابي (3.38) وانحراف معياري (0.98) وبدرجة متوسطة، وربما يُعزى ذلك لكون إدارة تعليم جازان تشتمل على إدارة لتقنية المعلومات وإدارة الأمن والسلامة، وكلتا الإدارتين تتقاطع مهامهما بالأمن السيبراني وما يخص أمن المعلومات، ولكن ما زالت الحاجة إلى وجود إدارة مستقلة تُعنى بالأمن السيبراني وحماية المعلومات والبيانات في إدارة التعليم. ويبين الجدول (11) بأن قيمة المتوسط الحسابي الكلي لُبُعد المهارات التقنية قد بلغت (3.49) وبانحراف معياري (0.88) وبدرجة عالية، وقد تراوحت قيم الانحرافات المعيارية لهذا البُعد من (0.75-1.10)، التي تدل بمعظمها على تجانس الاستجابات، وربما يُعزى ذلك لإدراك المشرفين والمُشرفات الإجراءات والممارسات التي تحرص عليها إدارة التعليم لتحقيق الغاية من التحوّل الرقمي، وربما مشاركتهم خطط التدريب المستمر على استخدام التقنيات الإلكترونية بالإشراف الإلكتروني والتدريب على كيفية اختيار كلمة السر بشكل آمن وتوجيه المستخدمين نحو استخدام القياسات الحيوية (بصمة الإصبع) في مراقبة الدوام، والحرص على توفير كادر بشري مؤهل من ذوي الخبرات، وجاءت الفقرة (7) في أعلى رتبة على البُعد، والتي نصت على: «تتوفر خطط التدريب المستمر على استخدام التقنيات الإلكترونية بالإشراف»، بمتوسط حسابي (3.82) وانحراف معياري (0.75) وبدرجة عالية، وربما يُعزى ذلك لأهمية التخطيط للتدريب المستمر على استخدام التقنيات الإلكترونية بالإشراف، وظهور التوجهات المستقبلية والحالية لتطبيق الإشراف الإلكتروني، والتي تعززت إبان جائحة كورونا، وفي الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (9) والتي نصت على: «توفر الإدارة أدلة إرشادية لآليات تطبيق الإدارة الرقمية»، بمتوسط حسابي (3.30) وانحراف معياري كبير (1.10) يدل على اختلاف تقديرها، وبدرجة متوسطة، وربما يُعزى ذلك إلى قلة توفير أدلة إجرائية توضح للعاملين والمشرفين أساليب وطرق تدعم تفعيل التحوّل الرقمي، كما أنه قد يُعزى لقلة توفير أدلة إرشادية للمستخدمين لتوجيههم نحو كيفية الاستفادة من الخدمات الإلكترونية بالجوانب الإدارية والإشرافية.

وأيضاً يظهر من الجدول (11) بأن قيمة المتوسط الحسابي الكلي لُبُعد التمويل اللازم قد بلغت (3.23) وبانحراف معياري (1.02) وبدرجة متوسطة، وقد تراوحت قيم الانحرافات المعيارية لهذا البُعد من (0.68 - 1.13)، وجاء في أعلى رتبة على البُعد الفقرة (13)، والتي نصت على: «يتوفر الدعم المالي للتدريب على الإشراف الإلكتروني»، بمتوسط حسابي (3.40) وانحراف معياري (0.68) وبدرجة عالية، وربما يُعزى ذلك لإدراك المشرفين والمُشرفات للممارسات الداعمة للتدريب فيما يتعلق بالجانب المالي لتحقيق متطلبات التحوّل الرقمي، بينما يُلاحظ أن بقية الفقرات المتعلقة بالتمويل اللازم جاءت بدرجات متوسطة، لقلة توافر مخصصات مالية كافية لشراء التجهيزات والبنية التحتية وصيانتها، وقلة الدعم المالي لتصميم البرامج الإلكترونية المطلوبة.

وفي الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (14)، التي نصت على: «تسعى إدارة تعليم جازان لإيجاد شراكة مجتمعية لتمويل تطوير البنية التحتية الرقمية»، بمتوسط حسابي (3.00) وانحراف معياري (1.13)، ما يدل على اختلاف تقديرها وبدرجة متوسطة، وربما يُفسّر ذلك بسبب ضعف أشكال الشراكة المجتمعية بصورة عامة ولقلة التعاون المالي مع القطاع الخاص، ولضعف المبادرات التي تُحفز الشراكة لتغطية النفقات المالية على البنية التحتية في مؤسسات التعليم العام.

أما بُعد «السياسات الإدارية الداعمة للتحوّل الرقمي» فقد بلغ متوسطه الحسابي (3.53) وبانحراف معياري (0.62) وبدرجة عالية، وقد تراوحت قيم الانحرافات المعيارية لهذا البُعد من (0.85-1.23) وجاء في أعلى رتبة على البُعد الفقرة (17)، والتي نصت على: «تُدرك الإدارة العليا حق المنسوبين في التدريب لزيادة قدرتهن الرقمية»، بمتوسط حسابي (3.88) وانحراف معياري (0.94) وبدرجة عالية، لإدراك المشرفين والمُشرفات للسياسات والإجراءات التي تتبعها الإدارة العليا للتحوّل الرقمي، وربما مشاركة البعض من المشرفين فيها ضمن مساعي إدارة التعليم للتوجه نحو الإشراف الإلكتروني. وفي الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (15) التي نصت على: «توجد إدارة خاصّة بالأمن السيبراني وحماية المعلومات بإدارة تعليم جازان»، بمتوسط حسابي (2.60) وانحراف معياري (1.23) وبدرجة متوسطة، وربما يُعزى ذلك لعدم وجود إدارة مستقلة للأمن السيبراني، وربما ظهورها بدرجة متوسطة لوجود بعض الجهود في إدارة تقنية المعلومات لتوفير أمن وحماية المعلومات والبيانات، ولكن تكشف النتائج أهمية وجود وحدة مستقلة تختص بالأمن السيبراني، بحيث تكون مسؤولة عن التوعية بالأمن السيبراني ومتابعة وتسجيل أنشطة المستخدم وحوادث اختراق أمن المعلومات كجزء من مهام إدارة المخاطر الإلكترونية، وتعمل على توصيل المعرفة والمهارة لمنسوبي التعليم وتمدهم بالمستجدات حول التعلم الرقمي، ويتم حوكمة أعمال تلك الوحدة بحيث توفر نظام حوكمة تقنياً لتوفير الأمن السيبراني للتعاملات الإدارية والإشرافية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي نصّ على: ما العلاقة بين درجة الوعي بالأمن السيبراني وواقع التحوّل الرقمي في إدارة التعليم بمنطقة جازان؟

للإجابة عن السؤال الثالث، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد التحوّل الرقمي ودرجات الوعي بالأمن السيبراني، كما تتبين النتائج في الجدول (12).

جدول (12) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة ممارسة أبعاد التحوّل الرقمي لدى مشرفي ومشرفات إدارة التعليم بمنطقة جازان ودرجة وعيهم بالأمن السيبراني

الدرجة الكلية	درجة الوعي بمخاطر الأمن السيبراني والانتهاكات	درجة الوعي بمفاهيم الأمن السيبراني	درجة الوعي بالأمن السيبراني أبعاد التحوّل الرقمي
** 0.56	** 0.51	**0.60	البنية التحتية التكنولوجية والتشريعات
**0.64	** 0.53	**0.55	المهارات التقنية
**0.68	** 0.59	** 0.62	التمويل اللازم
** 0.66	** 0.62	**0.65	السياسات الإدارية الداعمة للتحوّل الرقمي
** 0.83	**0.60	** 0.65	الدرجة الكلية

* دالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha \leq 0,01)$ ** دالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha \leq 0,05)$

يلاحظ من نتائج الجدول (12) بأن قيمة معامل الارتباط بين درجة ممارسة أبعاد التحوّل الرقمي لدى مشرفي ومشرفات إدارة التعليم بمنطقة جازان ودرجة الوعي بالأمن السيبراني قد بلغت (0.83) بمستوى دلالة (0.000)، وتشير هذه القيمة إلى وجود علاقة طردية مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha \leq 0,01)$ بين متغيري الدراسة، وهذه النتيجة العامة تُعزى إلى وجود مستويات مرتفعة من ممارسات أبعاد التحوّل الرقمي، والتي بدورها ساهمت بتنمية الوعي بمفاهيم ومخاطر وانتهاكات الأمن السيبراني ومشاركة المشرفين في التحوّل.

كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين أبعاد التحوّل الرقمي والدرجة الكلية للوعي بالدرجة الكلية من (0.56 - 0.68) وقد كانت أعلاها مع التمويل اللازم وأدناها مع البنية التحتية التكنولوجية والتشريعات، وهذا يعني وجود علاقات ارتباطية فوق المتوسط ودالة إحصائية بين أبعاد التحوّل الرقمي والدرجة الكلية للوعي بمفاهيم ومخاطر وانتهاكات الأمن السيبراني. وأيضاً بلغت قيمة ارتباط الدرجة الكلية لأبعاد التحوّل الرقمي مع درجة الوعي بمفاهيم الأمن السيبراني (0.65) ومع درجة الوعي بمخاطر الأمن السيبراني والانتهاكات (0.60)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط أبعاد التحوّل الرقمي مع درجة الوعي بمفاهيم الأمن السيبراني من (0.55 - 0.65)، ومع درجة الوعي بمخاطر الأمن السيبراني والانتهاكات تراوحت من (0.51 - 0.62)، وجميعها بدرجات تزيد على المتوسط من حيث قوة العلاقة والاتجاه الإيجابي، وهو ما يُمكن استنتاجه بأنه كلما ارتفع مستوى ممارسة أبعاد التحوّل الرقمي بصورة عامة زادت الممارسات الدالة على درجة الوعي بالأمن السيبراني، وعند تربيع قيمة معامل الارتباط بالدرجة الكلية ($0.69r^2 =$) بمعنى أن التغيّر في ممارسات أبعاد التحوّل الرقمي تُفسّر ما نسبته (69 %) من التغيّر بدرجة الوعي بالأمن السيبراني و(31%) تُفسّرُها عوامل أخرى، وربما تُفسّر النتيجة العامة أن من متطلبات الوعي بالأمن السيبراني توفير البنية التحتية وسن التشريعات التي تدعم التحوّل الرقمي، كما أن الوعي يأخذ جانبين؛ معرفي ومهاري حول أساليب ومهارات تطبيق التقنية بالعمل الإشرافي وبالعملية التعليمية، ويحتاج الوعي إلى توفير التمويل اللازم وتبني السياسات الإدارية الداعمة للتحوّل الرقمي.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة باومن (Baumann, 2016) التي كشفت عن العوامل التي تحدد وعي العاملين من خلال التدريب النوعي وتنمية المهارات التقنية والاستخدام الآمن للكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات، كما اتفقت مع نتائج دراسة العتيبي (2017)، التي كشفت عن وجود علاقة بين أساليب تعزيز الوعي بالأمن السيبراني من خلال رفع مستوى الوعي بأهمية أمن المعلومات، والتحديث الدوري لنظام مكافحة الاختراقات والجرائم المعلوماتية بأنظمة التشغيل لدى المؤسسات التي تعتمد على التقنية في مراسلاتها ومعاملاتها، كما أكدت على زيادة عدد الدورات المتعلقة بالأمن المعلوماتي للعاملين فيها، وتوفير الحوافز للمبرمجين والمهندسين المميزين، وتصميم شبكات داخلية مستقلة مما يصعب اختراقها، وتحديث البنية التحتية وتحديد صلاحيات استخدام الإنترنت، وأيضاً أكدت نتائج دراسة (Nalda , etal, 2020) على أهمية عنصر أمن المعلومات والحماية ضمن عمليات التحوّل الرقمي للمدارس، وتبين أنه توجد متغيرات تؤثر في التحوّل الرقمي، مثل الدعم الفني والملف المهني والشخصي للمديرين، والخبرة بالتدريس، بالإضافة إلى عوامل أخرى، مثل حجم المدرسة والثقافة الرقمية، وجميعها عوامل تساهم في

ثقافة التحول الرقمي للقيادات المدرسية، والتي ينبغي أن تدمج في السياسات التعليمية للتحول الرقمي، كما أكدت دراسة الملحي (2021)، التي كشفت عن وجود علاقة طردية بين عدد الدورات التدريبية في مجال التدريس الرقمي ومدى امتلاك المعلمين للكفايات الرقمية، وأيضاً اتفقت مع نتيجة دراسة نصر وبغدادي (2021)، التي كشفت عن علاقة الثقافة التنظيمية بدعم وإنجاح التحول الرقمي بالمدارس.

التوصيات:

بناءً على النتائج السابقة؛ توصل الباحث إلى التوصيات الآتية:

1. تقديم دورات تدريبية متخصصة لمشرفي ومشرفات إدارة التعليم بمنطقة جازان بمجال التحول الرقمي والتوعية بالأمن السيبراني، وخاصةً بالمجالات التي كشفت نتائج الدراسة عن وجودها بدرجات متوسطة، بحيث يتم التدريب على استخدام برامج للحماية من ملفات التجسس والتدريب على استخدام برمجيات خاصة لحماية الحاسب من الاختراق، وتنمية المعرفة حول مفهوم الأمن السيبراني وآليات الإبلاغ عن شكاوى انتهاك حقوق الملكية الفكرية.
2. متابعة وتوجيه المشرفين من قبل المسؤولين عنهم بالالتزام بالإجراءات وسياسات أمن المعلومات كعمل نسخة احتياطية من الملفات في وسائط خارجية والاستفادة من تقنية التخزين السحابي.
3. مشاركة المشرفين في تصميم وبناء أدلة إرشادية لضمان توفير الإجراءات والسياسات لحفظ الأمن السيبراني بالمدارس، بحيث يتم تمكين المشرفين معرفياً ومهارياً.
4. تدريب المشرفين في دورات متخصصة لتوعية الجانب المعرفي والمهاري بقوانين الملكية الفكرية المتعلقة بحماية المحتوى المحمي، مثل الصور ومقاطع الفيديو وأساليب توظيفها بالإشراف الإلكتروني عبر مواقع التواصل الاجتماعي.
5. إيجاد وحدة دعم إلكتروني بإدارة تعليم جازان للتحول الرقمي وإدارة خاصة بالأمن السيبراني وحماية المعلومات بإدارة تعليم جازان من خلال إعادة هيكلة إدارتي الأمن والسلامة وتقنية المعلومات.
6. تحسين واقع البنية التحتية الفاعلة للعمل مع الشبكات الداخلية وفق أصول أمن المعلومات للشبكات.

7. توفير الإدارة أدلة إرشادية لآليات تطبيق الإدارة الرقمي وإعداد سجل رقابي يتضمن أنشطة المستخدم وحوادث اختراق أمن المعلومات.

8. إطلاع المنسوين داخل مكاتب التعليم على المستجدات حول التعلم الرقمي، وتطبيق نظام حوكمة تقني لتوفير الأمن السيبراني للتعاملات.

9. تبني وزارة التعليم توزيع منشورات دورية تستهدف تثقيف المنسوين حول موضوعات بالأمن السيبراني.

10. إجراء دراسات أخرى مثل:

- أثر أبعاد تطبيق التحوّل الرقمي ودرجة الوعي بالأمن السيبراني على فاعلية المنظومة الإلكترونية بالتعليم.

- درجة الوعي بالأمن السيبراني كمؤشر على جودة السلوك التنظيمي بالإدارة الإلكترونية بإدارات التعليم.

- أثر القيادة الأخلاقية على درجة الوعي بالأمن السيبراني لمعلمي مدارس التعليم.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، خديجة عبد العزيز علي إبراهيم (2014)، واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بجامعات صعيد مصر، مجلة العلوم التربوية، 2(3) ص 414-476.
- إبراهيم، رحاب أحمد (2020)، رؤية مقترحة لتنمية المهارات التكنولوجية لمعلمي التعليم الأساسي بمصر في ضوء متطلبات التحول الرقمي العالمي - العلوم التربوية، 28(3)، 323 - 407.
- ابن إبراهيم، منال حسن محمد (2021)، الوعي بجوانب الأمن السيبراني في التعليم عن بعد - المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل - العلوم الإنسانية والإدارية، 22(2)، 299 - 307.
- أبو زيد، عبدالرحمن عاطف (2019)، الأمن السيبراني الوطن العربي: دراسة حالة المملكة العربية السعودية - آفاق سياسية، (48)، 55 - 61.
- أبو لبهان، منة الله محمد لطفي محمود، و الخولاني، مروة محمود إبراهيم (2022)، تعزيز الكفاءات الرقمية لدى معلمي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة دمياط في ضوء التحول الرقمي للتعليم: تصور مقترح - المجلة التربوية، (99)، 521 - 628.
- اشتيوي، محمد (2013)، دور الإدارة الإلكترونية في تفعيل الاتصال الإداري: من وجهة نظر العاملين في جامعة القدس المفتوحة فرع غزة - مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية) 17(2) ص 218-248.
- آل غملان، ميعاد عبدالله، الشنيفي، آمال ناصر، والسحيم، هيفاء عبدالله (2022)، التحول الرقمي في مكاتب التعليم بمدينة الرياض من وجهة نظر المشرفات التربويات. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (27) 491 - 520.
- أنديجاني، دلال صالح، وفلمبان، فدوى ياسين (2021)، ممارسات تعزيز الوعي بثقافة الأمن السيبراني وتوصياتها في المملكة العربية السعودية - المجلة العربية للمعلوماتية وأمن المعلومات، (5)، 75 - 102.
- البار، عدنان مصطفى والمرحبي، خالد علي (2018)، أمن المعلومات والأمن السيبراني، مجلة تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات.
- البدائية، ذياب (2003)، أمن المعلومات - دراسات مستقبلية - مصر (8) 6. 69 - 36.

- بدر، صيته (2021)، الأبحاث النوعية في مراكز الأمن السيبراني، آفاق سياسية، (69)، 12 - 15.
- برنامج التعاملات الإلكترونية الحكومية (يسر) - (2019)، نموذج قياس التحول الرقمي الحكومي (القياس الثامن)، وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات، المملكة العربية السعودية.
- جاء الله، عادل موسى عوض (2022)، وسائل حماية الأمن السيبراني: دراسة فقهية تأصيلية مقارنة بالنظم المعاصرة. مجلة كلية الشريعة والقانون بأسبوط، 3(34)، 2230 - 2296.
- جبور، منى الأشقر (2012)، الأمن السيبراني: التحديات ومستلزمات المواجهة، جامعة الدول العربية، المركز العربي للبحوث القانونية والقضائية، اللقاء السنوي الأول للمختصين في أمن وسلامة الفضاء السيبراني - بيروت 27 - 28 أغسطس (آب) 2012.
- الجنفاوي، خالد مخلف (2021)، التحول الرقمي للمؤسسات الوطنية وتحديات الأمن السيبراني من وجهة نظر ضباط الشرطة الأكاديميين بالكويت، المجلة العربية للآداب والدراسات الانسانية، (19)، 75 - 123.
- الحانوتي، تيسير (2014)، أمن المعلومات: هاجس العالم الرقمي، في المؤتمر الدولي الأول بعنوان المكتبات ومراكز المعلومات في بيئة رقمية متغيرة - جمعية المكتبات والمعلومات الأردنية - الأردن عمان: جمعية المكتبات و المعلومات الأردنية و جامعة البلقاء التطبيقية، ص: 189 - 207.
- الحبيب، ماجد بن عبدالله بن محمد (2022)، درجة الوعي بالأمن السيبراني لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وسبل تعزيزه من وجهة نظرهم - مجلة العلوم التربوية، (30) 269 - 326.
- الحري، سعيد صلاح (2018)، استراتيجية مقترحة لتطوير أداء مديري مكاتب التعليم ومساعدتهم في المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات، 24(2) 64 - 110.
- الحرون، منى محمد السيد، وبركات، علي علي عطوة. (2019)، متطلبات التحول الرقمي في مدارس التعليم الثانوي العام في مصر - مجلة كلية التربية، 30(120)، 429 - 478.
- حمدي أحمد عبد العزيز والسعودي فائق عبد المجيد (2014)، تصور مقترح لإعداد معلم العصر الرقمي بكليات التربية، في ضوء المعايير والأطر الدولية الحديثة لدمج تكنولوجيا التعلم الإلكتروني في برامج إعداد المعلم - مجلة كلية التربية، 1(86)، ص 343 - 436.
- الخال، ساري محمد (2018)، اتجاهات في أمن المعلومات وأمنها - الرياض: شركة العبيكان

للتعليم - فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية.

الخطيب، ياسر حزام هزاع، والخطيب، خليل محمد مطهر. (2021)، تحديات التحول الرقمي في التعليم الجامعي بالجمهورية اليمنية وسبل التغلب عليها - مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، (19)، 55 - 83.

خير، بشرى خير الحاج (2009)، ندوة حول: سياسة أمن المعلومات - مجلة المصرفي - السودان (54) ص: 46 - 47.

رجب، إسماء محمد أحمد محمد (2022)، التحول الرقمي في التعليم الجامعي: مفهومه وأهدافه وآلياته - مجلة العلوم التربوية، (50)، 54 - 77.

الروضان، الوليد بن أحمد (2018)، ما الفرق بين أمن المعلومات والأمن السيبراني؟، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

سراج، شيماء أحمد محمد أحمد (2022)، التحليل البعدي لدراسات الأمن السيبراني في المجال التربوي - المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (26) 199 - 212.

سليمة، سعيدي (2017)، أمن المعلومات وأنظمتها في العصر الرقمي، الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

سنه، ناصر أحمد (2011) ترشيد السلوك في استخدام الفيسبوك - مجلة الوعي الإسلامي - وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية - الكويت 48(552) 10 - 11.

شحاته، سحر زيدان زيان، والقحطاني، هشام حسين مسفر (2020)، التحول نحو التعليم الرقمي وفق رؤية 2030 في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر العاملين مع ذوي الإعاقة - مجلة البحوث التربوية والنفسية، (67)، 245 - 267.

الشحنة، عبد المنعم الدسوقي حسن (2021)، متطلبات تطبيق التحول الرقمي في مؤسسات التعليم العالي الخاص بجمهورية مصر العربية - مجلة الإدارة التربوية، (32)، 225 - 355.

الشريف، دعاء حمدي محمود مصطفى (2021)، تصور مقترح لتأسيس بيئة التمكين لإنجاح التحول الرقمي في التعليم واستدامته في ضوء رؤية مصر الرقمية - المجلة التربوية، 91، 3594 - 3638.

شلوش، نورة (2018)، القرصنة الإلكترونية في الفضاء السيبراني «التهديد المتصاعد لأمن الدول»

- مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية - 8(3) 2022-1.

الشمري، حامد قنيفذ ونس (2015)، رؤية استراتيجية لحماية الفضاء الإلكتروني للمملكة العربية السعودية. (رسالة ماجستير غير منشورة) الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم والتقنية. الصادق، عادل عبد (2018)، خطر الحروب السيبرانية عبر الفضاء الإلكتروني، مقال في موقع لغة العصر، تم التصفح بتاريخ 1/9/ 2022/ <http://google.com/e3Nm39>

الصانع، نورة عمر أحمد، عسران، عواطف سعد الدين، السواط، حمد بن حمود بن حميد، أبو عيشة، زاهدة جميل نمر، و منصور، إيناس محمد سليمان علي (2020)، وعي المعلمين بالأمن السيبراني وأساليب حماية الطلبة من مخاطر الإنترنت وتعزيز القيم والهوية الوطنية لديهم - مجلة كلية التربية 36(6)، 41 - 90.

الصحفي، مصباح أحمد حامد، وعسكول، سناء بنت صالح (2019)، مستوى الوعي بالأمن السيبراني لدى معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية بمدينة جدة - مجلة البحث العلمي في التربية، 10(20)، 493 - 534.

الطائي، محمد عبد حسين، والكيلاني، ينال محمود (2015)، إدارة أمن المعلومات، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الظفر، أمل بنت إبراهيم (2020)، معوقات تطبيق قائدات مدارس المرحلة المتوسطة لمبادرة التحول نحو التعليم الرقمي - مجلة البلقاء للبحوث والدراسات، 23(2)، 37 - 49.

الظويفري، مشاعل بنت شبيب بن مطيران (2021)، واقع الأمن السيبراني وزيادة فاعليته في مدارس التعليم العام بمنطقة المدينة المنورة من وجهة نظر القيادة المدرسية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 10(3)، 635 - 655.

عبيدات، ذوقان، عبد الحق، كايد، وعدس، عبد الرحمن (2016)، البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

العتيبي، عبد الرحمن بجاد (2017)، دور الأمن السيبراني في تعزيز الأمن الإنساني (رسالة ماجستير غير منشورة)، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

علوة، رأفت نبيل (2011) قرصنة الإنترنت، عمان: مكتبة المجتمع العربي .

علي، إلهام يونس أحمد (2020)، تقييم تجربة التحول الرقمي في التعليم من وجهة نظر طلاب

الإعلام بالتطبيق على منظومة التعليم الإلكتروني وقت جائحة كورونا ووضع تصور لاستراتيجية تطويره: دراسة كمية كيفية. مجلة البحوث الإعلامية، 4(55)، 1921 - 2010.

عمر، فدوى فاروق إحسان الله (2003)، استخدام شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) في إدارة مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، (رسالة دكتوراه منشورة)، وزارة المعارف، وكالة الوزارة لشؤون تعليم البنات، كلية التربية للبنات بجدة.

العميري، حمود بن فواز (2008)، متطلبات استخدام الإدارة الإلكترونية في الجامعات السعودية - (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

الغبيري، عبدالسلام (2021)، واقع التحول الرقمي في المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم الإدارية والمالية، 3(4) 31-8.

غنيم، صلاح عبدالعزيز (2019)، مشروع التحول الرقمي، حتمية التحول في المؤسسات التعليمية (المفهوم - الحوكمة - التطبيقات - السياسات) القاهرة: المركز العربي القومي للبحوث التربوية.

الفتلاوي، أحمد عبيس نعمة (2015)، الهجمات السيبرانية: مفهوما والمسؤولية الدولية الناشئة عنها في ضوء التنظيم الدولي المعاصر، العراق: بحث منشور في جامعة الكوفة.

فرج، علياء عمر كامل إبراهيم (2022)، دواعي تعزيز ثقافة الأمن السيبراني في ظل التحول الرقمي: جامعة الأمير سطاتم بن عبدالعزيز نموذجاً. المجلة التربوية، 94، 509 - 537.

القحطاني، ذيب عايض (2020)، المدخل إلى أمن المعلومات - الرياض: كتب مؤلفين

القحطاني، نورة بنت ناصر (2019)، مدى توافر الوعي بالأمن السيبراني لدى طلاب وطالبات الجامعات السعودية من منظور اجتماعي: دراسة ميدانية - شؤون اجتماعية، 36(144)، 85 - 120.

كلاع، شريفة (2022)، الأمن السيبراني وتحديات الجوسسة والاختراقات الإلكترونية للدول عبر الفضاء السيبراني - مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية، 15(1)، 292 - 314.

كليبي، رشا بنت عبدالله بن محمد (2021)، استخدام طريقة دلفاي في بناء قائمة مقترحة بالكفايات الرقمية اللازمة لمعلمي العلوم في ضوء التحول نحو التعليم الرقمي. رسالة الخليج العربي، 42(161)، 37 - 56.

ليب، سناء. (2021). أهمية الأمن السيبراني في القطاع المالي في عصر التحول الرقمي. مجلة الأصيل للبحوث الاقتصادية والإدارية، 5(1)، 448 - 464.

محمد، عبدالرحمن أبو المجد رضوان (2019)، الثقافة المعلوماتية لدى معلمي المرحلة الثانوية في ضوء التحول نحو التعليم الرقمي: دراسة ميدانية - مجلة كلية التربية، 30(117)، 57 - 110.

المقابلة، محمد قاسم محمد، وعتوم، عبدالقادر محمد أحمد (2021)، واقع الإدارة الإلكترونية في مدارس التعليم العام بمحافظة شرورة في ضوء التحول الرقمي - مجلة جامعة الملك عبدالعزيز - الآداب والعلوم الإنسانية، 29(4)، 139 - 166.

الملحي، خالد بن مطلق (2021)، قياس مستويات الكفايات الرقمية لمعلمي التعليم العام في مجال التحول الرقمي. المجلة التربوية، 87، 1301 - 1353.

المنتشري، فاطمة يوسف، وحريري، رندة (2020)، درجة وعي معلمات المرحلة المتوسطة بالأمن السيبراني في المدارس العامة بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات. المجلة العربية للتربية النوعية، 14(1)، 95 - 140

المنتشري، فاطمة يوسف (2020)، دور القيادة المدرسية في تعزيز الأمن السيبراني في المدارس الحكومية للبنات بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات - المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ع17، 457 - 484.

التيامي، مداخل زيد عبدالرحيم (2021)، واقع الوعي المعلوماتي بالأمن السيبراني لدى الأفراد في المجتمع السعودي كما يدركها الخبراء المختصون بالأمن السيبراني - مجلة الخدمة الاجتماعية، 67، 1 - 23.

النجار، فاطمة رمضان عوض (2021)، رؤية أعضاء هيئة التدريس لكفايات معلم تعليم الكبار في ضوء التحول الرقمي للمجتمع المصري - المجلة التربوية، 87، 1027 - 1112.

نصر، عزة جلال مصطفى، وبغدادى، منار محمد إسماعيل (2021)، تحسين الثقافة التنظيمية لدعم التحول الرقمي بمدارس التعليم الثانوي العام في مصر: تصور مقترح. مجلة كلية التربية، 18(106)، 87 - 200.

هلال، محمد عبدالحكيم (2021)، تمكين البنية التحتية الرقمية في مدارس التعليم الثانوي العام بمصر لمواجهة تداعيات جائحة كوفيد- 19، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 4(45)، 61 - 178.

ياسين، سعد غالب، (2005) الإدارة الإلكترونية وآفاق تطبيقاتها العربية، معهد الإدارة العامة، الرياض، المملكة العربية السعودية.

العجيلي، ذياب عبد ومشهور، أحمد (2003)، ضبط أنظمة المعلومات وأمنها، عمان: جامعة القدس.

ثالثاً/ المراجع الاجنبية:

Androutsas, A., & Brinia, V. (2019). Developing and piloting a pedagogy for teaching innovation, collaboration, and co-creation in secondary education based on design thinking, digital transformation, and entrepreneurship. *Journal of Education Sciences*, 9(2). 1-23

Hoadley, E., & Lamos, J. (2012). Change Management: An Information Flow Approach. *International Journal of Management & Information Systems (IJMIS)*, 16(1), 83–94. <https://doi.org/10.19030/ijmis.v16i1.6724>

Xie, X., Ray, I., Adaikkalavan, R., & Gamble, R. (2013). Information flow control for stream processing in clouds. In *Proceedings of the 18th acm symposium on access control models and technologies* (pp. 89–100).

Jaeyer, P. T. & Matteson, M. (2009). Government and Technology Acceptance: the case of the Implementation of section 508, Guidelines for websites. *Electronic Journal of Government*, 7, (1), pp.87-98.

Bell-LaPadula, Biba and Clarck – Wilson. *Security Models* (2010). Reterieved March 3, 2013 from commindork :www.commindork.com.

Shen, H., Ding, Z. & Chen, H. (2011). Using Stte Machines For A Model Driven Development of web serveic –based sensor Network Applications, *Informaton Technology Journal*, 10 (9), pp.1662 – 1672.

Barkalov, S., Averina, T., Bautina, E., & Perevalova, O. (2020). Management of social investment projects for digital transformation in education. In *Journal of Physics: Conference Series*, 1691 (1) 21-66

Baumann, Kimberly A. (2016): Computer security in elementary schools: faculty perception of curriculum adequacy”, A Doctoral thesis in education, graduate faculty, Northcentral University, USA.

Chorosova, O. M., Aetdinova, R. R., Solomonova, G. S., & Gerasimova, R. E. (2020). Toward a Digital Transformation of Education. ARPHA Proceedings VI International Forum on Teacher Education, 3. 110- 129

Coughlin, T.M. (2017) Cybersecurity Education for Adolescents and Non-Technical Adults. (Master's Thesi), <https://scirp.org/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2641657>

Goran, Ion (2016) "Cyber Security Risks in Public High Schools", a thesis for master degree, John Jay College of Criminal Justice, City University of New York, USA.

Igor Balaban, Nina Begicevic Redjep, & Marina Klacmer Calopa (2018), The Analysis of Digital Maturity of Schools in Croatia, IJET- 13. (6), 4-15

Joseph K.Nwankpa&Yaman Roumani (2016). "IT Capability and Digital Transformation: A Fir Performance Perspective", Thirty Seventh International Conference on Information Systems, Dublin. Pp(1-16)

Kritzinger, E. ; Bada, Maria; Nurse ,J.(2017) : "A study into the cybersecurity awareness initiatives for school learners in South Africa and the UK", World Conference on information security education wise .

Lauren ,Mark , K. (2014) «Reducing Cyber Victimization Through Home And School Partnerships: The Effects Of A Cyber Safety Workshop On Parent And Educator Perceptions Of Self-Efficacy And Attitudes Toward Family-School Collaboration», A Doctoral thesis, Hawai University , USA.

Mahno ,Dineta (2017) disidesign of cyber security awareness program for the first year non-it students, (Master's Thesis), Faculty of Information Technology, tallinn university of technology

Martina Tomićić Furjan, Vjeran Strahonja, & Katarina Tomićić (2018), Framing the Digital Transformation of Educational Institutions, 29th Central European Conference on Information and Intelligent Systems, (CECIIS), September 19-21, Varaždin, Croatia, pp. (97-104).

Miah, M., Omar, A., Allison-Golding, M. (2012). «Effects of social networking on adolescent education», Proceedings of the Information Systems Educators

Conference,

Nalda ,Navaridas F., Clavel-San Emeterio, M., Fernández-Ortiz, R., & AriasOliva, M. (2020). The strategic influence of school principal leadership in the digital transformation of schools. *Journal of Computers in Human Behavior*, 112. 110-147

Pye, K. (2016). Teaching cybersecurity in K-12 schools. (Master's Thesis). Utica, NY: Utica College.

Rossikhin, V., Rossikhina, H., Radchenko, L., Marenych, V., & Bilenko, L. (2020). Digitalization of education as a driver of digital transformation of Ukraine. *ScienceRise*, (3).111-148

Senthilkumar .K, Easwaramoorthy. (2017) «A survey on Cyber Security awareness among college students in Tamil Nadu», *IOP Conf. Series: Materials Science and Engineering* 263, PP.1-10.

Stolterman, E., Fors, A.C. (2004). Information Technology and the Good Life. In: Kaplan, B., Truex, D.P., Wastell, D., Wood-Harper, A.T., DeGross, J.I. (eds) *Information Systems Research*. IFIP International Federation for Information Processing, vol 143. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/1-4020-8095-6_45

Sykes, David (2014) «Prevention of Internal Cyber-Security Threats», this a doctoral thesis dissertation, College of Management and Technology, Walden University, USA.

Teresa, ,Bourgeois M. D. (2018) «Policy-To-Practice Study Of The Implementation Of Digital Citizenship And Internet And Cell Phone Safety Education In Louisiana Public Middle Schools And High Schools», A Doctoral thesis, Faculty of the Consortium, Southeastern Louisiana University, Hammond, Louisiana, USA.

Westerman G., Calmégane C., Bonnet D., Ferraris P. & McAfee A. (2011). Digital transformation: A roadmap for billion-dollar organizations. MIT Center for Digital Business and Capgemini Consulting

المراجع الالكترونية مركز الأمن الالكتروني في المملكة العربية السعودية. تمت المراجعة بتاريخ
19/8/2022 م الساعة 9.30 مساءً <https://tinyurl.com/yaxa4ufm>

الهيئة الوطنية للأمن السيبراني. تمت المراجعة بتاريخ 19/8/2022 م الساعة 9.35 مساءً
<https://tinyurl.com/yb7396z5>

وكالة الأنباء السعودية - واس - . تمت المراجعة بتاريخ 19/7/2022 م الساعة 9.21 مساءً
<https://www.spa.gov.sa/viewstory.php?lang=ar&newsid=1683043>

ملحق (1) الاستبانة في صورتها النهائية

الزملاء (مشرفو ومشرفات) التعليم الأفاضل

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

شهدت العملية الإشرافية العديد من التغيرات السريعة في جميع المجالات، ومن أكثرها تغيراً التقدم الهائل في تقنية الاتصالات والمعلومات التي ارتبطت بالتطور المعرفي والرقمي، وأصبح من الضروري مواكبتها والاستفادة منها في تحسين الإشراف الإلكتروني الرقمي؛ لذلك سعت وزارة التعليم للتحوّل الرقمي لتتمكن من تأدية مهامها بكفاءة وفعالية عالية، ورافق ذلك بعض التحديات، ولعل أبرزها الأمن السيبراني لحماية وأمن المعلومات، والبعض يُدركها والبعض الآخر يقل إلمامه فيها. وهذا الاستبيان يهدف إلى إجراء دراسة علمية حول الوعي بالأمن السيبراني وعلاقته بالتحوّل الرقمي لدى مشرفي ومشرفات إدارة التعليم بمنطقة جازان، فترجو منكم الباحثة الإجابة عن الأسئلة التالية:

أولاً: معلومات عامة

1. المؤهل العلمي: ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير ☐ دكتوراه

عدد سنوات الخبرة بالإشراف: ☐ أقل من (5) سنوات ☐ من (5) إلى أقل من (10) سنوات. ☐ من (10) سنوات فأكثر.

2. عدد الدورات التدريبية بالإدارة الرقمية: ☐ غير حاصل ☐ أقل من (3) دورات. ☐ من (3) دورات فأكثر.

ثانياً: درجة الوعي بالأمن السيبراني*. أرجو التكرم بوضع اشارة (/) تحت الخيار الذي ينطبق عليكم

م	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق وبشدة
	1). درجة الوعي بمفاهيم الأمن السيبراني					
	أقوم بتغيير كلمة المرور الخاصة بالأنظمة الإلكترونية بصفة مستمرة					
	أقوم بعمل نسخة احتياطية من ملفاتي في وسائط خارجية (التخزين السحابي)					
	استخدم برمجيات خاصة لحماية الحاسب من الاختراق					
	أستخدم برامج للحماية من ملفات التجسس					
	أحتفظ بملفاتي وصورتي في أكثر من مكان لتفادي السرقة أو التلف.					
	أحذر من مشاركة معلوماتي الشخصية للغرباء عبر الشبكة العنكبوتية					

م	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق وبشدة
	أتحقق من المعلومات في مواقع التواصل الاجتماعي قبل إرسالها للآخرين					
	أؤيد توعية المعلمات والمعلمون في المدرسة بمفاهيم الامن السيبراني					
	أحتاج إلى دورات تدريبية في مجال الأمن السيبراني.					
	لديّ إلمام كافي بمفهوم الأمن السيبراني					
(2). درجة الوعي بمخاطر الأمن السيبراني والانتهاكات						
	أنشر الوعي الرقمي عند التعرض للمواقف السلبية في شبكة الإنترنت					
	أحدث برنامج الحماية الموجود على جهازي الذكي بشكل دوري					
	أساهم في وضع الإجراءات والسياسات لحفظ الأمن السيبراني بالمدارس التي أشرف عليها					
	أستخدم التشفير لملفاتي المهمة التي أقوم بإرسالها من خلال الانترنت					

م	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق وبشدة
	أستخدم المحتوى الرقمي المخصص من قبل الناشر (المؤلف)					
	استخدم جدار الحماية على جهاز الحاسوب الخاص بي					
	أقوم بقراءة اتفاقيات المستخدم لبرنامج مجاني قبل الضغط على اوافق					
	لدي إلمام بقوانين الملكية الفكرية المتعلقة بحماية المحتوى المحمي مثل الصور ومقاطع الفيديو الخاصة بي في موقع التواصل الاجتماعي					
	لدي إلمام بكيفية الإبلاغ عن شكاوى انتهاك حقوق الملكية الفكرية					

*الأمن السيبراني: يقصد به حماية الشبكات وأنظمة تقنية المعلومات وأنظمة التقنيات التشغيلية، ومكوناتها من أجهزة وبرمجيات، وما تقدمه من خدمات، وما تحويه من بيانات، من أي اختراق أو تعطيل أو تعديل أو دخول أو استخدام أو استغلال غير مشروع. ويشمل أمن المعلومات والأمن الإلكتروني والأمن الرقمي في إدارة التعليم بمنطقة جازان.

ثالثاً: التحول الرقمي * في إدارة التعليم بمنطقة جازان، أرجو التكرم بوضع اشارة (/) تحت الخيار الذي ينطبق عليكم

م	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق وبشدة
(1) البنية التحتية التكنولوجية والتشريعات: توفير البنية التحتية والتشريعات المناسبة لتكنولوجيا المعلومات لتوليد وتخزين ونقل المعرفة.						
	يتوفر موقع إلكتروني فعال في إدارة تعليم جازان على الانترنت					
	يتوفر في إدارة تعليم جازان أنظمة الربط بين الأقسام والمكاتب الإشرافية					
	توجد سياسات واضحة بإدارة تعليم جازان لتطبيق التحوّل الرقمي					
	توجد وحدة دعم إلكتروني بإدارة تعليم جازان للتحوّل الرقمي					
	توجد مساعي لإعادة هندسة العمليات الإشرافية التقليدية لتحويلها إلى الإشراف الإلكتروني					
(2) المهارات الرقمية: امتلاك المعلمين والمشرفين مهارات الإشراف الإلكتروني من خلال التدريب المستمر للتعامل مع البيئة الرقمية الكاملة						
	يتوفر كادر بشري مؤهل من ذوي الخبرات					
	تتوفر خطط التدريب المستمر على استخدام التقنيات الالكترونية بالإشراف					

					توجد إدارة تعليم جازان بنية تحتية فاعلة للشبكات	
					توفر الإدارة أدلة إرشادية لآليات تطبيق الإدارة الرقمية	
					يتم تدريب كل موظف على كيفية اختيار كلمة السر بشكل آمن مثل استخدام القياسات الحيوية (بصمة العين - بصمة الإصبع - بصمة الصوت) لمرور المصرح لهم.	
3) التمويل اللازم : توفر الموارد المالية للتحويل الرقمي في إدارة تعليم جازان.						
					تتوفر مخصصات مالية كافية لشراء التجهيزات والبنية التحتية وصيانتها	
					يتوفر الدعم المالي لتصميم البرامج الإلكترونية المطلوبة	
					يتوفر الدعم المالي للتدريب على الإشراف الإلكتروني	
					تسعى الإدارة العامة لتعليم جازان لإيجاد شراكة مجتمعية لتمويل تطوير البنية التحتية الرقمية	
4) السياسات الإدارية الداعمة للتحويل الرقمي: الإجراءات الإدارية لتعزيز التحويل الرقمي بإدارة تعليم جازان.						
					توجد إدارة خاصة بالأمن السيبراني وحماية المعلومات بإدارة تعليم جازان	

					تمتلك إدارة تعليم جازان نظام حوكمة تقنياً لتوفير الأمن السيبراني للتعاملات
					تُدرك الإدارة العليا حق المنسوبين في التدريب لزيادة قدرتهم الرقمية
					يتم إطلاع المنسوبين داخل مكاتب التعليم بالمستجدات حول التعلم الرقمي
					يتم تحديث الأنظمة والقوانين وفق مستجدات الأمن السيبراني.
					يوجد سجل رقابي يتضمن أنشطة المستخدم وحوادث اختراق أمن المعلومات
					تتوفر أساليب مراقبة تقنية لإدارة الاستعمال الصحيح للشبكة والأجهزة

* التحول الرقمي: منظومة الأعمال والأنشطة التي يتم تنفيذها إلكترونياً من خلال التقنيات التكنولوجية وشبكة الإنترنت.

شاكراً ومقدرة حسن تجاوبكم وتفاعلكم، والله يحفظكم ويرعاكم.

ملحق (2) أسماء محكمي أداة الدراسة

م	الاسم	الدرجة العلمية	الجامعة	الكلية القسم	التخصص	العمل الحالي
1	د. عصام شوقي شبل	أستاذ	جامعة القصيم	كلية التربية	تقنيات تعليم	جامعة القصيم
2	د سيد السيد البحيري	أستاذ	جامعة الملك خالد	كلية التربية	الإدارة التربوية	جامعة الملك خالد
3	د. عادل طاهر رمضان	أستاذ مشارك	جامعة المنصورة	كلية التربية النوعية - وحدة ضمان الجودة وتقييم الأداء	قياس وتقويم	مدير وحدة ضمان الجودة وتقييم الأداء
4	د. عبدالواحد الزهراني	أستاذ مشارك	الباحة	كلية التربية	إدارة التخطيط	جامعة الباحة
5	د. موسى خبراني	أستاذ مساعد	جامعة جازان	علوم الحاسب وتقنية المعلومات قسم علوم الحاسب	تطوير تطبيقات الجوال	وكيل الكلية للشؤون الأكاديمية
6	د. خالد عطا عسيري	أستاذ مساعد	جامعة الملك سعود	كلية التربية	الإدارة التربوية	مشرف تربوي

7	د. فضلون الدمرداش	أستاذ مساعد	جامعة جازان	كلية التربية	علم نفس تربوي	عضو هيئة تدريس بجامعة جازان
8	د. يحيى محمد علي أبو حكمه	أستاذ مساعد	إدارة تعليم محافظة رجال ألمع	قسم التدريب التربوي	تقنيات تعلم	مشرف تدريب تربوي
9	د. بتول عبدالباقي عبدالله السعيد	أستاذ مساعد	جازان	كلية التربية قسم تقنيات التعليم	تقنيات التعليم	عضو هيئة تدريس بجامعة جازان
10	د. إبراهيم بن عبدالله زعلة	دكتوراه	-	-	دكتوراه في علوم الحاسب الآلي	مشرف تربوي

فاعلية برنامج تعليمي إثرائي في ضوء تطبيقات النانو تكنولوجيا المتعلقة بالاستدامة البيئية في تنمية القدرة على اتخاذ القرار نحو المشكلات البيئية لدى طالبات الصف الحادي عشر بسلطنة عمان



د. بسما بنت حمد بن علي الريامية

وزارة التربية والتعليم / سلطنة عُمان

د. نور بنت أحمد النجار

كلية التربية / جامعة السلطان قابوس / سلطنة عمان

المخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي إثرائي في ضوء تطبيقات النانو تكنولوجيا المتعلقة بالاستدامة البيئية في تنمية القدرة على اتخاذ القرار نحو المشكلات البيئية لدى طالبات الصف الحادي عشر بسلطنة عُمان، ولتحقيق أهداف الدراسة استُخدم المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، حيث طُبّق على عيّنة تكوّنت من 100 طالبة من طالبات الصف الحادي عشر بمحافظة مسقط، قُسمت بطريقة قصدية إلى مجموعتين: تجريبية وعددها 50 طالبة، وضابطة وعددها 50 طالبة.

ولجمع البيانات، استُخدم مقياس اتخاذ القرار نحو المشكلات البيئية تكوّن من 10 مشكلات بيئية. وتمّ التحقق من صدق البرنامج التعليمي، والأداة المستخدمة لجمع البيانات من خلال عرضها على عدد من المحكمين، كما تمّ حساب ثبات الأداة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach-Alpha)، حيث بلغت قيمته في مقياس اتخاذ القرار نحو المشكلات البيئية 0.896، وتعدّ هذه القيمة مؤشراً على أن الأداة صالحة لأغراض الدراسة. وقد أظهرت النتائج المتعلقة بفاعلية البرنامج التعليمي الإثرائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث إن متوسط درجات المجموعة التجريبية جاء أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة في مقياس اتخاذ القرار نحو المشكلات البيئية.

وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الدراسة بضرورة استخدام البرامج الإثرائية؛ لتعزيز وتطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بشكل عام ومنهج الجغرافيا الاقتصادية بشكل خاص، كذلك التركيز على مهارات اتخاذ القرار في مادة الدراسات الاجتماعية، في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة من ارتباط هذه المهارات بطبيعة مادة الدراسات الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: محتوى تعليمي، حل المشكلات البيئية، تقنية النانو، استدامة البيئة.

The Effectiveness of An enrichment Educational Program in the Light of Nanotechnology Applications related to environmental sustainability in developing the ability to make decisions towards Environmental Problems Among Grade- Eleven Female Students in The Sultanate of Oman

ABSTRACT

The study investigated the effectiveness of an enrichment educational program in the light of nanotechnology applications related to environmental sustainability in developing the ability to make decisions towards environmental problems among eleventh grade female students in the Sultanate of Oman. To achieve the objectives of the study, the researchers followed a quasi-experimental approach. The sample consisted of 100 eleventh-grade female students in the Governorate of Muscat. It was purposely divided into two groups: an experimental group including 50 female students and a control group including 50 female students. To collect data, a measure of decision-making towards environmental problems was used, consisting of 10 environmental problems. The validity of the educational program and the tool used to collect data was verified by presenting it to several arbitrators. The stability of the tool was also calculated using the Cronbach-Alpha coefficient, as its value in the measure of decision-making towards environmental problems reached 0.896, and this value is an indicator that the tool is valid for study purposes. The results related to the effectiveness of the enrichment educational program showed that there were statistically significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) between the experimental and control groups, as the average scores of the experimental group were higher than the average scores of the control group in the decision-making scale towards environmental problems. In light of the previous results, the study recommended the need to use enrichment programmes. To promote and develop social studies curricula in general and the economic geography curriculum, as well as focus on decision-making skills in social studies subject, in light of the results of the study relating these skills to the nature of social studies subject.

Keywords: Educational content, environmental problem solving, nanotechnology, environmental sustainability.

المقدمة :

يشهد العصر الحالي تغيرات علمية وتكنولوجية كثيرة ومتسارعة، وهذا أدى إلى تضاعف حجم المعرفة العلمية وزيادة التقدم العلمي والتكنولوجي؛ مما نتج عنه زيادة الاكتشافات والإنجازات العلمية والتكنولوجية الحديثة بتطبيقاتها اللامحدودة، والتي لا يمكن تجاهلها أو إنكارها في مجالات الحياة المختلفة؛ محدثة تأثيرات واضحة في المجتمعات وتغيرات في السلوكيات وأنماط التفكير المختلفة لدى الأفراد، وبالتالي أصبح لا بدّ من إعداد الطالب ليكون قادرا على حل ما يواجهه من مشكلات ويستطيع مواجهة مواقف الحياة بنجاح؛ وليكون منتجا فعّالا، ومستهلكا مستنيرا.

ويعتمد المجتمع في تطوره المعرفي والعلمي والتكنولوجي على التعليم ومؤسساته التربوية والتعليمية؛ التي تعتبر ركيزة من ركائز التنمية الاقتصادية والاجتماعية والبيئية وتنمية الأفراد واكسابهم الخبرات الوظيفية والنوعية والعلمية والتكنولوجية، وتنمية الاتجاهات العلمية من خلال بناء وتصميم البرامج التعليمية التي تواكب التطورات العلمية والتكنولوجية، والعمل على تقويمها وتطويرها بشكل مستمر؛ لاستيعاب التطورات العلمية والمستجدات التقنية، وإيجاد البيئة التربوية والتعليمية المحفزة على الإبداع والابتكار لتطوير المجالات التنموية للمجتمع والاسهام في حل مشكلاته (الشهري، 2012).

وتؤكد الأحداث المعاصرة والتوقعات المستقبلية على أننا مقبلون على عصر جديد يختلف اختلافا جذريا عن عالم اليوم، وذلك في ظل التطورات والتغيرات المتزايدة في اتساعها وتأثيرها في مختلف مجالات الحياة اقتصاديا واجتماعيا وسياسيا وعلميا وتعليميا (متولي، 2016). وقد ساعدت الحواسيب العلماء في العديد من الاكتشافات والاختراعات العلمية الدقيقة التي استخدموا فيها الآلة بدلا من الإنسان؛ لتحل محله في مواقع لا يمكنه الوصول إليها لدقتها المتناهية، أو لخطورتها عليه، وكانت المجاهر الالكترونية من بين هذه الاختراعات التي اعتمدت في عملها على الحواسيب، والتي أسهمت في اكتشاف أحدث التقنيات في العالم وهي التقنية المتناهية في الصغر أو ما أطلق عليها تقنية النانو (Nano Technology).

وقد أكدت بعض الأدبيات على ضرورة تشجيع تدريس علوم النانو تكنولوجيا؛ لأن هذه العلوم تعبر الحدود بين فروع العلوم التقليدية (Hingant & Albe, 2010) ، حيث أوضحت دراسة محمد (2017) أن مجال علوم النانو تكنولوجيا يمكن أن يمد الطلبة برؤية شاملة وواضحة لطبيعة العلم، كما أنه يمكن أن يكسبهم بعضا من الثقافة العلمية الحديثة، وينمي لديهم القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة في المواقف الحياتية المختلفة.

وتتصدر النانو تكنولوجيا قائمة الاهتمامات العلمية والبحثية في جميع دول العالم، حيث قامت (52) دولة خلال السنوات العشر الماضية بتأسيس برامج ووحدات بحثية وأكاديمية ومعاهد بحوث ومراكز ومعامل وصل عددها مع نهاية عام (2009) إلى حوالي (24500) (حجازي، 2010)، كما يوضح هنجانت وألبي (Hingant, & Albey, 2010) أن التقدم في بحوث النانو تكنولوجيا تفرض علينا بذل جهود أكبر لمقابلة هذه التطورات في مجال التربية؛ حيث إنها مسؤولة عن تثقيف وتربية الأفراد في هذا المجال، وعليه أصبح لا بد على المؤسسات التعليمية المدرسية والجامعية أن تستعد لمواكبة هذا العلم ونشر ثقافته وتزويد الطلبة بالمعلومات الأساسية عنه.

حيث يؤكد اكساي وبالن (Xie, & Pallan, 2012) أن تدريس علوم النانو تكنولوجيا تعتبر ضرورة ملحة في القرن الواحد والعشرين، فهما يمثلان المجال الذي يمكن عن طريقه ربط ودمج وتكامل الفروع الأساسية للعلوم؛ مما يجعل دمج علوم النانو تكنولوجيا في البرامج التعليمية ضرورة ملحة لإيجاد تحولات جذرية، كما أشار سلامة (2009) إلى أن تعريف المجتمعات بالنانو تكنولوجيا تعتبر من التوعية العلمية الضرورية، والتي ينبغي أن تسير جنباً إلى جنب مع السياسات التعليمية في الدول.

ولمّا كان أحد أهداف التعليم في مختلف المراحل الدراسية، مساعدة الطلبة على اكتساب معارف ومعلومات وظيفية تساعدهم على فهم الظواهر التي تحيط بهم، وتنمي علاقاتهم بالبيئة وسيطرتهم عليها، والتكيف معها، فإنه يجب أن تتناول المعلومات مشكلات حية واقعية، وأن تساعد الطلبة على رؤية أبعاد كل مشكلة في الواقع، وأن تزودهم بالقدر المناسب من المهارات اللازمة لتحديد المشكلة، ومواجهتها بطريقة سليمة لحلها؛ بما يسهم في خدمة المجتمع والبيئة (محمود وعبد العزيز، 2002). وعليه، أصبحت دراسة النانو تكنولوجيا وتطبيقاتها من الأهمية في ظل المشكلات البيئية المعقدة، وما خلفته أنشطة الإنسان الصناعية على البيئة وصحة الانسان من تدمير وتلويث واستنزاف، وقد اتجهت الدول المتقدمة صناعياً نحو تضمين النانو تكنولوجيا وتطبيقاتها في جميع المراحل الدراسية، وخاصة في المرحلة الثانوية؛ لإعداد الطالب لمجالات الدراسة والعمل في المجالات العلمية والتكنولوجية المرتبطة بحل مشكلات الواقع في المستقبل، كما اهتمت بتدريب الطلبة على الابتكار في مجال النانو تكنولوجيا وتطبيقاتها للاستفادة منها في حل المشكلات البيئية (Cheung et al., 2014).

ومن هنا وجدت الباحثان ضرورة تناول تطبيقات النانو تكنولوجيا المتعلقة بالاستدامة البيئية، وتعريف الطالبات بمشكلات استدامة الموارد الطبيعية في البيئة التي يعشن فيها، من خلال برنامج تعليمي مقترح يسعى لتعريف الطالبات بحلول جديدة للمشكلات البيئية في ضوء

استخدام أحدث التقنيات وهي النانو تكنولوجيا؛ حيث تمتلك النانو تكنولوجيا إمكانية إيجاد فوائد بيئية في كل من عمليات الإنتاج والمنتجات معا، ويمكن للمواد النانوية أن تحل محل المواد التقليدية والتي تتطلب طاقة أكثر لإنتاجها والمعروفة كمادة مضرّة بالبيئة، وتوفير بدائل سليمة بيئيا للممارسات الحالية يمكن من خلالها توفير الموارد الطبيعية، وتعزيز استخدام أكفأ للمواد الخام البيئة (هيوهي، 2010).

وقد أشار رشاد وجابر (2017) إلى فشل كل العلوم والتقنيات التقليدية في إيجاد حلول ناجحة لاستدامة البيئة وتأتي النانو تكنولوجيا لتواجه هذه المشاكل والتحديات وتقديم حلول مستدامة وناجحة، لما لها من قدرة على حل المشكلات البيئية المختلفة، والتصدي لها مبكرا باستخدام تطبيقات أقل ضررا على صحة الإنسان والبيئة، وتشجيع استبدال المنتجات القائمة مع منتجات نانوية تكون أقل ضررا على البيئة. فالنانو تكنولوجيا يمكن أن تحل جزءا من مشكلات العصر كآزمة المياه، وكفاءة موارد الطاقة، والصحة والفقر، وتوفيرها فرص عمل، لانخفاض تكلفة بعض منتجات هذه التكنولوجيا، وتطوير موارد الطاقة، واكتشاف طرق جديدة للعلاج، وتنقية المياه، كما ينتظر أن تؤثر هذه التكنولوجيا وأجهزتها على الاقتصاد العالمي للقرن الحالي (درويش، 2017؛ نجم الدين، والبرماني، 2016؛ Laherto, 2010)، فهي تستخدم في مجالات متنوعة، مثل: مجال البيئة الطاقة وتقنياتها، ومجال الاتصالات والمعلومات، ومجال حفظ الأغذية وتصنيعها، وحتى في صناعة بعض الأدوات المنزلية (صالح، 2013).

وقد بين التقرير العالمي لرصد التعليم (2016) أن نظم التعليم ينبغي أن تولي القضايا البيئية مزيدا من الاهتمام، ودعا إلى ضرورة حرص التعليم على تزويد الطلبة بالمعارف والمهارات الأساسية اللازمة لتسهيل الانتقال إلى صناعات أكثر مراعاة للبيئة وإيجاد الحلول الجديدة للمشاكل البيئية (اليونيسكو، 2016)، ويرى كيلز (2017) (Keles) أنه يجب أن يؤثر تغير المناخ وانبعاثات ثاني أكسيد الكربون وغيرها من المشاكل البيئية الحالية على المؤسسات التعليمية حتى تعطي الأولوية لتعليم الاستدامة البيئية في المناهج، حيث أن افتقار الطلبة للمعرفة بالموارد الطبيعية واستدامتها يحدث فجوة كبيرة بين استهلاك الموارد الطبيعية والأنشطة البشرية وأثرها اللاحق على البيئة (UNESCO, 1999)؛ ولهذا جاء في التوصيات التي انبثقت عن المؤتمر الدولي الثالث حول التعليم والتدريب التقني والمهني في شنغهاي الدعوة إلى إدراج التعليم الموجه نحو الاقتصادات المراعية للبيئة في برامج التعليم والتدريب المختلفة (المركز الدولي للتعليم والتدريب التقني والمهني، 2012).

إضافة إلى ذلك وضعت خطة التنمية المستدامة لعام (2030) لليونيسكو دليل مرجعي

لتحقيق الاستدامة البيئية والاجتماعية والاقتصادية على المستوى العالمي، ودعت إلى ضرورة مراجعة وتعديل المناهج ومحتوى البرامج التعليمية والعمليات التربوية بحيث تعمل على توعية الطلبة للمساهمة في تحقيق الاستدامة البيئية (Nieblas et al., 2016; Alvarado, 2017)؛ حيث إن المعرفة البيئية شرط أساسي لتغيير السلوك واتخاذ القرار البيئي على نحو مستنير (Jensen, 2002; Ekantini & Wilujeng, 2018).

وقد أصبحت تنمية القدرة على اتخاذ القرار من الأهداف المهمة التي يجب التركيز عليها في تدريس الطلبة وتدريبهم أثناء التعامل مع القضايا البيئية الشائكة، حيث أوضحت بعض الدراسات (عبد الوهّاب، 2011؛ Maji & Sengupta, 2015) ضعف قدرة الطلبة على اتخاذ القرار المناسب حيال هذه القضايا، ودعت لضرورة تصميم برامج حديثة تناسب تلك القضايا وتدريب الطلبة عليها، كما دعا السعدى (2017) المؤسسات التعليمية إلى ضرورة الاهتمام بإعداد جيل من الأفراد لديهم القدرة على فهم المشكلات البيئية المحيطة بهم، واتخاذ قرارات بشأنها، كما أكّد جوناسن (Jonassen, 2012) وجود علاقة بين طبيعة عملية اتخاذ القرار وعملية حل المشكلات، حيث يعد اتخاذ القرار أحد المكونات الأساسية للمهارات اللازمة لحل المشكلات، وذلك باعتبار أن المشكلات في واقع الأمر ليست سوى مواقف تتطلب قرارات حول حلول لهذه المشكلات (غانم، 2015).

ولكي يتمكن الفرد من اتخاذ القرار ينبغي عليه امتلاك المعرفة الكافية حول القضايا التي يريد اتخاذ قرار حيالها، فقد كشفت دراسة سادلر وفلور (Sadler & Flower, 2006) أن المعرفة العلمية للمحتوى تلعب دورا كبيرا في مناقشة القضايا العلمية الاجتماعية، وأن الطلبة ذوي المعرفة العلمية المسبقة عن هذه القضايا كانت مناقشتهم أكثر عمقا وتقدما من أقرانهم ذوي المعرفة المحدودة، كذلك ينبغي تيقن متخذ القرار من كافة المعلومات الخاصة بكل البدائل المتاحة، والتعرف على المزايا وأوجه القصور في هذه البدائل، وتحديد عيوب ونواحي القصور فيها، وتوضيح الأداة العلمية والعملية التي تؤيد اتخاذ القرار.

وتعد المرحلة الثانوية من المراحل المهمة في تطور قدرة الطلبة على اتخاذ القرارات، حيث يعاني معظم الطلاب في هذه المرحلة من عدم قدرتهم على تحديد اختياراتهم الحياتية والتعليمية، واتخاذ القرارات الصحيحة، وفي هذا الصدد يذكر جروان (2002) أن تعليم الناشئة اتخاذ القرارات وتدريبهم على ممارستها خلال سنوات دراستهم المبكرة تبدو في غاية الأهمية دون شك، ولاسيما في عصر سريع التغير في مختلف مناحي الحياة، لذا وأوضحت دراسة عبد النبي (2014) أن اتخاذ القرار يعد من مهارات التفكير التي يجمع الباحثون على أهميتها وضرورتها، والتي ينبغي أن

يكون تنميتها هدفاً للمؤسسات التربوية، لذا حرصت الدراسة الحالية على الكشف عن فاعلية البرنامج التعليمي الإثرائي في تنمية القدرة على اتخاذ القرار نحو المشكلات البيئية لدى طالبات الصف الحادي عشر.

وقد أوصت العديد من الدراسات بضرورة استخدام البرامج التعليمية الإثرائية في جميع التخصصات المختلفة؛ كونها أنسب البرامج التي تحقق الدافعية داخل الصف الدراسي، حيث تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، كما أنها تشمل مجموعة من الوسائل التعليمية المشوقة والاستكشافية التي تجعل العملية التعليمية محبة إليهم، وتثير الدافعية لديهم، ومن أبرز تلك الدراسات: دراسة المالكي (2008)، ودراسة الحدادي وآخرون (2013)، ودراسة لبد (2013)، ودراسة أبو سعدية (2014)، ودراسة خضر (2016)، وترى الباحثتان أن البرامج التعليمية الإثرائية يمكن أن تعمل على توسيع وتعميق خبرات ومعارف الطلبة النظرية والتطبيقية، والعامّة أو المتخصصة في مجال معين، بحيث تؤثر إيجاباً على تحصيلهم الدراسي، وتنمية مهاراتهم المختلفة وصلّوها.

ومما تحققه البرامج التعليمية في التعليم هو الابتعاد عن التلقين والمحاضرة التقليدية في التدريس، واستخدام وسائل وأساليب تزيد من التفاعل الصفي والحوار لدى الطالب، وتزويده بالمهارات التي تساعد على بناء شخصيته والتعلم بسرعة وبجهد أقل (محمد، 1999)، كما تُعدّ البرامج التعليمية إحدى العناصر الرئيسة للعملية التربوية، الواجب تحديثها باستمرار وتطويرها لتساعد في تحقيق جودة التعليم من جهة، ولكي تلبي حاجات المجتمع من جهة أخرى (السبتي، 2017).

وقد استندت الدراسة إلى الفلسفة التقدمية في بناء المناهج والبرامج التعليمية والمتمركزة حول مشكلات المجتمع المحلي، على اعتبار أنها الأساس الذي تتمركز حوله البرامج المدرسية؛ وذلك بهدف المساهمة في حل مشكلاته وتلبية حاجاته في جميع النواحي (مهنية واقتصادياً واجتماعياً وبيئياً وصحياً وثقافياً) والتي يمكن أن تكون أساساً لبرامج تعليمية يكتسب الطلبة فيها الخبرات المعينة لهم في حياتهم، كذلك ما نادى به المنظرون التربويون حول الاهتمام بضرورة تضمين المناهج المدرسية المعاصرة للعناصر المعرفية والمهارية والوجدانية اللازمة للمحافظة على الموارد الطبيعية في البيئة وتنميتها بصورة تحقق التوازن بين متطلبات الحياة الإنسانية ومتطلبات البيئة لتستمر في العطاء (التميمي، 2012).

كما تأتي هذه الدراسة انبثاقاً مما نادت بها الحركات الإصلاحية لتطوير التعليم وجعل الاهتمام بالبيئة في مقدمة مداخل بناء المناهج والبرامج التعليمية، والذي يمكن الأخذ به من خلال مدخل الوحدات المستقلة التي تعالج الخبرات البيئية في مناهج أو مقررات أو برامج تعليمية

مستقلة قائمة بذاتها، ومن هذه الخبرات البيئية: استكشاف القضايا البيئية والحلول، من خلال تضمين المناهج خبرات ومهارات لازمة لتدريب الطلبة على اكتشاف قضايا ومشكلات بيئته واتخاذ القرارات المناسبة حيالها ووضع بدائل وحلول لحلها (صبري، 2008).

وفي ضوء ما سبق أدى الاهتمام بهذه القضايا والإشكاليات بالباحثين إلى التفكير في بناء برنامج تعليمي إثرائي في ضوء تطبيقات النانو تكنولوجي المتعلقة بالاستدامة البيئية؛ لإثراء الوحدة الأولى من منهج الجغرافيا الاقتصادية للصف الحادي عشر والتي تتمحور حول أنواع الموارد الطبيعية وإدارتها واستدامتها، وقياس فاعليته في تنمية القدرة على اتخاذ القرار نحو المشكلات البيئية لدى طالبات الصف الحادي عشر؛ وذلك للإسهام في علاج هذه القضية المهمة وهي استدامة الموارد الطبيعية في البيئة باستخدام تطبيقات النانو تكنولوجي، وتزويد الطلبة بالمنطلقات الأساسية التي تمكنهم من التعامل والتفاعل مع معطياتها ومستجداتها بروح علمية إيجابية وتفكير منفتح، والقدرة على استثمارها لتنمية مجتمعهم والإسهام في حل مشكلات البيئة، لا سيما وأن هذه الفئة من الطلبة تعقد عليهم الآمال في تطوير المجتمع علمياً وتكنولوجياً.

مشكلة الدراسة:

توجد العديد من التحديات التي تحدث في العالم تتطلب حلولاً مبتكرة للمشكلات البيئية الحياتية، والتي تحتاج للتصدي لها العديد من الكفايات التي يجب أن يمتلكها الطالب في القرن الحادي والعشرين، ومنها: الإبداع، والابتكار، واتخاذ القرار، وحل المشكلات، والمرونة، والتعاون، وتكوين فرق عمل، وفهم أكثر شمولاً وعمقاً للمعرفة المحلية والعالمية والبيئية، والتي تمثل ركائز علم الجغرافيا الحديثة، ويعد مجال علوم النانو تكنولوجي وتطبيقاتها من أهم المتطلبات لتحقيق ذلك، مما يُوجد فرص جيدة للطلبة للتفكير في حل المشكلات، وتطبيق ما تعلموه واكتسبوه من خبرات ومعارف واتجاهات على ما يحيط بهم. ويعد مجال الجغرافيا من المجالات التي تجعل الطلبة قادرين على فهم العالم من حولهم، والقدرة على التعامل أو التفاعل معه، وفهم القضايا التي لها تأثير على حياتهم اليومية، ومن ضمن تلك القضايا: استدامة الموارد الطبيعية في البيئة (العدوي وحسب النبي، 2021). وأشار العتيبي (2021) إلى أن علم النانو تكنولوجي وتطبيقاته المختلفة تحتاج إلى طلبة لديهم قدرة فاحصة على فهم العلوم واتخاذ القرارات البيئية والاجتماعية القائمة على المعرفة، واستشعاراً لما سبق رأت الباحثتان ضرورة الكشف عن فاعلية البرنامج التعليمي المستخدم في الدراسة الحالية في تنمية القدرة على اتخاذ القرار نحو المشكلات البيئية لدى طالبات الصف الحادي عشر بسلطنة عُمان.

وجاءت هذه الدراسة انطلاقاً من رؤية عُمان (2040) لاستدامة البيئة وضمان حماية الموارد الطبيعية واستخدامها بطريقة آمنة، وما توصل إليه منتدى عُمان البيئي الأول "الاستدامة في البيئة العُمانية.. التحديات والآفاق المستقبلية" حول ضرورة وضع رؤية وطنية شاملة لتنفيذ البرامج الكفيلة بتحقيق التنمية البيئية المستدامة للأجيال القادمة، بما يتكامل مع الأجندة العالمية (2030) ("توصيات منتدى عُمان البيئي ..."، 2017).

وفي إطار هذه القضايا والاشكاليات التي تواجه العملية التعليمية والتربوية وندرة الدراسات العربية - بشكل عام - والعُمانية - بشكل خاص - التي تبحث في مجال النانو تكنولوجيا والاستدامة البيئية، اقتضت الحاجة التربوية والتعليمية إجراء الدراسة الحالية التي قد تسهم في طرح بعض الحلول لهذه المشكلة، وبصياغة أكثر دقة وتحديدًا فإن السؤال الإشكالي الرئيسي الذي يستهدف الدراسة الحالية الإجابة عليه يتمثل في السؤال المحوري الآتي: ما فاعلية برنامج تعليمي إثرائي في ضوء تطبيقات النانو تكنولوجيا المتعلقة بالاستدامة في تنمية القدرة على اتخاذ القرار نحو المشكلات البيئية لدى طالبات الصف الحادي عشر بسلطنة عمان؟، ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

1. أسئلة الدراسة

ما فاعلية برنامج تعليمي إثرائي في ضوء تطبيقات النانو تكنولوجيا المتعلقة بالاستدامة البيئية في تنمية القدرة على اتخاذ القرار نحو المشكلات البيئية لدى طالبات الصف الحادي عشر بسلطنة عمان؟

فرضيات الدراسة:

1. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القدرة على اتخاذ القرار نحو المشكلات البيئية في التطبيق البعدي لدى طالبات الصف الحادي عشر.

أهداف الدراسة:

1. الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي إثرائي في ضوء تطبيقات النانو تكنولوجيا المتعلقة بالاستدامة البيئية في تنمية القدرة على اتخاذ القرار نحو المشكلات البيئية لدى طالبات الصف الحادي عشر بسلطنة عمان.

أهمية الدراسة:

1. تقديم برنامج تعليمي وفقا لمعارف حديثة حول تطبيقات النانو تكنولوجيا المتعلقة بالاستدامة البيئية، ويعد إضافة جديدة للحقل التربوي؛ لندرة البرامج التعليمية في هذا المجال حسب اطلاع الباحثان.
2. الإسهام في توفير محتوى يمكن أن يفيد مطوري المناهج بوزارة التربية والتعليم على تضمين موضوعات النانو تكنولوجيا والاستدامة البيئية ضمن مناهجها بعد الاطلاع على نتائج هذه الدراسة.
3. تقديم أداة لتنمية القدرة على اتخاذ القرار نحو المشكلات البيئية، يمكن أن تفيد الباحثين.

متغيرات الدراسة:

تحدد متغيرات الدراسة في الآتي:

- المتغير المستقل، وهو: البرنامج التعليمي الإثرائي في ضوء تطبيقات النانو تكنولوجيا المتعلقة بالاستدامة البيئية.
- المتغير التابع، وتمثل في: القدرة على اتخاذ القرار نحو المشكلات البيئية.

حدود الدراسة :

- الحدود الموضوعية: معرفة فاعلية برنامج تعليمي إثرائي في ضوء تطبيقات النانو تكنولوجيا المتعلقة بالاستدامة البيئية في تنمية القدرة على اتخاذ القرار نحو المشكلات البيئية لدى طالبات الصف الحادي عشر.
- الحدود البشرية: طُبقت الدراسة على طالبات الصف الحادي عشر المسجلات في مادة الجغرافيا الاقتصادية.
- الحدود المكانية: طُبقت الدراسة على عينة من صفوف الحادي عشر في مدارس التعليم ما بعد الأساسي (11 - 12) بمحافظة مسقط.
- الحدود الزمانية : الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2020 / 2021.

مصطلحات الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدبيات المرتبطة بمتغيرات الدراسة، وكذلك الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة، تم صياغة مصطلحات الدراسة على النحو الآتي:

• برنامج تعليمي إثرائي (Enrichment educational program)

عرفه البهي (2011) بأنه: " البرنامج الذي يقوم على توفير خبرات تربوية تتسم بالتنوع والعمق الفكري من خلال أسلوب حل المشكلات والتي لا تتوفر غالبا في المنهج العادي" (ص. 11). وتعرفه الباحثتان إجرائيا بأنه " مجموعة من المعارف والأنشطة والخبرات التعليمية تقدم للطلّابات لتوسيع خبراتهن النظرية والتطبيقية حول استدامة الموارد الطبيعية أو الاستدامة البيئية، من خلال تطبيقات النانو تكنولوجي في وحدة الموارد الطبيعية بمادة الجغرافيا الاقتصادية للصف الحادي عشر، والذي تم تصميمه وفقا لنموذج ADDIE".

• النانو تكنولوجيا (Nanotechnology):

عرفها الشهري (2012، ص 16) بأنها: "التطبيقات العلمية والعملية التي تقوم على مبدأ معالجة البنية الأساسية للمواد، وإعادة هيكلتها وتصميمها؛ بهدف الحصول على مواد ذات خصائص ووظائف جديدة من خلال التحكم الدقيق في تفاعل جزيئات المادة عند مستوى (1 - 100) نانومتر". وتعرفها الباحثتان إجرائيا بأنها: التكنولوجيا التي تهتم بدراسة ذرات وجزيئات المادة على مقياس النانو (1 - 100) نانومتر؛ لإيجاد تطبيقات جديدة على درجة عالية من الدقة والسرعة والأداء، وهو علم مستمد من فروع معرفية مختلفة، وستتعرف عليها الطالبة من خلال القيام ببعض التطبيقات البيئية الواردة في البرنامج التعليمي والاستعانة بحقيبة النانو التعليمية، ومن التطبيقات التي ستتعرف عليها الطالبة ما يتعلق باستدامة الموارد المائية، وتنقية الهواء، واستدامة التربة، والتطبيقات المرتبطة بالطاقة المتجددة، كالطاقة الشمسية وطاقة الرياح والطاقة الحيوية، والطاقة غير المتجددة، كالنفط والغاز الطبيعي والفحم، والتطبيقات المتعلقة باستدامة الموارد المعدنية.

• الاستدامة البيئية (Environmental Sustainable):

عرفها المجلس العربي والأفريقي للتنمية المستدامة (2013) على أنها: "استدامة رأس المال الطبيعي أو قاعدة الموارد الطبيعية، بحيث تبقى قادرة على توفير مدخلات عمليات التنمية (من الموارد أو الثروات الطبيعية) واستيعاب مخرجاتها".

• تطبيقات النانو تكنولوجيا المتعلقة بالاستدامة البيئية (Applications of Nanotechnology in Environmental Sustainability):

عرفتها دراسة أحمد (2015) بأنها: "استخدام الانسان للأفكار والتصورات النانوية المتصلة بالبيئة وإجراء عمليات يستفاد منها في المجال البيئي وذلك للتغلب على المشكلات التي تواجهها"

(ص. 47). وتعرفها الباحثتان إجرائياً بأنها: استخدام طالبات الصف الحادي عشر للأفكار والتصورات النانوية المتصلة بالبيئة، واقتراح أفكار وحلول واتخاذ قرارات بيئية يستفاد منها في تحقيق استدامة البيئة والتغلب على المشكلات التي تواجه الموارد الطبيعية وتقاس بالأداة المعدة لذلك.

• اتخاذ القرار (The ability to make decisions)

عرفه (أبو النجا ومحمد، 2018، ص 149) بأنه: "وسيلة أو أداة للمفاضلة بين عدد من الحلول أو البدائل المفترضة، تمهيداً لاختيار أفضلها وأنسبها لعلاج مشكلة معينة". وتعرفه الباحثتان إجرائياً بأنها: إصدار الطالبة حكم محدد في موقف أو مشكلة بيئية معينة، وذلك بعد تحديد المشكلة والفحص الدقيق للبدائل ودراسة الاختيارات المختلفة في ضوء محكات محددة، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة من خلال الإجابة عن مقياس القدرة على اتخاذ القرار نحو المشكلات البيئية الذي أعدته الباحثتان.

• المشكلات البيئية (environmental problems)

عرّفها رشوان في دراسة جمعة (2011) على أنها: "كل تغير كمي أو كيميائي لحق بأحد الموارد الطبيعية في البيئة بفعل الإنسان أو أحد العوامل الفيزيائية، فينقصه أو يغير من صفاته أو يخل من توازنه بدرجة تؤثر على الأحياء التي تعيش في هذه البيئة -وفي مقدمتها الإنسان- تأثيراً سلبياً" (ص. 92). وتعرفها الباحثتان إجرائياً بأنها: مجموعة من المشكلات والقضايا البيئية المرتبطة بالموارد الطبيعية (الماء، والهواء، والتربة، والنفط، والغاز الطبيعي، والفحم، والمعادن، والطاقة الشمسية، وطاقة الرياح، والطاقة الحيوية)، وتقاس بالدرجة التي ستحصل عليها الطالبة في مقياس القدرة على اتخاذ القرار نحو المشكلات البيئية المُعد خصيصاً لهذا الغرض.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

• النانو تكنولوجيا (Nanotechnology):

يُعد مفهوم النانو تكنولوجيا من المفاهيم العلمية التي يصعب تحديدها بدقة، حيث يتعدد ويتباين تبعاً لأغراضه ومجالات استخدامه، فمفهوم النانو في الأصل مشتق من كلمة يونانية قديمة تعني "القرمز" (nanos) (سيد، 2012)، وتُجمع الأدبيات (ملكاوي، 2017؛ صالح، 2013؛ Ernst، 2009) إلى أن النانو تكنولوجيا عبارة عن مجموعة من الأدوات والتقنيات والتطبيقات التي تتعلق بتصنيع بنية معينة وتركيبها باستخدام مقاييس متناهية في الصغر.

وعرفها الشهري (2012، ص 16) بأنها: ”التطبيقات العلمية والعملية التي تقوم على مبدأ معالجة البنية الأساسية للمواد، وإعادة هيكلتها وتصميمها؛ بهدف الحصول على مواد ذات خصائص ووظائف جديدة من خلال التحكم الدقيق في تفاعل جزيئات المادة عند مستوى (1-100) نانومتر“. وعرفه غياضة (2016، 15) بأنه: ”تقنيات ووسائل جديدة لتصنيع المواد في أبعاد تقاس بالنانومتر -وهو جزء من الألف من الميكرومتر أي جزء من المليون من المليمتر- وتعمل النانو تكنولوجيا على إنتاج مواد ذات خصائص كهرومغناطيسية وبصرية جديدة للمادة“، وتعد النانو تكنولوجيا أحد أهم التقنيات الحديثة التي ستغير معالم الحياة على نحو قد لا يستطيع الإنسان تصور كل أبعاده اليوم، والمقصود بالنانو تكنولوجيا القدرة على صنع كل ما يتخيله الإنسان بكلفة أقل وجودة أعلى، وقد دخلت هذه التكنولوجيا في العديد من المجالات والتطبيقات العلمية مثل: الطب، والإلكترونيات، والبناء، والطاقة، والصناعة، والزراعة وغيرها من المجالات (متولي، 2016).

وبالتالي فإنه يمكننا تعريف النانو تكنولوجيا بأنها: مجموعة من الأدوات والتقنيات والتطبيقات التي تتعلق بتصنيع بنية معينة وتركيبها باستخدام مقاييس غاية في الصغر، فما دامت كل المواد المكونة من ذرات متراسة مع بعضها وفقاً لترتيب معين؛ فإننا نستطيع أن نأخذ أي ذرة ونصفها إلى جانب أخرى بطريقة مختلفة عما هي عليه في الأصل؛ ليصبح بإمكاننا صناعة مواد جديدة أو تعديل خصائص مواد موجودة.

تطبيقات النانو تكنولوجيا:

بالرغم من أن التعرف على النانو تكنولوجيا جاء في العصر الحالي؛ إلا أن فوائدها ظهرت منذ العصور القديمة، فقد كانت بعض الحضارات كالحضارة الرومانية والحضارة الإسلامية تستخدم النانو تكنولوجيا دون معرفة اسمها وأساسياتها، فصنعوا السيوف الصلبة الحادة والزجاج الملون وحتى أصباغ سوداء لإخفاء الشيب (الحبشي، 2011).

وللنانو تكنولوجيا العديد من التطبيقات التي يمكن أن تحقق التنمية في مختلف المجالات، ولعل أبرزها حل المشكلات البيئية المتعلقة باستدامة الموارد الطبيعية، والتي تأثرت كثيراً في السنوات فقد أدت الزيادة السكانية في العالم إلى ارتفاع معدلات التلوث، وأدت مهارة الإنسان وقدراته إلى ابتكار مواد نانوية تعمل على حماية البيئة وحل مشكلاتها في شتى المجالات (الاسكندراي، 2010)، حيث إن التّقدّم الهائل الذي حقّقه النانو تكنولوجيا حفّز منظمة الأمم المتحدة إلى الاهتمام ورصد خطط للاستفادة من تطبيقاتها في المجالات المختلفة، فللنانو تكنولوجيا إمكانيّة لزيادة كفاءة استهلاك الطّاقة، كما أنها تساعد في تنظيف البيئة والمحافظة عليها، وتحل العديد من المشاكل الصحيّة، كما أنها قادرة على زيادة الإنتاج الصناعي بشكل كبير جداً وبتكاليف

منخفضة جداً، ومن المتوقع أن تسهم في تحقيق تقدم هائل في مجالات كثيرة، مثل: المجال الطبي، والصناعة، والطاقة، والزراعة، والغذاء، والبيئة، والفضاء (Ahmeda et al., 2017).

فالنانو تكنولوجي يمكن أن تحل جزءاً من مشكلات العصر كأزمة المياه، وكفاءة موارد الطاقة، والصحة والفقير، وتوفيرها فرص عمل، لانخفاض تكلفة بعض منتجات هذه التكنولوجيا، وتطوير موارد الطاقة، واكتشاف طرق جديدة للعلاج، وتنقية المياه، كما ينتظر أن تؤثر هذه التكنولوجيا وأجهزتها على الاقتصاد العالمي للقرن الحالي (درويش، 2018؛ نجم الدين، والبيرماني، 2016؛ Laherto, 2010)، فهي تستخدم في مجالات متنوعة، مثل: مجال البيئة، والطاقة وتقنياتها، ومجال الاتصالات والمعلومات، ومجال حفظ الأغذية وتصنيعها، وحتى في صناعة بعض الأدوات المنزلية (صالح، 2013).

هذا، ويعد توفير البيئة النظيفة الآمنة من أكبر التحديات التي تواجه الإنسان، وتمتلك التطبيقات البيئية للنانو تكنولوجي إمكانيات كبيرة لحل المشكلات البيئية ومعالجتها، حيث يمكنها تقديم أفضل الحلول قليلة التكاليف (حسن، 2018)، ويعد مجال حماية البيئة من أبرز المجالات التطبيقية التي توليها النانو تكنولوجي اهتماماً كبيراً، وذلك نظراً للترابط بين صحة الإنسان والظروف البيئية التي يعيش فيها، فيمكن للنانو تكنولوجي توفير أنظمة توليد وتخزين وتوزيع واستهلاك نظيف للموارد الطبيعية وغير ملوث للبيئة (محمد، 2017)، كما تمتلك النانو تكنولوجي إمكانية إيجاد فوائد بيئية في كل من عمليات الإنتاج والمنتجات معاً، ويمكن للمواد النانوية أن تحل محل المواد التقليدية والتي تتطلب طاقة أكثر لإنتاجها والمعروفة كمادة مضرّة بالبيئة، وتوفير بدائل سليمة بيئياً للممارسات الحالية يمكن من خلالها توفير الموارد الطبيعية، وتعزيز استخدام أكفأ للمواد الخام في البيئة (هيوهي، 2010).

وقد أشار رشاد وجابر (2017) إلى فشل كل العلوم والتقنيات التقليدية في إيجاد حلول ناجحة لاستدامة البيئة، وتأتي النانو تكنولوجي لتواجه هذه المشاكل والتحديات وتقديم حلول مستدامة وناجحة، لما لها من قدرة على حل المشكلات البيئية المختلفة، والتصدي لها مبكراً باستخدام تطبيقات أقل ضرراً على صحة الإنسان والبيئة، وتشجيع استبدال المنتجات القائمة مع منتجات نانوية تكون أقل ضرراً على البيئة. وقد تمّ البدء في استخدام النانو تكنولوجي في حل مشكلات التلوث البيئي أو تخفيفه؛ فقد استخدمت النانو تكنولوجي في تطوير طرق جديدة لتوفير ومعالجة مياه الشرب واكتشاف تلوث الهواء والمياه وغيرها من المشكلات البيئية.

• الاستدامة البيئية (Environmental Sustainable):

تعد القضايا البيئية والاجتماعية والاقتصادية التي تواجه العالم بأسره من أقوى التحديات التي واجهت الانسان على مر العصور، والتي نتجت من التفاعل غير المنظم وغير الرشيد من جهة الانسان نحو البيئة المحيطة، واستغلال الموارد الطبيعية المتاحة بشكل مكثف دون الاكتراث لما يمكن أن يترتب على هذا الاستغلال من آثار بيئية واجتماعية واقتصادية، وهذا يتطلب إعادة تشكيل العلاقة بين الانسان والبيئة، وزيادة وعيه بطبيعة هذه العلاقة، وقد ارتبط ذلك بمفهوم "الاستدامة البيئية" (Environmental sustainability) (السيد، 2017)، وقد وصفت اليونيسكو (UNESCO, 2014) الاستدامة بأنها هدف طويل الأجل يسعى إلى التوفيق بين النمو الاقتصادي وحفظ البيئة، فيما عرف السيد (2017) الاستدامة البيئية بأنها: "الإدارة الرشيدة للموارد الطبيعية (المياه والطاقة والزراعة والتنوع البيولوجي) وهذا يتطلب الوعي بما تحتويه البيئة من موارد طبيعية وكذلك الوعي بكيفية التعامل معها لاستدامتها" (ص. 123)، أما اللجنة العالمية للبيئة والتنمية فقد عرفت الاستدامة البيئية بأنها: "معالجة الاحتياجات الأيكولوجية والاجتماعية للحاضر دون المساس بقدرتنا على تلبية احتياجات الأجيال القادمة" (Anne et al., 2016, p. 32). وعرفها المجلس العربي والأفريقي للتنمية المستدامة (2013) على أنها: "استدامة رأس المال الطبيعي أو قاعدة الموارد الطبيعية، بحيث تبقى قادرة على توفير مدخلات عمليات التنمية (من الموارد أو الثروات الطبيعية) واستيعاب مخرجاتها".

هذا، وأصبحت الاستدامة البيئية ومنذ عام (2000) هدف من أهداف الألفية الثالثة للتنمية، وهي تمثل الهدف السابع، فهي تربط الأنظمة الثلاثة في التنمية المستدامة، وهي تشير إلى أنها شرط استباقي للنظم الاقتصادية والاجتماعية والبيئية؛ إذ كانت بدايات الاهتمام بالاستدامة البيئية ضمناً ضمن الاهتمام بالتنمية المستدامة والتي تقوم على ثلاث ركائز تتمثل في: المجتمع والبيئة والاقتصاد (الأمم المتحدة، 2013). وتعتمد الاستدامة البيئية على إدارة مسؤولية للموارد الطبيعية والبشرية تعمل على الإبقاء بحاجة الأجيال الحالية وتحافظ على مصالح الأجيال اللاحقة، وهذا هو التحدي الذي يواجه الأفراد والمجتمعات ويتطلب بذل الجهود الكبيرة لتوعية السكان بهذه المشكلة (الطالبي، وحسين، 2018)، إذ أن الاستدامة البيئية تعني حماية الموارد الطبيعية من الضغوط البشرية، وعدم الإفراط في استخدام الأسمدة والمبيدات التي تلوث المياه السطحية والجوفية والاستغلال الجائر للغابات ومصادر الأسماك بمستويات غير مستدامة (محمد وآخرون، 2015). واتساقاً مع ما تقدم ترى الباحثان أن الاستدامة البيئية هي استراتيجية ينبغي أن تكون ضمن أولويات الأعمال في جميع الأنشطة والفعاليات التي يقوم بها المجتمع والمنظمات المختلفة لتحقيق الاستخدام الأمثل للموارد الطبيعية وضمان استدامتها لمصلحة الأجيال المستقبلية.

اهتمام التعليم بتدريس الاستدامة البيئية:

يُبين التقرير العالمي لرصد التعليم (2016) أن نظم التعليم ينبغي أن تولي القضايا البيئية مزيداً من الاهتمام، ودعا إلى ضرورة حرص التعليم على تزويد الطلبة بالمعارف والمهارات الأساسية اللازمة لتسهيل الانتقال إلى صناعات أكثر مراعاة للبيئة وإيجاد الحلول الجديدة للمشاكل البيئية (اليونيسكو، 2016)، ويرى كيلز (Keles, 2017) أنه يجب أن يؤثر تغير المناخ، وانبعاثات ثاني أكسيد الكربون، وغيرها من المشاكل البيئية الحالية على المؤسسات التعليمية؛ حتى تعطي الأولوية لتعليم الاستدامة البيئية في المناهج، حيث إن افتقار الطلبة للمعرفة بالموارد الطبيعية واستدامتها يحدث فجوة كبيرة بين استهلاك الموارد الطبيعية والأنشطة البشرية وأثرها اللاحق على البيئة (UNESCO, 1999)؛ ولهذا جاء في التوصيات التي انبثقت عن المؤتمر الدولي الثالث حول التعليم والتدريب التقني والمهني في شنغهاي الدعوة إلى إدراج التعليم الموجه نحو الاقتصادات المراعية للبيئة في برامج التعليم والتدريب المختلفة (المركز الدولي للتعليم والتدريب التقني والمهني، 2012).

إضافة إلى ذلك وضعت خطة التنمية المستدامة لعام (2030) لليونيسكو دليل مرجعي لتحقيق الاستدامة البيئية والاجتماعية والاقتصادية على المستوى العالمي، ودعت إلى ضرورة مراجعة وتعديل المناهج ومحتوى البرامج التعليمية والعمليات التربوية بحيث تعمل على توعية الطلبة للمساهمة في تحقيق الاستدامة البيئية (Alvarado, 2017؛ Nieblas et al., 2016)؛ حيث إن المعرفة البيئية شرط أساسي لتغيير السلوك واتخاذ القرار البيئي على نحو مستنير (Jensen, 2002; Ekantini & Wilujeng, 2018).

وقد أجريت العديد من الدراسات التي تناولت الاستدامة البيئية في مجال التعليم، كدراسة الريامية والنجار (2021) التي كشفت عن مستوى معتقدات طلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عمان نحو الاستدامة البيئية في ضوء الرؤية المستقبلية (2040)، والتي أظهرت نتائجها انخفاض مستوى معتقدات الطلبة نحو الاستدامة البيئية، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة احصائية بين كل من الذكور والاناث في مستوى معتقداتهم نحو الاستدامة البيئية، ودراسة الوائلي والقرعان (2018) التي سعت إلى الكشف عن العلاقة بين معرفة معلمي المرحلة الأساسية بمعايير التنمية المستدامة ودافعية الطلبة نحو الاستدامة البيئية، وطبقت الدراسة على عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي بمدينة الزرقاء في الأردن، وجاءت دافعية الطلبة نحو الاستدامة البيئية بدرجة متوسطة، أما علاقتها بمعرفة المعلمين بمعايير التنمية المستدامة فكانت دالة احصائية، ودراسة ألباك وينايس (Alpak & Yenice, 2017) التي قامت بقياس اتجاهات المعلمين نحو الاستدامة

البيئية، ودراسة أمبوسعيدى والمحروقية (2017) التي تقصت أثر استخدام منحى متعدد المنظور (وجهات النظر) في تدريس القضايا البيئية والاستدامة على التحصيل الدراسي وتصورات طالبات الصف العاشر نحو التنمية المستدامة، حيث طبقت الدراسة على عينة مكونة من (50) طالبة، قسمت إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وتوصلت إلى وجود فروق دالة احصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، ودراسة خليل (2017) والتي تم فيها استخدام التخطيط المرتكز على الأنشطة التعليمية لنشر ثقافة الاستدامة البيئية بين طلاب الخدمة الاجتماعية، في حين قامت دراسة كيلز (Keles, 2017) بالتعرف على اتجاهات معلمي العلوم قبل الخدمة نحو التعليم البيئي المستدام.

وجاءت دراسة هادجيتشامبس وآخرون (Hadjichambis et al., 2015) بهدف التعرف على فعالية برنامج التثقيف البيئي في تعريف الطلبة الذين تتراوح أعمارهم بين (7 و 12) سنة على الاستهلاك المستدام لموارد البيئة واتخاذ القرارات نحوها، وكشفت النتائج أن البرنامج المستخدم كان له أثر إيجابي في تصرفات الطلبة حيال استدامة البيئة وانعكس ذلك على اتخاذهم للقرارات البيئية، وسعت دراسة أوزجورلر، و كانسران (Ozgurler & Cansaran, 2014) لمعرفة مدى وعي الطلبة بالاستدامة البيئية والقضايا البيئية، وأوصت الدراسة بضرورة إجراء دراسات تعنى بتوعية الطلبة نحو الاستخدام المستدام للموارد الطبيعية، وتعزيز مواقفهم وسلوكياتهم وقيمهم المرتبطة بالبيئة، ودراسة بيرمايستر وإيليكس (Burmeister & Eilks, 2013) التي استهدفت (87) من الطلبة، وتوصلت إلى قلة امتلاك الطلبة معارف ومفاهيم نظرية حول الاستدامة البيئية، ودراسة العمرو (2012) التي هدفت إلى تقييم كفايات واتجاهات طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الهاشمية المتعلقة بالاستدامة البيئية، وذلك على عينة مكونة من (300) طالب وطالبة وأظهرت الدراسة تناقضا بين اتجاهات الطلبة نحو البيئة وممارساتهم الواقعية التي عزيت إلى ضعف تقديرهم لدورهم في تحقيق الاستدامة البيئية، ودراسة نشوان (2012) التي كشفت عن فاعلية برنامج تعليمي محوسب قائم على القضايا البيئية المعاصرة في تنمية الوعي بهذه القضايا ومهارة اتخاذ القرارات البيئية والاتجاه نحو استخدام الحاسوب في التعلم، ودراسة الطراونة (2007) التي تقصت أثر برنامج تعليمي محوسب في مادة الجغرافيا في اكتساب طلبة الصف العاشر للمفاهيم البيئية، ودراسة منشد (2005) والتي قامت بقياس اتجاه طلبة أقسام الجغرافية في جامعة البصرة نحو البيئة والتنمية البيئية.

وبما أن البيئة ليست ملكنا، وإنما أمانة في أعناقنا للأجيال القادمة، ولضمان استدامة مواردها لنا وللأجيال القادمة، فإنه لا بد من فهم العلاقات والقوانين الطبيعية التي تحكم البيئة؛ حتى

نستطيع التعامل مع مشكلاتها قبل وبعد حدوثها، وابتكار أفضل الحلول الممكنة لمشكلاتها، واتخاذ القرارات المناسبة حيالها.

• القدرة على اتخاذ القرار (The ability to make decisions)

تعد مهارة اتخاذ القرار من المهارات الأساسية في مختلف مجالات الحياة المعاصرة، فقد أصبحت ضرورة ملحة ومن أهم المتغيرات في الحياة الاجتماعية، كما تعد من المهارات اللازمة للفرد بحيث يصبح قادراً على جمع المعلومات والبيانات المرتبطة بحياته واستخدامها، وأن يشارك بفعالية في حل المشكلات التي تواجه مجتمعه، وقد اتفق التربويون على أن اتخاذ القرار من المهارات الضرورية للطلبة، وذلك لمواجهة المشكلات اليومية والمواقف الحياتية التي تحتاج إلى اتخاذ القرارات المناسبة من بدائل عديدة حول المشكلات والمواقف التي تواجه الطالب (الصاعدي، 2007؛ الهنائية، 2015). هذا، ويقوم الفرد بحل المشكلات واتخاذ القرارات في العديد من المواقف التي تواجهه في حياته اليومية، حيث إن بعض المشكلات تضع الفرد أمام تحديات كبيرة، وتتطلب منه اتخاذ قرار صائب حيالها، واتخاذ القرار يكون باختيار أحد البدائل التي ولدها الفرد سابقاً عن المشكلة، وذلك من خلال الموازنة بين الإيجابيات والسلبيات لكل بديل (قطيبي، 2011)، وقد أشارت عسيري (2017) أن عملية اتخاذ القرارات تعد جزءاً من حل المشكلات.

ويمثل القرار رأياً، أو موقفاً، أو أمراً تم اختياره من بين عدة بدائل متاحة؛ بهدف تحقيق غاية ما، أو حل مشكلة معينة، وقد أقر البلوشي (2007) أن اتخاذ القرار عملية فكرية نفسية سلوكية تتضمن السعي لجمع كمية كبيرة من المعلومات المتعلقة بالبدائل الممكنة للحل، ثم اختيار البديل المناسب ضمن استراتيجيات مناسبة للوصول إلى حل المشكلة المطروحة، وتتنوع القرارات التي يتخذها الطلبة تبعاً لأهمية القرار المتخذ واختلاف المشكلات التي تواجههم، إضافة إلى اختلاف الظروف والمتغيرات التي تؤثر في اتخاذ القرار، كما أن للمعلومات المتوفرة عن المشكلة التي يتخذ القرار بشأنها تأثيراً مباشراً على نوع القرار المراد اختياره (السمارات، 2013).

أما اتخاذ القرار (Discission Making)، فيعرفه ريان (2005)، بأنه: "عملية اختيار واعية من بدائل لتحقيق غرض معين أو لحل مشكلة قائمة، وهو جوهر حركة الإنسان في الحياة" (ص. 188)، ويعرفه القصبي (2006، ص. 127) بأنه: "أسلوب معرفي لمعالجة المشكلات والمواقف عن طريق توفير المعلومات الكافية لاختيار البديل الأنسب من بين البدائل المتاحة في سبيل تحقيق الهدف". أما حبيب (2008، ص. 95) فأشار أن اتخاذ القرار هو: "عملية الاختيار الواعي بين البدائل المتاحة في موقف ما"، ويضيف أن اتخاذ القرار هو العمل على اختيار أفضل البدائل بعد دراسة النتائج المترتبة على كل بديل، أو خيار، وأثرها على الأهداف المراد تحقيقها، ويتم

اختيار البدائل والخيارات في ضوء مجموعة من المحكات والمعايير، التي تم رصدها من قبل متخذ القرار؛ للمساعدة في اتخاذ القرار الصحيح. في حين عرّفت دراسة معوض (2007، ص. 355) اتخاذ القرار، بأنه: "عملية تفكير مركبة لإصدار حكم محدد عما يجب أن يفعله الفرد في موقف معين، وذلك بعد تحديد المشكلة المطلوب اتخاذ القرار بشأنها، والفحص الدقيق للبدائل أو الاختيارات المختلفة، ووزنها في ضوء محكات محددة، ثم الاختيار الحر لأفضل النتائج"، ويعرفه الزهراني (2008) بأنه: "عملية المفاضلة بين الحلول البديلة والمتاحة واختيار أكثر الحلول صلاحية لتحقيق الهدف من حل المشكلة" (ص. 8).

وترى الباحثان أن عملية اتخاذ القرار هي عملية معرفية سلوكية وجدانية تهدف إلى اختيار بديل معين من بين مجموعة بدائل ممكنة، وذلك لكونه الأنسب لتحقيق الهدف وحل المشكلة المطروحة. وبناء على ما سبق يتضح أن عملية اتخاذ القرار تتضمن مجموعة من البنود المشتركة، هي: وجود مشكلة أو قضية تحتاج إلى اتخاذ قرار، وتوافر مجموعة من الإجراءات المنظمةة واستخدام المهارات العقلية، واقتراح مجموعة من الحلول والبدائل الهادفة إلى حل المشكلة، ومن ثم اختيار البديل المناسب، وتتأثر عملية اتخاذ القرار بقيم واتجاهات ومعتقدات الفرد التي يؤمن بها، كما تلعب الخبرات التي يمر بها الفرد دورا مهما في اتخاذ القرار وفق البدائل المتاحة.

وذكرت المنصور (2016) أن من أهم شرط من شروط عملية اختيار البديل المناسب هو أن تتوافر الحرية في هذه العملية، وكذلك أن يكون هناك عدد من البدائل الممكنة والقابلة للتنفيذ على أرض الواقع، ويشير العلماء أن معظم القرارات التي يتخذها الفرد مهمة جدا لأن نتائجها تعود على الفرد ومن حوله ومجتمعه، وهذا ما جعل عملية اتخاذ القرار تنال نصيبا كبيرا من البحوث والدراسات (أسعد، 2003).

وتتمثل أهمية تنمية اتخاذ القرار لدى الطلبة في مساعدتهم على التفكير بعمق، والاستفادة من الخبرات السابقة، وعدم تكرار الأخطاء السابقة، كما تنمي لديهم الاتجاهات العقلية الإيجابية، كالترث، والتأمل، والتدبر، وتحمل المسؤولية، والاستقلال، وأيضا تساعد الطلبة على التنبؤ والانتباه لما سيحدث من نتائج إيجابية أو سلبية في ضوء البدائل التي يتخذها الطالب للوصول إلى قراره (عبد الحميد وآخرون، 2005).

وتتمثل مراحل وخطوات اتخاذ القرار نحو حل مشكلة معينة فيما يأتي (الصاعدي، 2007؛ العجمي، 2014؛ عسيري، 2017):

1. تحديد وتحليل المشكلة: من خلال التعرف على المشكلة، وتحديد أبعادها، والتحري عن

السبب الرئيسي لحدوثها، ومعرفة أسبابها وآثارها، وهذا يستدعي استرجاع الطالب للمعلومات السابقة التي اكتسبها من المصادر المتنوعة والخبرات السابقة، مما يساعده في الوصول إلى حل للمشكلة.

2. وضع بدائل لحل المشكلة: وهي من أكثر العناصر الإبداعية والابتكارية في عملية اتخاذ القرار، وتتضمن جمع بيانات ومعلومات يتم على أساسها اتخاذ القرار.

3. اختيار أفضل البدائل الممكنة لحل المشكلة: ينبغي اقتراح قائمة من البدائل والحلول الممكنة أو القابلة للتطبيق، ثم المفاضلة بين البدائل ودلالاتها للوصول إلى حل للمشكلة المطروحة.

4. تقويم البدائل المقترحة لحل المشكلة: وهنا يتم فحص مزايا وعيوب كل بديل على حدة، وهذا يستدعي أن يكون الفرد متوقعا لما قد يحدث من نتائج إيجابية أو سلبية في ضوء البدائل التي سيتخذها للوصول إلى قراره.

5. اختيار القرار الملائم: وهذا يتطلب موازنة النتائج المتوقعة مع الأهداف المرغوبة واختيار البديل الذي يحقق أهداف اتخاذ القرار على نحو أفضل، وتمثل هذه الخطوة أساس عملية اتخاذ القرار.

وأشارت الصاعدي (2007) أن تدريب الطلبة على اتخاذ القرار وتنميته لديهم يساعد على تقوية ثقتهم بأنفسهم، وتحقيق ذاتهم، مما يؤثر إيجابا على سلوكهم، ومن الأهداف التي يمكن تحقيقها من تنمية اتخاذ القرار لدى الطلبة ما يأتي (مصطفى، 2002):

- تحقيق مستوى مرتفع في التحصيل الدراسي.
- النجاح في المشاركة في خدمة المجتمع.
- تحسين قدرات التفكير الأساسية لديهم.
- اكسابهم الثقة بالنفس وتمكينهم من وضع البدائل والنتائج.
- مساعدتهم لاتخاذ قرارات جديدة وتحمل المسؤولية.
- تدريبهم على إيجاد حلول للمشكلات اليومية.

وفي ضوء الأهداف السابقة، نجد أن الطلبة في حاجة للتدريب على اتخاذ القرار ومهاراته واستراتيجياته بطريقة تمكنهم من اتخاذ القرار تجاه المواقف والمشكلات التي تواجههم في الحياة (Lex, 2005)، فقد أوجد التقدم العلمي والتكنولوجي والحضاري الذي نعيشه العديد من المشكلات الحياتية التي تحتاج إلى اتخاذ قرارات ابتكارية لحلها، فالتقدم العلمي يقاس بما لدى الدول من رصيد معرفي، وما يمتلكه أفرادها من عقول مفكرة قادرة على اكتساب المعرفة

وتسخيرها لحل المشكلات، ولعل أهم ما يواجه البشرية اليوم هو المشكلات البيئية التي تتطلب إعمال الفكر لإيجاد الحلول المناسبة لها واتخاذ أفضلها للعمل به.

وركزت الدراسة الحالية على حل المشكلات البيئية، واتخاذ القرارات نحوها في ضوء ما درسته الطالبات حول تطبيقات النانو تكنولوجي المتعلقة بالاستدامة البيئية، وفي هذا الصدد أشار برنامج الأمم المتحدة للبيئة (2005) أن تطبيق المشاركة العامة في صنع القرار في المشكلات البيئية سيؤدي إلى تشجيع مشاركة المجتمع المدني في تحقيق الاستدامة البيئية، كما أن من أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية الاسهام الموضوعي في النقاش المتعلق باتخاذ القرار (الخضراء، 2005)، وتؤكد المعايير العالمية للتربية العلمية وتدريب العلوم على ضرورة تمكن الطلبة من مهارة اتخاذ القرار واستخدامها في مواجهة المشكلات البيئية والاجتماعية وحلها (صالح، 2013)، ولأهمية تنمية اتخاذ القرار نحو المشكلات البيئية لدى الطلبة فقد استهدفت دراسة خليل والحكيمي (2004) التعرف على مستوى اتخاذ القرارات البيئية السليمة لدى طلبة كلية التربية بجامعة تعز، وتوصلت دراسة السيد (2007) لفاعلية برنامج مقترح في التربية البيئية في اكتساب القدرة على اتخاذ القرار لدى الطالبات، كما دعت الصاعدي (2007) إلى ضرورة اثراء المناهج والبرامج التعليمية بأنشطة تساعد المعلمين على اتباعها والعمل بها لتدعيم اتخاذ القرار لدى الطلبة، وقد تضمنت هذه الدراسة مجموعة من الأنشطة التدريبية القائمة على اتخاذ القرار نحو المشكلات البيئية.

وكشفت دراسة عبد الرزاق (2010) عن فاعلية نموذج بايبي (Bybee Model) في تحصيل الأحياء وتنمية الوعي بالمشكلات البيئية والقدرة على اتخاذ القرار تجاهها لدى طلاب المرحلة الثانوية، وجاءت دراسة عبد الرحيم (2011) للكشف عن فاعلية برنامج مقترح في ضوء القضايا البيئية المستحدثة المرتبطة بتطبيقات علم الكيمياء لتنمية مهارات اتخاذ القرار حيالها والمكون السلوكي للاتجاهات العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتقصد دراسة العجمي (2014) فاعلية استخدام نموذج للتعليم المدمج في تنمية الوعي البيئي المعرفي لطالبات كلية التربية - جامعة الملك خالد ببعض المشكلات البيئية والقدرة على اتخاذ القرار نحوها، وجاءت دراسة فينوكيوروا وآخرون (2016) Vinokurova et al., تلبية لأهداف خطة اليونسكو لتنفيذ برنامج العمل العالمي بشأن التعليم من أجل التنمية المستدامة، وذلك من خلال قيام الباحثين بوضع برنامج تعليمي مقترح يتناول القضايا البيئية واتخاذ القرار حيالها، كما توصلت دراسة الدغيم (2017) إلى أثر وحدة مقترحة في العلوم لطلاب المرحلة المتوسطة قائمة على المشكلات البيئية في تنمية الوعي البيئي بمخاطر الصيد الجائر والقدرة على اتخاذ القرار حياله.

وتعد المرحلة الثانوية من المراحل المهمة في تطور قدرة الطلبة على اتخاذ القرارات، حيث

يعاني معظم الطلاب في هذه المرحلة من عدم قدرتهم على تحديد اختياراتهم الحياتية والتعليمية، واتخاذ القرارات الصحيحة، وفي هذا الصدد يذكر جروان (2002) أن تعليم الناشئة اتخاذ القرارات وتدريبهم على ممارستها خلال سنوات دراستهم المبكرة تبدو في غاية الأهمية دون شك، ولاسيما في عصر سريع التغير في مختلف مناحي الحياة، لذا أكدت دراسة عبد النبي (2014) أن اتخاذ القرار يعد من مهارات التفكير التي يجمع الباحثون على أهميتها وضرورتها، والتي ينبغي أن يكون تنميتها هدفاً للمؤسسات التربوية، لذا حرصت الدراسة الحالية على الكشف عن فاعلية البرنامج التعليمي الإثرائي القائم على المدخل البيئي في اتخاذ القرار نحو المشكلات البيئية لدى طالبات الصف الحادي عشر في ضوء دراستهن لتطبيقات النانو تكنولوجي المتعلقة بالاستدامة البيئية.

اتخاذ القرار نحو المشكلات البيئية في ضوء تطبيقات النانو تكنولوجي:

نظرا لما تتمتع به النانو تكنولوجي من فوائد عديدة على المجتمع والبيئة، كما يتوقع أن تؤدي هذه التكنولوجيا دورا كبيرا في حل بعض المشكلات البيئية المرتبطة بالمياه والهواء والتربة ومصادر الطاقة المختلفة وغيرها من الموارد، فقد كانت هناك حاجة ماسة لتدريس علوم النانو تكنولوجي لمساعدة الطلبة على اتخاذ القرارات المناسبة تجاه بعض القضايا البيئية، وليصبحوا مواطنين قادرين على اتخاذ القرارات المستقلة المرتبطة بالنانو تكنولوجي (صالح، 2013)، ووجدت بعض الدراسات التي تناولت تنمية اتخاذ القرار لدى الطلبة من خلال برامج مقترحة في النانو تكنولوجي، ومن بينها دراسة حبيب (2017) التي تقصت فاعلية وحدة مقترحة في علوم النانو تكنولوجي لتنمية التحصيل والقدرة على اتخاذ القرار والاتجاه نحو علوم النانو تكنولوجي لدى طالبات المرحلة الثانوية، وأثبتت الوحدة المقترحة فاعليتها في المتغيرات الثلاثة، كما قام محمد (2017) بدراسة سعت للتعرف على أثر برنامج مقترح في علوم النانو تكنولوجي في تنمية التحصيل وتقدير العلم والعلماء واتخاذ القرار لدى طالبات الأقسام العلمية بكلية التربية بجامعة حفر الباطن، وأظهرت النتائج فروق دالة احصائية لصالح التطبيق البُعدي في كل من مقياس التحصيل ومقياس تقدير العلم والعلماء واتخاذ القرار.

وتأسيسا على ما سبق يبدو أن هناك تداخلا بين اتخاذ القرار وحل المشكلات، فنستطيع القول إنهما عمليتان متماثلتان من حيث الخطوات والأهداف؛ فاتخاذ القرارات يتضمن حل لمشكلة، كما أن حل المشكلة يعود عادة إلى قرار ما، فهما عمليتان تتطلب جمع المعلومات وتحليلها والاختيار على أساسها (بني فواز، 2017)، وأضاف كوردي (2007) أن الأفراد يحتاجون إلى نوع من الابداع والابتكار لتحقيق النجاح والتكيف السريع مع القرارات التي يتخذونها لحل مشكلاتهم،

وذكرت جلدة (2009) أن الابتكار غالبا ما يكون مكملا لاتخاذ القرار، فمتخذ القرار لديه القدرة على توليد أفكار جديدة كحلول للمشكلات، وبالتالي فإن عملية اتخاذ القرار عملية ابتكارية من خلال قدرة الفرد على توليد أفكار جديدة وبشكل مبتكر، ولتعزيز الابتكار في اتخاذ القرار يمكن تشجيع الطلبة على تطوير الابتكار لديهم، وتزويدهم بالمواقف التي تشجعهم على التفكير الابتكاري في قراراتهم.

وقد أوضح عبد النبي (2014) أن العلاقة بين حل المشكلات واتخاذ القرار تتمثل في أوجه الشبه العديدة بينهما، فكلهما تتضمن سلسلة من الخطوات تبدأ بمشكلة ما وتنتهي بحل، وكلهما يتضمن إجراء تقييم للبدائل أو الحلول المتنوعة في ضوء معايير مختارة بهدف الوصول إلى قرار نهائي، والفرق بينهما هو إدراك الحل، ففي عملية حل المشكلات يبقى الفرد دون إجابة شافية، ويحاول أن يصل إلى حل عملي معقول للمشكلة، أما في حالة اتخاذ القرار قد يبدأ الفرد بحلول ممكنة وتكون مهمته الوصول إلى أفضل هذه الحلول المحققة لهدفه. وقد أشار ليكس (Lex, 2005) أن اتجاهات وقيم الفرد البيئية تؤثر على اتخاذ القرارات نحو المشكلات البيئية، وذلك إلى جانب ما يمتلكه من معارف ومعلومات حول المشكلة، فبعد التحقيق في المشكلة يتخذ الطلبة قراراتهم وقيمونها وفق ما يتناسب مع اتجاهاتهم وقيمهم البيئية.

لذا لا بد من الاهتمام بالمهارات المشتركة بين مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار في بناء البرامج التعليمية والتدريبية لاتخاذ القرار، كتحديد المشكلة، ومعرفة مظاهرها وأسبابها وآثارها الإيجابية والسلبية، والتفكير بالبدائل والحلول المختلفة، وقد تضمن البرنامج التعليمي الحالي هذه المهارات المشتركة.

• برنامج تعليمي إثرائي (Enrichment educational program)

تساعد البرامج التعليمية الاثرية المصاحبة لتدريس المناهج الدراسية على اكتشاف الطاقات الكامنة لدى الطلبة، وتكسبهم المهارات التي يحتاجون إليها لمواجهة متطلبات الحياة، وتحديات العصر من قضايا ومشكلات (محمد وآخرون، 2015)، وأشار السعدي (2008) أن البرامج التعليمية الاثرية جزء لا يتجزأ من المنهج المدرسي. وقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم البرنامج التعليمي الإثرائي، ولعل أبرزها ما ذكره محمد وآخرون (2015) بأنه: "عبارة عن أنشطة تعليمية غير تقليدية، تهدف إلى تكثيف معلومات المتعلمين، وتعمق خبراتهم بصورة شائقة، وتثير دافعتهم نحو التعلم، وتسعى إلى تنمية قدرات المتعلمين الإبداعية والابتكارية سواء كانوا متفوقين أو موهوبين أو عاديين" (ص. 40).

ومما تحققه البرامج التعليمية الإثرائية في التعليم، هو الابتعاد عن التلقين والمحاضرة التقليدية في التدريس، واستخدام وسائل وأساليب تزيد من التفاعل الصفي والحوار لدى الطلبة، وتزويدهم بالمهارات التي تعينهم على بناء شخصيتهم، والتعلم بسرعة وبجهد أقل (محمد، 1999)، كما تُعدّ البرامج التعليمية إحدى العناصر الرئيسة للعملية التربوية، الواجب تحديثها باستمرار وتطويرها لتساعد في تحقيق جودة التعليم من جهة، ولكي تلبي حاجات المجتمع من جهة أخرى (السبتي، 2017). ويؤكد أحمد وآخرون (2017) أن الهدف من اعتماد البرامج التعليمية القائمة، هو تصميم البيئة التعليمية التي تحتوي على الأنشطة التعليمية التي تربط المعرفة التي سبق للطلاب تعلمها في غرفة الصف بحياته مما يجعل من التعليم أكثر نجاحا.

ويقصد بالإثراء: ”إغناء البرنامج التربوي، وتزويد الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة بنوع جديد من الخبرات التعليمية، يختلف عن الخبرات المقدمة لهم في الفصل الدراسي المعتاد، من حيث: المحتوى، والمستوى، والجدة، والأصالة الفكرية“ (سعداوي، 2016، ص. 10). وعرفه عبد البر المشار إليه في أحمد وآخرون (2015) بأنها: ”تعرض الطلبة لخبرات عامة، تتضمن موضوعات ومجالات معرفية جديدة، أو أفكار متطورة لا يغطيها المنهج العادي، وتسهم في تطوير مستويات عالية من عمليات التفكير، ومن مهارات البحث والاستقصاء والمراجعة، بالإضافة إلى المهارات المرتبطة بالتطور: الشخصي والاجتماعي لدى الطلبة“ (ص. 4). والمقصود من ذلك تقديم خبرات تعليمية للطلاب تزيد من عمق واتساع عملية التعلم، وجعلها أكثر جاذبية له، وتتضمن دراسة الطالب مادة أخرى بعمق واتساع يخرج عن المنهج الدراسي المعتاد، وذلك بطرق وأساليب تدريسية جديدة (محمد وآخرون، 2015).

ويرى الشهري (2012) أن بناء البرامج التعليمية يشكل ركيزة أساسية في تطوير العملية التربوية والتعليمية، وتحسين جودة مخرجاتها التعليمية؛ وذلك من خلال اختيار الخبرات النوعية التي تلبي احتياجات الطلبة وتشبع ميولهم واهتماماتهم العلمية وخاصة القضايا المتعلقة بما يواجههم من صعوبات في فهم التطورات التكنولوجية وما يصاحبها من تغيرات وتحولات، وكيفية التفاعل معها وتوظيفها في خدمة المجتمع. وقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم البرنامج التعليمي الإثرائي، ولعل أبرزها ما ذكره محمد وآخرون (2015) بأنه: ”عبارة عن أنشطة تعليمية غير تقليدية تهدف إلى تكثيف معلومات المتعلمين وتعمق خبراتهم بصورة شائعة وتثير دافعيّتهم نحو التعلم، وتسعى إلى تنمية قدرات المتعلمين الإبداعية والابتكارية سواء كانوا متفوقين أو موهوبين أو عاديين“ (ص. 40).

عرفه البهي (2011) بأنه: ” البرنامج الذي يقوم على توفير خبرات تربوية تتسم بالتنوع

والعمق الفكري من خلال أسلوب حل المشكلات والتي لا تتوفر غالبا في المنهج العادي“ (ص. 11). وتعرفه الباحثان إجرائيا بأنه “مجموعة من المعارف والأنشطة والخبرات التعليمية تقدم للطالبات لتوسيع خبراتهن النظرية والتطبيقية حول استدامة الموارد الطبيعية أو الاستدامة البيئية، من خلال تطبيقات النانو تكنولوجي في وحدة الموارد الطبيعية بمادة الجغرافيا الاقتصادية للصف الحادي عشر، والذي تم تصميمه وفقا لنموذج ADDIE“.

وقد أوصت العديد من الدراسات بضرورة استخدام البرامج التعليمية الإثرائية في جميع التخصصات المختلفة؛ كونها أنسب البرامج التي تحقق الدافعية داخل الصف الدراسي، حيث تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، كما أنها تشمل مجموعة من الوسائل التعليمية المشوقة والاستكشافية التي تجعل العملية التعليمية محبة إليهم، وتثير الدافعية لديهم، ومن أبرز تلك الدراسات: دراسة المالكي (2008)، ودراسة الحدادي وآخرون (2013)، ودراسة أبو سعدي (2014)، وترى الباحثان أن البرامج التعليمية الإثرائية يمكن أن تعمل على توسيع وتعميق خبرات ومعارف الطلبة النظرية والتطبيقية، والعامة أو المتخصصة في مجال معين، بحيث تؤثر إيجابا على تحصيلهم الدراسي.

ويُستخلص مما تقدم أن البرامج التعليمية الإثرائية عبارة عن أنشطة تعليمية غير تقليدية، تهدف لتعميق وتوسيع معلومات وخبرات الطلبة، وتقدم بطريقة جاذبة تستثير دافعيتهم، وتعمل على تنمية قدراتهم الإبداعية والابتكارية، كما أنها تناسب احتياجات وميول الطلبة مما يجعلهم مشاركتهم فيها فعالة.

أشكال البرامج الإثرائية:

يتم إثراء المناهج الدراسية من خلال استخدام مجموعة من الأنشطة الإثرائية المصاحبة للمنهج الدراسي المعتاد، والتي يمكن أن تسهم في استثارة دوافع وميول الطلبة للتعلم، واكتساب المهارات والمعارف والاتجاهات، وتتعدد صور الإثراء، ومنها ما يأتي (محمد وآخرون، 2015):

- الإثراء الأفقي: ويقصد به تزويد الطلبة بخبرات تعليمية في عدد من الموضوعات المدرسية المقررة على صف دراسي معين.

- الإثراء الرأسي: ويقصد به إمداد الطلبة بخبرات تعليمية في موضوع ما من الموضوعات الدراسية، مع تزايد مستوى صعوبة تلك الخبرات التعليمية بانتقال الطلبة إلى الصفوف الدراسية الأخرى.

- الإثراء التوسعي: ويتضمن إضافة مادة تعليمية إلى البرنامج أو المنهج الدراسي المعتاد.

- الإثراء التعمقي: ويهدف إلى تنمية مهارات معينة ومعارف جديدة لدى الطلبة، من خلال المادة التعليمية التي تدرّس للفصل ككل.

وقد تبنت الدراسة الحالية طريقة الإثراء التوسعي من خلال إضافة موضوعات حول تطبيقات النانو تكنولوجيا المتعلقة بالاستدامة البيئية للموارد الطبيعية الواردة في الوحدة الأولى من منهج الجغرافيا الاقتصادية للصف الحادي عشر، وذلك لتعريف الطالبات بأحدث الطرق والتقنيات التي يمكن استخدامها لاستدامة الموارد الطبيعية، إضافة إلى الطرق التي ذكرها المنهج المعتاد، وذلك لتعميق وتوسيع معلوماتهن واكسابهن المعرفة باستخدامات النانو تكنولوجيا في مجال البيئة واستدامة الموارد الطبيعية، وتنمية قدرتهن على اتخاذ القرار نحو المشكلات البيئية المتعلقة بالموارد الطبيعية الواردة في المنهج المدرسي من كتاب الجغرافيا الاقتصادية، في ضوء دراستهن للبرنامج التعليمي الإثرائي.

أنواع البرامج الإثرائية:

وتتنوع البرامج التعليمية الإثرائية في طريقة تنظيمها، فهناك البرنامج الإثرائي الأفقي الذي يعتمد على المنهج المدرسي العادي ويستخدم نفس الموضوعات والمقررات بشيء من التوسع الأفقي، ويدخل تعديلات على المقرر المدرسي في حدود المعلومات المقدمة، وهناك الإثراء الرأسي الذي يتخطى ما هو موجود في المنهج ويقدم مستوى متقدماً من المعلومات وتنوعاً في الخبرات والأنشطة ويركز بشكل خاص على قدرات التفكير العليا. والنوع الثالث هو ما يسمى بالإثراء الإضافي الذي يضيف أنشطة ليست منهجية، ولكنها في حدود المنهج المدرسي (النافع، 2003، فقرة 4 و 5). وقد استخدمت الدراسة الحالية البرنامج الإثرائي الرأسي من خلال بناء برنامج تعليمي إثرائي يتضمن موضوعات ومعلومات حول تطبيقات النانو تكنولوجيا المتعلقة بالاستدامة البيئية؛ لإثراء معارف وخبرات طالبات الصف الحادي عشر حول طرق ووسائل استدامة الموارد الطبيعية التي تم دراستها في موضوعات الوحدة الأولى من منهج الجغرافيا الاقتصادية.

• المشكلات البيئية (environmental problems)

تجدر الإشارة إلى أن حل المشكلات البيئية يعد شكلاً من أشكال حل المشكلات بصفة عامة، حيث أشار أحمد (2005) إلى أن حل المشكلات هو: "نشاط يتخلل كل أشكال ومستويات الحياة الإنسانية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والبيئية والتكنولوجية" (ص. 104)، أي أنه يركز على العمليات المعرفية التي تنتج للوصول إلى أهداف لم يكن بالاستطاعة الوصول إليها (البهي،

(2011)، عرّفها رشوان في دراسة جمعة (2011) على أنها: "كل تغير كمي أو كيفي لحق بأحد الموارد الطبيعية في البيئة بفعل الانسان أو أحد العوامل الفيزيائية، فينقصه أو يغير من صفاته أو يخل من توازنه بدرجة تؤثر على الأحياء التي تعيش في هذه البيئة -وفي مقدمتها الانسان- تأثيرا سلبيا" (ص. 92). وتعرفها الباحثتان إجرائيا بأنها: مجموعة من المشكلات والقضايا البيئية المرتبطة بالموارد الطبيعية (الماء، والهواء، والتربة، والنفط، والغاز الطبيعي، والفحم، والمعادن، والطاقة الشمسية، وطاقة الرياح، والطاقة الحيوية)، وتقاس بالدرجة التي ستحصل عليها الطالبة في مقياس القدرة على اتخاذ القرار نحو المشكلات البيئية المُعد خصيصا لهذا الغرض.

أسباب المشكلات البيئية:

أدى تزايد عدد السكان بشكل سريع إلى تدهور علاقة الانسان بالبيئة وظهور الكثير من المشكلات البيئية بسبب الضغط الشديد على الموارد الطبيعية، مما أدى إلى عجزها عن الوفاء بمتطلبات واحتياجات الانسان في كثير من البيئات، حيث تجاهل الانسان مستقبل بيئته، فأصبحت التنمية عبئا ثقيلا على البيئة وسببا مباشرا لتدهورها واستنزاف مواردها وظهور أنواع جديدة من الملوثات، إضافة إلى ذلك الاسراف في إضافة المركبات الكيميائية المعقدة والسامة التي أفسدت كلا من الماء والهواء والتربة، وغيرها من الموارد، مما انعكس سلبا على قدرات البيئة (أسماء، 2016)، وهو ما أدى إلى تفاقم المشكلات البيئية، وعجز البيئة عن الإيفاء بمتطلباتها على أكمل وجه. إضافة إلى ذلك فقد أدى التطور التكنولوجي في العالم إلى ظهور العديد من المشكلات البيئية التي أثرت على الموارد الطبيعية، مما أدى إلى استنزافها وتدهورها، ومن هذه المشكلات: الجفاف، والاستنزاف، والتصحر، والاحتباس الحراري، والتغير المناخي، والتلوث بأنواعه (المائي والهوائي وتلوث التربة)، وغيرها من المشكلات التي باتت تشكل خطرا على صحة الإنسان وعلى مستقبل الأجيال القادمة (حسن، 2018).

توجيه التعليم للاهتمام بالتربية لحل المشكلات البيئية:

أفاد كل من شوقي (2017)، والعجمي (2014) أنه رغم تعدد القوانين والتشريعات التي فرضتها الدول من أجل الحفاظ على البيئة والحد من السلوكيات البيئية الخاطئة في سبيل المحافظة عليها، فإن العبء الأكبر يقع على التربية ومؤسساتها فيما يتعلق بتنمية الوعي والسلوك البيئي وتوجيهه وتعديله بما يتفق وسلامة المجتمع وضمان تقدمه، ولكي تظل البيئة قادرة على العطاء للأجيال القادمة، وهناك اجماع واسع على أهمية التربية كأداة أساسية لتعزيز مشاركة الأفراد في صنع القرار، وذلك من أجل تعزيز الوعي البيئي في المجتمع، وإيجاد أنماط جديدة من الإنتاج والاستهلاك

العقلاني للموارد الطبيعية (الطاقة والمياه والتربة والهواء وغيرها) بهدف استدامتها (مهداد، 2013)؛ لذلك تم عقد العديد من المؤتمرات والندوات على كافة المستويات لمناقشة المشكلات البيئية وتوجيه الاهتمام إلى ضرورة تربية الإنسان تربية بيئية تمكنه من مواجهة هذه المشكلات، ولعل أهمها: المؤتمر البيئي الأول لطلاب وطالبات جامعات دول المجلس بدولة قطر في مارس (2009)، كما عقد المؤتمر الثاني في مدينة جدة خلال عام (2013) (الأمانة العامة لمجلس التعاون لدول الخليج العربية، د.ت.)، والمؤتمر العالمي للتربية البيئية الذي يعقد بشكل دوري كل سنتين منذ عام (2003) ("المؤتمر العالمي السابع للتربية البيئية"، 2013)، ومؤتمر التربية البيئية: من أجل التنمية المستدامة في الدول العربية في عام (2019) (المنتدى العربي للبيئة والتنمية، 2019).

وقد بحثت العديد من الدراسات (حمادنة، 2016؛ الخوالدة، 2006؛ الصديق، 2016؛ العديلي والحراحشة، 2013؛ عياش وأبو سنيّة، 2013) بالمشكلات والقضايا البيئية ودرجة وعي الطلبة بهذه المشكلات وضرورة تضمين المناهج الدراسية بالمفاهيم الأساسية لهذه المشكلات وموضوعاتها، بما ينمي الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة في الحفاظ على البيئة ورعايتها. لذا فإن دراسة المشكلات البيئية المتعلقة باستدامة الموارد الطبيعية تمكننا من تفسير وحل المشكلات البيئية باستخدام أحدث التقنيات العلمية، وتقصي التغيرات المستمرة وقياسها، وتتبع سلسلة أسبابها، بهدف اكتساب مهارة اتخاذ القرار المناسب لحلها، وتنمية السلوكيات الإيجابية والاتجاهات نحو البيئة (محمد، 2011).

لذلك كان من الأهمية توعية الأجيال بالمشكلات البيئية من خلال تضمينها في المناهج، وضرورة تدريب الطلبة على اكتساب مهارات تشخيص وحل المشكلات البيئية، وتوفير الفرص لهم لاكتساب المعرفة الضرورية للإحساس بالمسؤولية تجاه المشكلات البيئية، والمشاركة في اتخاذ القرارات نحوها، ويمكن التوصل لذلك من خلال تدريب الطلبة على مواجهة مواقف بيئية متنوعة، تتطلب منهم اتخاذ قرارات وفق خطوات مدروسة وفي ضوء المعلومات والمعطيات المتاحة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة وعينتها:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين المتكافئتين: تجريبية وضابطة، والذي يتمثل في تنفيذ إجراءات البرنامج التعليمي الإثرائي، وقياس فاعليته في تنمية القدرة على اتخاذ القرار نحو المشكلات البيئية لدى طالبات الصف الحادي عشر (عينة الدراسة)، وما يلزم ذلك من ضبط العينة والقياسات القبلية والبعدية وإجراءات التطبيق وتحليل النتائج.

مجتمع الدراسة، وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من طالبات الصف الحادي عشر التابعات للمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسقط في سلطنة عُمان، في العام الدراسي 2020/ 2021 للفصل الدراسي الأول، والبالغ عددهن (4617) طالبة (وزارة التربية والتعليم، 2021). أما عيّنة الدراسة فتكونت من (100) طالبة، وقُسمت إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة. حيث ضُمّت المجموعة التجريبية شعبتين، تمّ اختيارهما من مدرستين، ليكون مجموع الطالبات في هذه المجموعة (50) طالبة، واختيار شعبتين تمثل المجموعة الضابطة من مدرستين مختلفتين، ليكون مجموع الطالبات في هذه المجموعة (50) طالبة، ولضمان تكافؤ مجموعتي الدراسة، فقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية، كما تم حساب التكافؤ بين المجموعتين في المتغيرات التابعة باستخدام (T. test) كما سيرد لاحقاً تفصيل لذلك. ويوضح جدول 1 توزيع عيّنة الدراسة.

جدول 1

توزيع أفراد العينة حسب المجموعة

المجموعة	المدرسة	العدد	المجموع الكلي
التجريبية	حيل العوامر للبنات (10 - 12)	25	100
	بركة بنت ثعلبة (10 - 12)	25	
الضابطة	أمامة بنت أبي العاص (10 - 12)	25	
	نسيبة بنت كعب (10 - 12)	25	

مواد الدراسة :

• البرنامج التعليمي الإثرائي:

قامت الباحثتان بتصميم برنامج تعليمي إثرائي مكون من (21) جلسة تعليمية، وقد تضمن البرنامج التعليمي موضوعات للتعريف بالنانو تكنولوجي وماهيتها، وطرق الحصول عليها، والتعريف بمفهوم الاستدامة البيئية، ثم الانتقال لتطبيقات النانو تكنولوجي المتعلقة باستدامة الموارد الطبيعية المختلفة: المتجددة وغير المتجددة، حيث ركز البرنامج على استخدامات النانو تكنولوجي في استدامة الموارد المائية، وتنقية الهواء، وعلاج التربة، وتطبيقات النانو تكنولوجي في مجال الطاقة الشمسية، وطاقة الرياح، والطاقة الحرارية الأرضية، وطاقة الوقود، والنفط، والغاز الطبيعي، والمعادن، وقد تم تدعيم البرنامج التعليمي بالصور والفيديوهات التعليمية، والأنشطة التفاعلية المتنوعة.

خطوات ومراحل بناء البرنامج التعليمي الإثرائي

أولا : مرحلة التخطيط

تم في هذه المرحلة فيها تحديد مكونات البرنامج التعليمي وتحديد الأنشطة التعليمية وفق كل مرحلة وتشمل هذه المرحلة:

• تحديد المحتوى التعليمي:

تم تحديد المحتوى التعليمي بعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بالنانو تكنولوجيا وتطبيقاتها المختلفة في مجال البيئة والموارد الطبيعية (أبو زيد، 2010؛ الحبشي، 2011؛ درباله وحمزة، 2017؛ سرجنت، 2011؛ صالح، 2013؛ الصفتي، 2013؛ ضياء، 2017؛ لبيب، 2014؛ ويليامز، 2007؛ Sequeira, 2015؛ Echiegu, 2016)، وتحديد الموارد الطبيعية الواردة في الوحدة الأولى من منهج الجغرافيا الاقتصادية للصف الحادي عشر وهي: الموارد المعدنية، وموارد المياه، والتربة، والطاقة المتجددة كالطاقة الشمسية وطاقة الرياح والطاقة الحيوية، والطاقة غير المتجددة كالنفط والغاز الطبيعي، وبناء عليه تم تحديد المادة العلمية التي تضمنها البرنامج ثم عرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين.

• تحديد الفئة المستهدفة: تم تطبيق البرنامج على عينة من طالبات الصف الحادي عشر بمحافظة مسقط للعام الدراسي 2020 / 2021.

• تحديد بيئة ومكان تنفيذ البرنامج التعليمي:

تم تطبيق البرنامج في مدرسة حيل العوامر للصفوف 11 - 12، ومدرسة بركة بنت ثعلبة للصفوف 10 - 12 بمحافظة مسقط، وتم تطبيق البرنامج عن طريقة الدراسة عن بُعد باستخدام منصة جوجل، وبرنامج Google Meet، وذلك بسبب ظروف وباء كورونا كوفيد- 19، حيث كان التعليم في جميع المراحل يتم بنظام الدراسة عن بعد، وقد تم إضافة حصة لتنفيذ البرنامج بالتنسيق المسبق مع وزارة التربية والتعليم ومعلمات المادة بالمدرستين.

• تحديد نموذج التصميم التعليمي المناسب للبرنامج:

بعد الاطلاع على النماذج العالمية في مجال التصميم التعليمي للبرامج التعليمية في مجال التكنولوجيا، تبنت الدراسة الحالية نموذج (ADDIE) في تصميم البرنامج التعليمي الإثرائي، وهو أسلوب نظامي لعملية تصميم التعليم يزود المصمم بإطار إجرائي يضمن أن تكون المنتجات التعليمية ذات فاعلية وكفاءة في تحقيق الأهداف، ويتكون النموذج العام لتصميم التعليم ADDIE Model من خمس مراحل رئيسية يستمد النموذج اسمه منها، وهي كالاتي (خليل، 2013): التحليل Analysis، والتصميم Design، والتطوير Development، والتنفيذ Implementation، التقويم Evaluation.

المرحلة الأولى: التحليل

وتضمنت هذه المرحلة الإجراءات التالية:

- صياغة الأهداف الإجرائية في ضوء الأسس والمعايير التربوية.
- اختيار المحتوى التعليمي وتنظيم الخبرات التعليمية للبرنامج التعليمي.
- تضمين البرنامج التعليمي الأنشطة التعليمية المتنوعة الفردية والجماعية.
- تزويد البرنامج بأسلوب التقويم البنائي؛ لتقييم أداء الطالبات في اكتساب العمليات المعرفية.
- توفير التغذية الراجعة الفورية؛ لتزويد الطالبات بالخبرات التعليمية التي يحتجنها، ومعالجة جوانب القصور لديهن.

المرحلة الثانية: التصميم

بعد الانتهاء من تحديد موضوعات البرنامج التعليمي حول تطبيقات النانو تكنولوجي في مجال الاستدامة البيئية، تمّ استخدام برنامج PowerPoint لتصميم محتوى البرنامج التعليمي، وانتاجه في شكل برمجية واحدة. وقد تمّ تحديد أسس وضوابط البرنامج التعليمي من حيث تصميم محتوى البرنامج وواجهة الاستخدام، وأهمها:

1. تحديد الهدف من تصميم البرنامج التعليمي المتمثل في تنمية القدرة على اتخاذ القرار نحو المشكلات البيئية لدى طالبات الصف الحادي عشر في ضوء دراستهن للبرنامج التعليمي.
2. تقسيم المحتوى التعليمي للبرنامج في واجهات منفصلة حسب الموضوع.
3. تصميم سيناريو البرنامج من حيث النصوص المكتوبة والصور ومقاطع الفيديو ذات الصلة بالمواضيع، مع مراعاة التفاعل والتكامل بين هذه العناصر.
4. تصميم البرنامج التعليمي بمعايير فنية وتربوية وتعليمية معينة، وذلك بعد الرجوع لأدبيات تصميم البرامج التعليمية.

ثالثا: مرحلة التطوير

تمّ في هذه المرحلة تنفيذ سيناريو البرنامج التعليمي وإخراج واجهة التفاعل، وإخراج المحتوى التعليمي للبرنامج من خلال عملية معالجة السيناريو وتنفيذه.

رابعا: التقويم

هدفت هذه المرحلة إلى تطوير البرنامج التعليمي، والتحقق من سلامته من الأخطاء الفنية والتقنية المتعلقة بالتصميم، وسلامته من الناحية التربوية والتعليمية، والتأكد من صلاحيته للتطبيق، وقامت الباحثتان بعرضه على مجموعة من الخبراء في مجال المناهج وطرق التدريس،

ومجال العلوم وعددهم 10، ومجال تكنولوجيا التعليم وعددهم 4، لتحكيمه وتقييمه، وبناء على آراء المحكمين ومقترحاتهم تمّ إجراء التعديلات المناسبة على البرنامج سواء من الجوانب المتعلقة بالناحية الفنية أو الجوانب التربوية والتعليمية، وإخراج البرنامج في صورته المطلوبة.

خامسا: التجريب:

للتحقق من صلاحية البرنامج التعليمي للتطبيق، تمّ تجريبه على عينة استطلاعية عشوائية من طالبات الصف الحادي عشر بأحد مدارس محافظة مسقط؛ وذلك بهدف التعرف على جوانب القصور في البرنامج التعليمي، ومدى مناسبه للتطبيق، وتمّ إجراء التعديلات اللازمة حتى أصبح جاهزا للتطبيق، وقد تمثّلت التعديلات في: ضبط التوقيت الزمني للتطبيق لكل جلسة وتغيير مدة الجلسة الواحدة من ساعة كاملة إلى 45 دقيقة، وتعديل توقيت الأنشطة التكوينية وفقا للوقت المتاح لكل جلسة.

• دليل المعلمة لتدريس البرنامج التعليمي الإثرائي:

بعد الانتهاء من تصميم البرنامج التعليمي، والتأكد من ملائمته للتطبيق من قبل المختصين في المناهج والعلوم وتكنولوجيا التعليم، قامت الباحثة بإعداد دليل المعلمة للاسترشاد به في تدريس البرنامج التعليمي "تطبيقات النانو تكنولوجي المتعلقة بالاستدامة البيئية"، وقد تضمن ما يأتي:

• الإطار الاجرائي: اشتمل على الخطط اليومية المقترحة لتنفيذ جلسات البرنامج التعليمي.

• الأنشطة المهارية للطالبات: تضمن أهم المهارات التي ستطبقها الطالبات أثناء الجلسة وبعدها، مع توضيح مفصل لخطوات التنفيذ، والفترة الزمنية اللازمة للتنفيذ.

• الاستراتيجيات التعليمية: اشتمل توضيح الاستراتيجيات التي يجب اتباعها لتنفيذ كل هدف من أهداف الجلسة، وفقا للمهارات التي يسعى البرنامج لتحقيقها.

بعد الانتهاء من إعداد دليل المعلمة لتنفيذ جلسات البرنامج التعليمي قامت الباحثتان بعرضهما على 10 من المحكمين المختصين والأكاديميين في المناهج وطرق التدريس والمشرفين التربويين والمعلمين الأوائل لإبداء ملاحظاتهم عن محتواه، من حيث دقة المادة العلمية، ووضوح خطط تنفيذ الجلسات، ومدى مناسبة الأنشطة، ومراعاتها للفروق الفردية. وبناء على ملاحظات المحكمين قامت الباحثتان بإجراء التعديلات اللازمة، كتعديل صياغة بعض الأهداف المتضمنة في الخطة، وعمل تعديلات في صياغة أسئلة الأنشطة بما يتناسب مع المهارات المراد تنميتها لدى الطالبات، وفي ضوء ذلك تمّ إجراء التعديلات الدليل في صورته النهائية.

• كتيب الأنشطة المصاحب:

تمّ بناء كتيب الأنشطة المصاحب "أفكر.. وأقرّر" من قبل الباحثين، وتكوّن من أنشطة تعليمية صفية لتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطالبات، من خلال توظيف بعض الاستراتيجيات التي تدعم تنمية مهارات اتخاذ القرار، وتمّ تنفيذها من قبل الطالبات أثناء الجلسات التعليمية، كما قامت الباحثتان بتحويل الأنشطة إلى أنشطة تفاعلية، وفتح المجال للجميع للمشاركة في حلها، وقد تم عرض الكتيب على (6) من المختصين من الأكاديميين والمُشرفين والمُعلمين الأوائل في مناهج الدراسات الاجتماعية، وتمّ إجراء التعديلات في ضوء ملاحظاتهم، وإخراج الكتيب بصورته النهائية.

أدوات الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة؛ أعدت الباحثتان أداة قياس القدرة على اتخاذ القرار وتمّ تحكيمها من قبل مجموعة من الأساتذة المختصين، وطُبِّقت قبلًا وبعديًا على عينة الدراسة. ويمكن وصف آلية بناء الأداة وكيفية قياس صدقها وثباتها، والتغيرات التي تمّت عليها، وذلك على النحو الآتي: قامت الباحثتان ببناء مقياس اتخاذ القرار نحو المشكلات البيئية التي تعرّض لها البرنامج التعليمي والواردة في الكتاب المدرسي لمادة الجغرافيا الاقتصادية للصف الحادي عشر، وبُني المقياس وفقًا للخطوات الآتية:

- مراجعة بعض الدراسات السابقة والمصادر التربوية التي استخدمت مقياس اتخاذ القرار نحو البيئة ومشكلاتها، كدراسات (الدغيم، 2017؛ العجمي، 2014؛ عبد الرزاق، 2010؛ Lex، 2005).

- جمع بيانات ومعلومات عن بعض المشكلات البيئية في الموارد الطبيعية والتي تؤثر على استدامة هذا المورد.

- صياغة مشكلة لكل مورد طبيعي من الموارد الطبيعية الواردة في البرنامج التعليمي والكتاب المدرسي لمادة الجغرافيا الاقتصادية للصف الحادي عشر، وبلغ عددها (10) مشكلات بيئية.

صياغة أسئلة المقياس: قامت الباحثتان بصياغة أسئلة المقياس، بحيث وُضعت المشكلة البيئية على رأس السؤال ثم يليها جدول يتضمن قياس مدى قدرة الطالبة على اتخاذ القرار حيال المشكلة واختيار القرار المناسب لحلها من خلال اختيار الحل الأنسب من بين ثلاثة حلول مقترحة للمشكلة، ويوضح المثال الآتي نموذج لصياغة أسئلة المقياس:

تخيلي أنك أحد صانعي القرار، وفيما يلي واحدة من المشكلات البيئية المتعلقة بالموارد الطبيعية، اقربنيها بتمعن ثم قومي باختيار الحل الأمثل لها -من وجهة نظرك- من خلال تعبئة الجدول الوارد أسفل كل مشكلة:

1. مع ازدياد سرعة التطور في القطاعات الصناعية والتكنولوجية التي تتطلب المزيد من مصادر الطاقة، تزايدت الأنشطة البشرية المختلفة الناتجة عن التطورات الاقتصادية الهائلة كالأنشطة الصناعية والزراعية وتطور المدن وحرق الوقود الأحفوري، مما ساهم بشكل كبير في تلوث المياه وزيادة الطلب عليها، كما أدت إلى تغير كبير في المناخ نتج عنه تأثر الموارد المائية في أجزاء كثيرة في العالم وبدأت تنضب وتتلوث بشكل أكبر، واليوم أكثر من (1100) مليون من البشر لا يصلون إلى الماء الآمن، و(80 %) من الأمراض في الدول النامية سببها الماء الملوث، كما أن الطلب على المياه يزداد بزيادة النمو الاقتصادي وعدد السكان والاستهلاك الفردي وثلاثا العالم مهددون بالعطش مع سنة (2050).

هل يهكم أن يتم حل هذه المشكلة أم لا؟			العبارة
أهتم بشدة (3)	أهتم قليلا (2)	لا أهتم على الإطلاق (1)	القرار
إلى أي مدى تشعر أنك قادر على فهم وإدراك إيجابيات وسلبيات مشاركتك في حل هذه المشكلة؟			العبارة
قادر إلى حد كبير (3)	قادر إلى حد قليل (2)	غير قادر على الإطلاق (1)	القرار
” لحل مشكلة جودة المياه وندرتها يجب: (اختر بديل واحد فقط) (أ) معالجة المياه الملوثة باستخدام مواد كيميائية تعمل على تنقيتها كزيادة نسبة مادة الكلور في المياه. (ب) تحلية مياه البحر باستخدام عملية التناضح العكسي. (ج) استخدام الأغشية النانوية في معالجة المياه الملوثة والأنابيب الكربونية النانوية في تحلية مياه البحر.			العبارة
(ج)	(ب)	(أ)	القرار

صدق المحتوى لمقياس اتخاذ القرار: تمّ التحقق من صدق المحتوى للاختبار من خلال عرضه على مجموعة من المتخصصين في الجغرافيا الطبيعية والمشرّفين التربويين لمادة الدراسات الاجتماعية ومعلمي الدراسات الاجتماعية، وبلغ عددهم (7) محكمين، وطلب منهم إبداء ملاحظاتهم من حيث وضوح تعليمات أداة قياس اتخاذ القرار لدى الطالبات، وسلامة الصياغة اللغوية والدقة العلمية لفقرات المقياس، وملاءمة فقرات الأداة لخصائص الطالبات، وانتفاء فقرات أداة المقياس للمجال المستهدف قياسه، وما يرويه مناسبا من اقتراحات، بالإضافة أو الحذف أو التعديل لبعض المفردات، وفي ضوء ما أبداه المحكمون من ملاحظات، تمّ تعديل صياغة بعض المفردات، وحذف بعضها واستبدالها بمفردات مختلفة.

وقد أُجريت التعديلات المناسبة وفقا لملاحظات المحكمين، وتكوّن المقياس في صورته النهائية من (10) مشكلات بيئية، لكل مشكلة ثلاثة حلول مقترحة، وخصصت (3-1) درجات لمستويات الاهتمام بحل المشكلة، و(3-1) درجات لمستويات القدرة على فهم إيجابيات وسلبيات المشاركة في حل المشكلة، و(3-1) درجات للحلول المقترحة بواقع درجة واحدة للاختيار الأول، ودرجتان للاختيار الثاني، وثلاث درجات للاختيار الثالث، ليصبح إجمالي الدرجة الكلية للمقياس (90) درجة.

حساب ثبات المقياس: تمّ التحقق من ثبات مقياس اتخاذ القرار نحو المشكلات البيئية من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (63) طالبة من طالبات الصف الحادي عشر من غير عينة الدراسة، وحُسب معامل الثبات بطريقة معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha)، وبلغت قيمته (0.896)، وتُعد هذه القيمة دالة على ثبات الاختبار.

تحديد زمن المقياس: وذلك من خلال حساب زمن انتهاء أول طالبة من الإجابة على أسئلة المقياس، وزمن انتهاء آخر طالبة من الإجابة عليه، ومن ثمّ حساب متوسط الزمنين، وقد تبين أن الزمن المناسب للإجابة على أسئلة المقياس يعادل (60) دقيقة.

حساب تكافؤ المجموعتين:

للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة، في التطبيق القبلي لمقياس القدرة اتخاذ القرار نحو المشكلات البيئية، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) للعينات المستقلة لاستجابات الطالبات، وجدول 2 يبين ذلك.

جدول 2

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" في التطبيق القبلي لمقياس القدرة على اتخاذ القرار نحو المشكلات البيئية

المحتوى	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	قيمة الاحتمال
الوحدة مع البرنامج الإثرائي	50	63.82	10.21	0.35	98	0.13
الوحدة بدون البرنامج الإثرائي	50	64.46	8.05			

يتبين من جدول 2 عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الطالبات في التطبيق القبلي لمقياس القدرة اتخاذ القرار نحو المشكلات البيئية، وفقاً لمحتوى التدريس، مما يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة في مقياس اتخاذ القرار.

عرض النتائج ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول ومناقشتها وتفسيرها:

نص السؤال الأول على: "ما فاعلية برنامج تعليمي إثرائي في ضوء تطبيقات النانو تكنولوجي المتعلقة بالاستدامة البيئية في تنمية القدرة على اتخاذ القرار نحو المشكلات البيئية لدى طالبات الصف الحادي عشر بسلطنة عمان؟ وللتحقق من الفرضية المنبثقة منه: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القدرة على اتخاذ القرار نحو المشكلات البيئية في التطبيق البعدي لدى طالبات الصف الحادي عشر أستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس اتخاذ القرار نحو المشكلات البيئية. وأستخدم اختبار "ت" للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، وجدول 3 يوضح هذه النتائج.

جدول 3

المحتوى	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجة الحرية	قيمة الاحتمال	حجم الأثر
الوحدة مع البرنامج الإثرائي	التجريبية	50	79.52	6.84	9.19	98	0.001>	0.46
الوحدة بدون البرنامج الإثرائي	الضابطة	50	64.44	9.37				

نتائج اختبار «ت» للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس اتخاذ القرار نحو المشكلات البيئية في التطبيق البعدي لطالبات الصف الحادي عشر.

الدرجة الكلية للمقياس = 90

باستقراء جدول 6 يتضح وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس اتخاذ القرار نحو المشكلات البيئية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (79.52) بانحراف معياري قدره (6.84)، مقابل (64.44) بانحراف معياري (9.37) للمجموعة الضابطة، وبلغت قيمة «ت» المحسوبة (9.19)، وهي نسبة دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائي يُعزى إلى استخدام البرنامج التعليمي، لصالح المجموعة التجريبية، ويظهر من الجدول كذلك أن حجم الأثر لاستخدام البرنامج التعليمي في القدرة على اتخاذ القرار نحو المشكلات البيئية لدى الطالبات كان مرتفع جداً (0.46)، وفقاً لوصف كوهين (Cohen, 1988).

ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى إيجابية الطالبات وتفاعلهن من خلال أداء الأنشطة والمهام المناطة إليهن، وممارسة العديد من مهارات التفكير، التي تمثلت في تحديد المشكلات، وجمع البيانات، وتنظيمها، وتحليلها، والتوصل إلى استنتاجات، وتحديد البدائل، واتخاذ القرار، كذلك قد ترجع هذه النتيجة إلى استخدام استراتيجيات تساعد على تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى الطالبات، كاستراتيجية التعلم الذاتي التي تساعد الطالبات في البحث عن معلومات جديدة حول الموضوع المطروح، كما أن استخدام استراتيجية العصف الذهني دربت الطالبات على كيفية إعمال ذهن لتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المرتبطة بالموضوع، وهو أسلوب تعليمي يقوم على

حرية التفكير الجماعي؛ لإنتاج وتوليد أكبر كم من الأفكار لاتخاذ قرارات نحو المشكلات البيئية، واستخدام أسلوب حل المشكلات سواء الجماعية أو الفردية؛ للوصول إلى حل للمشكلة المطروحة، فقد قامت الطالبات بأداء العديد من المهام والأنشطة التي تضمنت قيامهن بتحديد المشكلة، وتحديد أسباب حدوثها، وإنتاج أفكار محتملة، واختيار أفضلها، واتخاذ القرارات نحو أفضل الحلول المطروحة للمشكلة البيئية المعروضة عليهن، وساهم الوعي بالخطوات اللازمة لاتخاذ القرار لدى الطالبات في توليد أفكار إبداعية مختلفة، وقيامهن بالأنشطة المصاحبة للبرنامج التعليمي مما قد يكون زاد من ثقتهم بتفكيرهن والأفكار التي يقدمنها كحلول للمشكلات والقضايا المطروحة في البرنامج التعليمي.

كما تضمن البرنامج العديد من الأنشطة الجماعية التي تتطلب عمل الطالبات في مجموعات، مما ساعدهن على التفاعل الاجتماعي والنقاشات المثمرة، والتعرف على الآراء المختلفة، وتقييمها، واحترام الرأي الآخر، والتفكير في حلول للمشكلات البيئية المطروحة، بالإضافة إلى التنوع في جلسات البرنامج التعليمي، والاستراتيجيات المتبعة في كل جلسة، وتنوع المشكلات البيئية التي تعرّض لها البرنامج التعليمي، وكيفية التعامل معها والحد منها باستخدام النانو تكنولوجيا.

ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى طرح البرنامج العديد من المشكلات والقضايا التي لا يمكن أن تُحل بشكل كافٍ عن طريق تخصص الجغرافيا بمفرده؛ وإنما تتطلب التداخل مع مجال علوم النانو تكنولوجيا وتطبيقاتها، والاعتماد على طرق بحث علمية، تساعد على ملاحظة العناصر المختلفة داخل إطار أكثر اتساعاً وشمولية، كما أن حل المشكلة الواحدة يتطلب وضع فروض محتملة لها، واختبارها بالملاحظة، واختيار الأنسب منها، مما يؤدي إلى قبول أحد هذه الفروض بوصفه حلاً للمشكلة، وقد دمج البرنامج بين علوم النانو تكنولوجيا والمشكلات البيئية المرتبطة ببعض الموارد الطبيعية الواردة في منهج الجغرافيا الاقتصادية للصف الحادي عشر، وطرق استدامة هذه الموارد الطبيعية باستخدام النانو تكنولوجيا، وقد يكون هذا الربط قد أسهم في القدرة على اتخاذ القرار لدى الطالبات من خلال التعرف على حلول للمشكلات غير واردة في المنهج المدرسي للجغرافيا الاقتصادية.

واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة شقير وحسن (2006) ودراسة السيد (2007)، ودراسة معوض (2007)، ودراسة نيكولاو وآخرون (Nicolaou, et al., 2009)، ودراسة عبد الوهّاب (2011)، ودراسة عبد النبي (2014)، ودراسة غانم (2015)، ودراسة نوّار (2015) ودراسة سيّد (2016)، ودراسة محمد والهلذلول (2016)، ودراسة الشريف (AlShareef, 2016)، ودراسة الدغيم (2017)، ودراسة عبد الرحيم (2018)، ودراسة فريد (Freed, 2018)، ودراسة حجاج (2020).

توصيات الدراسة

1. استخدام البرامج الإثرائية لتعزيز وتطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بشكل عام ومنهج الجغرافيا الاقتصادية بشكل خاص.
2. التركيز على مهارات اتخاذ القرار في مادة الدراسات الاجتماعية في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة من ارتباط هذه المهارات بطبيعة مادة الدراسات الاجتماعية.

مقترحات الدراسة

1. اقتراح وحدات تعليمية قائمة على استخدام تطبيقات النانو تكنولوجي في مجال الصناعة وقياس أثرها على تنمية التفكير التخيلي واستشراف المستقبل.
2. إعداد برنامج لتدريب معلمي الدراسات الاجتماعية على مفاهيم النانو تكنولوجي وتطبيقاتها المختلفة.
3. تجريب البرنامج التعليمي المستخدم في الدراسة الحالية على مراحل تعليمية أخرى كمرحلة التعليم الجامعي.

مراجع الدراسة

- أبو النجا، أمينة مصطفى، ومحمد، عالية الطيب حمزة. (2018). فاعلية برنامج في تنمية القدرة على اتخاذ القرار وأثره في السعادة النفسية لطالبات كلية التربية بجامعة الجوف. المجلة التربوية لتطوير التفوق، 9 (17)، 143-161.
- أبو زيد، هناء مهدي. (2010). النانو تكنولوجي. مؤسسة حورس الدولية.
- أبو سعدية، يمان حسن. (2014). فاعلية برنامج إثرائي قائم على نظرية تريز في تنمية التفكير الإبداعي في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بليبيا [رسالة ماجستير، جامعة الزقازيق]. <https://2u.pw/2jag9X>
- أحمد، بسمه، وعبد الكريم، عصام، ومحمد، أفراح. (2017). أثر برنامج تعليمي - تعليمي وفقاً لمفاهيم الطاقة المتجددة والنانو تكنولوجي على التنور التكنولوجي عند طلبة قسم الكيمياء. مجلة البحوث التربوية والنفسية، (55)، ص 175-19.
- أحمد، شيماء. (2015). فاعلية برنامج مقترح في النانو تكنولوجي لتنمية المفاهيم النانو

تكنولوجية والوعي بتطبيقاته البيئية لدى طلاب شعبة العلوم بكلية التربية. المجلة المصرية للتربية العلمية، 18 (6)، 39-74.

أسعد، يوسف. (2003). فن صناعة القرار. دار الفكر العربي.

الإسكندراني، محمد شريف. (2010). النانو تكنولوجيا من أجل غد أفضل. المجلس الوطني للثقافة والآداب والفنون- سلسلة عالم المعرفة، الكويت.

أسماء، مطوري. (2016). مؤسسات التنشئة الاجتماعية ودورها في تنمية قيم التربية البيئية [أطروحة دكتوراة، جامعة محمد خيضر بسكرة]. <https://core.ac.uk/download/pdf/83145356.pdf>

الأمانة العامة لمجلس التعاون لدول الخليج العربية. (د.ت.). مجالات الانسان والبيئة-التعاون البيئي. <https://shortest.link/3iD8>

أبوسعيد، عبد الله، والمحروقية، خديجة. (2017). أثر استخدام منحى متعدد المنظور (وجهات النظر) في تدريس القضايا البيئية والاستدامة على التحصيل الدراسي وتصورات طالبات الصف العاشر نحو التنمية المستدامة. المجلة التربوية، 32 (125)، 223-257. <http://search.mandumah.com/Record/870611>

الأمم المتحدة. (2013). تقرير الأهداف الإنمائية للألفية لعام 2013. إدارة شؤون الاعلام التابعة للأمم المتحدة. صحيفة وقائع الإلكترونية. www.un.org/millenniumgoals

برنامج الأمم المتحدة للبيئة. (2005). الاستراتيجية المتوسطة للتنمية المستدامة إطار للاستدامة البيئية والازدهار المشترك. الاجتماع العادي الرابع عشر للأطراف المتعاقدة في اتفاقية حماية البيئة البحرية والمناطق الساحلية للبحر الأبيض المتوسط وبروتوكولاتها. بورتوروز، سلوفينيا. https://unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/docs/Bulletin22_Arabic.pdf

البلوشي، راشد. (2007). بناء برنامج تدريبي مهني مستند إلى أنموذج جيلات وقياس أثره في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف العاشر في سلطنة عمان [أطروحة دكتوراة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا].

بني فواز، سهاد محمود. (2017). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ) في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طالبات الصف العاشر في محافظة عجلون. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 5 (17)، 83-100. <http://>

البهي، خالد عبد الرحمن. (2011). فعالية برنامج إثرائي للحلول الابتكارية في تنمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية لدى المراهقين الموهوبين أكاديميا [رسالة ماجستير، جامعة الزقازيق]. استرجع من <https://mobt3ath.com/uplode/books/book-40852.pdf> في 17/02/2022.

التميمي، عبد العزيز. (2012). المناهج تنظيمها-عناصرها-أسسها. استرجع من <http://uploads.drattamimi.com> في 20/02/2019.

توصيات منتدى عمان البيئي الأول "الاستدامة في البيئة العمانية.. التحديات والآفاق المستقبلية". (2017، مايو 11). جريدة الرؤية. <https://alroya.om/post/188498>

جروان، فتحي عبد الرحمن. (2002). تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات). دار الفكر.

جلدة، سليم. (2009). أساليب اتخاذ القرارات الإدارية الفعالة. دار الراجية للنشر والتوزيع.

جمعة، بلعيد. (2011). دور مدارس التعليم الابتدائي والمتوسط في التربية البيئية [رسالة ماجستير منشورة، جامعة منتوري]. <https://bu.umc.edu.dz/theses/sociologie/ABEL3191.pdf>

الحبشي، نهى علوي. (2011). ماهي النانو تكنولوجيا؟ دروس مختصرة بشكل دروس مبسطة. وزارة الثقافة والاعلام، السعودية.

حبيب، مجدي عبد الكريم. (2008). اتجاهات حديثة في تعليم التفكير (إستراتيجيات مستقلة للألفية الجديدة). القاهرة، دار الفكر العربي.

حبيب، ناهد محمد. (2017). فعالية وحدة مقترحة في علوم وتكنولوجيا النانو لتنمية التحصيل والقدرة على اتخاذ القرار والاتجاه نحو علوم وتكنولوجيا النانو لدى طالبات المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية، 1 (3)، 312-343. <http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/883151>

حجاج، آية أحمد عبد الفتاح. (2020). وحدة مقترحة قائمة على مبادئ الكيمياء الخضراء وتطبيقاتها لتنمية الجانب المعرفي ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب شعبة الكيمياء بكلية التربية. مجلة كلية التربية-بها، 31 (12304)، 267-30. <http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/1167357>

حجازي، أحمد. (2010). النانو تكنولوجيا الثورة التكنولوجية الجديدة. الأردن: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

الحدادي، داوود عبد الملك، وغيلون، أزهار محمد، وعقلان، عبد الحبيب حزام. (2013). أثر تنفيذ أنشطة إثرائية علمية في مستوى التحصيل والتفكير الإبداعي لدى الموهوبين من تلاميذ الصف التاسع الأساسي. المجلة العربية لتطوير التفوق، 4 (6)، 1-28. <http://search.shamaa.org/PDF/Articles/YEAjtd/6AjtdVol4No6Y2013/1AjtdVol4No6Y2013.pdf>

حسن، علي. (2018). التقنيات العلمية الحديثة المستخدمة في حل مشاكل البيئة. مجلة التربية النوعية والتكنولوجيا، (3)، 198-222. <http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/1048626>

حمادنة، عبد الرؤوف ساري. (2016). المشكلات البيئية ومستوى وعي طلبة كلية العلوم في جامعة اليرموك بها من وجهة نظرهم أنفسهم. مجلة التربية-جامعة الأزهر، 2 (169)، 304-326. <http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/864323>

خضر، آيات. (2016). أثر استخدام حقيبة تعليمية إلكترونية في تنمية مفاهيم النانو تكنولوجيا والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة [رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية-غزة]. قاعدة معلومات المنظومة. <http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/821059>

الخضراء، فادية عادل. (2005). تنمية التفكير الابتكاري والناقد دراسة تجريبية. ديونو للطباعة والنشر والتوزيع.

خليل، أسماء. (2017). التخطيط المرتكز على الأنشطة التعليمية لنشر ثقافة الاستدامة البيئية بين طلاب الخدمة الاجتماعية: دراسة مطبقة على طلاب الفرقتين الأولى والثانية بكلية الخدمة الاجتماعية بجامعة أسوان. مجلة الخدمة الاجتماعية، 2 (58)، 277-349. <http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/892061>

خليل، إيمان. (2013). فاعلية موقع تدريب الكتروني في تنمية مهارات تصميم برامج تعليمية محوسبة لدى معلمي التكنولوجيا بغزة [رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية-غزة]. قاعدة معلومات المنظومة. <http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/692852>

خليل، ميهوب هادي، والحكيمي، جميل منصور. (2004). مستوى اتخاذ القرارات البيئية

لدى طلبة كلية التربية بجامعة تعز. مجلة التربية العلمية، 7 (1)، 14-1. <http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/42179>

الخوالدة، خليل أحمد. (2006). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الثقافة البيئية لمعلمي التربية المهنية في المرحلة الأساسية في الأردن [أطروحة دكتوراة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا]. قاعدة معلومات المنظومة. <http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/573324>

دربالة، علي سليمان، وحمزة، أماني محمد. (2017). تكنولوجيا النانو وتطبيقات في مجالات عديدة (الزراعة-تكنولوجيا الغذاء-المياه-البيئة-مكافحة الآفات). دار الكتب العلمية.

درويش، عطا، وأبو عمرة، هالة. (2017). مستوى المعرفة بتطبيقات النانو تكنولوجيا لدى طلبة كليات التربية تخصص علوم في جامعات غزة واتجاهاتهم نحوها. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 26 (1)، 229-200. <http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/867184>

الدغيم، خالد بن إبراهيم. (2017). أثر وحدة مقترحة في العلوم لطلاب المرحلة المتوسطة قائمة على المشكلات البيئية في تنمية الوعي البيئي بمخاطر الصيد الجائر والقدرة على اتخاذ القرار حياله. رسالة الخليج العربي: مكتب التربية العربي لدول الخليج، 38 (144)، 68-51. <http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/830446>

رشاد، مرفت، وجابر، أيمن. (2017، نوفمبر 19-20). التطبيقات البيئية الخضراء للنانو تكنولوجيا في المستقبل [عرض ورقة]. المؤتمر الدولي السابع للاتحاد العربي للتنمية المستدامة والبيئة "سبل تعزيز التكنولوجيا النظيفة والتقنيات صديقة البيئة بالمنطقة العربية"، جامعة عين شمس. استرجع من https://ijsrsd.journals.ekb.eg/article_5148_0e1ce8fb2e2a9d0db65e0c13b7fdc79b.pdf

الريامية، بسماء بنت حمد، والنجا، نور بنت أحمد. (2021). تصورات معلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمان حول تضمين موضوعات تقنية النانو في مناهج الدراسات الاجتماعية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 144 (1)، 253-224. <http://search.mandumah.com/Record/1202991>

ريان، محمد هاشم. (2005). استراتيجيات التدريس لتنمية التفكير وحقائب تدريبيه. دار حنين للنشر والتوزيع.

ريان، محمد هاشم. (2005). استراتيجيات التدريس لتنمية التفكير وحقائب تدريبيه. دار حنين للنشر والتوزيع.

الزهراني، عبد الرحمن. (2008). أساليب التفكير وعلاقتها باتخاذ القرار لدى عينة من منسوبي المحاكم الشرعية بمكة المكرمة [رسالة ماجستير، جامعة أم القرى]. قاعدة معلومات شمعة.
<http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=33963>

السبتي، رند علي. (2017). تنمية التفكير الناقد في الدراسات التاريخية. دار الصفاء للطباعة والنشر.

سرجنت، تد. (2011). رقص الجزيئات: كيف تغيّر النانو تكنولوجيا من حياتنا (صباح صديق الدملوجي، مُترجم). المنظمة العربية للترجمة، بيروت. (العمل الأصلي نشر في 2005).

سعداوي، هنية بنت عبدالله بن سراج. (2016). فاعلية استخدام الحقائب التعليمية كنموذج للتعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي والتفكير التأملي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة. المجلة المصرية للتربية العلمية، 19 (4)، 173 - 195. مسترجع من
<http://search.mandumah.com/Record/761366>

السعدي، السعدي الغول. (2017). فاعلية برنامج مقترح للوعي بالانفايات الالكترونية في تنمية اتخاذ القرار الأخلاقي والوعي البيئي لدى طلاب كلية التربية بالگردقة. مجلة العلوم التربوية-كلية التربية بقنا، 33 (33)، 214-278. <http://search.mandumah.com.squ.idm>.
oclc.org/Record/936226

السعدي، جميل بن سعيد. (2008). فاعلية استخدام بعض الأنشطة الاثرائية القائمة على استشراف المستقبل في تدريس مادة التاريخ في التعليم العام بسلطنة عمان في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلاب [أطروحة دكتوراة، جامعة القاهرة - معهد الدراسات التربوية]. الموقع التربوي للأستاذ الدكتور خالد عمران. <https://kenanaonline.com/users/drkhaledomran/posts/630367>

سلامة، صفات. (2009). النانو تكنولوجيا عالم صغير ومستقبل كبير مقدمة في علم النانو تكنولوجيا. الدار العربية للعلوم ناشرون.

السمارات، ياسمين، داود. (2013). أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس مادة التربية الوطنية في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. مجلة

جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 1 (2)، 247-274. <http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/459284>

سيد، أحمد عبد الحميد أحمد. (2016). تصور مقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية في ضوء القضايا العالمية الملحة لتنمية الوعي بها وتنمية مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية: الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (81)، 193-217. <http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/795996>

سيد، رحاب فايز. (2012). النانو تكنولوجيا في مجال المعلومات والاتصالات: الفرص والتحديات. مجلة اعلم، (11)، ص 43-90. <http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/453976>

السيد، سوزان محمد حسن. (2007). فاعلية برنامج مقترح في التربية البيئية مدعوم بالأنشطة الإثرائية في إكساب طلبة شعبة التعليم الابتدائي بعض المفاهيم البيئية، والقدرة على اتخاذ القرار حيال بعض قضايا البيئة. المجلة المصرية للتربية العلمية: الجمعية المصرية للتربية العلمية، 10 (1)، 55-109. <http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/8008>

السيد، علياء علي. (2017). استخدام مدخل التعلم من أجل التنمية المستدامة ESD في تدريس مقرر علوم بيئة لتنمية مفاهيم الاستدامة واتخاذ القرار الأخلاقي لدى الطالبة المعلمة. المجلة المصرية للتربية العلمية، 20 (8)، 109-142. <http://search.mandumah.com/Record/843733>

شقير، ألفت عيد، وحسن، زينب محمد. (2006). فاعلية برنامج قيمي تقني قائم على التعلم الذاتي في التربية البيئية على تنمية المعرفة بالمشكلات ورفع درجة تمثيل القيم وتنمية مهارات اتخاذ القرارات البيئية لدى الطالبات المعلمات تخصص العلوم بكلية التربية بالإحساء. الجمعية المصرية للتربية العلمية، 2، 509-563. <http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/42224>

الشهري، محمد (2012). فاعلية برنامج تعليمي قائم على الوسائط المتعددة في اكساب طالب الصف الثاني الثانوي مفاهيم النانو تكنولوجيا واتجاهاتهم نحوها [أطروحة دكتوراه، جامعة أم القرى]. قاعدة معلومات شعبة. <http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=107658>

شوقي، اسلام جمال الدين. (2017، سبتمبر 1). التربية البيئية ودورها في حل قضايا البيئة. مجلة آفاق البيئة والتنمية الإلكترونية، (97). <https://www.maan-ctr.org/magazine/>

الصاعدي، ليلي بنت سعد. (2007). التفوق والموهبة والابداع واتخاذ القرار (رؤية من واقع المناهج). دار الحامد للنشر والتوزيع.

صالح، آيات حسن. (2013). برنامج مقترح في علوم وتكنولوجيا النانو وأثره في تنمية التحصيل وفهم طبيعة العلم واتخاذ القرار لدى الطالبة معلمة العلوم بكلية البنات. مجلة التربية العلمية، 16 (4)، 53-106. <http://search.mandumah.com/Record/470343>

صالح، محمد محمود. (2015). النانو تكنولوجيا وعصر علمي جديد. مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.

صبري، ماهر. (2008). المدخل البيئي في التعليم "رؤية شاملة ومنظور جديد". دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 8 (8)، 11-95. <https://dx.doi.org/10.21608/saep.2008.33726>

الصادق، فاطمة محمد. (2016). الاتجاهات نحو البيئة وعلاقتها بالتربية البيئية والسلوك الديني لدى طلاب المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم. مجلة الآداب، 5 (5)، 157-196. <http://search.mandumah.com/Record/751198>

الصفدي، شريف. (2013، أبريل 18). التلوث الإشعاعي والنانو تكنولوجيا. موقع اليابان بالعربي. <https://www.nippon.com/ar/features/c00505>

ضياء، محمد. (2017، يوليو 12). تحويل عملية استخراج النفط إلى عملية صديقة للبيئة باستخدام النانو تكنولوجيا. موقع أخبار العلوم. https://sci-ne.com/article/story_1682

الطالبي، أحمد عبد الستار، وحسين، علياء إبراهيم. (2018). عناصر الابتكار الأخضر وأثرها في تعزيز الاستدامة البيئية-دراسة استطلاعية في شركات صناعة الألبان في القطاع الخاص في الموصل. مجلة جامعة جيهان-أربيل العلمية، 2 (2)، 351-380. <https://shortest.link/3iWI>

الطراونة، محمد. (2007). أثر برنامج تعليمي محوسب في مادة الجغرافيا في اكتساب طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم البيئية واتجاهاتهم نحوه [رسالة ماجستير، جامعة مؤتة]. قاعدة معلومات المنظومة. <http://search.mandumah.com/record/784119>

عبد الحميد، شاكور، والسويدي، خليفه، ونوار، أحمد. (2005). تربية التفكير مقدمة عربية في مهارات التفكير. دار القلم.

عبد الرحيم، المعتز بالله زين الدين. (2011). برنامج مقترح في ضوء القضايا البيئية المستحدثة المرتبطة بتطبيقات علم الكيمياء لتنمية مهارات اتخاذ القرار حيالها والمكون السلوكي للاتجاهات العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، (177)، 59-13. <http://search.mandumah.com/Record/172901>

عبد الرحيم، المعتز بالله زين الدين. (2018). فاعلية التدريس الاستقصائي المرتكز حول المشكلة العلمية في تنمية مهارات اتخاذ القرار والكفاءة البحثية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة المصرية للتربية العلمية: الجمعية المصرية للتربية العلمية، 21 (8)، 39-1. <http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/917996>

عبد الرزاق، السعيد محمد. (2010). فاعلية نموذج بايبي (Bybee Model) في تحصيل الأحياء وتنمية الوعي بالمشكلات البيئية والقدرة على اتخاذ القرار تجاهها لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، 2 (72)، 144-116. <http://search.mandumah.com/Record/65389>

عبد النبي، محسن محمد. (2014). فاعلية برنامج اثرائي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات الحل الابداعي للمشكلات واتخاذ القرار لطلاب المرحلة الثانوية الموهوبين. مجلة بحوث التربية النوعية، 2014 (33)، 37-1. DOI: 10.21608/mbse.2014.141426

عبد الوهاب، فاطمة محمد. (2011). برنامج مقترح للنفايات الالكترونية باستخدام الوسائط الفائقة التفاعلية لتنمية المعرفة بها واتخاذ القرار حيالها والدافعية الذاتية للتعلم لدى طلاب الصف الاول الثانوي. المجلة المصرية للتربية العلمية: الجمعية المصرية للتربية العلمية، 14 (2). <http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/106641>. 63-110

العتيبي، سوزان بنت غزاي. (2021). الوعي بالنانو تكنولوجيا لدى طالبات كلية العلوم بجامعة جدة في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للنشر العلمي، (28)، 66-35. <https://shortest.link/3sH7>

العجمي، لبنى حسين. (2014). استخدام نموذج للتعليم المدمج في تنمية الوعي البيئي المعرفي لطالبات كلية التربية - جامعة الملك خالد ببعض المشكلات البيئية والقدرة على اتخاذ القرار نحوها. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، (22)، 87-47. <http://search.mandumah.com/Record/525826>

العدوي، مروة صلاح أنور عبد الحميد، وحسب النبي، ياسمين محمد. (2021). أثر استخدام

المدخل البيئي بين الجغرافيا والرياضيات في تنمية مهارات البراعة في حل المشكلات البيئية لدى طلبة طلاب الفرقة الرابعة شعبتي الجغرافيا والرياضيات في كلية التربية جامعة الإسكندرية. مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، (22) 3، 636-712
<http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/1150925>

العديلي، عبد السلام موسى، الحراحشة، كوثر عبود. (2013). أثر دراسة مساق في التربية البيئية في اتجاهات طلبة جامعة آل البيت نحو القضايا المتعلقة بالبيئة. مجلة المنارة، 19 (2)، 87-112
<http://search.mandumah.com/Record/470642>

عسيري، نعيمة محمد. (2017). فاعلية برنامج الكورت في تنمية مهارات اتخاذ القرار لمديرات المدارس الثانوية في مدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 1 (11)، 95-112
<http://search.mandumah.com/Record/858320>

العمرو، أمينة عطا الله أحمد. (2012). تقييم كفايات واتجاهات طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الهاشمية المتعلقة بالاستدامة البيئية [رسالة ماجستير، الجامعة الهاشمية]. قاعدة معلومات المنظومة. <http://search.mandumah.com/Record/749602>

عياش، آمال نجاتي، وأبو سنيّة، عودة عبد الجواد. (2013). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الثقافة البيئية والاتجاهات الإيجابية نحو البيئة لدى طالبات كلية العلوم التربوية والآداب التابعة لوكالة الغوث الدولية - الأردن. البلقاء للبحوث والدراسات، 16 (2)، 157-191. <https://shortest.link/3iX4>

غانم، تفيدة سيد أحمد. (2015). وحدة مقترحة في التكنولوجيا الخضراء قائمة على عملية التصميم التكنولوجي وفعاليتها في تنمية مهارات تصميم النماذج التكنولوجية واتخاذ القرار في مقر العلوم البيئية لطلاب الصف الثالث الثانوي. المجلة المصرية للتربية العلمية: الجمعية المصرية للتربية العلمية، 18 (1)، 1-54. <http://search.mandumah.com/Record/700185>

غياضة، هديل. (2016). متطلبات النانو تكنولوجي المتضمنة في كتب الكيمياء لمرحلة الثانوية ومدى اكتساب طلبة الصف الحادي عشر لها [رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية-غزه]. قاعدة معلومات المنظومة. <http://search.mandumah.com/Record/821186>

القصبي، عبد السلام. (2006). أسس إدارة الموارد البشرية. دار المريخ.

قطيط، غسان. (2011). حل المشكلات ابداعيا. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

كوردي، جيري. (2009). الخطوات العشر لاتخاذ القرار الصحيح. دار الفاروق للاستثمارات الثقافية للنشر والتوزيع.

لبد، أمل. (2013). إثراء بعض موضوعات منهاج العلوم بتطبيقات النانو تكنولوجي وأثره على مستوى الثقافة العلمية لطلبة الصف الحادي عشر في غزة [رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين]. قاعدة معلومات شمعة. <http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=109146>

لديب، محمد. (2014، مارس 17). مناجم "توظف تكنولوجيا "النانو" لرفع قيمة معادن المغرب. موقع هسبريس. <https://www.hespress.com/economie/158771.html>

المالكي، عبد العزيز درويش. (2008). أثر استخدام أنشطة إثرائية بواسطة برنامج حاسوبي في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي [رسالة ماجستير، جامعة أم القرى]. قاعدة معلومات المنظومة. <http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/530957>

متولي، شيماء بهيج. (2016). فاعلية برنامج مقترح في الاقتصاد المنزلي بتطبيقات النانو تكنولوجي على تنمية التنور العلمي والتفكير التخيلي لدى طالبات المرحلة الإعدادية واتجاهاتهن نحو العلم وتقنية النانو. مجلة العلوم التربوية، 1 (3)، 112-166.

المجلس العربي والأفريقي للتنمية المستدامة. (2013، سبتمبر 9). مفهوم الموارد الطبيعية، مفهوم الاستدامة البيئية والإدارة الرشيدة للموارد الطبيعية، والاستدامة البيئية في الأهداف الإنمائية للألفية [وصف]. فيسبوك. استرجع في مارس 3، 2019. من <https://shortest.link/3iwO>

محمد، صابر عبد المنعم، وعمر، عبد الحميد محمد، وعيسى، أحمد محمد. (2015). أسس البرامج الاثرائية لتنمية مهارات التعبير لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة العلوم التربوية، 23 (3)، 425-449. <https://shortest.link/3sHS>

محمد، علا عبد الرحمن، و الهذلول، هيفاء بنت عبدالعزيز. (2016). فاعلية برنامج مقترح لتنمية الوعي البيئي لدى طالبات رياض الأطفال بجامعة الجوف وأثره على الاتجاهات البيئية والقدرة على اتخاذ القرارات البيئية لديهن. مجلة دراسات الطفولة: جامعة عين شمس - كلية الدراسات العليا للطفولة، 19 (72)، 1-13. <http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/776018>

محمد، مصطفى. (1999). تكنولوجيا التعليم-دراسات عربية. مركز الكتاب.

محمد، منال علي. (2017). برنامج مقترح في علوم وتكنولوجيا النانو وأثره في تنمية التحصيل وتقدير العلم والعلماء واتخاذ القرار لدى طالبات الأقسام العلمية بكلية التربية بجامعة حفر الباطن. إدارة البحوث والنشر العلمي- المجلة العلمية، 33 (5)، 40-88. <http://search.mandumah.com/Record/843994>

محمود، محمد خيرى، عبد العزيز، نجوى نور الدين. (2002). فعالية وحدة مقترحة باستخدام المدخل البيئي على اتجاهات تلاميذ مرحلة التعليم الاساسي (الصف الثالث الابتدائي) نحو البيئة. المجلة المصرية للتربية العلمية-الجمعية المصرية للتربية العلمية، 5 (2)، 69-96. <http://search.mandumah.com/Record/7588>

المركز الدولي للتعليم والتدريب التقني والمهني. (2012). تعزيز التعليم من أجل عالم العمل. <https://shortest.link/3ix9>

مصطفى، فهميم. (2002). مهارات التفكير في مراحل التعليم العام. دار الفكر العربي. معوض، ليلي إبراهيم أحمد. (2007). فاعلية برنامج إثرائي في التربية البيئية في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين بشعبة التعليم الابتدائي. دراسات في التعليم الجامعي: جامعة عين شمس - كلية التربية - مركز تطوير التعليم الجامعي، (16)، 348-383. <http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/41910>

ملكاوي، آمال. (2017). فاعلية دراسة مساق تكنولوجيا المواد النانوية في اكتساب أساسيات النانو تكنولوجيا والاتجاه نحوها. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 13 (3)، ص 327-338. <https://journals.yu.edu.jo/jjes/Issues/2017/Vol13No3/5.pdf>

المنتدى العربي للبيئة والتنمية. (2019). التربية البيئية: من أجل التنمية المستدامة في الدول العربية. <http://www.afedonline.org/ar/reports/details>

منشد، فيصل. (2005). قياس اتجاه طلبة أقسام الجغرافية في جامعة البصرة نحو البيئة والتنمية البيئية (بناء وتطبيق). مجلة كلية التربية الأساسية، (45)، ص 339-359. <https://www.iasj.net/iasj/download/486fd23086ca43a3>

المنصور، زينة. (2016). الذكاء وعلاقته بمهارة اتخاذ القرار دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق [رسالة ماجستير، جامعة دمشق]. قاعدة معلومات شعبة. <http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=242745>

مهرداد، الزبير. (2013، يونيو 14-9). المؤتمر العالمي السابع للتربية البيئية بمراكش. <https://shortest.link/3shl>

النافع، عبد الله. (2003، مارس 15). الإثراء التعليمي للطلاب المتفوقين والموهوبين. صحيفة الجزيرة الإلكترونية. <https://www.al-jazirah.com/2003/20030315/el9.htm>

نجم الدين، عدنان، والبيرماني، علي. (2016). الأهمية الاقتصادية للنانو تكنولوجيا. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، 22 (92)، ص 400-414. DOI:10.33095/jeas.v22i92.463

نشوان، تيسير. (2012). فاعلية برنامج محوسب مقترح قائم على القضايا البيئية المعاصرة في تنمية الوعي بهذه القضايا ومهارة اتخاذ القرارات البيئية والاتجاه نحو استخدام الحاسوب في التعلم لدى طلبة المستوى الرابع بكلية التربية بجامعة الأقصى. مجلة كلية التربية، (36)، ج2، ص 107-154. <http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=98341>

نشوان، تيسير. (2012). فاعلية برنامج محوسب مقترح قائم على القضايا البيئية المعاصرة في تنمية الوعي بهذه القضايا ومهارة اتخاذ القرارات البيئية والاتجاه نحو استخدام الحاسوب في التعلم لدى طلبة المستوى الرابع بكلية التربية بجامعة الأقصى. مجلة كلية التربية، (36)، ج2، ص 107-154. <http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=98341>

نوار، إيمان عبد الحميد محمد. (2015). برنامج مقترح في المستحدثات الكيميائية قائم على التعلم الذاتي لتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، (57)، 97-124. <http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/654231>

الهنائية، فاطمة بنت حمد. (2015). بعض الأساليب المعرفية وعلاقتها بمهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس. هيواهي، محمد. (2010). النانو تكنولوجيا والبيئة. <http://www.gafird.org/files/0072/72539.pdf>

الوائلي، سعاد عبد الكريم، والقرعان، رهام أحمد. (2018). مستوى معرفة معلمي المرحلة الأساسية بمعايير التنمية المستدامة وعلاقته بدافعية طلبتهم نحو الاستدامة البيئية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 19 (1)، 271-304. <https://2u.pw/SiUec>

ويليامز، ليندا، وإد، آدمز. (2007). النانو تكنولوجيا. ترجمة: خالد العامري. دار الفاروق

للاستثمارات الثقافية. (د.ت.).

اليونيسكو (2016). التقرير العالمي لرصد التعليم 2016، التعليم من أجل الناس والكوكب:
بناء مستقبل مستدام للجميع. <https://shortest.link/3ixS>

المراجع الإنجليزية:

Ahmeda, Mohamed H. S., Ahmeda, Nagwa H. S., & Ahmeda, Aziza A. (2017). Introduction to nanotechnology: definition, terms, occurrence and applications in environment. LIMUJ, 2, 12-26. <https://doi.org/10.21502/limuj.003.02.2017>

Alpak-Tunç, G., & Yenice, N. (2017). An analysis of pre-service teachers' moral considerations about environment and their attitudes towards sustainable environment. International Electronic Journal of Environmental Education, 7 (1), 17-33. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1130599.pdf>

Alshareef, Fahad Majid. (2016). The Effectiveness of Using Linguistic Classroom Activities in Teaching English Language in Developing the Skills of Oral Linguistic Performance and Decision Making Skill among Third Grade Intermediate Students in Makah. English Language Teaching, 9 (3), 207-222. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n3p207>

Alvarado, Irene (2017, June 5-11). Greening TVET in Latin America [Virtual conference synthesis report]. UNESCO-UNEVOC TVeT Forum. UNISCO. https://unevoc.unesco.org/up/vc_verde_synthesis.pdf

Anne, Gayle, Cook, Kristin, & Weiland, Ingrid (2016). Attempting to Make Place-Based Pedagogy on Environmental Sustainability Integral to Teaching and Learning in Middle School: An Instrumental Case Study. Electronic Journal of Science Education, 20 (2), 32-47. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1188249.pdf>

Burmeister, Mareike, & Eilks, Ingo. (2013). An understanding of sustainability and education for sustainable development among German student teachers and trainee teachers of chemistry. Science Education International, 24 (2), 167-194. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1015833.pdf>

Cheung Chan, T., Mense, E.G., Lane, K.E., & Richardson, M.D. (2014). Marketing

the Green School: Form, Function, and the Future. In Cheung Chan, T., Mense, E.G., Lane, K.E., & Richardson, M.D. (Eds), A volume in the Advances in Educational Marketing, Administration, and Leadership (AEMAL) Book Series (pp. 118-128). IGI global. <https://shortest.link/3j12>

Cohen, J. (1988). Statistical power oh analysis for the behavioral sciences. Hillsdale. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Cohen, J. (1988). Statistical power oh analysis for the behavioral sciences. Hillsdale. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Echiegu, Emmanuel A. (2016). Nanotechnology as a Tool for Enhanced Renewable Energy Application in Developing Countries. Journal of Fundamentals of Renewable Energy J and Applications, 6 (6), 1-2. DOI: 10.4172/2090-4541.1000e113

Ekantini, Anita; Wilujeng. Insih. (2018). The Development of Science Student Worksheet Based on Education for Environmental Sustainable Development to Enhance Scientific Literacy. Universal Journal of Educational Research 6(6), pp. 1339-1347. <http://www.hrpub.org>, DOI: 10.13189/ujer.2018.060625.

Ernst, Jeremy V. (2009). Nano technology Education: Contemporary Content and Approaches. Journal of Technology Studies. 3-8. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ888126.pdf>

Freed, Allison. (2018). The Relationship between University Students' Environmental Identity, Decision-Making Process, and Behavior. Environmental Education Research, 24(3). 474-475. <http://dx.doi.org/10.1080/13504622.2017.1320705>

Hadjichambis, Andreas Ch., Paraskeva, Demetra, & Ioannou, Hara. (2015). Integrating Sustainable Consumption into Environmental Education: A Case Study on Environmental Representations, Decision Making and Intention to Act. International Journal of Environmental & Science Education, 10 (1), 67-86. doi: 10.12973/ijese.2015.231a

Hingant, Benedictem & Albe, Virginie. (2010). Nanosciences and Nanotechnologies Learning and Teaching in Secondary Education: A Review of Literature. Studies in Science Education, 46 (2), 121-152. <http://doi:10.1080/03057267.2010.504543>

Jensen, B. (2002). Knowledge, action and pro-environmental behaviour.

Environmental Education Research, 8(3), 325-334. DOI:10.1080/13504620220145474

Jonassen, D.H. (2012). Designing for Decision Making. Educational Technology Research and Development, 60 (2), 341-359. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11423-011-9230-5>

Keleş, Ozgul. (2017). Investigation of Pre-Service Science Teachers' Attitudes towards Sustainable Environmental Education. Higher Education Studies, 7 (3), 171-180. <http://doi.org/10.5539/hes.v7n3p171>

Laherto, Antti. (2010). An Analysis of the Education Significance of Nano science and Nanotechnology in Scientific and technical literacy. Science education international, 21 (3), 160-175. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ904866.pdf>

Lex, Mark G. (2005). ENVIRONMENTAL DECISION-MAKING OF HIGH SCHOOL STUDENTS [PhD dissertation, Hamline University]. <https://shortest.link/3t2c>

Maji, P. K., & Sengupta, M. (2015). Assessing the Relationship between Environmental Awareness and Action towards Reduce, Reuse and Recycle of Twelfth Grade Students. Indian Journal of Educational Research, 4, 17-27. <https://www.kdce.org/images/facility/21609927112.pdf#page=25>

Maji, P. K., & Sengupta, M. (2015). Assessing the Relationship between Environmental Awareness and Action towards Reduce, Reuse and Recycle of Twelfth Grade Students. Indian Journal of Educational Research, 4, 17-27. <https://www.kdce.org/images/facility/21609927112.pdf#page=25>

Nicolaou, Christiana Th., Korfiatis, Konstantinos, Evagorou, Maria, & Constantinou, Konstantinos (2009). Development of Decision-Making Skills and Environmental Concern through Computer-Based, Scaffolded Learning Activities. Environmental Education Research, 15 (1), 39-54. <https://shortest.link/3jgS>

Nieblas-Ortiz, Efraín C., Arcos-Vega, José L., & Sevilla-García, Juan J. (2016). The Construction of an Environmental Management Model Based on Sustainability Indicators on a Higher Education Institution in Mexico. Higher Education Studies, 7 (1), 15-22. <https://shortest.link/3jgY>

Ozgurler, Safa, & CANSARAN, Arzu. (2014). Graduate Students, Study of

Environmental Literacy and Sustainable Development. International. Electronic Journal of Environmental Education, 4 (2), 71-83. <https://shortest.link/3jh2>

Saddler, T. & Flower, S. (2006). A Threshold Model of Content Knowledge transfer For Socioscientific Argumentation. Science Education, 90 (6), 986-1004. DOI 10.1002/sce.20165.

Sequeira, Steevan. (2015). Applications of Nanotechnology in Renewable Energy Sources Exploitation. <https://shortest.link/3jhf>

UNESCO. (1999). Follow-up to rio: Education, public awareness and training, chapter 36 of agenda 21 (in greek). Athens: PEEKPE Publications. Retrieved from: <http://www.un-documents.net/a21-36.htm>, retrieved on: 10/2/2019.

UNESCO. (2014). Education for Sustainable Development (ESD). Retrieved from: <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development>, retrieved on: 11/02/2019.

Vinokurova, Natalia Fedorovna, Martilova, Natalia Viktorovna, Krivdina, Irina Yurievna, Badin, Mikhail Mikhailovich, & Efimova, Olga Evgenyevna. (2016). Master's Program Module "Environmental Issues--Decision Making Experience" as Precondition for Implementation of Education for Sustainable Development for Professional Training of Teachers. International Journal of Environmental and Science Education, 11 (15), 8628-8636. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1118306.pdf>

Xie, C. & Pallan, A. (2012). Antimicrobial applications of electro active PVK-SWNT nano composites. Environmental Science and Technology, 46 (3), 1804-1810. <https://shortest.link/3t3C>

أثر استخدام الفصول المقلوبة القائمة على محفزات الألعاب في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً والصمود التعليمي لدى طلاب الثالث المتوسط بمقرر اللغة الإنجليزية



د. علي بن حسن شوكان نجمي
أستاذ تقنيات التعليم المشارك - جامعة الملك عبدالعزيز

ملخص البحث

استهدف البحث الحالي فحص أثر استخدام الفصول المقلوبة القائمة على محفزات الألعاب في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً والصمود التعليمي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمقرر اللغة الإنجليزية. تضمنت عينة البحث (90) طالباً من طلاب الصف الثالث المتوسط، تم اختيارهم من ثلاث مدارس بالإدارة العامة للتعليم محافظة جدة، وقد تم توزيعهم على ثلاث مجموعات بواقع (30) طالباً في كل مجموعة، المجموعة الأولى تجريبية وتدرس باستخدام الفصول المقلوبة القائمة على محفزات الألعاب، والمجموعة الثانية تدرس باستخدام الفصول المقلوبة ولكن بدون استخدام محفزات الألعاب، أما المجموعة الثالثة والأخيرة فهي ضابطة وتدرس بالطريقة المعتادة بالفصول الدراسية، وقد تضمنت كل مدرسة مجموعة مستقلة من مجموعات البحث. تم الاعتماد على التصميم شبه التجريبي لدراسة أثر استخدام الفصول المقلوبة القائمة على محفزات الألعاب على مهارات التعلم المنظم ذاتياً والصمود التعليمي. طور الباحث مقياساً لمهارات التعلم المنظم ذاتياً تضمّن (28) عبارة موزعة على (4) محاور، وهي: وضع الهدف والتخطيط، والمراقبة، والتسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية، كما تم تطوير مقياس الصمود التعليمي والذي تكون من (30) عبارة موزعة على (6) محاور، وهي: المرونة، ومواجهة التحديات، والكفاءة الشخصية، والمساندة الاجتماعية، والقيم. تم تطبيق تجربة البحث لمدة أسبوعين متتاليين بالفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2021/ 2022. تم رصد النتائج وتحليلها إحصائياً باستخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه واختبار شيفيه للمقارنة بين المجموعات. أسفرت النتائج عن تطوير تصميم تحفيزي للفصول المقلوبة اعتمد على (4) عناصر تحفيزية وهي النقاط، والشارات، والمستويات، ولوحات الصدارة، وأوضحت النتائج فاعلية الفصول المقلوبة القائمة على محفزات

الألعاب في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً والصمود التعليمي بالمقارنة مع الفصول المقلوبة غير التحفيزية وكذلك بالمقارنة مع الفصول الاعتيادية. أوصى البحث بضرورة التوسع في استخدام الفصول المقلوبة القائمة على محفزات الألعاب وتدريب المعلمين على استخدام هذه النوعية من الفصول.

الكلمات المفتاحية : الفصول المقلوبة، محفزات الألعاب، مهارات التعلم المنظم ذاتياً، الصمود التعليمي.

مقدمة

تُعد تقنية الفصول المقلوبة Flipped Classroom Technology أحد المداخل التربوية شائعة الاستخدام في الآونة الأخيرة، والتي تستهدف تغيير اتجاه التعلم ليبدأ من خارج المدرسة بالاعتماد على بث دروس فيديو مصغرة يشاهدها الطالب ويتفاعل مع محتوياتها قبل الوقت الأساسي للحصة الدراسية (Jia et al., 2023). وبحيث يتم توفير وقت الحصة الأساسي للنقاش والتركيز على المستويات العليا للتفكير والمعرفة (Nja et al., 2022). فالفصول المقلوبة بيئة مناسبة لتعزيز مخرجات تعلم نوعية نظراً لقدرتها على تنظيم بيئة التعلم بشكل فعال عبر مرحلتين من التعلم، تبدأ الأولى منها خارج الفصل الدراسي والثانية داخل الفصل (Senali et al., 2022). وطبيعة الفصول المقلوبة كتقنية تعمل على بث مقاطع فيديو رقمية قبل الحصة بوقت كاف، وهو ما يسهم بشكل كبير في بقاء أثر التعلم، وارتفاع معدلات الأداء الأكاديمية، والأساس في ذلك هو التناغم الذي تقوم عليه تقنية الفصول المقلوبة من حيث توقيت بث مقاطع الفيديو ومن ثم إعادة مناقشة محتوياتها داخل الفصول الدراسية (Förster et al., 2022). وعلى ذلك فإن استخدام تقنية الفصول المقلوبة يؤدي إلى تحسين الأداء الأكاديمي، ويعزز بشكل فعال اهتمام الطلاب وقدرتهم على التعلم المستقل، وتعزيز العلاقات الشخصية والتعاونية (Torres-Martin et al., 2022). كما أنها تعمل على تعزيز دوافع التعلم لدى الطلاب، وهذه الدوافع هي ما يمكن أن تقود إلى تعزيز العديد من مخرجات التعلم الأخرى (Putri et al., 2022). هذا فضلاً عن أن طبيعة الفصول المقلوبة المتمثلة في تقسيم عملية التعلم إلى مرحلتين نوعيتين يؤدي إلى تخفيف الحمل المعرفي لدى الطلاب وتعزيز اتجاهاتهم نحو بيئة التعلم (Elzainy & Sadik, 2022)، ويعزز كذلك فرص تقبل تقنية الفصول المقلوبة كنمط تعليمي فريد يسهم في الارتقاء ببيئات التعلم الاعتيادية (Hoshang et al., 2021).

ويمكن توضيح المرحلتين الأساسيتين للفصول المقلوبة على النحو الآتي:

المرحلة الأولى ما قبل الفصل Pre-Class: حيث يتم تقديم المواد التعليمية التي أعدها المعلم ويشاهدها الطلاب قبل وقت الفصل الدراسي، ومن الممكن أن تلعب هذه المرحلة دوراً إيجابياً في إعادة توجيه انتباه الطلاب إلى التعلم (Parra-González et al., 2021). وتُعد دروس الفيديو التي يتم بثها للطلاب في أثناء دراستهم خارج المدرسة أكثر الأساليب التقنية استخداماً عبر منظومة الفصول المقلوبة، حيث تستطيع أن تقدم الدروس القائمة على الفيديو تركيزاً قوياً على كمية المعلومات الأساسية التي يحتاجها الطالب، وتعزز عمليات الانتباه (Förster et al., 2022). وبدأ التنامي في استخدام الفيديو داخل الفصول المقلوبة مع الظهور القوي للمنصات الرقمية القائمة على الفيديو، والتي توفر خصائص نوعية مثل إضافة التوقيفات والتجزئة لمقاطع الفيديو، كما يمكن للطلاب إعادة مشاهدة كل جزء من أجزاء مقطع الفيديو بشكل منفصل، كما تتوافر خاصية مانع التخطي لأي جزء بمقاطع الفيديو، بالإضافة إلى إمكانية إضافة أسئلة داخل مقاطع الفيديو والإجابة عن هذه الأسئلة داخل المقطع ذاته (Zaki, 2019).

المرحلة الثانية خلال الفصل IN-Class: ويتم التركيز فيها على إعادة هيكلة الفصل الدراسي - البيئة التعليمية الاعتيادية - بحيث تكون هذه البيئة مناسبة للتعلم النشط وممارسة مهارات التفكير العليا، واستخدام استراتيجيات نوعية تعزز مهارات الذكاء الجمعي من أجل الوصول إلى الحقائق العلمية (Tomesko et al., 2022).

وتعتمد الفصول المقلوبة على أربعة مكونات معيارية تدعم مشاركة الطالب في هذا النوع من التعلم، يمكن توضيحها في المكونات الآتية (Chen et al., 2014; Wang et al., 2022):

1. البيئة المرنة Flexible Environment: يجب أن تتسم بيئة التعلم المقلوب بالمرونة، وتمنح الطالب الفرصة للتعلم في الوقت الذي يناسبه، والمكان الذي يلائمه، مع ضرورة تنوع طرق وأساليب التدريس.

2. ثقافة التعلم Learning Culture: يجب خلق ثقافة تعليمية تركز على التحول من التعلم المرتكز على المعلم إلى التعلم المرتكز على الطالب، حيث يتم استثمار وقت التعلم داخل الفصل الدراسي في استكشاف موضوعات تعليمية أكثر عمقاً.

3. المحتوى المقصود Intentional Content: يجب على المعلم التدقيق في اختيار المحتوى الذي يصلح للتعلم الذاتي من قبل الطلاب بالمنزل، والمحتوى الذي يتم تقديمه في المواجهات المباشرة بالفصل الدراسي.

4. المعلمون المحترفون Professional Educators: تطبيق أنظمة الفصول المقلوبة يحتاج إلى

معلمين محترفين قادرين على إدارة عمليات التعلم وتوجيه المتعلمين ودعمهم عبر عمليات التعلم الموزع التي يتم تنفيذها سواء خارج المدرسة أو في القاعات الدراسية.

وعلى الرغم من أهمية الفصول المقلوبة، إلا أن دراسة المتغيرات التصميمية لهذه النوعية من الفصول لم تحظ بنفس القدر من الأهمية، فدراسة العناصر التصميمية للفصول المقلوبة وخاصة في المرحلة التقنية منها والتي تحدث خارج المدرسة قد تؤثر بشكل كبير في مخرجات التعلم وتقود نحو تصميم أكثر فاعلية لهذه النوعية من الفصول (Ruiz-Jiménez et al., 2022). إن الاهتمام بالمتغيرات التصميمية للفصول المقلوبة قد يؤدي إلى تحسين فاعلية الفصول المقلوبة في التأثير على مخرجات تعلم أساسية ونوعية مثل النجاح الأكاديمي، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، والاستعداد للتعلم الإلكتروني، وتقليل القلق بشأن التكنولوجيا، ورفع الاستعداد للعمل التعاوني (Yildiz Durak, 2022).

وتعد محفزات الألعاب من أهم المتغيرات التصميمية التي يمكن توظيفها ضمن الفصول المقلوبة (Durrani et al., 2022)، حيث تؤثر محفزات الألعاب على بنية الفصول المقلوبة وتجعلها أكثر جاذبية وحافزية للطلاب للاستمرار في عملية التعلم (Cabacang & Igbuhay, 2022). ويمكن توظيف محفزات الألعاب في جميع مراحل الفصول المقلوبة سواء عبر منصات الفيديو الرقمية أو داخل الفصول الدراسية من خلال استخدام النقاط والشارات ولوحات الصدارة وشرائط التقدم وغيرها من عناصر التحفيز، وتوظيفها في مواقف تربوية بغرض تحفيز وإثارة الطالب نحو تنفيذ مهمات التعلم (Jia et al., 2023). فالتعلم عبر الفصول المقلوبة القائمة على محفزات الألعاب يعني أن هذه الفصول تتضمن أهدافاً ومحتويات وإجراءات واستراتيجيات وأنشطة تعليمية يتم تحفيز الطلاب على التفاعل معها وتنفيذها باستخدام عناصر التحفيز فقط في إطار من الإجراءات الهيكلية غير القائمة على اللعب (Mitchell et al., 2020; Ruiz-Jiménez et al., 2022). ويعني ذلك أن الطالب في خلال سعيه لتحقيق أهداف التعلم عبر الفصول المقلوبة وتنفيذه للمهام التعليمية يكون مرتبطاً بعناصر تحفيزية محددة مسبقاً، يحصل عليها الطالب فور تنفيذه لكل مهمة، وفق معايير واضحة، تحدد مقدار استحقاق الطالب للمحفز، فعلى سبيل المثال تتباين عدد النقاط التي يحصل عليها كل طالب وفقاً لمستوى تنفيذه لمهام التعلم (Moghadam & Razavi, 2022; Zainuddin et al., 2020).

وتأتي أهمية توظيف محفزات الألعاب في الفصول المقلوبة استناداً إلى قدرة هذه المحفزات على رفع معدلات النمو المعرفي لدى الطلاب، بالإضافة إلى تعزيز قدراتهم المرتبطة بإتمام المقررات التعليمية (De Notaris et al., 2021). أيضاً يساهم استخدام محفزات الألعاب في زيادة إنتاجية

الطلاب، ورفع الروح المعنوية، وزيادة انخراط الطلاب في المحتوى التعليمي (Ferro, 2021). كذلك يمكن الاعتماد على محفزات الألعاب في إطلاق محفزات تكتيفية تعزز عمليات التعلم التعاوني بشكل أكثر تفاعلية (Dalponte Ayastuy et al., 2021). كذلك فإن محفزات الألعاب تعمل على تسهيل التعلم، وتحسين مشاركة الطالب، وتفاعله مع المحتوى التعليمي، فضلاً عن أن تحفيز الطلاب يؤدي إلى توسيع معارفهم وتنمية تفكيرهم (Sanchez et al., 2020).

وتتضمن محفزات الألعاب عدداً كبيراً من العناصر التي يمكن الاعتماد عليها في تطوير الفصول المقلوبة، ويمكن الإشارة إلى أكثر نماذج عناصر المحفزات استخداماً بالبيئات التعليمية على النحو الآتي:

النقاط: تمثيل رقمي يعبر عن إنجازات الطالب في تنفيذ المهام الموكلة إليه، وتعمل النقاط كمحفزات قوية للطلاب، حيث يحصل الطالب على النقاط بشكل تراكمي في إطار سعيه لتنفيذ مهام التعلم، وتغطي النقاط إحساساً للطالب بأنه دائماً ما يكسب شيئاً وفقاً لأدائه، وتعد النقاط مؤشراً على تقدم الطلاب والوصول إلى مستويات أعلى، وتحديد مدى إنجازهم، ويمكن استخدامها لتوضيح الوضع النسبي للطلاب، أو تحديد الفائز من خلال عدد النقاط التي حصل عليها (Alsadoon et al., 2022; Prieto-Andreu et al., 2022).

الشارات: تمثيل مرئي يعبر عن إنجازات الطالب، وتمثل الشارات وثيقة اعتراف بجهود الطالب في تحقيقه لأهداف التعلم المتنوعة، وترتبط الشارات بالملكافات، وقد تكون هذه الملكافات على شكل كؤوس أو دروع أو نجوم وغيرها من الأشكال التي تمثل النصر، عند إتمام مهمة معينة (Ghaban, 2021).

المستويات: تعني المستويات الانتقال من فئة إلى فئة، أو من مستوى إلى مستوى، بناء على تقدم الطالب في المهام التعليمية وإنجازه لأهداف تؤهله للالتحاق بمستوى أعلى يتطلب تحديات جديدة، وتُعد المستويات ترجمة فعلية لمدى تقدم الطالب في إنجاز مهام التعلم (Ulmer et al., 2022). وتعد المستويات أحد عناصر الحوافز الرقمية الخاصة بالمقارنة الاجتماعية بين مجموعات الطلاب؛ فالمستويات تستهدف بشكل واضح تمييز كل مجموعة من مجموعات التعلم بمكانة واضحة ومحددة (Bouchrika et al., 2021).

لوحات الصدارة: تمثيل مرئي يوضح ترتيب المتعلمين بالمقارنة مع بعضهم البعض بناء على تقدمهم في تنفيذ مهام التعلم (Philpott & Son, 2022). أيضاً تُعد لوحات الصدارة أحد أهم وأبرز أدوات تنفيذ عمليات المقارنة الاجتماعية، حيث أنها توفر اعترافاً رقمياً واسعاً بجهود

الطالب وإنجازاته بالمقارنة مع الآخرين، وهو ما يمنح الطالب الثقة بالنفس ويعزز دافعيته نحو التعلم وإنجاز المهام المتنوعة، وتتميز لوحات الصدارة بإمكانية تحديثها فوراً، وإتاحتها على نطاق واسع من مجتمعات التعلم (Yin et al., 2022).

ويُعد التعلم المنظم ذاتياً (Self-Regulated Learning (SRL) من أكثر المتغيرات المرتبطة بمنظومة التعلم عبر الفصول المقلوبة (Hao, 2016). ويؤثر مستوى التنظيم الذاتي على قدرة الطلاب في تنظيم تعلمهم خارج قاعات الفصول الدراسية، فالمتعلمين ذوو المستوى المنخفض من التنظيم الذاتي يواجهون صعوبات في التفاعل مع المواد والأنشطة التي يتم تقديمها لهم خارج القاعات الدراسية، وهو ما ينعكس على تفاعلاتهم في النقاشات والأنشطة التي يتم تنفيذها داخل القاعات الدراسية، وبالتالي يؤثر بشكل كبير على الكفاءة الكلية للفصول المقلوبة (Lai & Hwang, 2016). هذا ويساعد التعلم المنظم ذاتياً في تحفيز الطلاب، والتفكير في عملية التعلم، والمساهمة في تقديم الحلول، ويوفر فهماً عميقاً للموضوعات التعليمية المعقدة، وهو ما يعزز في النهاية ثقة الطالب بنفسه (Lai & Hwang, 2016; Suartama et al., 2021). كما أنه في إطار ظهور تقنيات متقدمة ومتطورة لم يعد التنظيم الذاتي مقتصراً على تفاعلات الأشخاص أنفسهم وتعلمهم، بل امتد ليشمل التفاعل مع التقنية في حد ذاتها (DiBenedetto & Bembenutty, 2013). أيضاً تأتي أهمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً كونها من أكثر المهارات التي تساعد الطالب على تخطيط تعلمه والتحكم فيه واتخاذ الإجراءات الكفيلة بتنفيذ كافة مهام التعلم بوعي كامل (Putri et al., 2020). ودراسة تأثير محفزات الألعاب عبر الفصول المقلوبة على التعلم المنظم ذاتياً تعد من الأمور المهمة، حيث أكدت نتائج دراسات عدة أن محفزات الألعاب يمكن أن تعزز مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة (Alhalafawy & Zaki, 2022). حيث تستطيع محفزات الألعاب دفع الطلاب نحو ممارسة مهارات التخطيط والتعاون مع الآخرين من أجل النجاح في الحصول على عدد كبير من المحفزات، وهو ما ينعكس بشكل كبير على المهارات الكلية للتعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب (Li et al., 2022).

وتنفيذ التعلم المنظم ذاتياً يركز على ثلاث مراحل، وهي: المرحلة الأولى، وتسمى مرحلة التدبر أو التفكير المسبق، وفي هذه المرحلة يقوم الطالب بتحليل مهام التعلم وتحديد أهدافها، ووضع الأهداف والاستراتيجيات اللازمة لتنفيذ هذه المهام، أما المرحلة الثانية فهي مرحلة الأداء، وعبر هذه المرحلة يقوم الطلاب بتنفيذ استراتيجيات التعلم الخاصة بهم لتحقيق الأهداف التعليمية الموضوعية، وعبر هذه المرحلة أيضاً يكون الطلاب على بينة من أدائهم فيما يتعلق ببعض أهداف التعلم، ورصد أسلوب التعلم المناسب لتحقيق الأهداف، وتأتي المرحلة الثالثة والأخيرة وهي

مرحلة التأمل الذاتي، وتهتم بكيفية تقييم الطلاب لنتائج تعلمهم على ضوء استراتيجيات التعلم الخاصة بهم (Hewitt et al., 2014; Zimmerman, 2002).

أيضاً تركز مهارات التعلم المنظم ذاتياً على (4) مهارات أساسية، وهي (Dignath et al., 2008; Uka & Uka, 2020):

1. وضع الهدف والتخطيط: ويشير هذا المكون إلى قدرة الطالب على وضع الأهداف العامة والخاصة، والتخطيط لتحقيقها وفق جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف.

2. المراقبة: ويشير لقدرة الطالب على مراقبة الأنشطة التي ينفذها لتحقيق الأهداف، ومتابعة هذه الأنشطة، وتقييم النتائج التي يحصل عليها، ويحاول تحسين أدائه وفقاً للنتائج.

3. التسميع والحفظ: ويشير إلى قدرة الطالب على استدعاء المادة التعليمية وتذكرها واستيعابها، والوعي بها من خلال تكرار مناقشتها وحفظها.

4. طلب المساعدة الاجتماعية: ويتمثل بلجوء الطالب إلى المحيطين به كالمعلم أو الزملاء للحصول على دعم ومساعدة، لفهم المادة التعليمية أو أداء الواجبات المنوط به تنفيذها.

ويأتي الصمود التعليمي Educational Resilience ليمثل أحد أهم المتغيرات التي يجب العمل عليها داخل منظومة الفصول المقلوبة، حيث تعلّم الطالب في المرحلة الأولى خارج المدرسة يتطلب أن يكون لديه صمود تعليمي يعزز استمراره في عملية التعلم، وأيضاً في المرحلة الثانية داخل الفصول ومع تعدد التحديات والنقاشات فإنه من المهم العمل على تعزيز الصمود التعليمي من أجل الاستمرار في حالة التفاعل التعليمي (Barrios et al., 2022). والصمود التعليمي يشير في مضمونه إلى امتلاك الأفراد بعض القدرات، والخصائص، ومهارات التفاعل، التي تمكنهم من الاستجابة للتحديات بنجاح (Fletcher & Sarkar, 2013). إن تعزيز مستويات الصمود التعليمي وتقويتها من خلال بيئات التدريس عبر الإنترنت أمر في غاية الأهمية، حيث تتطلب هذه البيئات أن يمتلك الطالب القدر الكافي من المرونة للتعامل مع بيئة التعلم الجديدة، وهو ما يضع مؤشراً معيارياً جديداً للمنصات الرقمية، وهي أن تكون هذه المنصات معززة للصمود التعليمي (Wilson et al., 2021). ويمكن القول إن استخدام محفزات الألعاب ضمن بنية الفصول المقلوبة قد يكون عاملاً مؤثراً في تعزيز الصمود التعليمي، حيث تُعد محفزات الألعاب أدوات قوية يمكن الاعتماد عليها في تعزيز الصمود لدى الطلاب ودعم نظم المقاومة والتكيف التعليمي (Barrios et al., 2022; Menendez-Ferreira et al., 2022). كما أن محفزات

الألعاب مثل النقاط والشارات والمستويات ولوحات الصدارة من أهم الأدوات التي يتم توجيهها لتحفيز الصمود (Litvin et al., 2020). وتستند الدراسات السابقة في دور محفزات الألعاب في تنمية الصمود على قدرة هذه المحفزات في تعزيز الدوافع الداخلية من خلال تلبية الاحتياجات النفسية الأساسية المرتبطة بتعزيز الاستقلالية والكفاءة والارتباط لدى الطالب (Cheng et al., 2016; Johnson et al., 2019). وعلى ذلك فإنه من المهم فحص السياقات المختلفة التي يتم من خلالها استخدام محفزات الألعاب في تعزيز الصمود، حيث كل سياق يمثل حالة فريدة من حالات تعزيز الصمود باستخدام محفزات الألعاب (Litvin et al., 2020).

واشتقاقاً من عدد متنوع من الدراسات التي اهتمت بالصمود النفسي الذي يُعد المظلة الأساسية لكافة أنماط الصمود، يمكن القول إن الصمود التعليمي يركز على خمسة محاور أساسية، وذلك على النحو التالي (الرفاعي وأحمد، 2019؛ غولي والعيكلي، 2019؛ فرغل، 2021):

1. المرونة: وتعني قدرة الطالب على التكيف مع المتغيرات والضغوط في بيئة التعلم، وتقبل الأفكار الجديدة، وإيجاد طرق بديلة للتعامل مع المواقف غير المستقرة.

2. مواجهة التحديات: وتعني تخطي الصعوبات والتغلب على التحديات والتعامل معها مهما كانت درجة صعوبتها دون أن يؤثر ذلك على معنويات الطالب في أثناء عملية التعلم.

3. الكفاءة الشخصية: وتعني قدرة الطالب على الاستمرار في مواصلة التعلم وتحقيق إنجازات تعليمية في إطار من المسؤولية الكاملة.

4. المساعدة الاجتماعية: تعبر عند قدرة الطالب على تقديم المساعدة الاجتماعية لأقرانه في وقت الحاجة وأن يكون قادراً على طلب هذه المساعدة أيضاً وقتما يحتاج إليها.

5. القيم: وتسمى أحياناً بالحكمة، وتعني القيم الضابطة لأداء الطالب وتجعله قادراً على الصبر وتحمل المسؤولية فيما يواجهه من تحديات.

وفيما يتعلق بالنظريات التي تفسر تأثير متغير الدراسة الحالية المستقل على المتغيرات التابعة، فإنه يمكن وفقاً لنظرية التعلم المعرفي الاجتماعي إيضاح أن الطلاب يستطيعون ضبط سلوكياتهم من خلال تصوراتهم الشخصية وتوقعاتهم المرتبطة بالنتائج المترتبة على هذه السلوكيات، وأن عمليات التنظيم الذاتي تسهم بشكل كبير في إحداث التغيرات التي تحدث على السلوك (Bandura, 2002)، وهو ما يمكن لمحفزات الألعاب دعمه وتحقيقه؛ حيث إن المحفزات تعمل على تحفيز الطلاب نحو تحقيق أهدافهم المرتبطة بالحصول على الحوافز والمكافآت، وبالتالي تصاحب ذلك مراحل متعددة من تعديل السلوك (Alhalafawy & Zaki, 2019). وفي

سياق مرتبط فإن نظرية القيمة المتوقعة تؤكد أن الطالب يحدد اختياراته وخطواته اعتماداً على تقديره لمدى مطابقة النتائج المتوقعة للسلوكيات التي يمارسها مع النتائج المرجوة (Richter et al., 2015; Vansteenkiste et al., 2005). فمحفزات الألعاب في هذا السياق يمكنها أن تدفع الطالب نحو بناء خطط وفق نظامه الذاتي في التعلم لتحقيق التوقعات الشخصية للطالب (Alhalafawy & Zaki, 2019). ووفقاً لنظرية وضع الهدف، فالطالب يسعى لممارسة عمليات متعددة من التنظيم الذاتي لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها، ويمارس في سبيل تحقيق أهدافه عمليات متعددة للإدارة بالأهداف (Landers et al., 2017; Locke, 1968). ولاشك في أن إدارة التعلم بالأهداف من قبل الطالب ينعكس بشكل إيجابي على مهارات التعلم المنظم ذاتياً لديه، وعلى الأخص عندما يرتبط ذلك بمجموعة من محفزات الألعاب التي تمنح الطالب شعوراً بأن ما سعى إليه قد تم تحقيقه. ووفقاً لنظرية التقويم المعرفي فإن حصول الطالب على المحفزات يُعد بمثابة نتيجة معلوماتية توضح للطالب مدى تقدمه ونجاحه في تنفيذ مهامه التعليمية (Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2010). وهو ما يعني أن محفزات الألعاب وفقاً لنظرية التقويم المعرفي تمثل للطالب حافزاً نحو تنظيم تعلمه ذاتياً من أجل تحقيق أهدافه وتنفيذ مهامه التعليمية. كذلك فإن نظرية التوجيهية السببية تستند على ضرورة وجود أسباب محددة تدفع الطالب نحو تحقيق أهدافه (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2010). وعلى ذلك يمكن اعتبار محفزات الألعاب في هذا السياق أحد الأسباب التي تعزز ممارسة الطالب لمهارات التنظيم الذاتي من أجل الحصول على المحفزات. وتأتي نظرية الاحتياجات النفسية الأساسية لتقدم تفسيراً منطقياً لدور محفزات الألعاب في تعزيز الصمود التعليمي من خلال قدرة محفزات الألعاب على تعزيز الصمود التعليمي عبر تحفيز عوامل الاستقلالية، والكفاءة، والارتباط، حيث تستطيع محفزات الألعاب أن تحفز الاستقلالية من خلال منح الطالب الإحساس بالإرادة والحرية في تنفيذ المهام، كما أنها تحفز الكفاءة من خلال منح الطالب الشعور بالفاعلية في إنجاز المهام والتأثير على البيئة المتواجد بها، وأخيراً فإنها تشجع على الارتباط الذي يتولد من خلال بناء الطالب لعلاقات اجتماعية مع أقرانه ضمن بيئة التعلم، وإحساسه بالانتماء للمجموعات التي تتشكل في أثناء تنفيذ المهام وهو ما يؤثر في مجمله على قدرات الصمود التعليمي (Cheng et al., 2019; Johnson et al., 2016).

أما عن الدراسات السابقة التي اهتمت بمتغيرات البحث فإنه يمكن طرحها على أربعة محاور تتناول الفصول المقلوبة ومحفزات الألعاب ومهارات التعلم المنظم ذاتياً والصمود التعليمي. حيث إنه في سياق الدراسات التي اهتمت بالفصول المقلوبة فقد اهتمت دراسة سيرجس وآخرون (Sergis et al., 2018) بالمقارنة بين الفصول المقلوبة والاعتيادية، وأوضحت نتائج الدراسة

فاعلية الفصول المقلوبة في تعزيز التحصيل المعرفي، والرضا الذاتي، بالإضافة إلى تحسينها الكفاءة والاستقلالية والارتباط لدى الطالب، فضلاً عن دورها الواضح في تحسين أداء الطلاب أصحاب المستوى العلمي المنخفض وذلك عند المقارنة بالفصول الاعتيادية. أما دراسة لو وآخرون (Lo et al., 2018) فقد أوضحت فاعلية الفصول المقلوبة بأحجام أثر متنوعة في تنمية نواتج التعلم عبر المقررات الدراسية التي يتم تقديمها، وأن الفصول المقلوبة أكثر فاعلية من الفصول الاعتيادية. وأوضحت دراسة جوة وأونج (Goh & Ong, 2019) أن الفصول المقلوبة فعالة بشكل أساسي عند مقارنتها بالفصول الاعتيادية في تحسين التعلم والأداء الأكاديمي للطلاب الذين يعانون من انخفاض في معدلاتهم التعليمية. أيضاً أكدت دراسة كيم وزملاؤه (Kim et al., 2019) على فاعلية الفصول المقلوبة في رفع كفاءة التعلم بشكل عام وتحسين الجوانب المعرفية والأدائية المرتبطة بموضوعات التعلم. واستهدفت دراسة الحناكي (2020) دراسة فاعلية الفصول المقلوبة في تنمية الدافعية نحو تعلم اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وقد أوضحت النتائج الفاعلية المطلقة للفصول المقلوبة في تنمية الدافعية للإنجاز بالمقارنة مع الفصول الاعتيادية. وفحصت دراسة عبدالحليم (2021) قدرة الفصول المقلوبة على تعزيز التحصيل المعرفي والتفكير التحليلي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وقد بينت النتائج أن الفصول المقلوبة أكثر فاعلية من الفصول الاعتيادية في تعزيز وتحسين التحصيل المعرفي والتفكير التحليلي، كما أنها تكون أكثر فاعلية عند استخدامها مع الطلاب ذوي السعة العقلية المرتفعة. واتجهت دراسة سيناوي ورفاقه (Senali et al., 2022) نحو إجراء مراجعة منهجية لعدد (30) دراسة في مجال الفصول المقلوبة، وبينت نتائج الدراسة أن هذه النوعية من الفصول تستطيع أن تعزز نواتج تعلم نوعية تركز على مستويات معرفية وأدائية عليا. وقام توريس وآخرون (Torres-Martín et al., 2022) بإجراء دراسة طولية تستهدف مقارنة مخرجات التعلم من خلال نتائج عينة من الطلاب في كل من الفصول الاعتيادية والفصول المقلوبة، وقد أوضحت نتائج الدراسة التي تضمنت معدلات الأداء الأكاديمي في الفترة من (2010/ 2011) إلى (2019/ 2020) إلى أن استخدام تقنية الفصول المقلوبة كان أكثر فاعلية في تحسين الأداء الأكاديمي، كما أن الفصول المقلوبة تعزز بشكل فعال اهتمام الطلاب وقدرتهم على التعلم المستقل والعلاقات الشخصية والتعاونية.

وفي سياق الدراسات التي اهتمت بمحفزات الألعاب فقد توجّهت دراسة توران وأفينس وكارا وجوكتاس (Turan et al., 2016) نحو فحص تأثير بعض محفزات الألعاب على تحصيل الطلاب في مقرر تكنولوجيا المعلومات، وقد أوضحت النتائج أن الطلاب ضمن المجموعة التجريبية حصلوا على درجات أعلى بالمقارنة مع من تعلموا بالطريقة الاعتيادية. وجاءت دراسة هيو ورفاقه (Hew et al., 2016) لتفحص العلاقة بين محفزات الألعاب والدافعية للإنجاز وقد أوضحت نتائج

الدراسة من خلال عدة تجارب متنوعة فاعلية محفزات الألعاب في تعزيز الدافعية للإنجاز. وفي دراسة مراجعة منهجية قام بها جونسون ورفاقه (Johnson et al., 2016) لتحليل مجموعة من الدراسات السابقة التي اهتمت بتأثير محفزات الألعاب على الرفاهية، تم من خلال الدراسة تحليل (19) دراسة قدمت أدلة تجريبية بشأن تأثير محفزات الألعاب على الرفاهية، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن نسبة (59 %) من الدراسات قد أبلغت عن وجود تأثيرات إيجابية لمحفزات الألعاب على الرفاهية التعليمية وأن المحفزات تساعد في دعم السلوكيات المرتبطة بالصحة النفسية. في حين أشار ساري وفريقه البحثي (Sari et al., 2019) من خلال تجربتهم التي اهتمت بتوظيف محفزات الألعاب لصالح الطلاب المكفوفين من خلال بيئة تعليمية مطورة لهذا الغرض أن تأثير محفزات الألعاب يمتد إلى الطلاب المكفوفين ويجعلهم أكثر حماساً في المواقف التعليمية. وتوجهت دراسة لايتفن (Litvin et al., 2020) نحو تطوير تطبيق عبر الهواتف النقالة قائم على محفزات الألعاب بهدف تحفيز المتعاملين مع التطبيق على التعامل مع المحتويات والإرشادات المتضمنة بداخله، وقد أسفرت نتائج التطبيق عن فاعلية محفزات الألعاب عبر التطبيق في تعزيز مستويات الصمود النفسي. وفي دراسة أخرى قام بها ليجاي ورفاقه (Legaki et al., 2020) من أجل التحقق من فاعلية محفزات الألعاب في تجاوز التحديات في مجال التعليم الإحصائي من خلال استخدام النقاط، والمستويات ولوحات الصدارة، وتحليل النتائج الكمية لعدد (365) طالباً أوضحت النتائج فاعلية محفزات الألعاب بالمقارنة مع الطرق الاعتيادية في تحسين عمليات تعلم الطلاب. أما دراسة تان وشيه (Tan & Cheah, 2021) فقد وضعت نموذجاً مقترحاً لتطبيقات محفزات الألعاب الذكية واستخدامها في تحسين قلق التصور المعرفي في بعض المحتويات التعليمية، واعتمد التطبيق على استخدام محفزات النقاط والشارات والمستويات ولوحات الصدارة ودمجها في إطار تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، وقد أوضحت النتائج فاعلية التطبيق المقترح في تحسين التصورات المعرفية المنخفضة. وقامت دراسة إكسو وآخرون (Xu et al., 2021) بمراجعة منهجية لعدد (35) دراسة استخدمت محفزات الألعاب (النقاط، والشارات، ولوحات الصدارة) في تعزيز متغيرات نفسية، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن الدراسات السابقة قد أثبتت فاعلية كبيرة لمحفزات الألعاب في تعزيز متغيرات متعددة من بينها المتغيرات النفسية وكذلك المتغيرات المرتبطة بالإنتاجية والكفاءة الذاتية، وأن عمليات التحفيز استندت إلى قدرة محفزات الألعاب على التأثير في الدوافع الداخلية من خلال حوافز خارجية. وفي دراسة قام بها الحلفاوي وزكي (Alhalafawy & Zaki, 2022) لتطوير منصة رقمية قائمة على محفزات الألعاب ومقارنة ذلك بمنصة أخرى لا تتضمن أي محفزات، فقد أوضحت النتائج أن المنصات القائمة على محفزات الألعاب وتحديداً محفزات (النقاط، والشارات، والمستويات، لوحات الصدارة) أكثر فاعلية في تنمية وتعزيز التعلم المنظم ذاتياً.

وبالنسبة للدراسات التي اهتمت بالتعلم المنظم ذاتياً، فقد سعت دراسة شلوزورو وفريقه البحثي (Sulisworo et al., 2020) لبحث أثر استخدام مهارات التعلم المنظم ذاتياً في الدراسة عبر المصادر الرقمية في أثناء جائحة (كوفيد 19) باندونيسيا، أوضحت نتائج الدراسة التي تم من خلالها استطلاع آراء عدد (3874) طالباً في مراحل التعليم العام أن مهارات التعلم المنظم ذاتياً هي المهارات الأساسية التي يجب التخطيط لإكسابها للطلاب في عصر (كوفيد 19) وما بعده، كما يجب تطوير المصادر الرقمية بحيث تتضمن أدوات فاعلة لتعزيز مهارات التعلم المنظم ذاتياً. وفي دراسة أخرى قام بها دونج وآخرون (Dong et al., 2020) لاستطلاع أهم تحديات التعلم التي توجه الطلاب ذوي الأعمار الصغيرة من وجهة نظر الآباء فيما يتعلق بالتعلم عبر الإنترنت، وأوضحت النتائج أنه على الرغم من إجماع الآباء بنسبة (92.7 %) على ضرورة وجود خبرات في استخدام الإنترنت لدى الطلاب تساعدهم على التعلم، إلا أن أهم التحديات التي جعلتهم غير مطمئنين لتعلم أطفالهم هو عدم امتلاكهم لمهارات التعلم المنظم ذاتياً، ولذلك أوصت الدراسة بضرورة تصميم المصادر الرقمية بحيث تكون محفزة لمهارات التعلم المنظم ذاتياً. وقامت نرجانه وآخرون (Nurjanah et al., 2020) بدراسة شبه تجريبية من أجل التعرف على فاعلية التعلم بمساعدة الكمبيوتر في تنمية التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة تتكون من (71) طالباً من طلاب المرحلة المتوسطة وذلك في إطار المقارنة مع الطريقة الاعتيادية، وقد أوضحت نتائج الدراسة فاعلية التعلم بمساعدة الكمبيوتر في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب عينة البحث، كما أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتعزيز وتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً نظراً لانعكاساتها على مخرجات التعلم الأخرى. وفي دراسة أخرى شبه تجريبية قام بها فان ألتن ورفاقه (van Alten et al., 2020) للتحقق من فاعلية تنظيم مقاطع الفيديو الرقمي عبر أساليب التعلم المنظم ذاتياً من خلال تقنية الفصول المقلوبة، ودراسة تأثير ذلك على نواتج التعلم، ومن خلال تطبيق التجربة على (115) طالباً في المرحلة المتوسطة، أوضحت النتائج فاعلية التصميم القائم على مهارات التعلم المنظم ذاتياً في تحسين نواتج التعلم على الرغم من أن قيود التصميم قد لا تحقق رضا الطلاب عن التقنية، ولذلك يجب أثناء عملية التصميم مراعاة التوازن بين رضا الطلاب وأساليب التعلم المنظم ذاتياً. وجاءت دراسة وانج وآخرون (Wong et al., 2021) لتفحص الآليات المتنوعة التي يجب استخدامها في المقررات المفتوحة واسعة الانتشار عبر الإنترنت من أجل تعزيز مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب، وقد أوضحت نتائج الدراسة ضرورة أن تتضمن المصادر الرقمية أدوات لإرشاد الطلاب وتقديم التوصيات المستمرة، وكذلك توجيه الأسئلة التي تحفز الطلاب على استخدام مهارات التعلم المنظم ذاتياً، وأنه لا غنى عن استخدام آليات تحفيزية لتعزيز مهارات التعلم المنظم ذاتياً.

وفي سياق الدراسات التي اهتمت بالصمود التعليمي استهدفت دراسة عبدالفتاح وحليم (2014) تحليل مسار تأثير الصمود النفسي على كل من الحكمة وفاعلية الذات لدى الطلاب، وبتنفيذ الدراسة على (540) طالباً أوضحت نتائج الدراسة وجود تأثير موجب دال إحصائياً للصمود على كل من فاعلية الذات والحكمة. وهدفت دراسة الرفاعي وأحمد (2019) إلى اكتشاف العلاقة بين الصمود النفسي والدافعية للإنجاز، وقد أوضحت نتائج الدراسة أنه توجد علاقة دالة إحصائياً موجبة بين الصمود النفسي والدافع للإنجاز. وسعت دراسة إبراهيم (2020) نحو توظيف الألعاب الترويحية من خلال برنامج تعزيز لتنمية الصمود لدى عينة قوامها (20) فرداً، وقد أوضحت نتائج الفروق بين القياسين القبلي والبعدي وجود دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي. وهو ما يقدم مؤشرات على أهمية المحفزات في تعزيز الصمود؛ فالحوافز مشتقة من عناصر الألعاب. وأجرى (Brammer, 2020) دراسة نوعية لتحليل آراء عدد (30) طالباً فيما يتعلق يقدرتهم على الصمود في أثناء أوقات الضغوط النفسية، وقد أظهرت النتائج قدرة الطلاب على ممارسة مهارات الصمود النفسي في أثناء الجائحة، وارتبط تعزيز قدرات الصمود ببعض المعززات التي تركز على عمليات إدارة الوقت والتفاعل الاجتماعي والرفاهية العقلية والقدرة على التكيف عبر البيئات التعليمية. أما دراسة ويلسون (Wilson et al., 2021) فقد بحثت مستوى الصمود لدى بعض الطلاب والمعلمين عبر بيئات التعلم عبر الإنترنت، وقد بينت نتائج الدراسة أن مستوى الصمود لدى كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس متوسط، وأن العمل على تعزيز مستويات الصمود أثناء التعلم عبر الشبكة مرتبط بتصميم البيئة التعليمية. وجاءت دراسة كير ورفاقه (Keener et al., 2021) لتستهدف تحليل العلاقة بين الصمود والرفاهية لدى عدد (52) معلماً، وأوضحت النتائج أن المعلمين الذين يتمتعون بالرفاهية النفسية هم أولئك الذين لديهم قدر كبير من الصمود في التعامل مع متغيرات الضغوط النفسية، وأن الصمود النفسي أقوى متغير للتنبؤ بكل مجال من مجالات الرفاهية.

في إطار ما تم طرحه من دراسات سابقة تناولت الفصول المقلوبة ومحفزات الألعاب والتعلم المنظم ذاتياً والصمود التعليمي، فقد أجمعت الدراسات السابقة على فاعلية كبيرة للفصول المقلوبة وأنها قادرة على تعزيز نواتج التعلم بشكل أكثر فاعلية عند المقارنة بالفصول الاعتيادية. وقد بين الطرح السابق أن غالبية الدراسات السابقة التي اهتمت بالفصول المقلوبة قد ركزت على الفاعلية المطلقة لهذه النوعية من الفصول بالمقارنة مع الفصول الاعتيادية، وقد تجاهلت غالبية الدراسات السابقة البحث في المتغيرات التصميمية المرتبطة بالفصول المقلوبة وعلى الأخص محفزات الألعاب وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتياً والصمود التعليمي. وقد أوضحت الدراسات السابقة أن محفزات الألعاب لها دور كبير جداً في تعزيز مخرجات التعلم سواء كان على المستوى

الأكاديمي أو على المستوى النفسي وأن محفزات الألعاب يمكن الاعتماد عليها في تعزيز التعلم المنظم ذاتياً وكذلك في زيادة معدلات الصمود التعليمي. كما أن الدراسات السابقة بينت أهمية التعلم المنظم ذاتياً والصمود التعليمي ودورهما في التأثير على مخرجات التعلم الأخرى، وأن الاهتمام بهما أصبح ضرورة، وبالأخص عندما ترتبط عملية التعلم بمصادر رقمية، وأنه في عصر (كوفيد 19) وما بعده أصبح من المهم امتلاك الطلاب مهارات التعلم المنظم ذاتياً، وكذلك وجود مستوى مناسب من الصمود التعليمي لديهم. وقد جاء البحث الحالي ليسد ثغرة في الأدب التربوي المرتبط بتوظيف الفصول المقلوبة القائمة على محفزات الألعاب في تعزيز التعلم المنظم ذاتياً والصمود التعليمي، وعلى ذلك فالدراسة الحالية مختلفة عن الدراسات السابقة في كونها تفحص العلاقة بين الفصول المقلوبة التحفيزية والتعلم المنظم ذاتياً والصمود التعليمي، وهو ما لم تتضمنه الدراسات السابقة.

مشكلة البحث

اهتمام البحث الحالي بمهارات التعلم المنظم ذاتياً يأتي انطلاقاً من أهمية هذه المهارات كمهارات تمكينية لطلاب العصر الحالي تؤهلهم لإدارة تعلمهم بشكل مستقل. حيث تُعد مهارات التعلم المنظم ذاتياً إحدى أهم المهارات الأساسية لطلاب عصر (كوفيد 19) وما بعده، وذلك حتى يمكنهم التكيف مع طبيعة التعلم المتغيرة والمعتمدة في جزء كبير منها على المصادر الرقمية (Haslam, 2021). فمهارات التعلم المنظم ذاتياً تساعد الطالب على تخطيط تعلمه والتحكم فيه واتخاذ الإجراءات الكفيلة بتنفيذ كافة مهام التعلم بوعي كامل (Putri et al., 2020). كما أن التعلم عبر التقنيات والمصادر الرقمية يحتاج من الطلاب مهارات التعلم المنظم ذاتياً، فتنفيذ المهام التعليمية عبر المصادر الرقمية يعني أن الطالب يجب أن يكون مستوعباً لمتطلبات المهمة، ومتطلبات إكمالها، والمهارات التي يجب إظهارها، وأن يصيغ كل ذلك في صورة أهداف يسعى إلى تحقيقها (Hewitt et al., 2014). وفي سياق ذلك يؤكد لاي وهوانغ (Lai & Hwang, 2016) على أن مستوى التنظيم الذاتي يؤثر على قدرة الطالب في تنظيم تعلمه خارج قاعات الفصول الدراسية، فالمتعلمون ذوو المستوى المنخفض من التنظيم الذاتي يواجهون صعوبات في التفاعل مع المواد والأنشطة التي يتم تقديمها إليهم خارج القاعات الدراسية؛ مما يؤثر بشكل كبير على الكفاءة الكلية للتقنية المستخدمة. أيضاً ما يدفع الباحث نحو الاهتمام بمهارات التعلم المنظم ذاتياً في البحث الحالي أن بعض الأدبيات قد أوضحت أن من بين المعوقات التي تؤثر على نواتج التعلم عبر البيئات التعليمية هو عدم امتلاك الطلاب لبعض مهارات التعلم المنظم ذاتياً، بالإضافة إلى عدم هيكلة هذه البيئات بحيث تعزز مهارات التعلم المنظم ذاتياً (Azlan et al., 2020).

فمستوى التنظيم الذاتي يؤثر على قدرة الطلاب في تنظيم تعلمهم (Uka & Uka, 2020). ولاشك في أن تعزيز التعلم المنظم ذاتياً كسلوك لدى الطلاب يسهم بشكل كبير في دعم الطلاب نحو التعلم بكفاءة وفهم في أثناء التعلم عبر الأنظمة التعليمية المستحدثة ومن بينها الفصول المقلوبة (Lestari et al., 2020).

أيضاً فإن الباحث قد انطلق نحو دراسة أثر استخدام الفصول المقلوبة القائمة على محفزات الألعاب على الصمود التعليمي انطلاقاً من أن دراسة بعض الموضوعات التعليمية قد تؤدي إلى خلق مناخ تعليمي ضاغط، وهو ما يتطلب العمل الجاد على تعزيز الصمود التعليمي كأداة للاستمرار في عملية التعلم ومواجهة هذه الضغوط (Boldrini et al., 2019). كذلك فإن إغفال النتائج المترتبة على التحول المفاجئ للتعلم الرقمي في كثير من الأنماط التعليمية السائدة حالياً قد يؤدي إلى ازدياد قلق الطالب المرتبط بمدى قدرته على التمكن من المحتوى التعليمي، وقدرته على الإنجاز، وكذلك قدرته على استخدام البيئة الرقمية ذاتها، وهو ما يشكل في النهاية بواعث قوية لضرورة تعزيز الصمود التعليمي للطلاب في مواجهة كافة هذه المتغيرات (Asanov et al., 2021; Yang et al., 2020). وتجاهل تعزيز الصمود التعليمي لدى الطلاب قد يؤثر سلباً على عديد المتغيرات الأخرى، وهو ما قد يؤثر بشكل كبير على بنية التعلم، يل يمكن القول إن القدرات التكيفية التي يولدها الصمود التعليمي يمكن الاعتماد عليها كاستراتيجية فاعلة في تعزيز متغيرات تعليمية أخرى (Dvorsky et al., 2021). وفي هذا السياق يذكر كور (Kaur, 2021) إن تنفيذ عمليات التحصين النفسي وتعزيز الصمود التعليمي لدى الطلاب في المواقف التعليمية الضاغطة يُعد من الأمور المهمة التي يمكن الارتكاز عليها في تعزيز البنية التعليمية.

ومن خلال قيام الباحث بالإشراف على بعض مجموعات التربية العملية ومتابعة تدريس مقررات اللغة الإنجليزية، فقد قام الباحث بمجموعة من الزيارات الميدانية لبعض مدارس المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة لبيان طبيعة تدريس مقررات اللغة الإنجليزية، وقد تبين من خلال هذه الزيارات أن تدريس مقررات اللغة الإنجليزية داخل المدارس يفتقد إلى التقنيات والعناصر المحفزة التي يمكن الاعتماد عليها في تعزيز مهارات التعلم المنظم ذاتياً والصمود التعليمي، ويظهر ذلك بوضوح في بعض الموضوعات الدراسية التي تتسم بالصعوبة بمقرر اللغة الإنجليزية، كموضوع (All Kinds of People) بالصف الثالث المتوسط، والذي يتطلب بذل مزيد من الجهد لاكتساب مضامينه المتنوعة المرتبطة بمهارات الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة. ولاستجلاء مشكلة البحث الحالي قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية اتبع الباحث من خلالها المنهج الوصفي لاستطلاع رأي عدد (15) معلم لغة إنجليزية بالمرحلة المتوسطة بعدد (5) مدارس

بالإدارة العامة للتعليم محافظة جدة، حيث تم إعداد استطلاع رأي تضمن بعض الاستفسارات بشأن ممارسة الطلاب لمهارات التعلم المنظم ذاتياً ومستوى صمودهم التعليمي عند دراسة بعض الموضوعات التعليمية الصعبة بالمقرر، بالإضافة إلى الاستفسار عن الموضوعات الدراسية الصعبة بمقرر اللغة الإنجليزية - الصف الثالث المتوسط، وأوضحت الاستجابات الواردة بالاستطلاع أن (86.67%) من المعلمين قد أشاروا إلى انخفاض مؤشرات استخدام مهارات التعلم المنظم ذاتياً من قبل الطلاب عند دراستهم لمقرر اللغة الإنجليزية، كما أشار (93.33%) من المعلمين إلى انخفاض مستوى الصمود التعليمي لدى الطلاب، وخاصة فيما يتعلق بممارسة مهارات التحدث والاستماع. وأرجع المعلمون الأسباب الداعية لذلك الانخفاض إلى عدد من الأسباب، منها: تشعب مهارات اللغة الإنجليزية التي يتم تقديمها بنسبة (100%)، والحاجة إلى وقت أطول لممارسة المهارات المضمنة بالمقرر بنسبة (80%). بالإضافة إلى أن (73.33%) من المعلمين قد أشار إلى عدم وجود منظومة تعليمية محددة تعتمد على منصات الفيديو المحفزة كأدوات فاعلة في تعزيز تدريس مقررات اللغة الإنجليزية. وفي إجابة المعلمين بشأن استخدام الفصول المقلوبة التي تبث مقاطع فيديو رقمي قبل وقت الحصة الدراسية وتوفير وقت الحصة للممارسة مع استخدام محفزات الألعاب في أثناء استخدام هذه النوعية من الفصول؛ أفاد جميع المعلمين بالموافقة على استخدام هذه النوعية من الفصول. وبشأن أكثر الموضوعات الدراسية الصعبة التي تحتاج إلى مستوى عال من مهارات التعلم المنظم ذاتياً والصمود التعليمي أشار المعلمون بنسبة (93.33%) إلى موضوع (All Kind of People) بمقرر اللغة الإنجليزية بالصف الثالث المتوسط، حيث أنه من الموضوعات التي تواجه الطلاب صعوبات في دراسته، وقد تم التأكد من ذلك بمراجعة متوسط درجات الاختبارات الدورية المرتبطة بهذا الموضوع، وقد تبين أن متوسط تحصيل الطلاب قد بلغ نسبته (61.21%).

ويدعم مشكلة البحث الحالي نتائج عدد من الدراسات السابقة التي اهتمت بمهارات التعلم المنظم ذاتياً بالمملكة العربية السعودية، حيث أوضحت هذه الدراسات ضرورة تبني أساليب متنوعة لمجابهة التدني في مستوى مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة المتوسطة، ويرجع ذلك إلى كون البيئات التعليمية الاعتيادية لا تتضمن أنظمة تعليمية مرنة ومحفزة تجعلها قادرة على تنمية معدلات التنظيم الذاتي لدى طلاب المرحلة المتوسطة (عز الدين، 2019؛ الرويلي والطلافة، 2020). ونفس الحال في بعض الدراسات التي أوضحت تدني مستويات الصمود لدى طلاب التعليم العام والحاجة إلى بذل مزيد من الجهود من خلال تجارب بحثية للإسهام في وضع الحلول التي من شأنها تعزيز الصمود والمرونة وتلبية الاحتياجات النفسية الأساسية لدى طلاب التعليم العام بالمملكة العربية السعودية (الزهراني، 2017؛ الجهني، 2022).

وتأسيساً على ما سبق فقد تبين للباحث إمكانية الاعتماد على الفصول المقلوبة القائمة على محفزات الألعاب في تدريس بعض موضوعات مقرر اللغة الإنجليزية، حيث تسمح هذه النوعية من الفصول بتقديم دروس فيديو تعزز المهارات النوعية لتدريس اللغة الإنجليزية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، وإتاحة الفرصة لممارسة الأداء المهاري داخل الفصل، وكذلك الاعتماد على بنية تحفيزية من محفزات الألعاب تشجع الطلاب على ممارسة التعلم المنظم ذاتياً ورفع معدلات الصمود التعليمي. فالفصول المقلوبة القائمة على محفزات الألعاب بمثابة نهج تعليمي يعمل على تسهيل التعلم، وتحسين مشاركة الطالب، وتفاعله مع المحتوى التعليمي، فضلاً عن أن تحفيز الطلاب يؤدي إلى توسيع معارفهم وتنمية تفكيرهم (Ding, 2019; Sanchez et al., 2020). أيضاً فإن استخدام محفزات الألعاب عبر بيئات الفصول المقلوبة قد يؤدي بشكل كبير إلى ارتفاع معدلات التفاعل الاجتماعي للمتعلمين، وتشجيع التعليقات الإلكترونية، وهو ما يعزز مهارات تعلم اللغة الإنجليزية (Chen et al., 2020; Hassan et al., 2019). كما أن التصميم المعياري لمحفزات الألعاب قد يؤدي إلى تحسين أداء الطلاب، كما يعمل على رفع معدلات الدافعية والصمود لديهم لاستكمال مهمات التعلم وينعكس ذلك بالتبعية على معدلات التحصيل (Groening & Binnewies, 2019). ويدعم ما سبق دراسة وايز وديمارز (Wise & DeMars, 2005) التي فحصت عدد (12) دراسة استهدفت إجراء (25) مقارنة بين أداء مصاحب بحافز وآخر غير مصاحب بأي حوافز، وكانت النتيجة بحجم أثر (0.6) لصالح المجموعات التي حصلت على حوافز إضافية، وهو ما يعني صعوبة تطوير نظام تعليمي دون الوضع في الاعتبار نظام المحفزات التي يتضمنها هذا النظام. أيضاً فإن باي وآخرون (Bai et al., 2020) قد توجهوا نحو تحليل (24) دراسة كمية اهتمت بالمحفزات، وبينت نتائج الدراسة وجود تأثير إيجابي لعناصر محفزات الألعاب. وهو ما يعزز توجه الباحث نحو دراسة العلاقة بين الفصول المقلوبة القائمة على محفزات الألعاب والتعلم المنظم ذاتياً والصمود التعليمي.

وبناء على ما سبق ارتكزت مشكلة البحث الحالي على وجود قصور في التعلم المنظم ذاتياً والصمود التعليمي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمقرر اللغة الإنجليزية، ومحاولة علاج هذا القصور من خلال تطوير فصل مقلوب قائم على محفزات الألعاب.

أسئلة البحث

للتصدي لمشكلة البحث فإنه – البحث – يحاول الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما أثر استخدام فصل مقلوب قائم على محفزات الألعاب في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً

والصمود التعليمي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمقرر اللغة الإنجليزية؟، ويتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما أثر استخدام الفصل المقلوب القائم على محفزات الألعاب في تنمية التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمقرر اللغة الإنجليزية؟
2. ما أثر استخدام الفصل المقلوب القائم على محفزات الألعاب في تنمية الصمود التعليمي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمقرر اللغة الإنجليزية؟

هدف البحث

يستهدف البحث الحالي تحديد أثر استخدام الفصل المقلوب القائم على محفزات الألعاب في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً والصمود التعليمي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمقرر اللغة الإنجليزية.

أهمية البحث

تكمن أهمية البحث الحالي في دراسة درجة مساهمة الفصول المقلوبة القائمة على محفزات الألعاب في تعزيز مستوى التعلم المنظم ذاتياً وكذلك مستوى الصمود التعليمي. ويؤمل أن يساهم البحث في أن يقدم دليلاً إجرائياً لمصممي مناهج اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة لتوظيف الفصول المقلوبة القائمة على محفزات الألعاب ضمن الدروس التعليمية بما يساهم في تنمية التعلم المنظم ذاتياً والصمود التعليمي عند دراسة مقررات اللغة الإنجليزية. كما يؤمل أن يساهم البحث من خلال نتائجه في تزويد معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة بالإرشادات المعيارية لكيفية استخدام منصات الفصول المقلوب القائمة على محفزات الألعاب في إدارة عمليات تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية. أيضاً استناداً إلى مخرجات البحث الحالي المتمثلة في تطوير فصل مقلوب قائم على محفزات الألعاب فإنه يؤمل إمكانية اعتماد مدارس المرحلة المتوسطة على النموذج المقترح للفصول المقلوبة القائمة على محفزات الألعاب التي توصل إليها البحث الحالي في تعزيز مهارات التعلم المنظم ذاتياً والصمود التعليمي. كما يؤمل توجيه أنظار الباحثين نحو أهمية التوسع في دراسة متغيرات الفصول المقلوبة وكيفية توظيفها في المواقف التعليمية المتنوعة بما يساهم في تعزيز نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة. وفيما يتعلق بأدوات القياس التي تم تطويرها من خلال البحث فإنه يؤمل الاعتماد على هذه الأدوات في قياس مستوى مهارات التعلم المنظم ذاتياً ومستوى الصمود التعليمي بمقررات اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وذلك بعد إعادة تقنينها على عينة مكبرة.

حدود البحث

1. الحدود الموضوعية: الوحدة الثالثة بمقرر اللغة الإنجليزية لطلاب المرحلة المتوسطة (All Kinds of People)، وهي الوحدة التي يواجه الطلاب صعوبات في دراستها، وفق ما أفاد معلمو اللغة الإنجليزية بالدراسة الاستكشافية.

2. الحدود البشرية: طلاب الصف الثالث المتوسط بمحافظة جدة، والمنوط بهم دراسة مقرر اللغة الإنجليزية.

3. الحدود الزمانية: تم تطبيق تجربة البحث على العينة المحددة بالفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2021 / 2022.

4. الحدود المكانية: تم التطبيق على ثلاث مدارس في المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة، حيث تضمنت كل مدرسة مجموعة من مجموعات البحث الثلاث: المجموعة الأولى (الفصول المقلوبة القائمة على محفزات الألعاب)، والمجموعة الثانية (الفصول المقلوبة بدون محفزات الألعاب)، والمجموعة الثالثة (مجموعة ضابطة تستخدم الطريقة الاعتيادية).

مصطلحات البحث الأساسية

1 - الفصول المقلوبة القائمة على محفزات الألعاب

الفصول المقلوبة نموذج تعليمي يعتمد على خليط من الاستراتيجيات التعليمية والأدوات الرقمية بهدف الاستغلال الأمثل لوقت الحصة الدراسية من خلال توزيع التعلم بين المدرسة والمنزل، وزيادة فاعلية المواقف التعليمية عبر إتاحة الفرصة للطلاب للتعلم النشط والتعلم التشاركي ودعمه في أثناء عمليات التعلم (Sergis et al., 2018). وتعرف أيضاً بأنها نموذج تعليمي يستهدف عكس العملية التعليمية لتبدأ خارج المدرسة وتنتهي داخل المدرسة، من خلال بث دروس فيديو مصغرة للمحتويات التعليمية قبل الوقت الأساسي للحصة الدراسية، وتوفير وقت الحصة الأساسي للنقاش والتركيز على المستويات العليا للتفكير والمعرفة (Ng et al., 2022). وترتكز الفلسفة الرئيسية لمفهوم الفصول المقلوبة على استغلال وقت الحصة الدراسية في تقديم دعم فعال للطلاب، ومساعدتهم على ممارسة أساليب واستراتيجيات متقدمة للتعلم عبر أنشطة متنوعة تتسم بالجاذبية والمتعة، وذلك كبديل فعال للدروس النظرية (DeLozier & Rhodes, 2017).

وتُعرف محفزات الألعاب بأنها استخدام العناصر التصميمية للألعاب في سياقات غير قائمة على اللعب (Deterding, Dixon, et al., 2011, p. 9)، كما تُعرف بأنها استخدام ميكانيزمات الألعاب،

والملامح التصميمية لها، وعمليات التفكير التي تحدث خلال هذه الألعاب؛ لجذب الطلاب وتحفيز الأفعال، وتعزيز التعلم، وحل المشكلات (Kapp, 2012, p. 10). ومحفزات الألعاب كمصطلح أقرب ارتباطاً بمصطلح الألعاب Gams عن مصطلح اللعب Play؛ ويرجع ذلك إلى كون اللعب يعني مزيداً من الحرية وقليلًا من القيود، بعكس الألعاب التي تعني قيوداً، وتحديات، وتنافساً، وأهدافاً يجب السعي نحو تحقيقها (Barr, 2008; Deterding, Sicart, et al., 2011). ويمكن تنفيذ محفزات الألعاب كاستراتيجيات داخل الفصول الدراسية، كما يمكن تنفيذها من خلال منصات المحتوى الرقمي التي تدير بشكل آلي بعض محفزات الألعاب كالنقاط والشارات والمستويات ولوحات الصدارة من خلال ربطها بأنشطة ومهام تعليمية (Alhalafawy & Zaki, 2022).

ويُعرف الباحث الفصول المقلوبة القائمة على محفزات الألعاب إجرائياً بأنها: نموذج تعليمي يتم استخدامه في تدريس مقرر اللغة الإنجليزية لطلاب الصف الثالث المتوسط يعمل على توظيف محفزات الألعاب المتمثلة في النقاط والشارات والمستويات ولوحات الصدارة من خلال مرحلتين، المرحلة الأولى خارج القاعات الدراسية عبر منصات رقمية تتيح بث مقاطع فيديو يتم ربطها بمجموعة من المهمات التي يتم تقييمها باستخدام محفزات الألعاب، والمرحلة الثانية داخل القاعة الدراسية من خلال تخصيص كامل وقت الحصة الدراسية في التعلم النشط وتنفيذ أنشطة ومهام تعتمد على هذه المحفزات.

2 - التعلم المنظم ذاتياً

التعلم المنظم ذاتياً عملية عقلية معرفية منظمة، يكون المتعلم من خلالها مشاركاً نشطاً في عملية تعلمه، قادراً على وضع الأهداف، والتخطيط لتعلمه، وراقبه، وينظمه، ويتحكم فيه، حتى يتحقق هدفه من عملية التعلم (Zimmerman, 1995). كما أنه استراتيجيات يستخدمها الطلاب لتنظيم معرفتهم، كاستخدام استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية مختلفة، واستراتيجيات إدارة المصادر التعليمية (Pintrich, 1999). فالتعلم المنظم ذاتياً هو العملية التي يحافظ فيها الطالب على مستوى من المدركات والسلوكيات والانفعالات الموجهة نحو تحقيق أهداف معينة، ويكون الطالب مدفوعاً نحو تحقيق هذه الأهداف، فيقومون بأنشطة تنظيم ذاتي يعتقدون بأنها ستساعدهم في تحقيق أهدافهم (Pintrich & Schunk, 2002).

ويعرف الباحث التعلم المنظم ذاتياً إجرائياً بأنه «عملية عقلية معرفية منظمة، يقوم من خلالها الطالب بوضع الأهداف، والتخطيط لتعلمه، والاحتفاظ بسجلاته التعليمية، ومراقبة تعلمه والتحكم فيه، بالإضافة إلى طلب المساعدة الاجتماعية من الآخرين، ويتم تحديد مستوى الطلاب في مهارات التعلم المنظم ذاتياً وفقاً لنتائج استجاباتهم على المقياس المُعد لذلك».

3 - الصمود التعليمي

الصمود التعليمي يركز على قدرة الطالب في تخطي المثيرات السلبية الضاغطة في بيئة التعلم وتجنب أكبر عدد ممكن من العواقب التي قد يستسلم لها طلاب آخرون (Gooding et al., 2012). وتأثر الطلاب الصامدين تعليمياً بالضغط يكون في الغالب تأثيراً مؤقتاً يتم تجاوزه، بعكس الطلاب العاديين غير القادرين على الصمود التعليمي في مواجهة الأزمات (Fletcher & Sarkar, 2012). فالطالب القادر على الصمود تعليمياً يتميز بمستوى عالٍ من دافعية الإنجاز والسلامة النفسية، حيث إنه قادر على مواجهة التحديات، وترتفع لديه مؤشرات فاعلية الذات والمثابرة والسعي نحو الإنجاز (Hahn et al., 2011). وعلى ذلك، فالصمود التعليمي يشير في مضمونه إلى امتلاك الطالب بعض القدرات الفسيولوجية والخصائص النفسية ومهارات التفاعل التي تمكن من الاستجابة للتحديات بنجاح (Fletcher & Sarkar, 2013).

ويعرف الباحث الصمود التعليمي إجرائياً بأنه «قدرة طالب المرحلة المتوسطة على التكيف الإيجابي مع متغيرات بيئة التعلم عبر بيئة الفصول المقلوبة القائمة على محفزات الألعاب، وذلك من خلال قدرته على التحلي بالمرونة في التعامل مع متطلبات التعلم، ومواجهة التحديات، وتطور كفاءته الشخصية، وتفاعله مع مجتمع التعلم بالفصول المقلوبة، وتصرفه وفقاً لمنظومة من القيم، ويقاس الصمود التعليمي بالدرجة التي يحصل عليها الطالب بناء على استجابته لمقياس الصمود التعليمي المعد لذلك».

فروض البحث

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤ 0.05 بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (الفصول المقلوبة القائمة على محفزات الألعاب) والمجموعة التجريبية الثانية (الفصول المقلوبة بدون محفزات ألعاب)، والمجموعة الضابطة (الفصول الدراسية الاعتيادية) في القياس البعدي للتعلم المنظم ذاتياً؛ يرجع لتأثير الفصول المقلوبة القائمة على محفزات الألعاب.

2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤ 0.05 بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (الفصول المقلوبة القائمة على محفزات الألعاب) والمجموعة التجريبية الثانية (الفصول المقلوبة بدون محفزات ألعاب)، والمجموعة الضابطة (الفصول الدراسية الاعتيادية) في القياس البعدي للصمود التعليمي؛ يرجع لتأثير الفصول المقلوبة القائمة على محفزات الألعاب.

الإجراءات المنهجية للبحث

أولاً: منهج البحث

اعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي، حيث إنه المنهج الأكثر مناسبة لدراسة العلاقة السببية المتمثلة في نتائج تأثير المتغير المستقل (الفصول المقلوبة القائمة على محفزات الألعاب) على المتغير التابع المتمثل في التعلم المنظم ذاتياً والصمود التعليمي، كما استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي في مرحلة الدراسة والتحليل والتصميم، حيث تم من خلاله تحليل الفصول المقلوبة القائمة على محفزات الألعاب، وتحديد مؤشرات التعلم المنظم ذاتياً ومستوى الصمود التعليمي.

ثانياً: عينة البحث

تكونت عينة البحث من (90) طالباً من طلاب الصف الثالث المتوسط من ثلاث مدارس تابعة للإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة تم اختيارهم من (186) طالباً، وقد تم توزيع أفراد العينة على المجموعات الثلاث للبحث، بواقع (30) طالباً بكل مجموعة، وبحيث تتضمن كل مدرسة إحدى مجموعات البحث لصعوبة وجود (3) فصول متكافئة في مدرسة واحدة، ولعزل أثر أي متغيرات وسيطة.

وقد خضعت الطريقة التي تم اختيار المدارس بها إلى الإجراءات التالية:

1. تم تحديد مواصفات اختيار المدارس، حيث ارتكزت هذه المواصفات على:
 - تواجد (60) طالباً كحد أدنى بالصف الثالث متوسط يمكن الاختيار من بينهم.
 - تواجد (4) معلمين لغة إنجليزية كحد أدنى داخل المدرسة للاختيار من بينهم.
 - قدرة المعلم على استخدام المصادر الرقمية.
 - موافقة معلم اللغة الإنجليزية المتعاون.
 - إمكانية تعديل بنية الفصل بحيث يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات لممارسة الأنشطة في المرحل الثانية من الفصول المقلوبة.
2. تم إعداد نموذج لاستقصاء مهارات المعلم المتعاون والحصول على موافقته للاشتراك في التجربة.
3. تم التنسيق مع مكتب الإشراف التربوي - شعبة اللغة الإنجليزية لترشيح المدارس المتطابقة مع المواصفات السابق تحديدها، وترشيح المعلمين من خلال المشرفين التربويين لمقررات اللغة الإنجليزية.

4. تم إعداد قائمة أولية بعدد (12) مدرسة للاختيار من بينها وذلك من بين (21) مدرسة بالمرحلة المتوسطة بمكتب تعليم الجنوب، حيث تم استبعاد المدارس التي يتواجد بها عدد محدود من الطلاب في الصف الثالث المتوسط، بالإضافة إلى استبعاد المدارس التي يتواجد بها معلم واحد.
5. تم اختيار المدارس التي تنطبق عليها المواصفات مع وجود موافقة من المعلمين بالمدرسة على المشاركة في التجربة مع تفضيل المدارس التي يوجد بها معلمون لديهم خبرة في استخدام منصات الفيديو الرقمية التي يمكن الاعتماد عليها في إدارة الفصول المقلوبة.
6. بناء على الخطوات السابقة تم تحديد ثلاث مدارس تابعة لمكتب تعليم الجنوب بالإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة، كل مدرسة منها تتضمن حداً أدنى 60 طالباً مع وجود موافقة من المعلم على الاشتراك بتجربة البحث.
- ووفقاً للمدارس الثلاث التي تم تحديدها في المرحلة السابقة تم إعداد نموذج لاستقصاء مواصفات الطلاب المشاركين في التجربة النهائية بالبحث، وذلك على النحو الآتي:
1. تم تحديد معايير اختيار الطلاب، حيث ارتكزت هذه المعايير على الآتي:
 - امتلاك الطالب لجهاز كمبيوتر أو جهاز نقال يمكن الولوج من خلاله للمنصات الرقمية.
 - امتلاك الطلاب لإنترنت منزلي أو إنترنت عبر هواتفهم النقالة.
 - وجود خبرة سابقة في استخدام المنصات الرقمية - غالبية الطلاب لديهم هذه الخبرة نتيجة التعلم أثناء جائحة (كوفيد 19).
 - موافقة الطالب وولي أمره على الاشتراك في تجربة البحث والتعلم باستخدام نظام الفصول المقلوبة.
 - عدم دراسة وحدة -All Kinds of People- من قبل.
 - ترشيح المعلم للطلاب للمشاركة في التجربة.
2. تم تطبيق المواصفات السابقة على الطلاب المتاحين للاشتراك في التجربة بكل مدرسة من المدارس الثلاث المخصصة لتطبيق تجربة البحث.
3. وفقاً للمواصفات التي تم تطبيقها بالتعاون مع المعلم المتعاون بلغ عدد الطلاب المؤهلين بالمدرسة الأولى (62) طالباً، وعدد الطلاب المؤهلين بالمدرسة الثانية (59) طالباً، وعدد الطلاب المؤهلين بالمدرسة الثالثة (65) طالباً.
4. تم إعداد قائمة مستقلة بالطلاب المؤهلين بالمشاركة في كل مدرسة على حدة.

5. تم اختيار عدد (90) طالباً بصورة عشوائية، بواقع (30) طالباً بكل مدرسة من بين الطلاب المتاحين بالقوائم المستقلة.

ثالثاً: التصميم التجريبي للبحث

تم استخدام التصميم التجريبي ذي المجموعتين التجريبتين والضابطة، حيث المجموعة التجريبية الأولى هي المجموعة التي سوف تدرس من خلال الفصول المقلوبة القائمة على محفزات الألعاب، أما المجموعة التجريبية الثانية فهي المجموعة التي تدرس باستخدام الفصول المقلوبة وما تتضمنه من مكونات، ولكن بدون محفزات الألعاب، بينما المجموعة الثالثة والأخيرة فهي المجموعة الضابطة التي تعتمد على الدروس الاعتيادية المنفذة بالفصول الدراسية، ويوضح جدول (1) التصميم التجريبي للبحث.

جدول (1): التصميم التجريبي للبحث

المتغيرات التابعة	المتغير المستقل	مجموعات البحث
التعلم المنظم ذاتياً الصمود التعليمي	فصل مقلوب قائم على محفزات الألعاب	المجموعة التجريبية (1)
	فصل مقلوب بدون محفزات الألعاب	المجموعة التجريبية (2)
	الفصول الدراسية الاعتيادية	المجموعة الضابطة

وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي في البحث الحالي للكشف عن العلاقة بين المتغيرات التالية:

1. المتغير المستقل: الفصل المقلوب القائم على محفزات الألعاب، الفصل المقلوب بدون محفزات الألعاب، الفصول الدراسية الاعتيادية.
2. المتغير التابع: التعلم المنظم ذاتياً والصمود التعليمي.

وفيما يخص المتغيرات الدخيلة التي يمكن أن تؤثر على تجربة البحث، فقد نفذ الباحث مجموعة من الاستراتيجيات التي تحد من تأثير المتغيرات الدخيلة، ومن بين هذه الاستراتيجيات توحيد الفئة العمرية للطلاب، حيث تم اختيار جميع أفراد العينة في سن (15) عاماً بالصف الثالث المتوسط. كما أن جميع الطلاب تم توزيعهم عشوائياً على مجموعات البحث لتحديد أثر أي متغير دخيل. كما تم توحيد جميع توقيتات تنفيذ التجربة في المدارس الثلاث. وتم كذلك

التنسيق مع المعلمين المتعاونين بشأن توحيد كافة الإجراءات المستخدمة. كما تم أيضاً معاينة الفصول الثلاثة داخل المدارس والتأكد من تطابق مواصفات الفصول. وتم التأكد من تكافؤ وتجانس المجموعات قبل بدء التجربة لعزل أي تدخلات للخبرة السابقة.

رابعاً: أدوات البحث

1 - مقياس التعلم المنظم ذاتياً

استهدف المقياس تحديد مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الصف الثالث متوسط بمقرر اللغة الإنجليزية. لإعداد المقياس تم مراجعة عدد متنوع من المقاييس التي اهتمت بالتعلم المنظم ذاتياً (Lombaerts et al., 2009; Purdie et al., 1996; Usher & Pajares, 2008). ووفقاً لطبيعة محاور التعلم المنظم ذاتياً التي ارتكزت عليها المقاييس السابقة، بالإضافة إلى طبيعة التعلم عبر منصات الفصول المقلوبة القائمة على محفزات الألعاب، فقد تم تطوير مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً، وقد ارتكز على (4) محاور: وضع الهدف والتخطيط، والمراقبة، والتسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية، وقد تضمن كل محور من المحاور الأربعة عدد (7) مفردات بإجمالي (28) مفردة. وتم توزيع درجات المقياس على أساس طريقة ليكرت (موافق تماماً، موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق تماماً) من (5) إلى (1) للعبارة الإيجابية، ومن (1) إلى (5) للعبارة السلبية، ومن ثم فإن أقصى درجة قد يتحصل عليها الطالب في المقياس هي $(28 \times 5 = 140)$ ، وأقل درجة هي $(28 \times 1 = 28)$ ، وعليه فإن الدرجة الكلية للمقياس تنحصر بين (28 - 140)، أي أن اقتراب درجة الطالب من الحد الأعلى (140) يعني أن مهارات التعلم المنظم ذاتياً عالية، واقترب الطالب من الحد الأدنى (28) درجة يعني تدني مستوى التعلم المنظم ذاتياً لديه. وللتحقق من صدق المقياس فقد تم عرضه على مجموعة من الخبراء، وبلغت نسب الاتفاق على عبارات المقياس أعلى من (85 %)، وقد تم اقتراح بعض التعديلات المتعلقة بصياغة بعض العبارات.

جدول (2): نماذج من العبارات التي تم تعديلها وفقاً لآراء
المحكمين في مقياس التعلم المنظم ذاتياً

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
أنفذ محاولات متعددة لمهام التعلم لتحسين مكانتي	أكرر محاولاتي في تنفيذ مهام التعلم لتحسين مكانتي بين أفراد المجموعة
أدون أسباب فشلي في الحصول على أكبر قدر من الحوافز	أدون أسباب إخفاقي في الحصول على أكبر قدر من المحفزات
أضع خطة زمنية لكل مهمة أقوم بها	أضع تصوراً للتتابع الزمني لكل مهمة أقوم بها

وقد تم قياس ثبات المقياس بطريقتين، هما: ثبات ألفا حيث تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ على عينة قدرها (30) طالباً، وتم حساب ثبات كل محور على حدة، وتراوحت قيم معاملات الثبات بين (0.80-0.86)، وهي قيم جميعها دالة عند مستوى (0.01)؛ مما يشير إلى إمكانية التعامل مع المقياس بدرجة مقبولة من الثقة. كما تم قياس الثبات بطريقة إعادة التطبيق حيث تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، قبلياً وبعدياً، بفواصل زمنية أسبوعين، وقام الباحث بحساب قيم معاملات الارتباط للأبعاد الأربعة للمقياس، وللدرجة الكلية، وكانت قيم ارتباط بيرسون على النحو التالي: وضع الهدف والتخطيط (0.79)، والمراقبة (0.84)، والتسميع والحفظ (0.81)، وطلب المساعدة الاجتماعية (0.80)، والدرجة الكلية (0.81).

2 - مقياس الصمود التعليمي

استهدف المقياس التعرف على مؤشرات الصمود التعليمي لدى طلاب الصف الثالث متوسط في أثناء دراستهم لمقرر اللغة الإنجليزية عبر الفصول المقلوبة القائمة على محفزات الألعاب. لإعداد المقياس تم مراجعة عدد متنوع من المقاييس التي اهتمت بالصمود النفسي والتعليمي (Connor & Davidson, 2003; Sanders et al., 2017; Smith et al., 2008)، ووفقاً لطبيعة محاور الصمود التي ارتكزت عليها المقاييس السابقة، بالإضافة إلى طبيعة التعلم عبر منصات الفصول المقلوبة القائمة على محفزات الألعاب، فقد تم تطوير مقياس الصمود التعليمي وقد ارتكز على (5) محاور، هي: المرونة، ومواجهة التحديات، والكفاءة الشخصية، والمساندة الاجتماعية، والقيم، وقد تضمن كل محور من المحاور الخمسة عدد (6) مفردات إجمالي (30) مفردة. وتم توزيع درجات المقياس على أساس طريقة ليكرت (موافق تماماً، موافق، موافق إلى حد ما، غير

موافق، غير موافق تماماً) من (5) إلى (1) للعبارات الإيجابية، ومن (1) إلى (5) للعبارات السلبية، ومن ثم فإن أقصى درجة قد يتحصل عليها الطالب في المقياس هي $(150=5 \times 30)$ ، وأقل درجة هي $(30=1 \times 30)$ ، وعليه فإن الدرجة الكلية للمقياس تنحصر بين (30-150)، أي أن اقتراب درجة الطالب من الحد الأعلى (150) يعني أن مستوى الصمود التعليمي مرتفع، واقتراب الطالب من الحد الأدنى (30) درجة يعني تدني مستوى الصمود التعليمي لديه. وللتحقق من صدق المقياس فقد تم عرضه على مجموعة من الخبراء للحكم، وبلغت نسب الاتفاق على عبارات المقياس أعلى من (85%)، وتم اقتراح بعض التعديلات المتعلقة بصياغة بعض العبارات.

جدول (3): نماذج من العبارات التي تم تعديلها وفقاً لآراء المحكمين في مقياس الصمود التعليمي

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
أشعر بعدم قدرتي على تنفيذ الأنشطة عبر الفصول المقلوبة القائمة على محفزات الألعاب	أشعر بصعوبة في تنفيذ الأنشطة عبر الفصول المقلوبة القائمة على محفزات الألعاب
أقدم الدعم لزملائي عبر الفصول المقلوبة القائمة على محفزات الألعاب	أبادر بتقديم الدعم لزملائي عبر الفصول المقلوبة القائمة على محفزات الألعاب
أحاول دعم زملائي في الحصول على معدلات دراسية أعلى	أثق في قدرتي على دعم زملائي في الحصول على معدلات دراسية أعلى

وقد تم قياس ثبات المقياس بطريقتين، هما: ثبات ألفا، حيث تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ على عينة قدرها (30) طالباً، وتم حساب ثبات كل محور على حدة، وتراوح قيم معاملات الثبات بين (0.79 - 0.88)، وهي قيم جميعها دالة عند مستوى (0.01)؛ مما يشير إلى إمكانية التعامل مع المقياس بدرجة مقبولة من الثقة. كما تم قياس الثبات بطريقة إعادة التطبيق، حيث تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية قبلياً وبعدياً، بفواصل زمنية أسبوعين، وقام الباحث بحساب قيم معاملات الارتباط للأبعاد الخمسة للمقياس، وللدرجة الكلية، وكانت قيم ارتباط بيرسون على النحو التالي: المرونة (0.77)، ومواجهة التحديات (0.79)، والكفاءة الشخصية (0.84)، والمساندة الاجتماعية (0.82)، والقيم (81)، والدرجة الكلية (0.806).

خامساً: تصميم الفصول المقلوبة القائمة على محفزات الألعاب

1 - مرحلة التحليل

أ. تحديد المشكلة وتقدير الحاجات

يرتكز البحث الحالي على تطوير فصل مقلوب قائم على محفزات الألعاب لمعالجة أوجه القصور لدى طلاب الصف الثالث متوسط والمرتبطة بمهارات التعلم المنظم ذاتياً والصمود التعليمي في مقرر اللغة الإنجليزية، وذلك استناداً للدراسة الاستكشافية التي قام بها الباحث، وأكدت على احتياج الواقع التعليمي لفصول مقلوبة قائمة على محفزات الألعاب.

ب. تحديد الأهداف العامة للبرنامج

الهدف العام من الفصل المقلوب القائم على محفزات الألعاب هو تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً (وضع الهدف والتخطيط، والمراقبة، والتسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية)، وتنمية الصمود التعليمي (المرونة، ومواجهة التحديات، والكفاءة الشخصية، والمساندة الاجتماعية، والقيم).

ج. تحديد المهمات الأساسية للبرنامج

تم تحديد مجموعة من المهمات الأساسية؛ كل مهمة منها مرتبطة بأهداف محددة، وتتناول جزءاً من موضوعات (All Kinds of People) بمقرر اللغة الإنجليزية بالصف الثالث متوسط، حيث تم توجيه الطلاب نحو تنفيذ المهمات التعليمية في فترة زمنية محددة، وبلغ عدد المهمات (12) مهمة، وفقاً لمتضمنات المهام بالوحدة.

د. تحليل خصائص المتعلمين

تم تحليل خصائص الطلاب المرتبطة باستخدام الإنترنت والمنصات الرقمية، وقد تم التأكد من استخدام (100 %) من الطلاب للإنترنت، كما تبين استخدام (88%) من الطلاب للمنصات التي يمكن الاعتماد عليها في المرحلة الأولى من الفصول المقلوبة، بالإضافة إلى امتلاك الطلاب لأجهزة رقمية نقالة، يمكن استخدامها في الوصول لمنصات الفصول المقلوبة القائمة على محفزات الألعاب.

هـ. تحليل بيئة الفصل المقلوب القائم على محفزات الألعاب

تعتمد بيئة الفصل المقلوب القائم على محفزات الألعاب محل البحث الحالي على مكونين أساسيين: المكون الأول خارج الفصول بالاعتماد على منظومة الفيديو الرقمي ومحفزات الألعاب، والمكون الثاني داخل قاعات الدراسة الاعتيادية وتعتمد على تنفيذ أنشطة تعليمية متنوعة مصحوبة أيضاً بمحفزات ألعاب، وذلك على النحو المبين بجدول (4) التالي.

جدول (4): تحليل بيئة الفصول المقلوبة القائمة على محفزات الألعاب

البيئة المقترحة للفصول المقلوبة القائمة على محفزات الألعاب	
داخل الفصول	خارج الفصول
تم تحليل الإجراءات والأنشطة المفترض تنفيذها عبر قاعات الدراسات الاعتيادية، حيث تتضمن بيئة الفصول الاعتيادية الخصائص التالية: ← التعلم داخل الفصول عملية إلزامية وليست اختيارية. ← التعلم يبدأ داخل الفصل بمراجعة موجزة لما تم مشاهدته بمقاطع الفيديو. ← التعلم قائم على الأنشطة والمهام وربط كل نشاط بمحفزات محددة ← تقسيم الطلاب داخل الفصل إلى مجموعات من (3-4) طلاب في كل مجموعة. ← استخدام استراتيجيات التعلم النشط، والتشاركي، وحل المشكلات. ← تقديم تغذية راجعة فورية لكل نشاط. ← المعلم يعمل كميسر وموجه في بناء المعارف. ← تجنب إلقاء المحاضرات العامة مع إمكانية تنفيذ بعض المحاضرات التوجيهية المصغرة للمعارف المعقدة.	تم تحليل بيئة الفصل المقلوب في المرحلة الأولى والتي تنفذ خارج المدرسة وتقوم على بث مقاطع الفيديو وربطها بمحفزات الألعاب، حيث تم الدمج بين منصة Ed puzzle ، ومنصة TalentLMS لإدارة عمليات التعليم والتعلم، وبحيث يتم من خلال كل منصة ما يلي: 1- منصة Ed puzzle ← تحميل مقاطع الفيديو أو استدعائها من مواقع مشاركة الفيديو ← إضافة التوقيفات والتجزئة لمقاطع الفيديو. ← إضافة الأسئلة وتضمينها ضمن مقاطع الفيديو ← إتاحة إمكانية إعادة مشاهدة كل جزء بشكل منفصل. ← تفعيل خاصية مانع التخطي لأي جزء بمقطع الفيديو. ← تفعيل خاصية التحكم في المدة الزمنية المتاحة للمشاهدة. ← تفعيل مشاركة المقطع مع الطلاب عبر حساباتهم المتنوعة. ← التعرف على عدد مشاهدات كل طالب على حدة لكل مقطع فيديو. ← تقديم تغذية راجعة بشأن استفسارات وأسئلة الطلاب. 2- منصة TalentLMS ← تفعيل المهمات التعليمية المرتبطة بمحتويات الفيديو التي تم بثها. ← تفعيل محفزات الألعاب وربطها بكافة مهمات التعلم.

2 - مرحلة التصميم

أ. تحديد الأهداف الإجرائية

تم الاعتماد على الأهداف التعليمية التي تم تحديدها بوحدة (All Kinds of People) بمقرر اللغة الإنجليزية للصف الثالث متوسط، وارتكزت هذه الأهداف على (12) هدفاً تعليمي تغطي كافة جوانب التعلم.

ب. تصميم مقاطع الفيديو

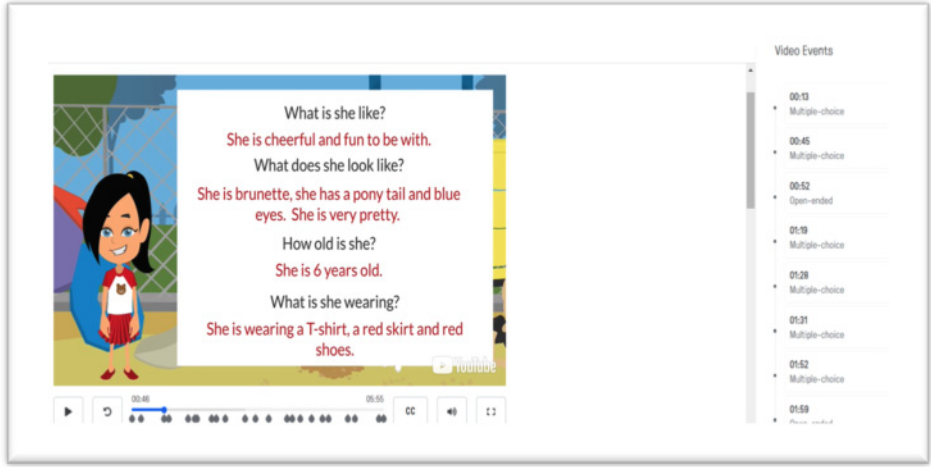
على ضوء الأهداف العامة والأهداف التعليمية السابق الإشارة إليها تم تحديد المحتويات الخاصة بمقاطع الفيديو المرتبطة بالأهداف السابقة، حيث تم تجهيز واستدعاء عدد (12) مقطع فيديو لا يتجاوز كل منها (6) دقائق، وتم الاستفادة من المكتبة الخاصة بمنصة (Ed puzzle) في استدعاء بعض المقاطع التي توفر شروحات تتوافق مع أهداف التعلم، وقد ارتكزت موضوعات الفيديو حول الموضوعات الآتية:

جدول (5): مقاطع الفيديو المضمنة بالفصول المقلوبة بالمرحلة الأولى

م	الفيديو	الموضوعات الفرعية	مدة المقطع
1	Listen and discuss	يقدم مقطع الفيديو مقارنة بين حياة الناس في المدن ويصف انطباع الناس عن الحياة في المدن مقارنة بالحياة في الضواحي أو القرى.	5.56 دقائق
2	Pair Work	يقدم المقطع مجموعة من الصور واللقطات المرتبطة بحياة المدينة.	3.44 دقائق
3	Grammar	يقدم المقطع شرحاً لقواعد استخدام الأسماء الموصولة، وشرحاً لقواعد زمن الفعل في الماضي.	55.4 دقائق
4	Language in Context	يقدم ممارسة للغة في السياق الطبيعي تتعلق بوصف الأشخاص الآخرين من حيث العمر والهيئة واللباس والمهنة.	33.4 دقائق
5	Listening	يستمتع الطالب لمقطع صوتي يوضح افتتاح معرض رسومات لمجموعة من الرسامين، يطلب منه الإجابة عن مجموعة من الأسئلة المتعلقة بما سمع.	6.00 دقائق

6	Pronunciation	يستمتع الطالب لمجموعة من المفردات اللغوية الجديدة ويرددها حتى يتمكن من نطقها بشكل صحيح مع تحديد مكان الشدة ((Stress فيها.	5.21 دقائق
7	About You	يقدم للطالب مجموعة من الأسئلة بهدف تطوير وتحسين قدرته على الاستماع والتحدث ويطلب منه الإجابة عن الأسئلة المقدمة حسب خبرته وتجربته الشخصية.	5.16 دقائق
8	Conversation	يشاهد ويستمتع الطالب لمحادثة بين شخصين عن مشاركتهما في مناسبة لجمع التبرعات.	5.59 دقائق
9	Reading) Big Results(	يعرض قطعة مكتوبة بعنوان Big results: simple ideas، ويتم تدريب الطالب من خلال المقطع على مجموعة من المهارات والتكنيكات لتطوير قدرته على الاستيعاب والفهم القرائي.	4.57 دقائق
10	Project	يعرض أفكاراً لمشروعات عمل مرتبطة بموضوعات الوحدة الدراسية.	4.23 دقائق
11	Writing	يقدم المقطع آلية الكتابة في أحد الموضوعات العامة باللغة الإنجليزية.	6.00 دقائق
12	Form meaning and function	يعرض محادثات متعددة بين أكثر من فرد.	5.15 دقائق

وعبر المقاطع السابقة تم إضافة توقفات وتضمينها بالأسئلة لكل جزء من أجزاء المحتوى، بحيث توفر فهماً أفضل من قبل الطلاب، وشكل (1) يوضح أحد المقاطع التي تم استدعاؤها عبر المنصة وتتضمن أسئلة الاختيار من متعدد.



شكل (1): نماذج لأحد مقاطع الفيديو الذي يتضمن أسئلة

ج. تصميم المهمات التعليمية

تم تصميم (12) مهمة تعليمية عبر منصة (TalentLMS)، وفقاً لموضوعات المحتوى السابق الإشارة إليها في جدول (5)، وبحيث تركز كل مهمة حول إجابة الطلاب على الأسئلة المرتبطة بموضوع الفيديو، وكتابة مقال مصغر يراعي القواعد التي تم شرحها، وتحميل مقطع فيديو يغطي الأهداف التعليمية، ويقوم الطالب بتسجيله بعد إتقانه لموضوعات التعلم.

د. تصميم محفزات الألعاب

وفقاً لمحفزات الألعاب عبر منصة (TalentLMS) تم تصميم المحفزات بالاعتماد على (4) محفزات، وهي (النقاط، الشارات، والمستويات، ولوحات الصدارة)، ووفقاً للمهمات التعليمية التي تم تحميلها عبر المنصة تم تحديد لائحة منح المحفزات عبر المنصة وتفعيل عملية المنح الآلي وفقاً لما هو موضح بجدول (6) الآتي :

جدول (6): لائحة محفزات الألعاب المستخدمة عبر المنصة

النقاط	الشارات
← منح الطالب (4) نقاط في كل مرة دخول للبرنامج. ← منح الطالبة (32) نقطة لإكمال كل مهمة تعليمية. ← منح الطالب (8) نقاط لكل إجابة صحيحة لأحد أسئلة الاختبار.	← منح شارة للطلاب وفقاً لعدد مرات دخولها للبرنامج، بمعنى إشارة واحدة بعد كل عدد مرات دخول على النحو التالي: (4، 8، 16، 32، 64، 128، 256، 512) ← منح شارة لكل طالب بعد إكماله للمهام التعليمية، وفقاً للمتوالية التالية (1، 2، 4، 6، 8، 12). ← منح شارة لكل طالب بعد مرورها بنجاح من أسئلة الاختبارات، بمعنى شارة بعد الإجابة عن كل عدد من الأسئلة الصحيحة بالمتوالية التالية (2، 4، 8، 16، 32)
المستويات	لوحات الصدارة
يتم وضع الطلاب في مستويات وفقاً لما يلي: ← في حال إكمال الطالب لعدد (200) نقطة يتم ترقية مستواه. ← في حال حصول الطالب على (5) شارات يتم ترقية مستواه. في حال إكمال الطالب لكل موضوع من مهمة تعليمية يتم ترقية مستواه	تم إنشاء ثلاث لوحات صدارة على النحو التالي: ← لوحة صدارة لترتيب الطلاب وفقاً لعدد النقاط الحاصلين عليها. ← لوحة صدارة لترتيب الطلاب وفقاً لعدد الشارات الحاصلين عليها. لوحة صدارة لترتيب الطلاب وفقاً لكل مستوى من مستويات الطلاب.

والشكل (2) الآتي يوضح البرمجة الآلية التي تم تفعيلها لمحفزات الألعاب عبر المنصة

BADGES ON ☒ Activity badges (4, 8, 16, 32, 64, 128, 256, 512 logins) ☐ Learning badges (1, 2, 4, 8, 16, 32, 64, 128 completed courses) ☒ Test badges (2, 4, 8, 16, 32, 64, 128, 256 passed tests) ☒ Assignment badges (1, 2, 4, 8, 16, 32, 64, 128 passed assignments)	POINTS ON ☒ Each login gives 4 points ☐ Each unit completion gives points ☐ Each course completion gives points ☐ Each certification gives points ☒ Each successful test completion gives 8 points ☒ Each successful assignment completion gives 32 points
(ب): الشارات	(أ): النقاط
LEADERBOARD ON ☒ Show levels ☒ Show points ☒ Show badges	LEVELS ON ☒ Upgrade level every 200 points ☐ Upgrade level every 1 completed courses ☒ Upgrade level every 5 badges
(د): لوحات الصدارة	(ج): المستويات
شكل (2). نظام محفزات الألعاب الآلي عبر المنصة	

هـ - تصميم عمليات التعلم داخل الفصول الدراسية:

تم تصميم عمليات التعلم داخل الفصول الدراسية على النحو التالي:

تصميم مراجعات موجزة: تم تصميم مراجعات موجزة لكل موضوع من موضوعات التعلم، وذلك للمحتويات التي تم بثها خارج الفصول الدراسية، والتأكيد على العناصر الأساسية لموضوعات التعلم.

• تصميم مجموعات التعلم: تم تصميم مجموعات التعلم داخل الفصول الدراسية بحيث تكون مجموعات صغيرة من (3 - 4) طلاب.

• تصميم الاستراتيجيات التعليمية: تم تصميم استراتيجيات التعلم النشط، والتعلم القائم على المشروع، والتعلم التشاركي، وحل المشكلات، والتعلم التعاوني، وذلك لتنفيذ جميع مهارات التعلم التي يتم تنفيذها داخل القاعات الدراسية، حيث اعتمد كل موقف تعليمي على استخدام هذه الاستراتيجيات التعليمية بالتبادل.

• تصميم المهمات والأنشطة التعليمية: المحتوى داخل القاعات الدراسية تم تصميمه على

شكل أنشطة تعليمية توجه لكل مجموعة من مجموعات التعلم، وبحيث تقوم كل مجموعة بتنفيذ النشاط في وقت الحصة الدراسية، حيث يتضمن كل موقف تعليمي (3) مهمات تعليمية.

• تصميم محفزات الألعاب داخل الفصل: تم منح محفزات الألعاب للطلاب من خلال تسجيل النقاط والشارات والمستويات ولوحات الصدارة لكل طالب في أربع قوائم منفصلة داخل الفصل، ووفقاً لنفس اللائحة السابق الإشارة إليها في جدول (6) وشكل (2).

و - تصميم استراتيجيات تعزيز مهارات التعلم المنظم ذاتياً:

لتعزيز مهارات التعلم المنظم ذاتياً تم تحديد بعض الإجراءات والاستراتيجيات وتوجيه الطالب نحو تنفيذها بشكل مستمر، وذلك على النحو التالي: التقويم الذاتي من خلال توجيه الطالب نحو تقويم جودة أدائه الأكاديمي، والمراجعة المستمرة لمحفزات الألعاب التي حصل عليها وفقاً لأدائه وتنفيذه للمهام التعليمية. والتنظيم والتحويل من خلال توجيه الطالب نحو تحديد أولوياته في تنفيذ المهام، وتنظيم هذه الأولويات بما ينعكس على جمع أكبر عدد من المحفزات الرقمية داخل المنصة. تحديد الهدف والتخطيط، حيث يجب على كل طالب تحديد الأهداف الخاصة به قبل تنفيذ أي مهمة، سواء كانت هذه الأهداف تعليمية، أو أهداف ذات علاقة بالحصول على محفزات الألعاب، وتصدر لوحات الصدارة. والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة من خلال توجيه الطالب نحو تسجيل كل العناصر والأحداث التي ساعدته على جمع أكبر عدد من محفزات الألعاب، أو ساعدته في تحسين البنية المعرفية الخاصة به. ومكافأة الذات من خلال توجيه الطالب نحو التخيل المستمر لكم محفزات الألعاب التي سيحصل عليها في حال تنفيذه للمهام التعليمية، وطلب المساعدة الاجتماعية من خلال توجيه الطالب نحو عدم التردد في طلب المساعدة الاجتماعية لتنفيذ المهام، سواء كانت هذه المساعدة من المعلم أو من الطلاب أقرانه، حيث قد تساعده هذه المساعدات في الحصول على أكبر قدر من المحفزات.

ز- تصميم استراتيجيات تعزيز الصمود التعليمي:

لتعزيز الصمود النفسي عبر المنصة تم تحديد بعض الإجراءات والاستراتيجيات وتوجيه الطلاب نحو تنفيذها بشكل مستمر، وذلك على النحو الآتي: المرونة في التعامل مع المهمات التعليمية والتنويع في أفكاره لحصد المحفزات، واعتبار كل مهمة بمثابة تحد تعليمي اجتيازه يضعه في منصات الصدارة، وتشجيع الطالب في التعبير عن كفاءته الشخصية من خل حصده لمحفزات الألعاب، ودعم الطالب لأقرانه ومساندتهم، وفي نفس الوقت طلب المساندة عند الحاجة، وأيضاً التصرف بمسؤولية والتحلي بالصبر في حصد محفزات الألعاب.

3 - مرحلة التطوير

أ. إنتاج المحتوى الخاص بالبرنامج التعليمي

في هذه المرحلة تم إنتاج المحتويات الرقمية الخاصة بالفصل المقلوب والمتمثلة في مقاطع الفيديو التعليمية والتي تم استيراد بعضها عبر مستودع المنصة، وكذلك إنتاج الأسئلة الخاصة بكل اختبار، وذلك بحسب الموضوعات التعليمية.

ب. تطوير حسابات منصات الفصول المقلوبة

حيث تم إنشاء حسابات عبر المنصات المحددة، ومن ثم تحميل واستدعاء مقاطع الفيديو الخاصة بالموضوعات التعليمية، وتفعيل المهمات التعليمية المرتبطة بكل موضوع، وكذلك تفعيل نظام الإدارة الخاصة بمحفزات الألعاب بعد تضمين الطلاب داخل المنصات.

ج. التقويم المبدئي للبرنامج القائم على المحفزات الرقمية

تضمنت هذه المرحلة عرض التصميم التعليمي للفصل المقلوب محل البحث الحالي على مجموعة من المحكمين للتأكد من إمكانية الاعتماد عليه في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً والصمود التعليمي، والتأكد من أن المحفزات التي تم تصميمها مناسبة، وكذلك التأكد من مناسبة المحتويات الرقمية، وعلى ضوء نتائج التقويم البنائي، اتضح اتفاق المحكمين على أن التصميم التعليمي مناسب وصالح للتطبيق، ويحقق أهداف البحث، وبذلك يكون البرنامج التعليمي صالح للتجريب ميدانياً على الطلاب عينة البحث.

4 - مرحلة التطبيق والتقويم:

يتم عرض جميع إجراءات هذه المرحلة في الجزء الخاص بتجربة البحث ونتائجه.

سادساً: إجراءات تجربة البحث

1 - التطبيق القبلي: بهدف التأكد من تكافؤ المجموعات تم تطبيق مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً ومقياس الصمود التعليمي قبلياً على الطلاب عينة البحث، ثم رصد نتائج التطبيق القبلي وتحليلها وفقاً لأسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه للتأكد من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أي مجموعة من مجموعات البحث وذلك على النحو الموضح بجدول (7).

- 2

جدول (7): دلالة الفروق بين المجموعات في درجات القياس القبلي لمهارات التعلم المنظم ذاتياً والصمود التعليمي باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه

القياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة (0.05)
مهارات التعلم المنظم ذاتياً	بين المجموعات	4.87	2	2.43	0.115	0.891 غير دالة
	داخل المجموعات	1835.63	87	21.10		
	الكلي	1840.50	89			
الصمود التعليمي	بين المجموعات	11.36	2	5.68	0.210	0.811 غير دالة
	داخل المجموعات	2354.30	87	27.10		
	الكلي	2365.65	89			

باستقراء جدول (7) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث فيما يتعلق بمهارات التعلم المنظم ذاتياً حيث بلغ مستوى الدلالة (0.891) وتشير إلى عدم تفوق أي مجموعة من المجموعات الثلاث وأن كافة المجموعات متكافئة قبل بدء التجربة. وكذلك فيما يتعلق بمستوى الصمود التعليمي فقد بلغ مستوى الدلالة (0.811) وهي غير دالة وتؤكد على عدم أفضلية أي مجموعة وأن المجموعات الثلاث متكافئة.

2 - تنفيذ تجربة البحث: تم تنفيذ تجربة البحث وفقاً للخطوات التالية:

- التنسيق مع معلم اللغة الإنجليزية بكل مدرسة من المدارس الثلاث التي تم تحديدها لمعاونة الباحث في تنفيذ تجربة البحث.

• التمهيد لتجربة البحث، حيث تم عقد جلسة تمهيدية للطلاب عينة البحث لتعريفهم بطبيعة البحث والهدف منه، وما هو مطلوب منهم، وكيفية استخدام المنصات - غالبية الطلاب قد اكتسبوا مهارة استخدام المنصات الرقمية في سياق جائحة (كوفيد 19) وما بعدها - وطبيعة العمل في كل مجموعة، والمحفزات التي يتم تقديمها عبر المنصة، وذلك من خلال ورشة أداء عملي، ووفقاً للمعالجة التجريبية للبحث، والاستراتيجيات التي يجب تنفيذها فيما يتعلق بتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً والصمود التعليمي.

• منح كل مهمة رئيسية مدة يومين وفق جدول الدروس التعليمية الذي تم تصميمه، ولمدة (24) يوماً، من خلال أربعة أسابيع دراسية، وفيما يخص المجموعات الثلاث، فقد تم تنفيذ التجربة مع كل مجموعة على النحو الموضح بجدول (8) الآتي.

جدول (8): آلية عمل المجموعات التجريبية والضابطة أثناء تنفيذ التجربة

المجموعة الضابطة الدروس الاعتيادية بالقاعات الدراسية	المجموعة التجريبية الثانية فصول مقلوبة بدون تفعيل محفزات الألعاب	المجموعة التجريبية الأولى فصول مقلوبة مع تفعيل محفزات الألعاب
يدرس الطلاب في هذه المجموعة بالطريقة الاعتيادية، من خلال الشروحات والعروض التي يقدمها المعلم في القاعات الدراسية فقط، وتنفيذ نفس الأنشطة والمهام بالطريقة الاعتيادية داخل الفصول الدراسية دون الاعتماد على أي منصات رقمية إضافية، ويتم تنفيذ الدروس والمهام وفق الجدول الزمني للدروس الخاص بكل المجموعات.	يقوم طلاب المجموعة التجريبية الثانية بدراسة كل المحتويات والموضوعات الرقمية المقدمة عبر المنصتين، ولكن بدون وجود أية محفزات ألعاب داخل أو خارج الفصل، حيث تم إغلاق نظام التحفيز بالمنصة، وعدم استخدام المحفزات داخل الفصل، ويقوم الطلاب في هذه المجموعة بتنفيذ نفس المهام سواء خارج المدرسة أو داخلها.	يقوم طلاب المجموعة التجريبية الأولى بالدراسة عبر نظام الفصول المقلوبة المقترح، ويدرس الطلاب جميع الموضوعات والدروس الرقمية التي تتضمن مقاطع الفيديو، مع ربط كل مهمة داخل أو خارج الفصل بمحفزات الألعاب المتنوعة، ويستخدم الطلاب كلا المنصتين خارج المدرسة بالإضافة إلى الدروس في قاعة الدراسة الافتراضية

• التأكيد على كل مجموعة بالالتزام بآلية العمل داخل المجموعات، وتنفيذ كافة المهمات والأنشطة، وتوجيه الطلاب نحو إكمال المهمات التعليمية.

• تقديم الدعم الفني للطلاب وفق الاستفسارات الواردة منهم بحسب المجموعات الثلاث.

3 - التطبيق البعدي لأدوات البحث: بعد الانتهاء من تجربة البحث تم تطبيق أدوات البحث بعدياً، وطباعة تقرير الدرجات، ومعالجتها باستخدام اختبار تحليل التباين واختبار شيفيه للمقارنة بين المجموعات.

نتائج البحث وتفسيرها

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن تساؤلات البحث

1 - الإجابة عن التساؤل الأول للبحث المرتبط بأثر استخدام الفصل المقلوب القائم على محفزات الألعاب في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً

للتحقق من صحة الفرض الأول الخاص بالمقارنة بين مجموعات البحث الثلاث، وذلك فيما يتعلق بمهارات التعلم المنظم ذاتياً تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف على وجود فروق بين المجموعات من عدمه، ويوضح جدول (8) نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه فيما يتعلق بمهارات التعلم المنظم ذاتياً.

جدول (8): دلالة الفروق بين المجموعات في درجات القياس البعدي لمهارات التعلم المنظم ذاتياً باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه

القياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة (0.05)
مهارات التعلم المنظم ذاتياً	بين المجموعات	17177.69	2	8588.84	901.04	0.00 دالة
	داخل المجموعات	829.30	87	9.53		
	الكلي	18006.99	89			

باستقراء النتائج في جدول (8) يتضح أن هناك فروقاً دالة إحصائية فيما بين متوسطات درجات طلاب المجموعات الثلاث في مهارات التعلم المنظم ذاتياً، ولمعرفة موقع واتجاه تلك الفروق قام الباحث باستخدام اختبار شيفيه للمقارنة بين المجموعات كما هو موضح بجدول (9).

جدول (9): نتائج اختبار شيفيه في الفروق بين مجموعات البحث الثلاث في مهارات التعلم المنظم ذاتياً

مجموعات البحث	الفرق بين المتوسطات	الدالة
المجموعة (1)	المجموعة (2)	15.47
المجموعة (1)	المجموعة (3)	33.80
المجموعة (2)	المجموعة (1)	-15.47
المجموعة (2)	المجموعة (3)	18.33
المجموعة (3)	المجموعة (1)	-33.80
المجموعة (3)	المجموعة (2)	-18.33

باستقراء النتائج الخاصة بتحليل الفروق بين كل مجموعتين في مهارات التعلم المنظم يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت الفصول المقلوبة القائمة على محفزات الألعاب وباقي المجموعات لصالح المجموعة التجريبية الأولى، كذلك يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت الفصول المقلوبة بدون محفزات ألعاب والمجموعة الضابطة التي استخدمت الطريقة الاعتيادية لصالح المجموعة التجريبية الثانية، وتأسيساً على ذلك يتم رفض الفرض الأول وإعادة صياغته على النحو التالي: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $0.05 \leq$ بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (فصول مقلوبة قائمة على محفزات الألعاب) والمجموعة التجريبية الثانية (فصول مقلوبة بدون محفزات ألعاب)، والمجموعة الضابطة (فصول دراسية اعتيادية) في القياس البعدي لمهارات التعلم المنظم ذاتياً؛ يرجع لتأثير محفزات الألعاب لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

2 - الإجابة عن التساؤل الثاني للبحث المرتبط بأثر استخدام الفصول المقلوبة القائمة على محفزات الألعاب في تنمية الصمود التعليمي

للتحقق من صحة الفرض الثاني الخاص بالمقارنة بين مجموعات البحث الثلاث، وذلك فيما يتعلق بالصمود التعليمي تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف على وجود فروق بين المجموعات من عدمه، ويوضح جدول (9) نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه فيما يتعلق بالصمود التعليمي.

جدول (9): دلالة الفروق بين المجموعات في درجات القياس البعدي للصمود التعليمي باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه

القياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة (0.05)
الصمود التعليمي	بين المجموعات	26830.82	2	13415.41	1673.32	0.00 دالة
	داخل المجموعات	697.50	87	8.17		
	الكلي	27528.32	89			

باستقراء النتائج في جدول (9) يتضح أن هناك فروقاً دالة إحصائية فيما بين متوسطات درجات طلاب المجموعات الثلاث في الصمود التعليمي، ولمعرفة موقع واتجاه تلك الفروق قام الباحث باستخدام اختبار شيفيه للمقارنة بين المجموعات كما هو موضح بجدول (10).

جدول (10): نتائج اختبار شيفيه في الفروق
بين مجموعات البحث الثلاث في الصمود التعليمي

الدالة	الفرق بين المتوسطات	مجموعات البحث	
دالة عند مستوى (0.05)	15.97	المجموعة (2)	المجموعة (1) فصول مقلوبة مع محفزات الألعاب
دالة عند مستوى (0.05)	41.90	المجموعة (3)	
دالة عند مستوى (0.05)	-15.97	المجموعة (1)	المجموعة (2) فصول مقلوبة بدون محفزات الألعاب
دالة عند مستوى (0.05)	25.93	المجموعة (3)	
دالة عند مستوى (0.05)	-41.90	المجموعة (1)	المجموعة (3) فصول دراسية اعتيادية
دالة عند مستوى (0.05)	-25.33	المجموعة (2)	

باستقراء النتائج الخاصة بتحليل الفروق بين كل مجموعتين في الصمود التعليمي يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت الفصول المقلوبة القائمة على محفزات الألعاب وباقي المجموعات لصالح المجموعة التجريبية الأولى، كذلك يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت الفصول المقلوبة بدون محفزات ألعاب والمجموعة الضابطة التي استخدمت الطريقة الاعتيادية لصالح المجموعة التجريبية الثانية، وتأسيساً على ذلك يتم رفض الفرض الأول وإعادة صياغته على النحو التالي: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $0.05 \leq$ بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (فصول مقلوبة قائمة على محفزات الألعاب) والمجموعة التجريبية الثانية (فصول مقلوبة بدون محفزات ألعاب)، والمجموعة الضابطة (فصول دراسية اعتيادية) في القياس البعدي للصمود التعليمي؛ يرجع لتأثير محفزات الألعاب لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

ثانياً: تفسير نتائج البحث

1 - تفسير نتائج الفرض الأول (أثر استخدام الفصل المقلوب القائم على محفزات الألعاب في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً)

يرى الباحث أن النتيجة الحالية التي أظهرت فاعلية محفزات الألعاب في تعزيز مهارات التعلم المنظم ذاتياً يرجع لكون أن محفزات الألعاب قد عملت على تعزيز عمليات وضع الأهداف قبل البدء في تنفيذ أي مهمة تعليمية، وحفزت الطلاب على وضع خطط متنوعة لتجاوز التحديات، ولأن الحصول على المكافآت يتطلب التخطيط الجيد فإن كل هذه العناصر انعكست إيجابياً على تنمية مهارات وضع الأهداف والتخطيط. أيضاً فإن محفزات الألعاب سواء عبر المنصات أو في القاعات الدراسية قد حفزت الطلاب نحو مراجعة عدد متنوع من الملفات، وإنتاج ملفات متنوعة، والحصول على فرص متعددة تؤدي إلى تحسين مهارات الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة. كذلك فإن محفزات الألعاب وفرت مراجعات متكررة للوسائط المتعددة، وحفزت على المشاركة في المناقشات، وخلقت فرصاً متنوعة للتحسين، وجميعها ساعدت على تحسين مهارات التسميع والحفظ. بينما العمل المشترك، وعناصر التحفيز القائمة على لوحات الصدارة والمستويات، والعمل في جو من المتعة والتحدي فهي من أهم مواصفات النظام التحفيزي التي عززت مهارات طلب المساعدة الاجتماعية.

إن محفزات الألعاب دفعت الطلاب نحو ممارسة مهام التخطيط من أجل جمع أكبر عدد ممكن من النقاط والشارات والمشاركة في مستويات محددة والانضمام للوحات الصدارة، وهو ما يتوافق مع آلية وبيئة التحفيز القائمة على التلعيب، التي تضع الطالب في حالة تركيز من أجل حصد أكبر عدد من الحوافز. إن أهم ما يميز تجربة التعلم الفريدة المرتبطة باستخدام المصادر الرقمية في دعم الفصول الدراسية هو محاولة تطوير التطبيقات الرقمية والممارسات الاعتيادية من أجل خلق حالة تعليمية جديدة تضع الطالب في إطار تحفيزي يجعله منتبهاً ومشاركاً في كافة خطوات ومهام التعلم (Almarzooq et al., 2020). فمحفزات الألعاب تعمل على رفع معدلات النمو المعرفي لدى الطلاب، بالإضافة إلى تعزيز قدرات الطلاب المرتبطة بتنظيم تعلمهم (De Notaris et al., 2021). كما أن محفزات الألعاب تساعد على تنمية التفكير، وإيجاد طرق متنوعة لتحقيق أفضل تعلم، وهو ما ينعكس على مهارات التنظيم الذاتي بالإيجاب (Sanchez et al., 2020). كذلك فإن محفزات الألعاب تسهم بشكل كبير في تعزيز انخراط الطلاب في التعلم، وبالتالي التركيز على كل متطلبات المهمة التعليمية والتخطيط لها (Ferro, 2021).

أيضاً ساهمت محفزات الألعاب في بناء حالة عامة من الانضباط والمراقبة في الأداء والمقارنة

مع الأقران من أجل الحصول على الحوافز التي يمكن اعتبارها مكافأة للطلاب نتيجة عمليات الضبط والمراقبة التي قام بها. وكذلك فإن النظام العام لمحفزات الألعاب يعزز فرص مراقبة الطلاب لجودة مشاركتهم، وهو ما يؤدي إلى أن تكون مخرجاتهم على مستوى عال من الجودة (Denny, 2013). فإنتاجية الطلاب تتأثر بالممارسات القائمة على المراقبة والتحكم عبر نظام التحفيز (Restivo & Van De Rijdt, 2012) وحصول الطلاب على محفزات الألعاب مرتبط بحرصهم ومتابعاتهم لأعمالهم التي يشاركون بها، فتكون وفقاً لأعلى مستوى من الجودة (Chen et al., 2020).

لقد ساعدت محفزات الألعاب وعناصرها المختلفة الطلاب على تنفيذ ممارسات تعليمية ربما لم يقوموا بممارستها بشكل كاف من قبل، كمهارة التسميع والحفظ. وعلى الرغم من أن سياق التعلم عبر المنصات الرقمية يتميز بوجود متسع من الوقت لتنفيذ الأنشطة التعليمية إلا أن ذلك لا بد وأن يكون مقترناً بأساليب تحفيزية (Tsekhmister et al., 2021)، وهو ما تقوم به محفزات الألعاب، حيث تحفز الطلاب وتعمل على زيادة معدلات الفترات الزمنية التي يقضيها الطالب في بيئة التعلم (Denny, 2013). إن محفزات الألعاب تعزز التحصيل الذي يرتبط في جزء من مكوناته على الحفظ والتسميع (Turan et al., 2016). كذلك تعزز محفزات الألعاب الانخراط في التعلم، ولهذا الانخراط أبعاد معرفية ترتبط بقدرة الطلاب على القيام بممارسات تيسر له استرجاع ما تعلمه (Zainuddin et al., 2020). كما أن التصميم المعياري لمحفزات الألعاب يرفع معدلات الدافعية نحو استخدام كافة الأساليب لاستكمال مهمات التعلم، مما يؤدي إلى رفع معدلات التحصيل التي يرتبط جزء كبير منها بالاسترجاع (Groening & Binnewies, 2019).

كذلك فإن عمليات التحفيز والمهام المتاحة عبر المنصة أو داخل الفصل دعمت عمليات التعاون بين الطلاب من أجل تحقيق الأهداف المشتركة وتعزيز مهارات طلب المساعدة الاجتماعية. إن استخدام محفزات الألعاب يعزز بشكل كبير التفاعلات الاجتماعية داخل مجتمع التعلم (Chen et al., 2020; Hassan et al., 2019). كما أن الأفراد بطبيعتهم استباقيون ولهم رغبة داخلية قوية للنمو، وهو ما يؤثر على الخيارات التي يتخذونها، وإذا كانت البيئة تدعم هذه الدوافع فإن الطالب يلجأ لاستخدام كافة الوسائل المتاحة لتعزيز دوافعه من خلال عمليات متنوعة للتفاعل الاجتماعي (Seaborn & Fels, 2015). والنظام التعليمي الذي يحتوي على أدوات متنوعة للتواصل يستطيع تعزيز قدرات الطلاب على التفاعل والمشاركة في النقاشات التي تعزز احتياجاتهم المعرفية (Zeidan et al., 2017; Zeidan et al., 2015)، وخاصة إذا كانت أدوات التواصل مرتبطة بنظام للتحفيز (Alhalafawy & Zaki, 2019).

ويمكن القول إن أهمية النتيجة الحالية التي أشارت إلى فاعلية الفصول المقلوبة القائمة على محفزات الألعاب في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً ترجع إلى أن هذه النتيجة بمثابة دليل قوي على ضرورة إعادة هيكلة بنية الفصول المقلوبة كاستراتيجية وتقنية في آن واحد. حيث إن الفصول المقلوبة تصبح أكثر فاعلية عندما يتم ربطها بمحفزات للألعاب؛ حيث تستطيع هذه المحفزات أن تثير حماسة الطلاب وتدفعهم نحو المشاركة الفاعلة في مهمات التعلم. فعلى مستوى التخطيط يمكن أن تساعد محفزات الألعاب الطلاب عبر الفصول المقلوبة على وضع خطط متنوعة لتجاوز التحديات، فخلف كل تحد نقاط وشارات، والانضمام للنخبة من الطلاب، وكذلك لأن لكل مهمة توقيت ومكافآت فإن ذلك يعزز قدرة الطالب على وضع تصورات واضحة للتتابع الزمني الخاص بتنفيذ كل مهمة، أيضاً ونظراً لأن بنية محفزات الألعاب عبر المنصة مرتبطة ببعضها البعض حيث النقاط والشارات تؤدي إلى الانضمام إلى مستويات محددة وكذلك الانضمام للوحات الصدارة؛ فإن هذا الترابط يعزز قدرات الطلاب على وضع أهداف رئيسية ثم تقسيمها إلى أهداف فرعية بحسب كل مرحلة. وعلى مستوى المراقبة والتحكم فإن محفزات الألعاب تحفز الطلاب لتكرار محاولاتهم وذلك نتيجة للمراقبة الشديدة التي يقوم بها الطلاب لأدائهم من أجل الحصول على الحوافز المناسبة والانضمام للوحات الصدارة والارتقاء بمستوياتهم، إن وجود محفزات الألعاب ضمن بنية الفصول المقلوبة يدفع الطلاب نحو ممارسة استراتيجيات شخصية لتحليل أدائهم وأسباب النجاح والفشل حتى يكون لديهم سيطرة كاملة على كل الفرص التي تؤهلهم للحصول على الحوافز المناسبة، كما أن المحفزات تجعل الطلاب أكثر التزاماً بالقواعد والقوانين الخاصة بكل مهمة لضمان الحصول على الحوافز. وعلى مستوى التسميع والحفظ فوجود محفزات الألعاب ضمن بنية الفصول المقلوبة يحفز الطلاب على مراجعة أفكارهم الأساسية فكرياً ولفظياً. كما أن محفزات الألعاب تحفز بعض الاستراتيجيات الشخصية لدى الطلاب والتي منها على سبيل المثال أن الطالب يذكر نفسه دائماً بما تعلمه وكان سبباً في حصوله على النقاط والشارات، ويعيد كتابة المحتويات وينقحها أكثر من مرة حتى يتأكد من الحصول على المحفزات اللازمة. وعلى نطاق المساعدة الاجتماعية فإن محفزات الألعاب عبر الفصول المقلوبة تعزز التفاعلات الاجتماعية بين الطلاب والمعلم للحصول على استفسارات بشأن التحديات التي تواجه الطلاب وكيفية تخطيها، كما أنها تعزز التعاون بين الطلاب وبعضهم البعض من أجل الارتقاء إلى مستويات أعلى ومن أجل تخطي التحديات المشتركة.

وبذلك فإن النتيجة الحالية تأتي متوافقة مع عديد من الدراسات السابقة التي أوضحت قدرة محفزات الألعاب على تعزيز وتحسين مخرجات التعلم المتنوعة، كدراسة توران وأفينس وكارا وجوكتاس (Turan et al., 2016) التي أوضحت فاعلية محفزات الألعاب في تنمية

التحصيل. ودراسة هيو ورفاقه (Hew et al., 2016) التي بينت فاعلية محفزات الألعاب في تنمية الدافعية للإنجاز. ودراسة جونسون ورفاقه (Johnson et al., 2016) التي قدمت أدلة تجريبية بشأن تأثير محفزات الألعاب على الرفاهية. ودراسة ليجاي ورفاقه (Legaki et al., 2020) التي أوضحت فاعلية محفزات الألعاب في تجاوز التحديات. ودراسة تان وشيه (Tan & Cheah, 2021) التي بينت دور محفزات الألعاب في خفض قلق التصور المعرفي. ودراسة إكسو وآخرون (Xu et al., 2021) التي بينت فاعلية كبيرة لمحفزات الألعاب في تعزيز متغيرات متعددة من بينها المتغيرات النفسية، وكذلك المتغيرات المرتبطة بالإنتاجية والكفاءة الذاتية. ودراسة الحلفاوي وزكي (Alhalafawy & Zaki, 2022) التي أوضحت أن محفزات الألعاب وتحديدًا محفزات (النقاط، الشارات، المستويات، لوحات الصدارة) لها دور فاعل في تنمية وتعزيز التعلم المنظم ذاتياً. وتختلف نتائج البحث الحالي عن نتائج الدراسات السابقة في أن البحث الحالي نجح في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً من خلال منظومة الفصول المقلوبة القائمة على محفزات الألعاب، حيث لم تطور أيًا من الدراسات السابقة بنية الفصول المقلوبة وفقاً لمتغير محفزات الألعاب، وهو ما يجعل البحث الحالي مختلفاً عن الدراسات السابقة في تطوير بيئة إلكترونية تكاملية قائمة على محفزات الألعاب استطاعت أن تزيد من فاعلية الفصول المقلوبة في تنمية التعلم المنظم ذاتياً. إن غالبية الدراسات السابقة التي اهتمت بالفصول المقلوبة قد ركزت على الفاعلية المطلقة لهذه النوعية من الفصول بالمقارنة مع الفصول الاعتيادية، وقد تجاهلت غالبية الدراسات السابقة البحث في المتغيرات التصميمية المرتبطة بالفصول المقلوبة وعلى الأخص محفزات الألعاب وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتياً، وهو ما تم تلافيه من خلال البحث الحالي باعتماد محفزات الألعاب كمتغير تصميمي وفحص تأثيره على مهارات التعلم المنظم ذاتياً. يمكن القول كذلك إن الدراسة الحالية اختلفت عن الدراسات السابقة في إجراءات المعالجة التجريبية التي قارنت بين أشكال الفصول الدراسية الثلاثة، وهي فصول مقلوبة بمحفزات ألعاب، وفصول مقلوبة بدون محفزات ألعاب، وفصول دراسية اعتيادية، وهو ما يعطي نتائج البحث قوة وتفرداً بالمقارنة مع الدراسات السابقة.

2 - تفسير نتائج الفرض الثاني (أثر استخدام الفصول القائمة على محفزات الألعاب في تنمية الصمود التعليمي)

يرتكز الصمود التعليمي على عدة محاور ترتبط بالمرونة ومواجهة التحديات والكفاءة الشخصية وطلب المساندة الاجتماعية والقيم، ويمكن القول إن محفزات الألعاب استطاعت تحفيز هذه المحاور، وهو ما انعكس بالإيجاب على الصمود التعليمي. لقد دفعت محفزات

الألعاب الطلاب نحو ممارسة عمليات التجريب من أجل اختبار وفحص الطرق التي تؤدي إلى الحصول على مكافآت وحوافز، ولا شك في أن ذلك يُعد طريقاً مهماً نحو تعزيز المرونة. إن محفزات الألعاب تساعد على تنمية التفكير، وإيجاد طرق متنوعة لتحقيق أفضل تعلم، وهو ما ينعكس على المرونة النفسية، كذلك فإن محفزات الألعاب تسهم بشكل كبير في تعزيز انخراط الطلاب في التعلم، وبالتالي التركيز على كل متطلبات المهمة التعليمية والتخطيط لتقديمها بشكل فريد (Ferro, 2021). فمحفزات الألعاب من الأدوات الفاعلة التي يمكن الاعتماد عليها في تعزيز المرونة لدى الناشئة، حيث أنها تدعم لديهم نظم المقاومة وتدفعهم نحو التكيف (Menendez-Ferreira et al., 2022).

وفي سياق مواجهة التحديات فقد عززت محفزات الألعاب إرادة الطلاب نحو الاستمرار في حصد المكافآت الرقمية مهما كانت التحديات التي تواجههم. كما ساعدت بنية محفزات الألعاب الطلاب على وضع خطط متنوعة لتجاوز التحديات، فخلف كل تحد نقاط وشارات، والانضمام للنخبة من الطلاب عبر لوحات الصدارة. ولا شك في أن تعزيز قدرات التحدي لدى الطلاب عبر المنصات القائمة على محفزات الألعاب يركز على طبيعة المنصات في إطلاق محفزات تكتيفية يمكن أن تعزز مؤشرات الأمل والمثابرة، وهو ما ينعكس إجمالاً على الصمود التعليمي ومواجهة التحديات (Dvorsky et al., 2021). كما أن طبيعة محفزات الألعاب بالأساس هي أنها تثير التحدي، ولاشك في أن إثارته للتحدي لدى الطالب تنمي لديه قدرات المواجهة وحل المشكلات (Sailer et al., 2017).

إن محفزات الألعاب استطاعت أن تعزز الكفاءة الشخصية لدى الطلاب ودعمهم نحو الاستمرار في عمليات تحسين الأداء، حيث أنها تدعم فورية المكافأة، وهو ما انعكس بشكل مباشر على نمو معارف الطالب. كما أن تأثير الحوافز الرقمية على إنتاجية الطلاب أكبر (6) مرات بالمقارنة مع الطلاب الذين لا يحصلون على حوافز (Restivo & Van De Rijdt, 2012). كما أن محفزات الألعاب لها تأثير مباشر على التحصيل والنمو المعرفي (Turan et al., 2016)، فالحوافز تسهم في تعزيز الدافعية للإنجاز وهو ما ينعكس على التطور الشخصي للطلاب (Hew et al., 2016).

ومن أجل حصد الطلاب لأكثر عدد من محفزات الألعاب فقد دعم هذا التوجه الطلاب نحو طلب المساعدة الاجتماعية عند الحاجة من أجل الحصول على أكبر قدر من الحوافز، وهو ما ينعكس في النهاية على الصمود التعليمي. ولا شك في أن استخدام محفزات الألعاب يعزز بشكل كبير التفاعلات الاجتماعية داخل مجتمع التعلم (Chen et al., 2020)، وهو ما يدعم عمليات طلب المساعدة الاجتماعية. كما أن الأفراد بطبيعة الحال لديهم رغبة داخلية قوية للنمو، وهو ما

يؤثر على الخيارات التي يتخذونها، وإذا كانت البيئة تدعم هذه الدوافع فإنهم يتجهون لاستخدام كافة الوسائل المتاحة لتعزيز دوافعه من خلال عمليات متنوعة للتفاعل الاجتماعي (Seaborn & Fels, 2015).

لقد ساهمت محفزات الألعاب في تعزيز منظومة القيم لدى الطلاب، والتي تُعد أحد مكونات الصمود التعليمي، فطبيعة العمل في سياق الحوافز يتطلب من الطالب المثابرة والاجتهاد وتحمل المسؤولية من أجل جمع أكبر قدر من الحوافز الرقمية. ولاشك في أن السياق الجديد للتعليم عبر المصادر الرقمية يتطلب نسقاً قيمياً جديداً في التعامل مع البيئة التعليمية القائمة على الحوافز الرقمية (Litvin et al., 2020).

ويمكن القول إن أهمية النتيجة الحالية التي أشارت إلى فاعلية الفصول المقلوبة القائمة على محفزات الألعاب في تنمية الصمود التعليمي ترجع إلى أن هذه النتيجة بمثابة مؤشر على كيفية تصميم الفصول المقلوبة والمنصات الرقمية المرتبطة بها، بحيث تكون أكثر قدرة على تعزيز الصمود التعليمي. إن توظيف محفزات الألعاب عبر منظومة الفصول المقلوبة يساعد الفصول المقلوبة في أن تكون بيئة مرنة حيث محفزات الألعاب تدفع الطلاب نحو ممارسة عمليات التجريب من أجل اختبار وفحص الطرق التي تؤدي إلى الحصول على مكافآت وحوافز، ولا شك في أن ذلك يُعد طريقاً مهماً نحو تعزيز المرونة، كذلك فإن محفزات الألعاب عبر الفصول المقلوبة تساعد الطالب في أن يرسم لنفسه توقعات إيجابية حول ما سوف يصل إليه، وبالتالي يسعى الطالب بشكل مستمر نحو تعديل مساراته من أجل تحقيق توقعاته الإيجابية، وهو ما يؤدي إلى تعزيز المرونة في مجملها. إن ربط المهمات التعليمية بحوافز رقمية عبر منظومة الفصول المقلوبة يحفز الطالب نحو التخطيط لتخطي أي صعوبات تعترض طريقه في الحصول على الحوافز الرقمية التي تعزز مكانته في مجتمع التعلم عبر بيئة الفصول المقلوبة. إن توظيف محفزات الألعاب عبر الفصول المقلوبة يحفز الطلاب نحو الانفتاح على مجتمع التعلم لثقته بما تحصل عليه من بنية معرفية، فوجود محفزات الألعاب عبر الفصول المقلوبة يدعم لدى الطالب قدرته على التنبؤ بإمكانية تنفيذه للمهام التعليمية، وهو ما يعزز كفاءته الشخصية إجمالاً. إن محفزات الألعاب تستطيع أن تشجع التعاون بين الطلاب وبعضهم البعض من أجل الارتقاء إلى مستويات أعلى، ومن أجل تخطي التحديات المشتركة، وهو ما يدعم فكرة طلب المساعدة الاجتماعية. كذلك يمكن القول إن محفزات الألعاب تساهم في تدعيم القيم الشخصية لدى الطلاب، فالطالب دوماً يسعى لجمع الحوافز، ويتحمل كثيراً من الصعاب من أجل أن يكون في مكانة متميزة، ويُعد ذلك كله جزءاً من منظومة القيم لدى الطالب، والتي تُعد بالأساس أحد مكونات الصمود التعليمي. ولاشك

في أنها كذلك تدعم قدرة محفزات الألعاب ضمن الفصول المقلوبة على تنمية الصمود التعليمي، وهو ما يعطي أهمية لنتائج البحث الحالي.

وتأتي نتيجة الدراسة الحالية متوافقة مع نتائج دراسة لايتفن (Litvin et al., 2020)، التي أوضحت فاعلية محفزات الألعاب في تعزيز مستويات الصمود النفسي. ودراسة ليجاي ورفاقه (Legaki et al., 2020) التي بينت فاعلية محفزات الألعاب في تجاوز التحديات، وعلى الأخص من خلال استخدام النقاط، والمستويات ولوحات الصدارة. ودراسة إبراهيم (2020) التي بينت أن الألعاب الترويحية لها القدرة على تعزيز الصمود النفسي. ودراسة تان وشيه (Tan & Cheah, 2021) التي أوضحت فاعلية محفزات الألعاب في تحسين التصورات المعرفية. ودراسة إكسو وآخرون (Xu et al., 2021) التي بينت الدور الفاعل لمحفزات الألعاب (النقاط، والشارات، ولوحات الصدارة) في تعزيز متغيرات نفسية. وتختلف نتيجة الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تطوير سياق مختلف، أسهم في تعزيز الصمود التعليمي، حيث لم يسبق لأي دراسة سابقة أن اعتمدت على الفصول المقلوبة في تعزيز الصمود التعليمي في أثناء التعلم. وعلى الرغم من فاعلية كثير من الدراسات السابقة في تنمية وتعزيز مخرجات التعلم، إلا أن الدراسة الحالية من الدراسات القليلة التي اهتمت بتنمية الصمود من خلال الفصول المقلوبة. كذلك فإن نتيجة الدراسة الحالية اختلفت عن الدراسات السابقة في أنها قد وضعت أساساً لكيفية تعزيز المتغيرات النفسية التي تيسر للطالب الاستمرار في عملية التعلم حتى في ظل وجود تحديات كبيرة، وهو ما يدعم قدرة الفصول المقلوبة على العمل في أثناء حالات الطوارئ التي تؤثر على استدامة العملية التعليمية.

ثالثاً: خلاصة البحث

بناءً على ما خرج به البحث من نتائج ومناقشتها، فإنه يستدل على مساهمة الفصول المقلوبة القائمة على محفزات الألعاب في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً، ورفع مؤشرات مستوى الصمود التعليمي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمقرر اللغة الإنجليزية، إذ انبثقت نتائج البحث عن تنفيذ عملي للفصول المقلوبة القائمة على محفزات الألعاب لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة بالصف الثالث، وكان تنفيذ الفصل المقلوب في إطار منظومة محفزات الألعاب بمثابة تجربة جديدة على الطلاب عينة البحث، ويمكن البناء على هذه التجربة، وبذلك فإن البحث قد جمع بين الجانبين؛ التنفيذي والاستراتيجي، فعلى المستوى التنفيذي فإن الفصل المقلوب القائم على محفزات الألعاب يسهم في الارتقاء بطلاب المرحلة المتوسطة من خلال:

- رفع مستويات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب المرحلة المتوسطة استناداً إلى قدرة محفزات

الألعاب عبر الفصول المقلوبة على تحسين مؤشرات وضع الأهداف والتخطيط، والرقابة، والتسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية.

• تحسين مستوى الصمود التعليمي من خلال الارتكاز على محفزات الألعاب بالفصول المقلوبة في تعزيز مؤشرات المرونة، ومواجهة التحديات، والكفاءة الشخصية، والمساندة الاجتماعية، والقيم.

وعلى المستوى الاستراتيجي فإن البحث الحالي يسهم في:

• تقديم بنية نظرية متكاملة حول الفصول المقلوبة ومحفزات الألعاب كمتغير تصميمي لها يمكن أن يسهم في تطوير بنيتها وتعزيز فاعليتها.

• تشجيع الباحثين على توظيف محفزات الألعاب كمتغير تصميمي في بنية بعض الأنظمة الرقمية الأخرى غير الفصول المقلوبة لزيادة فاعلية هذه الأنظمة وتحسين تأثيرها التعليمي.

• إثارة اهتمام متخذي القرار نحو توظيف محفزات الألعاب في المناهج الدراسية والمصادر الرقمية باعتبارها من الأدوات الفاعلة في تحسين مخرجات التعلم.

رابعاً: توصيات البحث

1. العمل على توظيف الفصول المقلوبة كاستراتيجية وتقنية في عمليات التعليم والتعلم المرتبطة بتدريس مقررات اللغة الإنجليزية؛ وذلك لقدرتها على التأثير في مخرجات التعلم، بالإضافة إلى كفاءتها في تعزيز مهارات التعلم المتطلبة في العصر الحالي كمهارات التعلم المنظم ذاتياً، وكذلك الصمود التعليمي.

2. ضرورة العمل على تهيئة بيئة المؤسسات التعليمية بحيث تكون مناسبة لتنفيذ استراتيجيات الفصول المقلوبة، بالإضافة إلى أهمية إعادة هيكلة المنصات الرقمية، بحيث تتضمن الأدوات الفاعلة التي تعزز إجراءات تنفيذ الفصول المقلوبة.

3. ضرورة تطوير أدلة إرشادية تتضمن كافة إجراءات تطبيق وتنفيذ استراتيجيات الفصول المقلوبة عبر المرحلتين الاعتيادية داخل المدرسة والإلكترونية خارج المدرسة عبر المنصات الرقمية؛ وذلك لضمان نجاح الفصول المقلوبة كاستراتيجية وتقنية في آن واحد.

4. ضرورة توجه المؤسسات المسؤولة عن أنظمة التعليم الإلكتروني نحو تبني المنصات الرقمية القائمة على محفزات الألعاب، وجعلها مكوناً أساسياً ضمن منظومة التعليم الرقمي، وبحيث تصبح محفزات الألعاب أحد المعايير الأساسية لانتقاء المصادر والمنصات الرقمية من قبل الجهات المعنية، حيث تعتبر محفزات الألعاب أحد المكونات النوعية التي تزيد من فاعلية المنصات

الرقمية في تدريس المقررات، وعلى الأخص في مقررات اللغة الإنجليزية.

5. ضرورة قيام الجهات التربوية المعنية بإعادة تطوير نظم التقييم من خلال إعادة النظر في محفزات الألعاب كأدوات فاعلة ضمن منظومة التقييم التحفيزي، وهو ما يعني ألا تعتمد أنظمة التقييم فقط على الدرجات، بل يجب أن تتضمن ما حصده الطلاب من نقاط وشارات وغيرها من المكافآت، والاعتماد عليها كعوامل محفزة، وتحويلها إلى مكون من مكونات تقييم الطلاب في أثناء العام الدراسي، حيث يمكن أن يكون لمحفزات الألعاب دوراً كبيراً في تغيير ثقافة التقييم والحد من المشكلات المرتبطة به.

6. العمل على تطوير برامج تدريبية يتم من خلالها الارتقاء بمهارات الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور فيما يتعلق باستخدام الفصول المقلوبة، كذلك مهارات استخدام المنصات الرقمية القائمة على محفزات الألعاب، واستخدامها بفاعلية وكفاءة في العملية التعليمية، وذلك لضمان الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات -ومن بينها الدراسة الحالية - التي أكدت فاعلية محفزات الألعاب في تعزيز وتحسين نواتج التعلم.

7. الاستفادة من مخرجات البحث الحالي في تطوير منظومة رقمية قائمة على محفزات الألعاب لتعزيز مهارات التعلم المنظم ذاتياً والصمود التعليمي لدى الطلاب، وذلك من خلال خطط تنفيذية يتم العمل عليها داخل المقررات الدراسية، ومن خلال البيئة العامة للمؤسسة التعليمية. وذلك باعتبار مهارات التعلم المنظم ذاتياً والصمود التعليمي من المتطلبات الأساسية للتعلم في العصر الحالي.

خامساً: بحوث مستقبلية

1. أثر اختلاف نمط المحفزات على مخرجات التعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمقرر اللغة الإنجليزية.

2. العلاقة بين المحفزات التكوينية عبر الفصول المقلوبة والانخراط والصلابة النفسية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

3. فاعلية محفزات الألعاب المتنقلة في تنمية بعض مخرجات التعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

مراجع البحث

- إبراهيم، أحمد محمد شوقي (2020)، برنامج ألعاب ترويحية لتنمية الصمود النفسي لدى عينة من ممرضي العناية المركزة، المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة، 39(39)، 51 - 70.
- الجهني، زهور سليم (2022)، التدفق النفسي وعلاقته بالصمود النفسي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، مجلة التربية، جامعة الأزهر، (193)، ج2، 445-484.
- الحنائي، عهود بنت سليمان بن صالح (2020)، فاعلية استراتيجية الفصول المقلوبة في تنمية الدافعية نحو تعلم اللغة الإنجليزية لدى طالبات أول متوسط في الرياض، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث، 4(7)، 132 - 163.
- الرفاعي، زينب محمد وأحمد، بدرية كمال (2019)، الصمود النفسي وعلاقته بالدافع للإنجاز لدى عينة من طلاب الدراسات العليا الوافدين، مجلة دراسات عربية، 18(4)، 835 - 884، أكتوبر.
- الرفاعي، زينب محمد وأحمد، بدرية كمال (2019)، الصمود النفسي وعلاقته بالدافع للإنجاز لدى عينة من طلاب الدراسات العليا الوافدين. مجلة دراسات عربية، 18(4)، 835 - 884، أكتوبر.
- الرويلي، فايز بن قبيل، والطلافة، حامد عبد الله (2020)، أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الثاني المتوسط في مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية بالملكة العربية السعودية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28 (1)، 617 - 647.
- الزهراني، محمد علي حسن (2017)، الأمن الفكري وعلاقته بتلبية الحاجات النفسية ومرونة الأنا لدى الطلبة الموهوبين في مدينة جدة بالملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 33(1)، 58 - 90.
- العازمي، فهد مبرك سعود (2022)، أثر الفصول المقلوبة في تنمية بعض نواتج التعلم لدى الطلبة: دراسة تطبيقية باستخدام منهجية التحليل البعدي، مجلة تطوير الأداء الجامعي، جامعة المنصورة، 17(1)، 3 - 28.
- عبدالحليم، ريهام محمد أحمد (2022)، فاعلية استراتيجية الفصول المقلوبة في تنمية التحصيل في العلوم والتفكير التحليلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي السعات العقلية المختلفة، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، (49)، 33 - 86.

عبدالفتاح، فاتن فاروق وحليم، شيري مسعد (2014)، الصمود النفسي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بكل من الحكمة وفاعلية الذات لديهم، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، (15)، 90-134.

عز الدين، سحر محمد يوسف (2019)، أثر استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (WebQuests) في التعلم المنظم ذاتياً في العلوم والاتجاه نحو العلم والتكنولوجيا لدى طالبات كلية التربية بالمملكة العربية السعودية، المجلة التربوية، 32(126)، 89-124.

غولي، حسن أحمد سهيل والعيكلي، جبار وادي باهض (2019)، الأمن الفكري وعلاقته بالصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، 16 (61)، 291-333.

فرغل، غادة جابر (2021)، واقع تفعيل بيئة التعلم الافتراضية في ظل جائحة (COVID-19) وعلاقتها باتجاهات الأمهات نحوها والصمود النفسي لدى أطفال الروضة، مجلة التربية وثقافة الطفل، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة المنيا، 17 (1)، 1-31، يناير.

Alhalafawy, W. S., & Zaki, M. Z. (2019). The Effect of Mobile Digital Content Applications Based on Gamification in the Development of Psychological Well-Being. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (ijIM)*, 13(08), 107-123. <https://doi.org/10.3991/ijim.v13i08.10725>

Alhalafawy, W. S., & Zaki, M. Z. (2022). How has gamification within digital platforms affected self-regulated learning skills during the COVID-19 pandemic? Mixed-methods research. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 17(6), 123-151.

Almarzooq, Z., Lopes, M., & Kochar, A. (2020). Virtual Learning during the COVID-19 Pandemic: A Disruptive Technology in Graduate Medical Education. *Journal of the American College of Cardiology*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jacc.2020.04.015>

Alsadoon, E., Alkhawajah, A., & Suhaim, A. B. (2022). Effects of a gamified learning environment on students' achievement, motivations, and satisfaction. *Heliyon*, 8(8), e10249. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10249>

Asanov, I., Flores, F., McKenzie, D., Mensmann, M., & Schulte, M. (2021). Remote-

learning, time-use, and mental health of Ecuadorian high-school students during the COVID-19 quarantine. *World Development*, 138, 105225. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2020.105225>

Azlan, C. A., Wong, J. H. D., Tan, L. K., A.D. Huri, M. S. N., Ung, N. M., Pallath, V., Tan, C. P. L., Yeong, C. H., & Ng, K. H. (2020). Teaching and learning of postgraduate medical physics using Internet-based e-learning during the COVID-19 pandemic – A case study from Malaysia. *Physica Medica*, 80, 10-16. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ejmp.2020.10.002>

Bai, S., Hew, K. F., & Huang, B. (2020). Does gamification improve student learning outcome? Evidence from a meta-analysis and synthesis of qualitative data in educational contexts. *Educational Research Review*, 30, 100322. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100322>

Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied psychology*, 51(2), 269-290.

Barr, P. (2008). Video game values: Play as human-computer interaction [Victoria University of Wellington].

Barrios, T. A., Rojas, S. L., Movilla, J. S., Ibáñez, S. F. U., & Taboada, A. H. (2022). Characterization Of Flipped Classroom Model in Higher Education: A Perception from Educational Resilience During Covid-19 Pandemic. *Procedia Computer Science*, 203, 575-582. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.procs.2022.07.082>

Boldrini, E., Sappa, V., & Aprea, C. (2019). Which difficulties and resources do vocational teachers perceive? An exploratory study setting the stage for investigating teachers' resilience in Switzerland. *Teachers and Teaching*, 25(1), 125-141. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1520086>

Bouchrika, I., Harrati, N., Wanick, V., & Wills, G. (2021). Exploring the impact of gamification on student engagement and involvement with e-learning systems. *Interactive Learning Environments*, 29(8), 1244-1257.

Brammer, M. S. (2020). Student resilience and COVID-19. *Social Sciences & Humanities Open*, 1-27.

Cabacang, G. S., & Igbughay, L. B. (2022). Which Strategy is more efficient in

Business Education: Gamified Flipped classroom (GFC) or Standard Classroom Learning (SCL)? *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 6(1), 80-93.

Chen, C.-M., Li, M.-C., & Chen, T.-C. (2020). A web-based collaborative reading annotation system with gamification mechanisms to improve reading performance. *Computers & Education*, 144, 103697. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103697>

Chen, Y., Wang, Y., Kinshuk, & Chen, N.-S. (2014). Is FLIP enough? Or should we use the FLIPPED model instead? *Computers & Education*, 79, 16-27. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.07.004>

Cheng, V. W. S., Davenport, T., Johnson, D., Vella, K., & Hickie, I. B. (2019). Gamification in apps and technologies for improving mental health and well-being: systematic review. *JMIR mental health*, 6(6), e13717.

Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76-82.

Dalponte Ayastuy, M., Torres, D., & Fernández, A. (2021). Adaptive gamification in Collaborative systems, a systematic mapping study. *Computer Science Review*, 39, 100333. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cosrev.2020.100333>

De Notaris, D., Canazza, S., Mariconda, C., & Paulon, C. (2021). How to play a MOOC: Practices and simulation. *Entertainment Computing*, 37, 100395. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.entcom.2020.100395>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)

DeLozier, S. J., & Rhodes, M. G. (2017). Flipped classrooms: a review of key ideas and recommendations for practice. *Educational Psychology Review*, 29(1), 141-151.

Denny, P. (2013). The effect of virtual achievements on student engagement. *Proceedings of the SIGCHI conference on human factors in computing systems*,

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design

elements to gamefulness: defining gamification. Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments,

Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K., & Dixon, D. (2011). Gamification. using game-design elements in non-gaming contexts. CHI'11 extended abstracts on human factors in computing systems,

DiBenedetto, M. K., & Bembenutty, H. (2013). Within the pipeline: Self-regulated learning, self-efficacy, and socialization among college students in science courses. *Learning and Individual Differences*, 23, 218-224.

Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H.-P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively?: A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3(2), 101-129. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.02.003>

Ding, L. (2019). Applying gamifications to asynchronous online discussions: A mixed methods study. *Computers in Human Behavior*, 91, 1-11. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.09.022>

Dong, C., Cao, S., & Li, H. (2020). Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. *Children and Youth Services Review*, 118, 105440. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105440>

Durrani, U. K., Al Naymat, G., Ayoubi, R. M., Kamal, M. M., & Hussain, H. (2022). Gamified flipped classroom versus traditional classroom learning: Which approach is more efficient in business education? *The International Journal of Management Education*, 20(1), 100595. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100595>

Dvorsky, M. R., Breux, R., & Becker, S. P. (2021). Finding ordinary magic in extraordinary times: child and adolescent resilience during the COVID-19 pandemic. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 30(11), 1829-1831. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01583-8>

Elzainy, A., & Sadik, A. E. (2022). The impact of flipped classroom: Evaluation of cognitive level and attitude of undergraduate medical students. *Annals of Anatomy - Anatomischer Anzeiger*, 243, 151952. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.aanat.2022.151952>

Ferro, L. S. (2021). The Game Element and Mechanic (GEM) framework: A structural approach for implementing game elements and mechanics into game experiences. *Entertainment Computing*, 36, 100375. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.entcom.2020.100375>

Fletcher, D., & Sarkar, M. (2012). A grounded theory of psychological resilience in Olympic champions. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(5), 669-678. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2012.04.007>

Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological Resilience: A Review and Critique of Definitions, Concepts, and Theory. *European Psychologist*, 18(1), 12-23. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000124>

Förster, M., Maur, A., Weiser, C., & Winkel, K. (2022). Pre-class video watching fosters achievement and knowledge retention in a flipped classroom. *Computers & Education*, 179, 104399.

Ghaban, W. (2021). Can Games and Gamification Improve Online Learners' Outcomes and Satisfaction on the Madrasati Platform in Saudi Arabia? *International Conference on Human-Computer Interaction*,

Goh, C. F., & Ong, E. T. (2019). Flipped classroom as an effective approach in enhancing student learning of a pharmacy course with a historically low student pass rate. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cptl.2019.02.025>

Gooding, P., Hurst, A., Johnson, J., & Tarrier, N. (2012). Psychological resilience in young and older adults. *International journal of geriatric psychiatry*, 27(3), 262-270.

Groening, C., & Binnewies, C. (2019). "Achievement unlocked!" - The impact of digital achievements as a gamification element on motivation and performance. *Computers in Human Behavior*, 97, 151-166. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.02.026>

Hahn, E. A., Cichy, K. E., Almeida, D. M., & Haley, W. E. (2011). Time use and well-being in older widows: Adaptation and resilience. *Journal of women & aging*, 23(2), 149-159.

Hao, Y. (2016). Exploring undergraduates' perspectives and flipped learning

readiness in their flipped classrooms. *Computers in Human Behavior*, 59, 82-92. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.01.032>

Haslam, M. B. (2021). What might COVID-19 have taught us about the delivery of Nurse Education, in a post-COVID-19 world? *Nurse Education Today*, 97, 104707. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104707>

Hassan, L., Dias, A., & Hamari, J. (2019). How motivational feedback increases user's benefits and continued use: A study on gamification, quantified-self and social networking. *International Journal of Information Management*, 46, 151-162. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.12.004>

Hew, K. F., Huang, B., Chu, K. W. S., & Chiu, D. K. (2016). Engaging Asian students through game mechanics: Findings from two experiment studies. *Computers & Education*, 92, 221-236.

Hewitt, K. K., Journell, W., & Zilonka, R. (2014). What the flip: impact of flipped instruction on self-regulated learning. *International Journal of Social Media and Interactive Learning Environments*, 2(4), 303-325.

Hoshang, S., Hilal, T. A., & Hilal, H. A. (2021). Investigating the Acceptance of Flipped Classroom and Suggested Recommendations. *Procedia Computer Science*, 184, 411-418. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.03.052>

Jia, C., Hew, K. F., Jiahui, D., & Liuyufeng, L. (2023). Towards a fully online flipped classroom model to support student learning outcomes and engagement: A 2-year design-based study. *The Internet and Higher Education*, 56, 100878. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2022.100878>

Johnson, D., Deterding, S., Kuhn, K.-A., Staneva, A., Stoyanov, S., & Hides, L. (2016). Gamification for health and wellbeing: A systematic review of the literature. *Internet Interventions*, 6, 89-106.

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.

Kaur, T. (2021). An investigation into the changing constructs of Psychological Immunity in Academic context Amidst COVID-19. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(12), 3167-3174.

Keener, T. A., Hall, K., Wang, K., Hulsey, T., & Piamjariyakul, U. (2021). Relationship of quality of life, resilience, and associated factors among nursing faculty during COVID-19. *Nurse Educator*, 46(1), 17-22. <https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000000926>

Kim, Y. M., Yoon, Y. S., Hong, H. C., & Min, A. (2019). Effects of a patient safety course using a flipped classroom approach among undergraduate nursing students: A quasi-experimental study. *Nurse Education Today*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.05.033>

Lai, C.-L., & Hwang, G.-J. (2016). A self-regulated flipped classroom approach to improving students' learning performance in a mathematics course. *Computers & Education*, 100(Supplement C), 126-140. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.05.006>

Landers, R. N., Bauer, K. N., & Callan, R. C. (2017). Gamification of task performance with leaderboards: A goal setting experiment. *Computers in Human Behavior*, 71(Supplement C), 508-515. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.008>

Legaki, N.-Z., Xi, N., Hamari, J., Karpouzis, K., & Assimakopoulos, V. (2020). The effect of challenge-based gamification on learning: An experiment in the context of statistics education. *International Journal of Human-Computer Studies*, 144, 102496. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2020.102496>

Lestari, W., Aisah, L., & Nurafifah, L. (2020). What is the relationship between self-regulated learning and students' mathematical understanding in online lectures during the covid-19 pandemic? *Journal of Physics: Conference Series*,

Li, X., Xia, Q., Chu, S. K. W., & Yang, Y. (2022). Using Gamification to Facilitate Students' Self-Regulation in E-Learning: A Case Study on Students' L2 English Learning. *Sustainability*, 14(12), 7008.

Litvin, S., Saunders, R., Maier, M. A., & Lüttke, S. (2020). Gamification as an approach to improve resilience and reduce attrition in mobile mental health interventions: A randomized controlled trial. *PLoS ONE*, 15(9), e0237220.

Lo, C. K., Lie, C. W., & Hew, K. F. (2018). Applying "First Principles of Instruction"

as a design theory of the flipped classroom: Findings from a collective study of four secondary school subjects. *Computers & Education*, 118(Supplement C), 150-165. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.12.003>

Locke, E. A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational behavior and human performance*, 3(2), 157-189.

Lombaerts, K., De Backer, E., Engels, N., Van Braak, J., & Athanasou, J. (2009). Development of the self-regulated learning teacher belief scale. *European journal of psychology of education*, 24(1), 79-96.

Menendez-Ferreira, R., Torregrosa, J., López-Fernández, D., & Mayor, J. (2022). Design of a serious games to improve resilience skills in youngsters. *Entertainment Computing*, 40, 100462. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.entcom.2021.100462>

Mitchell, R., Schuster, L., & Jin, H. S. (2020). Gamification and the impact of extrinsic motivation on needs satisfaction: Making work fun? *Journal of Business Research*, 106, 323-330. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2018.11.022>

Moghadam, S. N., & Razavi, M. R. (2022). The effect of the Flipped Learning method on academic performance and creativity of primary school students. *European Review of Applied Psychology*, 72(5), 100811. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.erap.2022.100811>

Ng, D. T., Ng, E. H., & Chu, S. K. (2022). Engaging students in creative music making with musical instrument application in an online flipped classroom. *Education and Information Technologies*, 27(1), 45-64.

Nja, C. O., Orim, R. E., Neji, H. A., Ukwetang, J. O., Uwe, U. E., & Ideba, M. A. (2022). Students' attitude and academic achievement in a flipped classroom. *Heliyon*, 8(1), e08792. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e08792>

Nurjanah, Latif, B., Yuliardi, R., & Tamur, M. (2020). Computer-assisted learning using the Cabri 3D for improving spatial ability and self-regulated learning. *Heliyon*, 6(11), e05536. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05536>

Parra-González, M. E., López-Belmonte, J., Segura-Robles, A., & Moreno-Guerrero, A.-J. (2021). Gamification and flipped learning and their influence on aspects related to the teaching-learning process. *Heliyon*, 7(2), e06254.

Philpott, A., & Son, J.-B. (2022). Leaderboards in an EFL course: Student performance and motivation. *Computers & Education*, 190, 104605. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104605>

Pintrich, P. R. (1999). Understanding Interference and Inhibition Processes from a Motivational and Self-Regulated Learning Perspective: Comments on Dempster and Corkill. *Educational Psychology Review*, 11(2), 105-115. <https://doi.org/10.1023/A:1022020308002>

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Prentice Hall.

Prieto-Andreu, J. M., Gómez-Escalonilla-Torrijos, J. D., & Said-Hung, E. (2022). Gamification, motivation, and performance in education: A systematic review. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 251-273.

Purdie, N., Hattie, J., & Douglas, G. (1996). Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison. *Journal of educational psychology*, 88(1), 87.

Putri, H. E., Muqodas, I., Sasqia, A. S., Abdulloh, A., & Yuliyanto, A. (2020). Increasing self-regulated learning of elementary school students through the concrete-pictorial-abstract approach during the COVID-19 pandemic. *Premiere Educandum: Jurnal Pendidikan Dasar dan Pembelajaran*, 10(2), 187-202.

Putri, R. R., Khairil, K., & Safrida, S. (2022). The Application of the Flipped Classroom Model Integrated with Google Classroom to the Student's Learning Motivation. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 8(1), 263-268.

Restivo, M., & Van De Rijt, A. (2012). Experimental study of informal rewards in peer production. *PLoS ONE*, 7(3), e34358.

Richter, G., Raban, D. R., & Rafaeli, S. (2015). Studying gamification: the effect of rewards and incentives on motivation. In *Gamification in education and business* (pp. 21-46). Springer.

Ruiz-Jiménez, M. C., Martínez-Jiménez, R., Licerán-Gutiérrez, A., & García-Martí, E. (2022). Students' attitude: Key to understanding the improvement of their academic RESULTS in a flipped classroom environment. *The International Journal*

of Management Education, 20(2), 100635. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100635>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

Sailer, M., Hense, J. U., Mayr, S. K., & Mandl, H. (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior*, 69(Supplement C), 371-380. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.033>

Sanchez, D. R., Langer, M., & Kaur, R. (2020). Gamification in the classroom: Examining the impact of gamified quizzes on student learning. *Computers & Education*, 144, 103666. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103666>

Sanders, J., Munford, R., Thimasarn-Anwar, T., & Liebenberg, L. (2017). Validation of the Child and Youth Resilience Measure (CYRM-28) on a sample of at-risk New Zealand youth. *Research on Social Work Practice*, 27(7), 827-840.

Sari, A. C., Fadillah, A. M., Jonathan, J., & David Prabowo, M. R. (2019). Interactive Gamification Learning Media Application For Blind Children Using Android Smartphone in Indonesia. *Procedia Computer Science*, 157, 589-595. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.procs.2019.09.018>

Seaborn, K., & Fels, D. I. (2015). Gamification in theory and action: A survey. *International Journal of Human-Computer Studies*, 74(Supplement C), 14-31. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2014.09.006>

Senali, M. G., Iranmanesh, M., Ghobakhloo, M., Gengatharen, D., Tseng, M.-L., & Nilsashi, M. (2022). Flipped classroom in business and entrepreneurship education: A systematic review and future research agenda. *The International Journal of Management Education*, 20(1), 100614. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100614>

Sergis, S., Sampson, D. G., & Pelliccione, L. (2018). Investigating the impact of Flipped Classroom on students' learning experiences: A Self-Determination Theory approach. *Computers in Human Behavior*, 78(Supplement C), 368-378. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.09.033>

org/https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.08.011

Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: assessing the ability to bounce back. *International journal of behavioral medicine*, 15(3), 194-200.

Suartama, I. K., Setyosari, P., Sulthoni, S., Ulfa, S., Yunus, M., & Sugiani, K. A. (2021). Ubiquitous Learning vs. Electronic Learning: A Comparative Study on Learning Activeness and Learning Achievement of Students with Different Self-Regulated Learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 16(03), pp. 36-56. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i03.14953>

Sulisworo, D., Fitrianawati, M., Maryani, I., Hidayat, S., Augusta, E., & Saputri, W. (2020). Students' self-regulated learning (SRL) profile dataset measured during Covid-19 mitigation in Yogyakarta, Indonesia. *Data in Brief*, 33, 106422. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.dib.2020.106422>

Tan, D. Y., & Cheah, C. W. (2021). Developing a gamified AI-enabled online learning application to improve students' perception of university physics. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100032. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100032>

Tomesko, J., Bridenbaugh, J., & Cohen, D. (2022). The Use of a Virtual Flipped Classroom Model to Promote Students' Critical Thinking Skills in a Nutrition Graduate Program. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 122(9, Supplement), A11. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jand.2022.06.042>

Torres-Martín, C., Acal, C., El-Homrani, M., & Mingorance-Estrada, Á. C. (2022). Implementation of the flipped classroom and its longitudinal impact on improving academic performance. *Educational Technology Research and Development*. <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10095-y>

Tsekhmister, Y. V., Konovalova, T., Tsekhmister, B. Y., Agrawal, A., & Ghosh, D. (2021). Evaluation of Virtual Reality Technology and Online Teaching System for Medical Students in Ukraine During COVID-19 Pandemic. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 16(23), pp. 127-139. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i23.26099>

Turan, Z., Avinc, Z., Kara, K., & Goktas, Y. (2016). Gamification and Education: Achievements, Cognitive Loads, and Views of Students. *International journal of emerging technologies in learning*, 11(7).

Uka, A., & Uka, A. (2020). The effect of students' experience with the transition from primary to secondary school on self-regulated learning and motivation. *Sustainability*, 12(20), 8519.

Ulmer, J., Braun, S., Cheng, C.-T., Dowey, S., & Wollert, J. (2022). Gamification of virtual reality assembly training: Effects of a combined point and level system on motivation and training results. *International Journal of Human-Computer Studies*, 165, 102854. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2022.102854>

Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Self-efficacy for self-regulated learning: A validation study. *Educational and Psychological Measurement*, 68(3), 443-463.

van Alten, D. C. D., Phielix, C., Janssen, J., & Kester, L. (2020). Self-regulated learning support in flipped learning videos enhances learning outcomes. *Computers & Education*, 158, 104000. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104000>

Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. In *The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement* (pp. 105-165). Emerald Group Publishing Limited.

Vansteenkiste, V., Lens, W., Witte, H., & Feather, N. (2005). Understanding unemployed people's job search behaviour, unemployment experience and well-being: A comparison of expectancy-value theory and self-determination theory. *British journal of social psychology*, 44(2), 269-287.

Wang, Q., Zhao, H., Fan, J., & Li, J. (2022). Effects of flipped classroom on nursing psychomotor skill instruction for active and passive learners: A mixed methods study. *Journal of Professional Nursing*, 39, 146-155. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2022.01.013>

Wilson, J. L., Hampton, D., Hensley, A., Culp-Roche, A., De Jong, M. J., Chase-Cantarini, S., & Wiggins, A. T. (2021). A Multicenter Study About Resilience of Nursing Students and Faculty in Online Courses. *Journal of Professional Nursing*,

37(5), 894-899. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2021.07.005>

Wise, S. L., & DeMars, C. E. (2005). Low Examinee Effort in Low-Stakes Assessment: Problems and Potential Solutions. *Educational Assessment*, 10(1), 1-17. https://doi.org/10.1207/s15326977ea1001_1

Wong, J., Baars, M., de Koning, B. B., & Paas, F. (2021). Examining the use of prompts to facilitate self-regulated learning in Massive Open Online Courses. *Computers in Human Behavior*, 115, 106596. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106596>

Xu, J., Lio, A., Dhaliwal, H., Andrei, S., Balakrishnan, S., Nagani, U., & Samadder, S. (2021). Psychological interventions of virtual gamification within academic intrinsic motivation: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 293, 444-465. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.06.070>

Yang, X., Zhang, M., Kong, L., Wang, Q., & Hong, J.-C. (2020). The Effects of Scientific Self-efficacy and Cognitive Anxiety on Science Engagement with the "Question-Observation-Doing-Explanation" Model during School Disruption in COVID-19 Pandemic. *Journal of Science Education and Technology*. <https://doi.org/10.1007/s10956-020-09877-x>

Yildiz Durak, H. (2022). Flipped classroom model applications in computing courses: Peer-assisted groups, collaborative group and individual learning. *Computer Applications in Engineering Education*.

Yin, S., Cai, X., Wang, Z., Zhang, Y., Luo, S., & Ma, J. (2022). Impact of gamification elements on user satisfaction in health and fitness applications: A comprehensive approach based on the Kano model. *Computers in Human Behavior*, 128, 107106. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107106>

Zainuddin, Z., Shujahat, M., Haruna, H., & Chu, S. K. W. (2020). The role of gamified e-quizzes on student learning and engagement: An interactive gamification solution for a formative assessment system. *Computers & Education*, 145, 103729. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103729>

Zaki, M. Z. T. (2019). The Relationship between Segmentation and Question Location within Mobile Video Platforms for Enhancing the Ability of Recall.

International Journal of Interactive Mobile Technologies, 13(8).

Zeidan, A. A., Alhalafawy, W. S., & Tawfiq, M. Z. (2017). The Effect of (Macro/Micro) Wiki Content Organization on Developing Metacognition Skills. Life Science Journal, 14(12).

Zeidan, A. A., Alhalafawy, W. S., Tawfiq, M. Z., & Abdelhameed, W. R. (2015). The effectiveness of some e-blogging patterns on developing the informational awareness for the educational technology innovations and the King Abdul-Aziz University postgraduate students' attitudes towards it. Life Science Journal, 12(12).

Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. Educational psychologist, 30(4), 217-221.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory into practice, 41(2), 64-70.

ملحق (1)

مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً

م	العبارة	م	ن	ق	ف	أ
التخطيط ووضع الهدف						
1	أحدد الهدف الذي أريد الوصول إليه قبل البدء بالعمل					
2	أضع خطة للحصول على الحوافز مهما كانت صعوبات الجائحة					
3	أقوم بعمل جدول زمني لتنفيذ كل مهمة تعليمية عبر الفصول المقلوبة					
4	أنفذ كافة المهام المطلوبة حتى أحقق أكبر قدر من الحوافز					
5	أضع أهدافاً لنفسي ثم أقسمها إلى أهداف فرعية					
6	أضع تصوراً للتتابع الزمني لكل مهمة أقوم بها					
7	أخطط لكل مهمة بحسب مستوى صعوباتها ومتطلبات تنفيذها					
الرقابة						
8	أراقب أدائي باستمرار في تنفيذ المهام					
9	أكرر محاولاتي في تنفيذ مهمات التعلم لتحسين مكانتي بين أفراد المجموعة					
10	أدون أسباب إخفاقي في الحصول على أكبر قدر من المحفزات					

م	العبارة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إدًا
11	أدون القوانين والقواعد الخاصة بكل مهمة وأعمل على تنفيذها في الأوقات المحددة					
12	أنحكم في كافة المهام التعليمية بغض النظر عن صعوباتها					
13	أقيم المهام التي أكلف بها قبل التسليم وبعد التسليم					
14	أقارن ما حصلت عليه من حوافز مع الحوافز التي حصل عليها زملائي					
السميع والحفظ						
15	أدون أفكارى الرئيسية في التعليقات المتاحة عبر الفصول المقلوبة					
16	أستفيد من الحوافز المتاحة للتعليقات في كتابة كافة آرائي					
17	أسجل وسائط رقمية عن المحتوى وأشاركها عبر الفصول المقلوبة للحصول على حوافز					
18	اكتب ملاحظات عن المناقشات التي تمت عبر المنصة حول المهام					
19	أذكر نفسي دائماً بأهم متطلبات المهام حتى أحصل على الحوافز					
21	أسمع لنفسى ما تعلمته عبر الفصول المقلوبة وساعدني في الحصول على الحوافز					
21	أعيد كتابة المحتويات الصعبة أكثر من مرة					

م	العبارة	مُتَمِّدٌ	فَعَّالٌ	يَفْعَالٌ	نَادِرٌ	أَبَدٌ
طلب المساعدة الاجتماعية						
22	أناقش بعض المعلومات مع أصدقائي قبل تسليم المهمة					
23	أستفسر من المعلم عن بعض التحديات التي تواجهني في تنفيذ المهام التعليمية					
24	أتعاون مع أصدقائي في نفس المستوى لتنفيذ المهام التعليمية					
25	استخدم كافة أدوات التواصل عبر المنصة في الحصول على ما أحتاجه من دعم					
26	أشارك في أدوات النقاش لتطوير أفكار من الأقران					
27	أتواصل مع من مكانتهم أعلى مني في الإنجاز					
28	أبادر بتوجيه الاستفسارات عن الصعوبات التي تواجهني					

ملحق (2): مقياس الصمود التعليمي

م	العبرة	الاستجابة				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
المحور الأول: المرونة						
1	لدي القدرة على التكيف مع متطلبات التعلم					
2	أقبل أفكار وطرق التعلم الجديدة عبر الفصول					
3	توقعاتي الإيجابية في تنفيذ مهام التعلم تدفعني نحو النجاح في تنفيذها					
4	أجرب أكثر من طريقة لتنفيذ أنشطة التعلم للحصول على التقدير الكافي					
5	أفضل التعاون مع أصدقائي في تنفيذ مهام التعلم					
6	أعدل أفكاري باستمرار من أجل تنفيذ مهمات التعلم عبر المنصة بطرق مبتكرة					
المحور الثاني: مواجهة التحديات						
7	أشعر بصعوبة في تنفيذ الأنشطة عبر الفصول المقلوبة القائمة على محفزات الألعاب					
8	أواجه صعوبة في استخدام غالبية أدوات المنصة الرقمية					

م	العبارة	الاستجابة				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
9	أشعر بامتلاكي قوة إرادة لتنفيذ المهمات التعليمية عبر المنصة					
10	يمكنني التعامل مع المنصة مهما كانت التحديات المرتبطة بتعلم اللغة الإنجليزية					
11	الاستمرار في تنفيذ المهمات التعليمية مهما كانت درجة صعوباتها					
12	أحافظ على معنوياتي عندما أفشل في تنفيذ مهمة					
المحور الثالث: الكفاءة الشخصية						
13	أشعر بأن الفصول المقلوبة ساعدتني في تحسين معدلتي الدراسية					
14	أستطيع التواصل بنجاح مع زملائي لتنفيذ المهام المشتركة					
15	أستطيع أن أتنبأ بقدرتي على تنفيذ المهام التعليمية					
16	أشعر بأن خبراتي التقنية قد تحسنت نتيجة استخدامي للفصول المقلوبة					
17	أعتقد أنني أصبحت أكثر إنجازاً عند التعلم عبر الفصول المقلوبة					

م	العبرة	الاستجابة				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
18	أتحمل كافة مسؤولياتي عند المشاركة في فرق العمل عبر الفصول المقلوبة					
المحور الرابع: المساندة الاجتماعية						
19	أبادر بتقديم الدعم لزملائي عبر الفصول المقلوبة القائمة على محفزات الألعاب					
20	أبادر بطلب الاستشارة من زملائي عبر الفصول المقلوبة في حال واجهت أي تحديات					
21	أستخدم كافة أدوات التواصل في الحصول على ما أحتاجه من دعم					
22	أشارك بانتظام في أدوات النقاش المتاحة					
23	أجد صعوبة مستمرة في الحصول على الدعم التعليمي					
24	أثق في قدرتي على دعم زملائي في الحصول على معدلات دراسية أعلى					
المحور الخامس: القيم						
25	أتحمل مسؤولية تعليمي دون التحجج بأي أعذار					
26	أقدر قيمة التعلم بشكل كامل عبر الفصول المقلوبة					

م	العبارة	الاستجابة				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
27	أشعر بالرضا عما تعلمته عبر الفصول المقلوبة					
28	أتحدى بالصبر عند مواجهة أي مشكلات في التعلم عبر الفصول المقلوبة					
29	أقدر وجود الفصول المقلوبة كبيئات تعليمية					
30	أشعر بعدم وجود مساواة بيني وبين زملائي في بعض الأنشطة التعليمية عبر الفصول المقلوبة					

إطار معياري مقترح «برنامج نَجَاز» لتطوير مؤشرات الأداء بالمدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية «دراسة طولية»



د. محمد بن علي الخريزي

رئيس التخطيط والتطوير التربوي

إدارة التعليم بالقنفذة، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية

المخلص :

هدف هذا البحث إلى إعداد وتنفيذ إطار معياري مقترح، يتمثل في برنامج «نَجَاز» لتطوير مؤشرات الأداء بالمدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وذلك من خلال التتبع لمدة ثلاث سنوات : (2020 – 2021 – 2022) في مجال المعايير الرئيسة: (نواتج التعلم، الانتظام، السلوك، الموهبة، التطوير المهني، القيم، التطوع والمشاركات، التميز، التعليم الإلكتروني، المستفيدون، البيئة المدرسية)، وما يندرج تحتها من مؤشرات أداء مدرسية فرعية. استخدم البحث المنهج الوصفي الطولي من خلال رصد وتتبع معايير ومؤشرات الأداء للمدارس الثانوية محل البحث من خلال النتائج الكميّة عاماً بعد عام، كما وظّف البحث الجانب التطبيقي عند تقديم الدعم الفني والمبادرات للمدارس خلال فترة تطبيق البرنامج. تمثّلت عينة البحث في (30) مدرسة للبنين بإدارة تعليم القنفذة بالمملكة العربية السعودية، بنسبة بلغت (30.60 %) من مجتمع البحث الكلي. لغرض تحقيق أهداف البحث، تم إعداد قائمة المعايير ومؤشرات الأداء المدرسية اللازمة لبرنامج «نَجَاز» وتحكيمها، كما تم إعداد البرنامج وعناصره وإجراءات تطبيقه ميدانياً وأساليب تقييم نتائجه من خلال عتبات الإنجاز الملونة. أشارت النتائج التتبعية إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) في تحسُّن معايير ومؤشرات أداء برنامج «نَجَاز» للمدارس الثانوية على عتبات الأداء المتدرجة خلال السنوات الثلاث للبرنامج، وذلك لصالح السنوات الأحدث في التطبيق؛ حيث جاءت عتبة الإنجاز الإجمالية للسنة الأولى للبرنامج (2020) بتقدير «منخفض» يُعبر عنها اللون «البرتقالي»، بينما في السنة الثانية (2021) بلغت عتبة الإنجاز التقدير «متوسط» يُعبر عنها اللون «الأصفر»، أما في السنة الثالثة (2022) فقد بلغت عتبة الإنجاز التقدير «متقدّم» يُعبر عنها اللون «الأخضر الغامق»، وهذه الفروق توضح تقدم مؤشرات أداء المدارس الثانوية على برنامج «نَجَاز» خلال سنوات التنفيذ الثلاث، وأن هذا التقدُّم يُعزى لصالح البرنامج.

الكلمات المفتاحية: برنامج «نَجَاز»، عتبات التقدير الملونة، لوحة المؤشرات الرقمية، مؤشرات الأداء، المدارس الثانوية بالمملكة.

المقدمة :

يعد الوقوف على معايير ومؤشرات مرجعية لرصد أداء مؤسسات التعليم أحد سبل التقييم العادل، بعيداً عن التحيزات الإدارية التي قد تقع فيها بعض جهات التقييم في بيئتنا العربية، وفي هذا النطاق حرصت وزارات التعليم على ضمان جودة المؤسسات التعليمية من خلال إنشاء الهيئات وإعداد البرامج المعيارية المتخصصة لتتبع مدى جودة أداء تلك المؤسسات في مجالات الفاعلية التعليمية والقدرة المؤسسية والإدارية؛ وذلك لضمان التطوير المستمر في الأداء المؤسسي، ولا سيما في القرن الحالي الذي ازداد فيه الاهتمام بالتنافسية الفردية بين مؤسسات القطاع الواحد سعياً منها لتحقيق التميز الوطني والإقليمي والدولي.

في هذا الصدد يذكر العجمي والسعيد (2020) أن هذا عصر توجه المؤسسات التعليمية نحو إدارة الأداء وفق مؤشرات قابلة للقياس، وأن تقييم أداء المؤسسات التعليمية من خلال هيئات وبرامج تقوم على معايير ومؤشرات واقعية يُمثل إحدى الآليات ذات الأهمية للتحقق من مدى القدرة على إنجاز الأهداف المرسومة لمؤسسات التعليم على أكمل وجه، وذلك من خلال توفير البيانات الكمية والكيفية التي تُسهم في تشخيص جوانب القوة والضعف بها، بما ينعكس على التطوير المستمر، ودعم اتخاذ القرار، وتحديد أولويات التحسين في الأداء المؤسسي، وبما يسهم في وضع الخطط التربوية الفاعلة بالاستناد إلى معايير ومؤشرات عمل واضحة.

وفي كتابه «مؤشرات الأداء الرئيسة» يُشير بارمنتر (Parmenter, 2015) إلى أن إدارة الأداء المؤسسي بالمعايير والمؤشرات يعد اتجاهاً إدارياً حديثاً أثبت فعاليته في العديد من المنظمات الربحية وغير الربحية، ويمكن تطبيقه في الميدان التربوي؛ حيث تعد مؤشرات قياس الأداء key performance indicators عاملاً مساعداً في تقييم مقدار التقدم المتحقق نحو تحقيق أهداف المؤسسة وفقاً لمؤشرات أداء كمية تبرز بوضوح مدى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وذلك من منطلق القاعدة الإدارية «ما لا يمكن قياسه لا يمكن إدارته، وبالتالي لا يمكن تطويره».

وتعدّ برامج قياس وتطوير الأداء المؤسسي التي تقوم على الأطر المعيارية أحد عوامل الإصلاح وتحقيق التنافسية بين مؤسسات التعليم، وهي تُمثل قاعدة عادلة للمحاسبة المؤسسية، وتحدد المحكمات والضوابط التي ينبغي أن تتصف بها مجالات وجوانب العمل في المؤسسات التعليمية، وتُركز على جوانب الأداء المختلفة التي ينبغي الاهتمام بها خلال مراحل التطوير (Blaik Hourani, 2019)؛ حيث يتم في ضوء الأطر المعيارية الالتزام بالضوابط العامة التي ينبغي العمل في ضوءها بالاعتماد على مجموعة من المؤشرات القابلة للملاحظة والقياس، والتي تحدد مواصفات كفاءة أداء المؤسسات التعليمية وقياس مؤشرات بطريقتين كمية وكيفية تسمح بوضع خطط التطوير

المستمر (Chizya, 2018). واستجابة لانتشار ثقافة الجودة في المؤسسات التعليمية ظهرت البرامج الذاتية لتقييم الأداء بشكل ذاتي وشامل، والعمل على الفحص المستمر للسياسات والإجراءات المتبعة بالمؤسسة؛ من أجل تقييم الواقع وتتبع أوجه القصور فيه، ومعالجته واتخاذ القرارات بشأنه، وهذه البرامج الذاتية من شأنها إشراك المؤسسات التعليمية في عملية التطوير عن قناعة داخلية، وليس وفق ما يُملَى عليها من أطر معيارية خارجية (Hadebe & Khumalo, 2018).

والمدارس بوصفها مؤسسات التعليم قبل الجامعي قد تعرضت في العقود الأخيرة إلى ضغوط محلية ودولية نتجت عن التغيرات الاجتماعية والتقنية والمنافسة الدولية لنقل سياساتها من التركيز على التوسع الكمي إلى التركيز على النوعية والجودة والتنافسية ومواءمة المعايير العالمية، ليس في مجال التعليم والتعلم فقط، ولكن في مجالات القيادة المدرسية، والمشاركة المجتمعية، ومهارات الحياة والعمل (Al-Subaie, 2021)، وقد نتج عن ذلك ظهور مداخل واستراتيجيات الإصلاح التعليمي المتمركزة حول المدرسة، والتي تؤكد أن المدرسة هي وحدة التحليل والتقييم والتطوير، ومن هنا جاء الاهتمام بضرورة إرساء معايير ومؤشرات لقياس الأداء المدرسي كمدخل للإصلاح التعليمي ككل (مرسي وعبدالله، 2012).

وعلى مستوى المدارس السعودية، فيمكن القول إنها تمرّ بمرحلة تطويرية ذات أهمية كبيرة في ضوء الأهداف الاستراتيجية لرؤية 2030؛ فلم تعد جودة هذه المؤسسات بديلاً تسعى إليه وزارة التعليم، بل أصبحت ضرورة ملحة؛ حيث يتم استهداف تطوير جميع مجالات الأداء بها من خلال تحقيق جودة المدخلات والعمليات والنواتج، وتحقيق الفاعلية التعليمية تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً، وتقليل الهدر التربوي، وتطوير البيئة الإدارية، ودعم الموهبة والإبداع، والمشاركة في التنمية الاقتصادية، وتلبية حاجات المجتمع بما يُسهم في تحقيق خطط المملكة التنموية (الصبحي وباداود، 2022). والمدارس الثانوية على وجه التحديد لها أهمية خاصة عند الحديث عن برامج ومعايير ومؤشرات جودة أداء المؤسسات التعليمية؛ فهي تُمثل المرحلة الختامية للتعليم قبل الجامعي، وحلقة الوصل بين مراحل الإعداد العام والإعداد الجامعي التخصصي؛ فهي مرحلة منتهية وموصلة في آن واحد، ولها دور تأثيري على نوعية مخرجات التعليم الجامعي لاحقاً، وأي قصور في جودة أداء هذه المدارس قد ينعكس على مخرجاته لاحقاً (عبابنة وعطاري، 2021).

ومع تلك الأهمية للمدارس الثانوية، والدور الملهم الذي تقوم به جهات وهيئات ضمان جودة التعليم قبل الجامعي بالمملكة، فإن الملاحظات الميدانية والدراسات السابقة تشير إلى أن معايير ومؤشرات جودة أداء تلك المدارس في جوانب القدرة المؤسسية والإدارية والفاعلية التعليمية غير متحقق بالدرجة التي تتناسب مع تلك الجهود المبذولة؛ فعلى سبيل المثال أشارت

نتائج دراسة آل مداوي (2013) إلى وجود قصور في تطبيق معايير الاعتماد المدرسي بالمدارس الثانوية بالمملكة يرتبط بمجالات التعليم والتعلم، والتنظيم والإدارة، والشراكة المجتمعية، والبيئة المدرسية، وأشارت دراسة الشمراي (2014) إلى غياب الدور الحقيقي لمكاتب التعليم والمشرفين التربويين في التحقق من جودة أداء المدارس، وافتقارها للمعايير التي ينبغي أن يتم الاحتكام إليها لرصد وتطوير أداء العمل المدرسي في الجانبين الفني والإداري، كما بينت دراسة الذبياني (2020) أن مدارس التعليم الثانوي بالمملكة تعاني من قصور تطوير الأداء المؤسسي على المستويين النظري والميداني، وانخفاض مستوى الكفاءة الإدارية والفنية لبعض القيادات المدرسية، وأكدت الدراسة ذاتها أن المدرسة الثانوية في المملكة تواجه بيئات ديناميكية معقدة تتأثر بالعديد من المتغيرات والتحولات في ظروفها الداخلية ومعطيات البيئة الخارجية، وهذا يتطلب من المدارس العمل باستمرار على تحسين مستوى أدائها وتطوير قدراتها من خلال استمرارية عمليات التحسين المدرسي.

ويرى الباحث، بحكم عمله الميداني كرئيس لإدارة التخطيط والتطوير التربوي بإحدى إدارات التعليم بالمملكة، أنه على الرغم من الجهود المبذولة والميزانيات الكبيرة التي ترصدها وزارة التعليم السعودية، فإن هناك انتقادات موجهة إلى أداء المدارس الثانوية، منها ما يتعلق بنواتج التعلم، وعدم مواءمة الخريجين للمرحلة الجامعية، وقصور المشاركات المدرسية المجتمعية، وضعف إسهامات التميز، وقصور في الاهتمام بالبيئة المدرسية، والموهبة، والمستفيدين الخارجيين، والتطوير المهني للكوادر البشرية، والتعليم في حالات الطوارئ. كما لوحظ أن برامج رصد وتطوير جودة أداء المدارس الثانوية تعمل بشكل مُجزأ، ولا يتم الاطلاع على نتائجها بشكل طولي أو بشكل عرضي يسمح بمقارنة مدى التحسن في أداء تلك المدارس خلال فترات زمنية متتالية، أو المقارنة بين مكتب تعليم ومكتب تعليم آخر، وقد دعمت ذلك دراسات كل من (الأحمري، 2013؛ الدقميري، 2016؛ العمري وعطية، 2018؛ الصبحي وباداود، 2022) والتي أشارت إلى أن تقييم جوانب الأداء المؤسسي للمدارس الثانوية السعودية يتم بشكل انفصالي لكل عام على حدة، وليس في صورة تتبع طولي يوضح فروق التطوير عاماً بعد عام بشكل كمّي.

واستجابة لأهمية تطوير جودة أداء المدارس الثانوية في المملكة من خلال مجالات العمل التعليمي، والفني، والإداري، ومحاولة سد الثغرة بين ما تبتغيه هيئات ومؤسسات قياس جودة الأداء المدرسي وبين ما تشير إليه الدراسات السابقة والملاحظات الميدانية حول قصور أداء المدارس الثانوية، فقد يكون من المناسب بناء إطار مِغْياري في صورة البرنامج المقترح «نَجَاز» لتطوير مؤشرات أداء تلك المدارس؛ بحيث ينطلق البرنامج من الوضع الراهن للمدرسة الثانوية

السعودية، ومما أوضحت الملاحظات والشواهد الميدانية من أوجه القصور في تطوير أداء هذه المدارس من قبل مكاتب وإدارات التعليم، ويسعى إلى التركيز على مدى تحقق النتائج المصوغة في صورة معايير ومؤشرات عمل مستهدفة من خلال القياس الطولي لمدة ثلاث سنوات متتالية، في ضوء عتبات إنجاز مُلونة متدرجة، ويركز على مجالات المعايير المرتبطة بالقدرة المؤسسية والإدارية والفاعلية التعليمية، مثل: نواتج التعلم، والانتظام، والمشاركات المدرسية، والتميز، والبيئة المدرسية، والمستفيدين، والموهبة والتفوق، والتطوير المهني، والتعليم الإلكتروني، والبيئة المدرسية، ويتيح متابعة التقدم في أداء المدارس بصورة إلكترونية علنية للأطراف ذات الصلة من خلال لوحات رقمية معلنة، ويعتمد على تقديم الدعم الفني للمدارس خلال فترة تنفيذ البرنامج بالاعتماد على تقييم النتائج من خلال عتبات الإنجاز المتدرجة، على أن يتم توفير الشواهد والأدلة لما تحقق من إنجاز خلال فترة تطبيق البرنامج.

مشكلة البحث:

لما كانت معايير ومؤشرات الأداء المدرسي تُمثل موجّهات وخطوط مُرشدة للوصول إلى مستوى نوعي من الجودة ينبغي أن تكون عليه مدارس التعليم الثانوي، فقد بذلت وزارة التعليم بالمملكة جهوداً كبيرة في سبيل إرساء وتطبيق مشروعات التحقق من جودة أداء تلك المدارس لكي تحقق التنافسية وتتواءم مع التحولات الوطنية والعالمية. إلا أنه على الرغم من تلك الجهود، فإن عدداً من الدراسات والتقارير التي تناولت تقييم أداء المدارس الثانوية بالمملكة تشير إلى الحاجة لدعم جودة الأداء المدرسي بتلك المدارس. وفي هذا الصدد، أكدت دراسة أبو كريم (2013) أنه ما زالت هناك شكوك مجتمعية حول جودة التعليم في المدارس السعودية، وأن النظام المدرسي بالمملكة ما زال يواجه تحديات كبيرة مثل: زيادة معدلات الصراع والمنافسة، وزيادة حركة العولمة الإدارية فكرياً وتنفيذاً، عطفاً على انخفاض مخرجات التعليم العام من الطلاب وما يحملونه من معارف، ومهارات، وقيم، ولا أدل على ذلك من لجوء الجامعات السعودية إلى برامج السنة التحضيرية لإعداد مخرجات التعليم الثانوي للحياة الجامعية. وقد أشارت دراسة العتيبي (2016) إلى قصور في جودة أداء مدارس التعليم الثانوي فيما يتعلق بمجالات التعليم والتعلم، وأساليب الإدارة المدرسية الحديثة، والمشاركة المجتمعية، وإسهامات التميز، والتطوير المهني للمنسوبين، مما أدى إلى ظهور الحاجة إلى مراقبة وتقييم مستوى أداء تلك المدارس للحد من تدني مخرجات التعليم قبل الجامعي، وفي دراسة الدقميري (2016) تم التوصل إلى أن درجة تحقيق المدرسة الثانوية بالمملكة العربية السعودية لأهدافها من وجهة نظر المعلمين والطلاب جاءت دون المستوى المطلوب في أهداف تتعلق بالهدر التربوي، وانخفاض نسب الطلاب الفائقين، ومحدودية تحقيق

أهداف تلك المرحلة، كما أشار تقرير هيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة (2020 أ) إلى مؤشرات قصور عامة بالمدارس الثانوية تتعلق بالقيادة والتطوير المهني للمعلمين مثل: طغيان المهام الإدارية على المهام القيادية والفنية، وانخفاض معدلات التدريب والتطوير التربوي لقادة المدارس، وانخفاض التأهيل العلمي للمعلمين، وانخفاض معدلات التدريب الشبكي، وارتفاع معدلات الحاجة للتطوير المهني للمعلمين.

وبشأن البرامج القائمة على الأطر المعيارية لقياس وإدارة أداء المدارس الثانوية فقد أوضحت دراسة الخريزي وآخرون (2019) أن واقع تخطيط الأداء المدرسي المبني على مؤشرات قياس الأداء جاء بدرجة ضعيفة في المجالات التي تناولتها الدراسة، وتعود أسباب ذلك إلى ضعف معرفة القيادات المدرسية بمؤشرات قياس الأداء، وصياغتها، وربطها بالأهداف التفصيلية، وعليه أوصت الدراسة ذاتها بتدشين برنامج مبتكر ومختصر للمؤشرات في المجالات والمعايير والمؤشرات التربوية المدرسية بمدارس المملكة العربية السعودية، كما أوردت دراستي العريفي (2020)، والصبحي وباداود (2022) أن أحد أسباب المشكلات التي تواجه نظام التعليم الثانوي بالمملكة هو القصور في وجود معايير تربوية دقيقة وشاملة؛ بحيث يتم على أساسها تقييم المدارس الثانوية، والحكم على جودتها، وتصنيفها، مما يساعد على ارتقاء التعليم وتطويره.

إلى جانب ما تقدّم، تشير الملاحظات الميدانية للباحث إلى أن تقييم الأداء للمدارس الثانوية يعتمد في أغلب الأحيان على وصف غير مستند إلى معايير ومؤشرات أداء واضحة، بل وفي بعض الأحيان يكون هذا الوصف غير موضوعي أو مبنياً على أوصاف عاطفية بعيدة عن الأرقام الكميّة والحقائق المرصودة من أرض الواقع؛ وبالتالي يصعب الحكم الدقيق على مستوى أداء العمل في المدارس، مما يحدث معه تعقيم على صاحب القرار التطويري من أن يضع خطة لتشخيص الواقع بدقة، ومن ثم محاولة وضع الخطط والمبادرات لتحسينه، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة للمدارس على مستوى زمني. كما لاحظ الباحث بحكم عمله، أن قادة المدارس الثانوية يواجهون تحديات في التقييم الواقعي لأداء المدارس نظراً لتحوّل منظومة قياس الأداء إلى عملية شكلية لا تخدم عملية تطوير الأداء في المدارس بشكل فعلي، بالإضافة إلى التحديات الأخرى التي تتعلق بصعوبات تقييم الأداء، مثل الإغراق في الأنشطة الإدارية اليومية التي لا تتيح الفرصة كاملة لمتابعة عملية التقييم. وتتفق بعض هذه الملاحظات الميدانية مع ما ذكره الغامدي (2019) في دراسته؛ حيث أشار في مشاهداته الميدانية إلى أن كثيراً من الممارسات الإدارية والتعليمية بالمدارس لا ترتبط بمعايير الجودة، مما ترتب عليه اتساع في الفجوة بين متطلبات التعليم الجامعي وقدرات خريجي المدارس الثانوية.

ولتدعيم الملاحظات السابقة، أجرى الباحث دراسة استطلاعية من خلال قسم التخطيط والتطوير بالإدارة الذي يعمل به قبل البدء في إعداد وتطبيق برنامج «نَجَاز»، وذلك من أجل التعرف على وجهة نظر مجتمع المدارس حول إمكانية إدارة الأداء المدرسي بالمعايير ومؤشرات الأداء الكمية من خلال برنامج تقييمي مُعلن النتائج للمدرسة ومكاتب التعليم والإدارة التربوية (نسب وأرقام ومتوسطات مستهدفة)، وقد شملت العينة الاستطلاعية (92) قائداً مدرسياً من إدارة تعليم القنفذة، وهم: مديري المدارس الثانوية (بنين): (55)، ومديري المكاتب التعليمية: (12)، ورؤساء الأقسام التربوية: (25)، وقد أشار (86 %) من منهم إلى الحاجة إلى مثل هذه البرامج في تطوير الأداء المدرسي، وأن إدارة الأداء المدرسي بالمؤشرات قد تسهم في تحسين الأداء وتطويره بدرجة عالية، وأفاد (84 %) من العينة الاستطلاعية بأهمية تقييم الأداء المدرسي بموضوعية بناءً على الأرقام بعيداً عن العاطفة والتحيز، وكانت نسبة الذين ذكروا أن إسهام الإدارة بالمؤشرات في المقارنة بين المدارس في الإنجاز (80 %)، بينما كانت نسبة الذين أكدوا أن إدارة الأداء المدرسي بالمؤشرات تؤدي إلى التعرف على نقاط الضعف المدرسية بيسر وخاصةً من خلال عتبات القياس الملونة (الأحمر «ضعيف بشدة»، الأصفر «متوسط»... إلخ) (77 %)، وأكد (79 %) من أفراد العينة أهمية إدارة الأداء المدرسي بالمؤشرات في بناء القرارات الصحيحة المبنية على الحقائق والأرقام. وبناء على ما سبق، يتضح ارتفاع نسب اتفاق آراء العينة الاستطلاعية لمجتمع المدارس بشأن حاجة المدارس الثانوية إلى مثل هذا البرنامج الذي يقوم على إطار معياري ومؤشرات أداء تحكم العمل المدرسي وصولاً إلى الفعالية والكفاءة المنشودة.

وفي ضوء ما تقدّم، قد تكون هناك حاجة إلى برنامج يقوم على إطار معياري لمؤشرات أداء المدرسة الثانوية في ضوء مؤشرات أداء واقعية ومعلنة يتم قياسها بشكل طولي عاماً بعد عام، وهو ما يسعى إليه البحث الحالي من خلال إعداد برنامج «نَجَاز» لقياس وتطوير الأداء بالمدارس الثانوية بالمملكة على المستويات: التعليمي والفني والإداري.

أسئلة البحث:

- 1) ما صورة الإطار المعياري المقترح «برنامج نَجَاز» لتطوير مؤشرات الأداء بالمدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟
- 2) ما واقع تقييم معايير ومؤشرات أداء برنامج «نَجَاز» للمدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية على عتبات الأداء المتدرجة خلال السنوات الثلاث للبرنامج؟
- 3) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مؤشرات الأداء بالمدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية خلال فترات البرنامج (السنة الأولى والسنة الثانية والسنة الثالثة) تُعزى لبرنامج «نَجَاز»؟

فروض البحث :

- (1) توجد فروق دالة إحصائية في مؤشرات الأداء بالمدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية خلال فترات البرنامج (السنة الأولى والسنة الثانية) تُعزى لبرنامج «نَجَاز».
- (2) توجد فروق دالة إحصائية في مؤشرات الأداء بالمدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية خلال فترات البرنامج (السنة الأولى والسنة الثالثة) تُعزى لبرنامج «نَجَاز».
- (3) توجد فروق دالة إحصائية في مؤشرات الأداء بالمدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية خلال فترات البرنامج (السنة الثانية والسنة الثالثة) تُعزى لبرنامج «نَجَاز».

أهداف البحث:

- هَدَفَ البحث الحالي إلى إعداد إطارٍ معياريٍ مقترحٍ «برنامج نَجَاز» لتطوير مؤشرات الأداء بالمدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وذلك في ضوء الأهداف الفرعية التالية:
- إعداد مجالات ومعايير ومؤشرات أداء «برنامج نَجَاز» للمدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية.
- التحقق من واقع تقييم معايير ومؤشرات أداء «برنامج نَجَاز» للمدارس الثانوية على عتبات الأداء المتدرجة خلال السنوات الثلاث (2020، 2021، 2022) لتطبيق البرنامج بالمدارس محل البحث.
- الكشف عن الفروق الإحصائية على عتبات الأداء المتدرجة الملونة المعدة لغرض برنامج «نَجَاز»؛ للتحقق من مدى التحسن في أداء المدارس الثانوية خلال سنوات القياس الثلاث.

أهمية البحث :

تأتي الأهمية النظرية للبحث الحالي من أهمية موضوعه في مجال تطوير مؤشرات أداء مدارس المرحلة الثانوية، والتي تمثل مرحلة تعليمية ذات أهمية نوعية في السلم التعليمي، وبناءً على نتائجها تتحدد مدخلات المرحلة الجامعية، خاصة مع تزامن وقت إجراء البحث مع التغييرات التي تشهدها منظومة التعليم الثانوي بالمملكة. كما يأتي البحث الحالي كاستجابة لعدد من الدراسات التي تشير إلى أهمية توظيف المعايير ومؤشرات الأداء كموجهات لضبط مجالات القدرة المؤسسية والإدارية والفاعلية التعليمية بالمدارس، وهو ما يضمن تحقيق عدالة وجدية في تقييم نقاط القوة والضعف فيها، والعمل على تطويرها باستمرار، كما يتسق برنامج «نَجَاز» لمؤشرات الأداء المدرسي مع مبادئ رؤية المملكة (2030) التي شملت نظرة شاملة للتعليم، تبدأ بتطوير المنظومة التربوية

بجميع مكُوناتها. أما الأهمية التطبيقية العملية للبحث فتتجلى في تزويد الميدان التربوي بإطار معياري مقترح يتمثل في «برنامج نَجَاز» لتقييم مؤشرات الأداء بالمدارس الثانوية بالمملكة من خلال عتبات إنجاز مُعلنة لدى المدرسة ومكاتب التعليم والإدارة التعليمية، مما قد يفيد إدارات ومكاتب التعليم ومديري المدارس الثانوية في تحسين الأداء المؤسسي، ويُسهل عملية تقييم ومتابعة المدارس ومعالجة أوجه القصور فيها. وقد يساعد هذا البحث هيئة تقييم التعليم والتدريب في التعرف على واقع معايير جودة الأداء المدرسي بالمدارس الثانوية، ومدى ملاءمتها لتطبيق معايير التميز المدرسي، ومن جهة أخرى قد يُسهم في تزويد صانعي السياسات التربوية بمعلومات واقعية حول الأداء المدرسي؛ لتمكينهم من إصدار الأحكام واتخاذ القرارات المناسبة لتطويره، خاصة في ظل ندرة البرامج التي تُعنى بتطوير مؤشرات أداء المدارس الثانوية بالمملكة في حدود علم الباحث، وذلك من أجل إحداث تغيير في مستوى الأداء الحالي لتحسين جودة عمليتي التعليم والتعلم والوصول إلى مستوى أفضل من المخرجات المرجوة في ضوء استثمار الإمكانيات المتاحة للمدارس الثانوية.

حدود البحث :

الحدود الموضوعية: يتحدد البحث موضوعياً ببرنامج «نَجَاز» الذي يشتمل على إطار معياري مقترح لغرض تطوير مؤشرات الأداء بالمدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية في المعايير الرئيسية: (نواتج التعلم، الانظام، السلوك، الموهبة، التطوير المهني، القيم، التطوع والمشاركات، التميز، التعليم الإلكتروني، المستفيدون، البيئة المدرسية)، وما يندرج تحتها من مؤشرات أداء فرعية، كما تتحدد في جزء إجراءات البحث الحالي.

الحدود المكانية: اقتصر الحدود المكانية لتطبيق البحث على المدارس الثانوية الحكومية (بنين) بإدارة تعليم القنفذة بالمملكة العربية السعودية؛ حيث مجال ومكان عمل الباحث، وقد اقتصر التطبيق على المدارس الثانوية لكونها نهاية مراحل التعليم قبل الجامعي، ولدورها الفاعل في مخرجات السَلَم التعليمي قبل الجامعي.

الحدود الزمنية: دراسة طولية تتبعية خلال الأعوام الدراسية: (2020، 2021، 2022).

مصطلحات البحث:

الإطار المعياري: يُعرّف بأنه المحددات والضوابط العامة التي يتم العمل في ضوءها بالاعتماد على مجموعة من المواصفات والمعايير والمؤشرات القابلة للملاحظة والقياس؛ لتحديد مواصفات كفاءة الأداء المطلوب وتحليلها ومتطلبات تحقيقها وقياس مؤشرات بطريقتين كمية وكيفية، من أجل تحقيق قياس وتقييم وتطوير الأداء المؤسسي (Riveros&Wei, 2019). ويُعرّف إجرائياً

بأنه نطاق مقترح للمعايير ومؤشرات الأداء المتضمنة في «برنامج نَجَاز» لتطوير مؤشرات الأداء بالمدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية، ويتضمن مجالات القدرة المؤسسية والإدارية والفاعلية التعليمية، وما يندرج تحتها من معايير ومؤشرات فرعية.

برنامج «نَجَاز»: برنامج «مؤشرات الأداء المدرسي» أو ما أطلق عليه الباحث اسم «نَجَاز» يُعرّف إجرائياً بأنه إطار معياري مقترح لتقييم وتطوير أداء المدارس الثانوية في مجالات القدرة المؤسسية والإدارية والفاعلية التعليمية، وبيان مدى تحقق هذه المجالات من خلال المعايير: (نواتج التعلم، الانتظام، السلوك، الموهبة، التطوير المهني، القيم، التطوع والمشاركات، التميز، التعليم الإلكتروني، المستفيدون، البيئة المدرسية) ومؤشراتها الفرعية، ويعتمد البرنامج على لوحة مؤشرات إلكترونية معلنة لكل مدرسة، ويتم تقييم النتائج التي حققتها المدرسة بعبثات إنجاز متدرجة ومُلوّنة: (منخفض بشدة: اللون الأحمر / منخفض: اللون البرتقالي / متوسط: اللون الأصفر / عالٍ: اللون الأخضر الفاتح / متقدم: اللون الأخضر الغامق)، ويتم من خلال البرنامج تقديم الدعم التعليمي والإداري والفني بهدف تطوير مؤشرات الأداء المنخفض خلال سنوات البحث.

المؤشرات: المؤشرات هي عبارات تصف الحد المطلوب من الأداء المتوقع من المؤسسة لتحقيق متطلبات المعايير المقترحة، ويساعد المؤشر سواء كان كمياً أو نوعياً في معرفة مدى التقدم في إنجاز المؤسسة وتحقيق الأهداف المطلوبة (Silva et al., 2020). وتُعرّف إجرائياً بأنها أدلة إجرائية تصف الحد المطلوب من الأداء بالمدارس الثانوية محل البحث الحالي في ضوء المعايير المدرجة في الإطار المعياري المقترح لبرنامج «نَجَاز»، من خلال الصيغ التالية: (متوسط / نسبة / معدل / عدد).
الأداء المدرسي: يُقصد به جميع الأنشطة والممارسات التي تقوم بها المدارس في ظل إطار محدد للعمل لتحقيق الأهداف والنواتج التي تسعى المدارس إلى تحقيقها (عبابنة وعطاري، 2021).
وإجرائياً يُقصد به ممارسات القدرة المؤسسية والإدارية والفاعلية التعليمية التي تقوم بها المدارس الثانوية محل البحث الحالي في ضوء مؤشرات الإطار المعياري المقترح لبرنامج «نَجَاز»، ويقاس من خلال عتبات أداء خماسية متدرجة: (منخفض بشدة: اللون الأحمر / منخفض: اللون البرتقالي / متوسط: اللون الأصفر / عالٍ: اللون الأخضر الفاتح / متقدم: اللون الأخضر الغامق) خلال عدد من السنوات المتتابعة وفقاً لحدود البحث الحالي.

الإطار النظري للبحث :

تقييم وتطوير الأداء المدرسي في ضوء المعايير ومؤشرات الأداء :

يشهد تحسين الأداء المدرسي في وقتنا الحاضر تطورات متسارعة وتحولات جوهرية في

منهجيات التقويم والتطوير ومرجعياته وأدواته وممارساته الميدانية، ويعد التقويم المبني على المعايير إحدى الآليات ذات الأهمية في هذا المجال لمراقبة أداء المؤسسة التعليمية بالاستناد على المعايير العادلة وتحقيق الإدارة الفعالة للموارد المتاحة؛ حيث يمكن من خلال مقارنة واقع أداء المؤسسة مع تلك المعايير الحكم على مدى فاعليتها، ومن ثم اتخاذ الإجراءات اللازمة لتحسين وتطوير أدائها (أحمد، 2018). وفي ظل التحديات التي تحيط بالمدارس في الوقت الحالي يتطلب الأداء المدرسي أن يكون على درجة عالية من الكفاءة في جوانب التعليم والتعلم والإدارة والقدرة المؤسسية؛ وذلك للتمكن من مواجهة التغيرات المحلية والعالمية في مجالات التعليم والإدارة الحديثة والمشاركة المجتمعية والتقويم المستمر في ضوء مؤشرات الأداء العادلة (العتيبي، 2016)؛ فالمدرسة كأي مؤسسة يجب أن يكون لها أهداف محددة، وعليها أن تخطط لها جيداً لتنفيذها؛ فكلما كانت المدخلات ذات جودة انعكس ذلك على الأداء المدرسي. من أجل ذلك، أصبح قياس وتطوير أداء المدارس من خلال البرامج والأطر المعيارية والمؤشرات الدالة عليها أحد المداخل المهمة في ضوء إدارة الجودة الشاملة، بما يساهم في تحقيق كفاءة النظام المدرسي والوصول لأهدافه (Kholis et al., 2020).

ويقصد بتقييم الأداء المدرسي الإجراءات التي تعتمد على أدوات وآليات تستهدف الكشف الموضوعي والدقيق لأداء المدرسة وفق معايير وضوابط مُعلنة، من خلال تقييم كل عنصر من عناصر المدرسة على حدة، وتحديد مدى اقتراب أو بُعد هذا العنصر من معايير الجودة التي ترغب المدرسة في الوصول إليها في فترة زمنية معينة، ومن ثم إصدار الأحكام وإجراء عمليات التحسين والمتابعة في ضوء هذه الأحكام (اليحمدي والمنوري، 2020). ومعايير الاعتماد المدرسي criteria for school accreditation هي الشروط والمواصفات والقواعد أو المرامي التي يتعين أن تستوفيها المدارس حتى تثبت أن مؤشرات الجودة النوعية فيها عالية، بما يوضح المستوى المتوقع الذي وضعته هيئة أو جهة بشأن درجة أو هدف تربوي يراد الوصول إليه ويحقق قدراً منشوداً من الجودة أو التميز الأكاديمي (المالكي، 2015).

ويمكن للباحث القول إن تحديد معايير ونقاط مرجعية ومؤشرات أداء للمدارس يزيد من وضوح الرؤية التربوية لهذه المؤسسات في مجالات تحسين الأهداف، والمحتوى، وطرق التعليم والتقويم، وتوظيف الأنشطة المدرسية، وأساليب التقويم، وأساليب الإدارة، والإسهام المجتمعي، ومشاركات التميز، وتقنيات التعليم عن بعد، وممارسات المهوبة والإبداع، ويعمل على وضع مستويات للأداء ينبغي أن تصل إليها المدرسة، من خلال ما يجب أن يتم عمله وما ينبغي أن تكون المؤسسة التعليمية قادرة على أدائه.

وتُستخدم المعايير والمؤشرات كإطار ودليل لعمليات تقويم وتطوير الأداء المدرسي في كافة ميادين ومجالاته؛ لما تتيحه من بيانات ومعلومات عن جوانب القصور والسلبيات في الأداء، ومن ثم وضع برامج وخطط تحسين وتطوير لمواجهة هذه السلبيات، كما تُستخدم المعايير في عمليات التقويم المؤسسي ومقارنة أداء المدرسة بالمدارس الأخرى وكل معيار يتضمن مؤشرات indicators وتستخدم تلك المؤشرات كمحكات لمقارنة الأداء الحالي وتحسين العمليات الموجودة حالياً (الموسى، 2012).

وفي إطار حرص الباحثين على دراسة تقييم وتطوير الأداء المدرسي في ضوء المعايير ومؤشرات الأداء فقد استهدفت دراسة العتيبي (2016) تقييم أداء مدارس التعليم الثانوي بالمملكة في ضوء مؤشرات الجودة الشاملة، وجاءت غالبية محاور الأداء المدرسي في ضوء معايير ومؤشرات الأداء المستهدفة بدرجة متوسطة، في حين جاءت مؤشرات جودة الموارد البشرية بدرجات ضعيفة، بينما سعت دراسة أحمد (2018) إلى وضع معايير مقترحة لتصنيف المدارس الثانوية بهدف تطوير منظومة تقويم الأداء المدرسي بها في ضوء المعايير العالمية، وتوصلت إلى أن التقويم المبني على المعايير يمثل الأساس الذي يتم في ضوئه تطوير الأداء المدرسي بمدارس التعليم الثانوي. أما دراسة العريفي (2020) فبحثت إمكانية تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي على المدارس الثانوية بالمملكة في ظل الإمكانيات والواقع الحالي لها، وتوصلت الدراسة إلى موافقات متوسطة لأفراد الدراسة على إمكانية تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي على المدارس الثانوية محل الدراسة، وهذا يشير إلى قابلية مجتمع المدارس الثانوية إلى تطبيق الأطر المعيارية لضبط الأداء المؤسسي، في حين تناولت دراسة الصبحي وباداود (2022) التعرف على درجة ملاءمة تطبيق معايير التقييم والتميز المدرسي في المدارس الثانوية، وأسفرت عن نتائج إيجابية في تطبيق المدارس محل الدراسة لتلك المعايير، مع تأكيد أهمية نشر ثقافة تقييم الأداء بالمدارس الثانوية بالمملكة في ضوء الأطر المعيارية.

ويشير الباحث إلى أن تلك الدراسات وغيرها مما تم إجراؤه على مدارس المرحلة الثانوية بالمملكة قد أوضحت أن تقييم وتطوير الأداء المدرسي في ضوء الأطر المعيارية ومؤشراتها من الأهمية بمكان في ضوء السعي المستمر من وزارة التعليم إلى تحسين جودة أداء المؤسسات التعليمية قبل الجامعية، إلا أنه وفي حدود علم الباحث لم تتطرق دراسة سابقة إلى بناء برنامج معياري لتطوير مؤشرات الأداء بالمدارس الثانوية بالمملكة، وهو ما سعى إليه البحث الحالي من خلال برنامج «نَجاز» المقترح.

أهمية تقييم وتطوير الأداء المدرسي في ضوء المعايير ومؤشرات الأداء:

لقد أصبح استخدام مؤشرات الأداء اتجاهاً عالمياً لدى التربويين وصنّاع السياسة ومنتخذي القرار ورجال التعليم؛ إذ يؤكدون ضرورة توظيف المؤشرات في كل مستويات الأنظمة التعليمية،

ومن هنا ظهرت الحاجة إلى استخدام مؤشرات الأداء المدرسي كمدخل للفعالية والتحسين المدرسي وما يتطلبه هذا الاستخدام من تهيئة المدارس بقاعدة بيانات يمكن استخدامها كمؤشرات عن الأداء المدرسي من حيث السياق، والمدخلات، والعمليات بما تتضمنه من تفاعلات تضمن جودة المخرجات (مرسي وعبدالله، 2012). لقد أصبحت معايير الجودة الشاملة تستخدم كإطار للتقويم وكذلك للتحسين والإصلاح التعليمي سعياً للوفاء بمتطلبات تطوير الأداء المدرسي (الغامدي، 2019)، وتبرز أهمية تطوير الأداء المدرسي في ضوء المؤشرات من خلال تشخيص مجالات العملية التعليمية والإدارية والمستوى الفعلي لمدخلاتها، وتحديد الأساليب والنشاطات المستخدمة، وبيان مواطن القوة وأولويات التطوير فيها، مما يتيح الفرصة لتصحيح الأداء، وإدخال التعديلات على الخطط لبلوغ الأهداف، بما يجعل المدرسة بيئة فاعلة (الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام بالمملكة، 2020)، كما تكمن أهمية تبني معايير الاعتماد المدرسي لتقييم الأداء، كما أوضحت دراسة عايش (2017)، في المساعدة على وضع خطط المؤسسة التعليمية وأهدافها، وأيضاً تحفيز المؤسسة على تحقيق الأداء المتميز، وإجراء التقييم الذاتي، والعمل على التطوير المستمر، وبيان مستوى جودة المؤسسة التعليمية لأفراد المجتمع؛ الأمر الذي يؤدي إلى رضاهم عن مؤسساتهم التعليمية ومشاركتهم لها في تحقيق أهدافها.

وفي صدد أهمية رصد الأداء المؤسسي وتطويره في ضوء الأطر المعيارية ومؤشرات الأداء أشارت دراسة العمري وعطية (2018) إلى أن تقييم الأداء في ضوء المعايير ومؤشرات الأداء يسمح للمؤسسة التعليمية بالمشاركة في عملية التقييم بشكل ذاتي، ويحسن قدرتها على تحديد أوجه القصور التعليمي والإداري والتعامل الإيجابي مع التغيير، وتحفيز المنسوبين على العمل لتحقيق مؤشرات الأداء المطلوبة، كما أشارت دراسة اليحمدي والمنوري (2020) إلى أن تطوير الأداء المدرسي في ضوء الأطر المعيارية أصبح جزءاً مهماً من عناصر رفع مستوى التعليم، ويُمكن المدرسة من أخذ زمام المبادرة في تحسين نوعية التعليم وكل ما تقدمه للطلاب والتأكيد على العمل بشكل جيد، وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تطوير واتخاذ قرارات لتحسينها، وتقديم تقرير للمجتمع المدرسي حول نقاط القوة في عمل المدرسة وأولويات التطوير لتحسين الأداء، والسماح للمعلمين بمراجعة عملهم وما تم تحقيقه من أهداف، وتحديد العمل الجيد في المدرسة وما يمكن تحسينه.

ويرى الباحث أن أهمية برنامج البحث الحالي «نَجَاز» تبدو من كونه ينطلق من واقع المدارس الثانوية محل البحث، وفق معايير ومؤشرات أداء واقعية في ضوء ما يسد الفجوة التي تشير إليها الدراسات السابقة وملاحظات الباحث بحكم عمله الميداني في قسم التخطيط والتطوير، وهو ما تظهر معه أهمية تقييم وتطوير الأداء المدرسي في ضوء المعايير ومؤشرات الأداء كضوابط لتحسين

جودة أداء المدارس الثانوية، وإصدار أحكام على الأداء المدرسي العام تتصف بالموضوعية، واتخاذ الإجراءات الوقائية اللازمة لتلافي الأخطاء قبل وقوعها، ومساعدة المدارس على معرفة نقاط القوة والضعف والفرص والتحديات المتاحة في ضوء مستوى أداء المؤسسات المنافسة، وتزويد واضعي الخطط التربوية وصانعي سياسات التنفيذ ومتخذي القرارات بمعلومات دقيقة وحقيقية عن واقع الأداء المدرسي وما تواجهه المدارس من صعوبات تحد من فاعليتها في تحقيق أهدافها.

الإطار المعياري المقترح «برنامج نَجَاز لمؤشرات الأداء المدرسي»:

برنامج «نَجَاز» أو «مؤشرات الأداء المدرسي» هو إطار معياري مقترح لمؤشرات عمل المدارس الثانوية في مجال المعايير ومؤشراتها الفرعية: (نواتج التعلم، الانتظام، السلوك، الموهبة، التطوير المهني، القيم، التطوع والمشاركات، التميز، التعليم الإلكتروني، المستفيدون، البيئة المدرسية)، ويركز على مدى تحقق النتائج بشكل طولي من خلال نسب، وأرقام، ومتوسطات مستهدفة للمدارس الثانوية، وتتم متابعة المتحقق أو النتائج من خلال عتبات إنجاز مُلوّنة مقارنة بالمستهدفات المدخلة على النحو التالي: (منخفض بشدة: اللون الأحمر / منخفض: اللون البرتقالي / متوسط: اللون الأصفر / عالٍ: اللون الأخضر الفاتح / متقدم: اللون الأخضر الغامق)، والتي تُسهّل عمليات المتابعة والمعالجة في الميدان التربوي، ويمتاز البرنامج بخاصية متابعة الأداء من قبل المدير لمدرسته، ومدير المكتب لمدرسه، ومدير التعليم لجميع مدارس الإدارة؛ حيث أن البرنامج يتضمن لوحات مؤشرات رقمية علنية. ويمكن إيجاز مهمة البرنامج في إدارة الأداء المدرسي وفق مؤشرات كمية قابلة للقياس في ضوء ما حققته المدارس من مؤشرات الأداء المستهدفة، وفي ضوء الأهداف التربوية التالية: (تدعيم مبدأ التقييم الذاتي في المدارس الثانوية، وشمولية التقييم للأداء المدرسي من خلال المعايير والمؤشرات الكمية في مجالات متعددة: تعليمية وإدارية وفنية، والانطلاق في تقييم الأداء المدرسي من أدلة وشواهد موضوعية حول القدرة المؤسسية والإدارية والفاعلية التعليمية بالاستناد إلى معايير ومؤشرات أداء واقعية وعادلة، وبناء القرارات على الحقائق والأرقام بعيداً عن العاطفة والأوصاف والتحيز الذي لا يستند غالباً إلى واقع فعلي، ومعالجة السلبيات بتقديم التغذية الراجعة للمدارس وفقاً لعتبات الإنجاز الملونة لتقدير أداء المدارس).

أبرز مكونات الإطار المعياري «برنامج نَجَاز لمؤشرات الأداء المدرسي»:

1) المعايير والمؤشرات المدرسية التي تركز على المخرجات والنتائج: والتي تتضمن مجالات مدرسية متوافقة مع التوجهات الحديثة لإدارة الأداء، انطلاقاً من القاعدة الذهبية للإدارة «ما لا يُقاس، لا يمكن إدارته، وبالتالي لا يمكن تطويره، وتحسينه، وضبط جودته»، وتتضمن تلك المجالات عدة معايير رئيسية: (نواتج التعلم، الانتظام، السلوك، الموهبة، التطوير المهني، القيم،

التطوع والمشاركات، التميز، التعليم الإلكتروني، المستفيدون، البيئة المدرسية)، وما يندرج تحتها من مؤشرات فرعية.

(2) اللوحة الإلكترونية للأرقام أو النسب التي حققتها المدرسة مُدعمة بعتبات قياس ملونة: يضع كل قائد مدرسة اللوحة الإلكترونية في مكان بارز للجميع في المدخل أو الفناء المدرسي، وتبرز هذه اللوحة وضع المدرسة في المؤشرات المحددة وفقاً للمعايير والمستهدفات، والتي يمكن التعرف على أداء المدرسة من خلالها بكل سهولة من خلال نظرة قصيرة؛ حيث تعمل العتبات الملونة على اختصار الزمن والجهد في ذلك.

(3) تبني المعيار الخماسي في قياس النجاح المدرسي (عتبات الإنجاز الملونة): طريقة فاعلة في الميدان التربوي تشير إلى نسبة الإنجاز والإجراءات التي ينبغي اتباعها لتحسين المؤشرات، كما تسهل التعرف على مواطن الضعف أو الخلل؛ حيث يعد المقياس الخماسي الأنسب والأكثر دقة، ويتمثل في المستويات التي يوضحها الشكل (1):

شكل (1)
عتبات الإنجاز الملونة المتدرجة برنامج «نَجَاز»

				5
				4
			3	متقدم
		2	عالٍ	من 95 % فأكثر
	1	متوسط	من 80 % إلى أقل من 95 %	
		منخفض	من 70 % إلى أقل من 80 %	
		منخفض بشدة	من 60 % إلى أقل من 70 %	
		أقل من 60 %		

(4) مهام واضحة ودقيقة للقيادة المدرسية، وأبرزها:

- وضع لوحة المؤشرات المدرسية في مكان بارز ومراقبتها.
- تحديث اللوحة حسبما يطرأ من تعديلات في المستهدفات.
- تطبيق المبادرات المبدعة وإجراءات الدعم الفني أو البرامج والمشروعات الفعالة لتحسين المؤشرات والمعايير وتحقيق المستهدفات المطلوبة خلال فترة تطبيق البرنامج.
- توفير الشواهد المتعلقة بالأرقام أو النسب التي تحققت بالمدرسة.

(5) الشمولية: من خلال وضع خطة تشغيلية على مستوى الإدارة موجهة نحو تطوير الأداء في المدارس الثانوية بما يسعى لتحقيق مستوى متقدم في النتائج مقارنة بمعايير ومؤشرات الأداء المستهدفة.

وفي جزء إجراءات البحث التالي سيتم توضيح فلسفة البرنامج وأهدافه العامة والتفصيلية والمعايير والمؤشرات التي تم بناؤه في ضوءها، وكذلك مراحل إعدادها وآليات تطبيقه في المدارس الثانوية محل البحث.

إجراءات البحث :

منهج البحث :

استخدم البحث المنهج الوصفي الطولي من خلال رصد وتتبع معايير ومؤشرات الأداء للمدارس الثانوية محل البحث من خلال النتائج الكمية عاماً بعد عام لفترة امتدت ثلاث سنوات متتالية. ويعدّ هذا المنهج مناسباً لطبيعة البحث الحالي في صورته التتبعية لأداء المدارس (رفاعي، 2014)، ووفقاً لهذا التصميم المنهجي الطولي فإن الباحث يقوم باستقصاء ظاهرة ما أو أكثر ويتم دراسة التغير الحاصل عليها بمرور فترة من الوقت (Kumar, 2014). كما استخدم البحث الجانب التطبيقي عند تقديم الدعم الفني والمبادرات للمدارس الثانوية خلال فترة تطبيق البرنامج؛ بغرض تحسين أدائها في معايير ومؤشرات الأداء المستهدفة من البرنامج.

مجتمع البحث وعينته :

تمثل مجتمع البحث الحالي في جميع مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمحافظة القنفذة بالمملكة العربية السعودية، والتي بلغ عددها خلال فترة تطبيق البحث (98) مدرسة، بواقع (55) مدرسة للبنين و(43) مدرسة للبنات. وقد اقتصر عينه البحث عند تطبيق برنامج «نَجَاز» على (30) مدرسة للبنين تم اختيارها بطريقة قصدية، بنسبة بلغت (30.60 %) من مجتمع البحث

الكلية، وقد تم الاقتصار على مدارس البنين للتمكن من متابعة الأداء وتقديم الدعم الفني وتنفيذ مبادرات التحسين من قبل الباحث لهذه المدارس خلال سنوات تنفيذ البرنامج، بخلاف طبيعة المدارس الثانوية للبنات بالمملكة التي تحدها معايير اجتماعية قد تحول دون تواصل الباحث مع المدارس بشكل تفاعلي تام. وقد اعتمد الباحث في رصد النتائج بشكل تتابعي على عتبات الإنجاز الملونة التي يتم رصدها بكل مدرسة من خلال لوحات المؤشرات الإلكترونية، والتي تقوم كل مدرسة ممثلة في مديرها بتسجيل عتبات التقييم بها في ضوء متابعة الباحث والمشرفين التربويين للمدارس.

بناء أدوات البحث:

(1) إعداد قائمة المعايير ومؤشرات الأداء المدرسية اللازمة لبرنامج «نَجَاز»:

اعتمد البحث في طريقة صياغة المعايير ومؤشرات الأداء على دليل المركز الوطني لقياس أداء الأجهزة العامة [أداء] الصادر في (2018) باعتباره أحد الأدلة المنبثقة من رؤية المملكة (2030) لتطوير الأداء المؤسسي. ووفقاً للدليل فإن المؤشرات تُعبر عن الأداء المتحقق من خلال الصيغ التالية: (متوسط / نسبة / معدل / عدد)، وهي الصيغ ذاتها التي استخدمها الباحث في صياغة قائمة المؤشرات ببرنامج «نَجَاز». وقد تم إعداد هذه القائمة بهدف تحديد معايير ومؤشرات أداء المدارس الثانوية اللازمة لبناء برنامج «نَجَاز» وذلك في ضوء مجالات التعليم والتعلم والقدرة المؤسسية والإدارية لهذه المدارس، وقد رجع الباحث إلى مصادر متعددة في تحديد هذه المعايير والمؤشرات، منها الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام بالمملكة (2020) في إصداره الرابع، وتقرير التقييم والتميز المدرسي الصادر عن هيئة تقويم التعليم والتدريب السعودية (2020 ب)، والدراسات ذات الصلة بالبحث الحالي، مثل: (آل مداوي، 2013؛ الشمrani، 2014؛ الدقميري، 2016؛ Hadebe، 2018؛ Khumalo، 2018؛ الخريزي وآخرون، 2019؛ Blaik Hourani & Litz، 2019؛ الذبياني، 2020؛ Al-Subaie، 2021؛ الصبحي وباداود، 2022). وقد تكونت القائمة في صورتها الأولى من (11) معياراً رئيساً واندراج تحتها عدد من المؤشرات الفرعية تحت كل معيار.

تحكيم قائمة المعايير ومؤشرات الأداء المدرسية اللازمة لبرنامج «نَجَاز»:

لضبط القائمة، تم عرضها على (9) محكمين في تخصصات الإدارة التربوية وإدارات وعمادات الجودة؛ وذلك للأخذ بأرائهم حول مدى مناسبة المعايير والمؤشرات لمدارس التعليم الثانوي بالمملكة، وتحديد درجة أهمية كل مؤشر فرعي، وإضافة أو حذف بعض المعايير والمؤشرات الدالة عليها، وفي ضوء آراء المحكمين أبقى الباحث على المؤشرات الفرعية التي وصل وزنها النسبي إلى

اتفاق (80 %) فأكثر من المحكمين، وتم حساب الوزن النسبي لاتفاق المحكمين على كل مؤشر فرعي للمعايير الرئيسة باستخدام المعادلة التالية (رفاعي، 2014):

$100 \times$	$1 \times 3 ك + 2 \times 2 ك + 3 \times 1 ك$	الوزن النسبي =
	القيمة العظمى للوزن النسبي	

- (ك1): تكرارات الموافقة على البديل (مؤشر مهم جداً).
 - (ك2): تكرارات الموافقة على البديل (مؤشر مهم).
 - (ك3): تكرارات الموافقة على البديل (مؤشر مهم إلى حد ما).
 - القيمة العظمى للوزن النسبي: تساوي: عدد المحكمين (ن) $\times 3$ للمؤشر الفرعي.
- وفي ضوء آراء المحكمين تم حذف بعض المؤشرات الفرعية التي لم تصل نسبة الاتفاق عليها إلى (80 %)، كما تم تعديل صياغة بعض المؤشرات من حيث اللغة والمعنى، بينما أبقى المحكمون على المعايير الرئيسة بدون تعديل، والجدول (1) يوضح قائمة المعايير والمؤشرات في صورتها النهائية.

جدول (1)

المعايير ومؤشرات الأداء المدرسية اللازمة لبرنامج «نَجَاز» وأوزانها النسبية في ضوء آراء المحكمين (الصورة النهائية)

المعايير	مؤشرات الأداء المدرسي	مدى أهمية مؤشر الأداء			القيمة العظمى	الوزن النسبي %
		مهم جدًا	مهم	مهم إلى حد ما		
نواتج التعلم	متوسط نتائج طلاب المدرسة في نواتج التعلم.	9	0	0	27	100
	متوسط نتائج طلاب المدرسة في الاختبار التشخيصي.	8	1	0	27	96.29
	متوسط نتائج طلاب المدرسة في القدرات.	9	0	0	27	100
	متوسط نتائج طلاب المدرسة في التحصيلي.	6	2	0	22	81.48
الانتظام	متوسط نسبة الغياب الشهرية للطلاب.	9	0	0	27	100
	متوسط نسبة الغياب الشهرية للمعلمين.	9	0	0	27	100
	متوسط نسبة الغياب الشهرية للإداريين.	9	0	0	27	100
السلوك	نسبة الطلاب الذين لديهم مخالفات سلوكية من الدرجتين الثالثة والرابعة.	9	0	0	27	100
	نسبة الطلاب الذين لديهم مخالفات سلوكية من الدرجتين الخامسة والسادسة.	7	1	1	24	88.88

المعايير	مؤشرات الأداء المدرسي	مدى أهمية مؤشر الأداء			القيمة العظمى	الوزن النسبي %
		مهم جدًا	مهم	مهم إلى حد ما		
الموهبة	نسبة الطلاب الذين اجتازوا اختبار موهبة.	8	1	0	26	96.29
التطوير المهني	معدل الساعات التدريبية لمعلمي المواد الدراسية.	8	1	0	26	96.29
	معدل الساعات التدريبية للإداريين بالمدرسة.	8	1	0	26	96.29
	معدل الساعات التدريبية للطلاب بالمدرسة.	7	1	1	24	88.88
	عدد البرامج المعززة للهوية الوطنية التي نفذتها المدرسة.	9	0	0	27	100
التطوع والمشاركات	نسبة طلاب المدرسة المشاركين في الأعمال التطوعية.	9	0	0	27	100
	نسبة طلاب المدرسة المشاركين في المسابقات الداخلية بالمركز والمحافطة.	6	2	0	22	81.48
	نسبة طلاب المدرسة المشاركين في المسابقات على مستوى المملكة والدولية.	9	0	0	27	100
التميز	نسبة الطلاب الفائزين في المسابقات على مستوى المملكة والدولية.	6	2	1	23	85.15
	نسبة الطلاب الفائزين في المسابقات الداخلية بالمركز والمحافطة.	8	1	0	26	96.29

المعايير	مؤشرات الأداء المدرسي	مدى أهمية مؤشر الأداء			القيمة العظمى	الوزن النسبي %
		مهم جداً	مهم	مهم إلى حد ما		
التعليم الإلكتروني	نسبة تفعيل منصة مدرستي من قبل المعلمين.	7	1	1	24	88.88
	نسبة تفعيل منصة مدرستي من قبل مديري المدارس.	9	0	0	27	100
	نسبة تفعيل منصة مدرستي من قبل الطلاب.	6	2	1	23	85.15
	نسبة تفعيل منصة مدرستي من قبل أولياء الأمور.	9	0	0	27	100
المستفيدون	نسبة رضا المستفيدين عن أداء المدرسة التربوي.	8	1	0	26	96.29
البيئة المدرسية	نسبة اكتمال اشتراطات الأمن والسلامة بالمدرسة.	8	1	0	26	96.29
	متوسط نسبة المدرسة في مستوى النظافة.	6	2	1	23	85.15

(2) بناء الإطار المعياري المقترح «برنامج نَجَاز» لتطوير مؤشرات الأداء بالمدارس الثانوية:

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات ذات الصلة والتي تم عرضها في مقدمة البحث الحالي ومشكلته وإطاره النظري، وبعد إجراء الدراسة الاستطلاعية من أجل التعرف على وجهة نظر مجتمع المدارس حول إمكانية إدارة الأداء المدرسي بالمعايير ومؤشرات الأداء كما ورد في جزء مشكلة البحث؛ تم بناء الإطار المعياري المقترح لبرنامج «نجاز» في ضوء تحديد ما يلي:

فلسفة البرنامج: إن نجاح مدارس المرحلة الثانوية في تحقيق معدلات مرتفعة في القدرة التعليمية والمؤسسية والإدارية وتخرج طلاب مؤهلين للمرحلة الجامعية والتعليم المهني؛ يتوقف على وجود برامج تقييم وتطوير للأداء تنطلق من أطر معيارية ومؤشرات أداء عادلة ودقيقة؛ خاصة في هذا العصر الذي ازدادت فيه التنافسية المؤسسية في القطاع التعليمي، والتي استوجبت تحقيق جودة شاملة تتخطى الدور التقليدي المعتمد للمدرسة القديمة تعليمياً وإدارياً وفنياً إلى

أدوار أكثر فاعلية. لذا فقد انطلق برنامج البحث الحالي من فلسفة إدارة الأداء المؤسسي من خلال المؤشرات الواقعية التي تُسهم في تحقيق معدلات جودة عالية للمدارس الثانوية في جميع المجالات التعليمية والتعلمية والتقنية والإدارية والفنية، وبما يتناسب مع توجهات رؤية المملكة (2030) في تطوير جميع مكونات العملية التعليمية من خلال برنامج التحول الوطني الذي وضع مؤشرات لقياس الأداء ومستهدفات طموحة للجهات الوطنية بما فيها المؤسسات التعليمية.

الرؤية: التميز في الأداء المدرسي الفعال.

الرسالة: بناء وإدارة نظام لقياس الأداء المدرسي الفعال في بيئة تنافسية تُسهم في تميز المخرجات وتطوير القدرات في ضوء رؤية وقيم المملكة (2030).

الهدف العام للبرنامج: تقييم وتطوير مؤشرات الأداء بالمدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية وفقاً للتوجهات الإدارية الحديثة في ضوء المعايير ومؤشرات الأداء.

الأهداف التفصيلية للبرنامج:

- تحقيق نسب انتظام متقدمة لدى منسوبي المدارس (الطالب / المعلم / الإداري).
- رفع متوسطات نتائج الطلاب في (التحصيل، القدرات، نواتج التعلم).
- رفع معدل التطوير المهني لدى منسوبي المدارس (الطالب / المعلم / الإداري).
- تحسين الإنجازات الطلابية والتميز في المنافسات المحلية والوطنية.
- تعزيز المشاركات التطوعية لدى الطلاب، وتعزيز القيم الإيجابية.
- زيادة رضا المستفيدين الخارجيين عن المدارس.
- تفعيل كفاءة متقدمة في استخدام منصة «مدرستي» لكل من (مديري المدارس، الطلاب، المعلمين).
- زيادة عدد الطلاب المجتازين لاختبار «موهبة».
- رفع مستوى الأمن والسلامة في البيئة المدرسية.

محتوى مجالات معايير ومؤشرات البرنامج: انطلق البرنامج من مجالات الفاعلية التعليمية والقدرة المؤسسية والإدارية، وقد اندرجت تحت هذه المجالات المعايير والمؤشرات التفصيلية التي وردت في جدول (1) بعد تحكيمها والتوصل إلى صورتها النهائية.

مراحل إعداد برنامج «نجاز» لمؤشرات الأداء المدرسي:

• مرحلة إعداد البرنامج:

— عقد ورش عمل مع القيادات المدرسية والمشرفين التربويين وفق المحاور التالية: (الفكرة، الأهداف، الأهمية، المنطلقات، المراكز، مصادر المعايير والمؤشرات وتفسيرها، دورها في تحقيق الفعالية). — حث الجميع على التنفيذ من خلال إعداد اللوحات الإلكترونية أو شاشة العرض الإلكتروني في حال تعذر توفير اللوحة الإلكترونية بالمدرسة.	على مستوى مكاتب التعليم
— الاجتماع بمديري ومعلمي المدارس للتعريف بالبرنامج، وأهميته، ومنطلقاته، ومركزاته. — رصد وجهة نظر مجتمع المدارس (إداريون، معلمون، مشرفون تربويون) حول مدى صلاحية البرنامج للتنفيذ. — تحديد مصفوفة معايير ومؤشرات أداء البرنامج وتحكيمها.	على مستوى المدرسة

• مرحلة تنفيذ البرنامج:

— توجيه المدارس بوضع لوحة «نَجَاز» التي تُظهر مؤشرات المدرسة في مكان واضح بالمدرسة (لوحة المؤشرات الرقمية). — مساندة القيادات المدرسية في تحقيق أفضل النتائج مقارنة بالمستهدفات للمعايير ومؤشرات البرنامج. — نشر وترسيخ أهمية المبادرات الإبداعية التي تحقق الفعالية والتميز في الأداء المدرسي. — توجيه المدارس بإدخال القيم بدقة، وتوفير الشواهد الدالة على ذلك. — الاطلاع على المؤشرات، ونتائجها، وحث منسوبي المدرسة على التميز في تحقيق نتائج عالية تفوق المستهدفات.	على مستوى مكاتب التعليم
---	-------------------------

- تزويد القيادات المدرسية بدليل استخدام برنامج مؤشرات الأداء الرئيسية الإلكتروني. - تنفيذ مدير المدرسة ما يُسند إليه من مهمات وتوجيهات مرتبطة بالبرنامج. - تعديل الخطة التنفيذية المدرسية وفقاً لمؤشرات البرنامج. - الإدخال الإلكتروني للبيانات الصحيحة التي حققتها المدرسة في مؤشرات البرنامج. - إعلان المؤشرات المدرسية من خلال وضع لوحة المؤشرات الرقمية أو بديل مناسب لها في مكان بارز بالمدرسة. - تقديم الدعم الفني للمدارس في ضوء عتبات الإنجاز الملونة المتدرجة. - تنفيذ المبادرات الفاعلة والمؤثرة التي ستدعم تحقيق المدرسة للمعايير والمؤشرات المستهدفة، وخاصة ذات الأداء المنخفض. - متابعة تنفيذ المعلمين لبعض المهام المكلفين بها في مجالات البرنامج. - توفير ملفات الشواهد المتمثلة في الأنشطة والبرامج المرتبطة بكل المؤشرات. - الرفع بكل ما يتعلّق بتطبيق البرنامج في كافة المجالات من إيجابيات وسلبات أو مقترحات إلى المكاتب، والتي بدورها ترفع المشكلات التي تواجه عملية التطبيق إلى إدارة التعليم.	على مستوى المدرسة
--	------------------------------

• مرحلة تقويم البرنامج:

- تقييم مخرجات البرنامج في كافة مؤشرات في ضوء عتبات الإنجاز المتدرجة الملونة. - متابعة تقارير المدارس للوقوف على مدى تحقق معايير ومؤشرات البرنامج، والاطلاع على الشواهد الدالة على التنفيذ. - تقييم مدى ارتباط الخطة التشغيلية بمؤشرات ومستهدفات البرنامج، والتعرف على السلبيات التي ظهرت أثناء التطبيق لمعالجتها مرحلياً. - تقديم الدعم الفني للمعربي للمدارس المتعثرة في تحقيق النتائج المأمولة. - إعداد التقارير التي تشتمل على إيجابيات وسلبيات التطبيق، لتعزيز القوة ومعالجة الضعف.	على مستوى مكاتب التعليم
- مشاركة القيادات المدرسية في تقويم البرنامج من خلال عتبات الإنجاز المتدرجة التي تعكس مدى المتحقق من المعايير والمؤشرات. - معالجة نقاط الضعف في مؤشرات الأداء من خلال تنفيذ المبادرات وأساليب الدعم الفني المُدرجة بالبرنامج.	على مستوى المدرسة

طرق وأساليب تحسين مؤشرات الأداء خلال تطبيق البرنامج:

- نشر ثقافة الجودة المرتبطة بتقييم وتحسين الأداء المدرسي من خلال مؤشرات الأداء بين منسوبي المدارس.
- تنفيذ المبادرات المدرسية الذاتية لتحسين مؤشرات الأداء المتدنية في ضوء متابعة وتوجيه الباحث.
- الدعم الفني للمدارس والزيارات الفنية من قبل مكاتب التعليم والمشرفين التربويين في ضوء متابعة وتوجيه الباحث.
- تنفيذ الدورات التدريبية وورش العمل والأنشطة التربوية والبرامج العلاجية بالمدارس من قبل مكاتب التعليم في ضوء الدعم الفني من الباحث.

- المتابعة المستمرة والتوجيه نحو أساليب تحسين مؤشرات الأداء، من قبل الباحث والمشرفين التربويين.

- تعزيز مجتمعات التعلم المهنية بين المعلمين داخل المدارس بإشراف من الباحث والمشرفين التربويين.

- تنفيذ الاجتماعات وورش العمل والفعاليات التربوية مع منسوبي المدارس لتعزيز مؤشرات الأداء المستهدفة.

- تعزيز أساليب التنافس بين المدارس في ضوء مؤشرات الأداء المدرسي من خلال لوحات المؤشرات الرقمية.

تحديد عتبات تقدير معايير ومؤشرات أداء برنامج «نجاز» لمؤشرات الأداء المدرسي:

لتقييم أداء المدارس على معايير ومؤشرات البرنامج خلال فترة التطبيق وتوضيح الفروق بينها تم استخدام المعيار الخماسي من خلال عتبات الإنجاز الملونة: (منخفض بشدة: اللون الأحمر / منخفض: اللون البرتقالي / متوسط: اللون الأصفر / عالٍ: اللون الأخضر الفاتح / متقدم: اللون الأخضر الغامق)، والتي تم عرضها على «لوحة المؤشرات الرقمية الخاصة بكل مدرسة»، وتوصيف هذه العتبات على النحو الموضح في جدول (2).

جدول (2)

توصيف عتبات التقدير المتدرجة الملونة لمعايير ومؤشرات أداء برنامج «نجاز»

م	العتبة	نسبة الإنجاز	دلالة نسبة الإنجاز
1	أخضر غامق: «متقدم»	من 95 % فأكثر	إنجاز مثالي يتطلب المحافظة والتطوير.
2	أخضر فاتح: «عالٍ»	من 80 % إلى أقل من 95 %	إنجاز جيد، يحتاج إلى تعزيز ودعم من خلال تطبيق الأنشطة المختلفة بفعالية وصولاً للأداء المتقدم.
3	أصفر: «متوسط»	من 70 % إلى أقل من 80 %	إنجاز أقل من المطلوب يتطلب التحسين، وهذا يتم من خلال توظيف أفضل الأساليب والإجراءات المحققة للمستهدفات من معايير ومؤشرات.

م	العتبة	نسبة الإنجاز	دلالة نسبة الإنجاز
4	برتقالي: «منخفض»	من 60 % إلى أقل من 70 %	إنجاز ضعيف يحتاج إلى إجراءات معالجة، وتعزيزها ببرامج علاجية، وتنفيذ فعاليات تربوية خاصة للمدارس التي تقع ضمن النطاق البرتقالي.
5	أحمر: «منخفض بشدة»	أقل من 60 %	إنجاز ضعيف جداً يحتاج إلى أنشطة وبرامج خاصة بالمدرسة، والمدرسة التي تقع ضمن هذا النطاق سوف تُضمن في المدارس الأولى بالرعاية، والتي تحتاج إلى زيارات فنية من مشرفي الإدارة حسب اختصاصاتهم في مجالات البرنامج.

ولأغراض التحليل الإحصائي للبيانات استخدم الباحث الوزن النسبي (معياري تسجيل التقييم على معايير ومؤشرات أداء المدارس) من خلال خمس فترات للتقدير، وهي تُعبر عن الوصف ذاته لاعتبات التقدير المتدرجة المستخدمة في البرنامج كما يوضح الجدول (3):

جدول (3)

تقدير مؤشرات الأداء المدرسي الموجبة والسالبة على برنامج «نَجاز»

نوع المؤشر	مثال للمؤشر	منخفض بشدة	منخفض	متوسط	عالٍ	متقدم
موجب (مثل نواتج التعلم)	متوسط نتائج طلاب المدرسة في الاختبار التشخيصي.	1 - 1.80	1.81 - 2.60	2.61 - 3.40	3.41 - 4.20	4.21 فأكثر
سالب (مثل الانتظام)	متوسط نسبة الغياب الشهرية للطلاب.	4.21 فأكثر	3.41 - 4.20	2.61 - 3.40	1.81 - 2.60	1 - 1.80

وكما يبين جدول (3) فإنه وفقاً لمعيار تسجيل تقييم المؤشرات يتم احتساب المتوسطات الإحصائية للمعايير الموجبة كالتالي: (1 - 1.80 «منخفض بشدة» / من 1.81 - 2.60 «منخفض» / 2.61 - 3.40 «متوسط» / 3.41 - 4.20 «عالٍ» / 4.21 فأكثر «متقدم») بينما يتم عكس التقدير في المؤشرات السالبة كما في معياري «الانتظام» و«السلوك» لتصبح كما يلي: (1 - 1.80 «متقدم» / 1.81 - 2.60 «عالٍ» / 2.61 - 3.40 متوسط / 3.41 - 4.20 منخفض / 4.21 فأكثر «منخفض جداً»).

إجراءات تطبيق البرنامج ميدانياً:

بعد التوصل للصور النهائية لبرنامج «نَجَاز» ومؤشرات الأداء اللازمة وضبطها وفق ما تقدّم من إجراءات، تم عرض البرنامج على (5) من الخبراء في مجال إدارة الجودة والاعتماد المؤسسي، والأخذ بتعديلاتهم ومبرراتهم حول عناصر البرنامج المختلفة، وتم تنفيذ البرنامج بمدارس التعليم الثانوي محل البحث بصورة طويلة لمدة ثلاث سنوات (2020 - 2021 - 2022) في ضوء الخطوات الرئيسة التالية:

- الحصول على الموافقات الإدارية اللازمة لتنفيذ البرنامج من إدارة تعليم القنفذة.
- تشكيل فريق عمل البرنامج برئاسة مدير التعليم وعضوية منسوبي أقسام: التخطيط والتطوير، والجودة، والتميز، ووحدة التطوير، والأمانة في تنفيذ إجراءات البرنامج ميدانياً.
- إعداد الخطة التشغيلية للبرنامج الهادفة لتحسين وتطوير مؤشرات الأداء المدرسية «نَجَاز» التي تضمنت مبادرات التحسين لكل المؤشرات.
- تحديد الخطة الزمنية لفعاليات البرنامج.
- تدريب القيادات المدرسية على التعامل مع برنامج «نَجَاز» وتزويدهم بالأدلة التوضيحية والإرشادية اللازمة.
- بدء التطبيق الفعلي للبرنامج في منتصف جمادى الثاني 1441هـ (المرحلة الأولى 2020) من خلال توجيه القيادات المدرسية بالإدخال الإلكتروني للبيانات (النسب، الأرقام، المعدلات، المتوسطات) الصحيحة التي حققتها المدرسة في مؤشرات البرنامج وفق شواهد موضحة لذلك.
- واجه تطبيق البرنامج بعض التحديات بسبب تعليق الدراسة بسبب أزمة كورونا، وتم الاستئناس بعد التوجيه باستمرار الدراسة افتراضياً.
- المتابعة الإلكترونية لإدخال البيانات وزيارة المدارس المتعثرّة في استيعاب التعامل مع البرنامج.
- توجيه المدارس بنشر نتائجها في لوحات إلكترونية أو ورقية في فناء مبانيها لتكون واضحة للزائرين للمدرسة من قيادات، ومشرفين، وأولياء أمور.

- التقويم الذاتي للبرنامج؛ بحيث تشارك القيادات المدرسية وجميع معلمي المدارس في التقويم، في ضوء معايير محددة.

- تقييم مخرجات البرنامج في كافة معايير ومؤشرات بشكل سنوي.

- تشابهت إجراءات التطبيق في المرحلتين الثانية والثالثة (2021 - 2022) مع الفترة الأولى، ولكن كان هناك استجابة أكبر، وفعالية أفضل من قبل القيادات المدرسية الذين زادت مداركهم بأهمية هذا البرنامج في رسم الصورة الحقيقية للأداء داخل المدرسة، وبالتالي كانت جودة التطبيق أفضل، والنتائج أكثر إيجابية.

نتائج البحث وتفسيرها:

أولاً: نتائج البحث:

للإجابة عن السؤال الأول ونصّه: «ما صورة الإطار المعياري المقترح «برنامج نَجَاز» لتطوير مؤشرات الأداء بالمدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟» فقد تم تفصيل صورة ومكونات الإطار المعياري المقترح «برنامج نَجَاز» وبناء مؤشرات وتحكيمها، وذلك كما سبق التفصيل من خلال جزء الإطار النظري وجزء إجراءات البحث الحالي.

للإجابة عن السؤال الثاني ونصّه: «ما واقع تقييم معايير ومؤشرات أداء برنامج «نَجَاز» للمدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية على عتبات الأداء المتدرجة خلال السنوات الثلاث للبرنامج؟» فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المُعبّرة عن عتبات التقدير الملونة لمعايير ومؤشرات الأداء للمدارس محل البحث الحالي، والتي تم رصدها خلال سنوات تطبيق البرنامج (2020، 2021، 2022)، وكانت النتائج الطولية لمؤشرات كل معيار ومؤشراته الفرعية كما يوضحها الجدول (4):

جدول (4)

متوسطات وعبئات إنجاز تقييم معايير ومؤشرات أداء المدارس الثانوية في برنامج «بَجاز» لسنوات البحث (2020 - 2021 - 2022)

السنة الثانية 2022				السنة الثانية 2021				السنة الأولى 2020				مؤشرات الأداء المدرسي	المعيار
عينة الإجازة	الترتيب	الانحراف	المتوسط	عينة الإجازة	الترتيب	الانحراف	المتوسط	عينة الإجازة	الترتيب	الانحراف	المتوسط		
متوسط	4	0.79	3.39	متوسط	3	0.68	3.17	منخفض	4	0.63	2.00	متوسط نتائج طلاب المدرسة في فروع التعلم.	نواع التعلم
عالٍ	3	0.57	4.01	عالٍ	2	0.84	3.77	منخفض	2	0.87	2.50	متوسط نتائج طلاب المدرسة في الاختبار الشخصي.	
متقدم	1	1.06	4.60	عالٍ	1	0.74	3.89	منخفض	3	1.02	2.20	متوسط نتائج طلاب المدرسة في القدرات.	
عالٍ	2	0.89	4.06	متوسط	4	1.06	3.15	منخفض	1	0.76	2.53	متوسط نتائج طلاب المدرسة في التحصيل.	
عالٍ	(10)	0.93	4.02	عالٍ	(4)	0.98	3.50	منخفض	(4)	0.73	2.31	متوسط مؤشرات المعيار	الانتظام
منخفض	1**	0.88	3.86**	متوسط	3**	0.86	3.15**	عالٍ	1**	0.95	1.86**	متوسط نسبة الغياب الشهرية للطلاب.	
منخفض	3**	1.03	4.13**	متوسط	1**	1.03	2.64**	عالٍ	2**	0.52	2.07**	متوسط نسبة الغياب الشهرية للمعلمين.	
منخفض	2**	0.96	4.19**	متوسط	2**	0.58	2.87**	متوسط	3**	1.04	2.66**	متوسط نسبة الغياب الشهرية للإداريين.	
منخفض	(8)	1.07	4.06**	متوسط	(9)	0.67	2.89**	عالٍ	(5)	0.99	2.20**	متوسط مؤشرات المعيار	

السنة الثانية 2022				السنة الثانية 2021				السنة الأولى 2020				مؤشرات الأداء المدرسي	المعيار
عتبة الإجازة	الترتيب	الانحراف	المتوسط	عتبة الإجازة	الترتيب	الانحراف	المتوسط	عتبة الإجازة	الترتيب	الانحراف	المتوسط		
منخفض	2**	0.86	4.06**	متوسط	2**	1.36	3.25**	** عالٍ	2**	0.56	2.16**	نسبة الطلاب الذين لديهم مخالفات سلوكية من الدرجتين الثالثة والرابعة.	السلوك
منخفض	1**	0.76	4.01**	متوسط	1**	0.82	2.78**	** عالٍ	1**	0.38	1.87**	نسبة الطلاب الذين لديهم مخالفات سلوكية من الدرجتين الخامسة والسادسة.	
منخفض	(9)	0.88	4.04**	متوسط	(8)	1.08	3.02**	** عالٍ	(7)	0.89	**2.02	متوسط مؤشرات المعيار	
منخفض	-	1.03	4.76	متوسط	-	0.56	3.23	منخفض	-	0.82	2.02	نسبة الطلاب الذين اجازوا اختبار موهبة.	الوجهة
منخفض	(1)	1.03	4.76	متوسط	(6)	0.56	3.23	منخفض	(7)	0.82	2.02	متوسط مؤشرات المعيار	متوسط مؤشرات المعيار
منخفض	2	0.98	4.68	عالٍ	1	0.72	3.50	منخفض	1	0.58	2.11	معدل الساعات التدريبية لعملي الجواز الدراسية.	التطوير المهني
منخفض	1	1.21	4.81	متوسط	2	0.56	3.40	منخفض	2	0.87	1.99	معدل الساعات التدريبية للإداريين بالمدرسة.	معدل الساعات التدريبية للطلاب بالمدرسة.
عالٍ	3	0.69	3.78	منخفض	3	0.36	2.60	منخفض بشدة	3	0.39	1.75	معدل الساعات التدريبية للطلاب بالمدرسة.	
منخفض	(5)	0.79	4.42	متوسط	(7)	0.76	3.17	منخفض	(9)	0.81	1.95	متوسط مؤشرات المعيار	
عالٍ	-	0.67	4.17	متوسط	-	0.36	3.38	متوسط	-	0.85	2.63	عدد البرامج المعززة للبيئة الوطنية التي تنفذها المدرسة.	القيم
عالٍ	(7)	0.67	4.17	متوسط	(5)	0.36	3.38	متوسط	(1)	0.85	2.63	متوسط مؤشرات المعيار	متوسط مؤشرات المعيار

السنة الثانية 2022				السنة الثانية 2021				السنة الأولى 2020				مؤشرات الأداء المدرسي	المعيار
عينة الإبحار	الترتيب	الانحراف	المتوسط	عينة الإبحار	الترتيب	الانحراف	المتوسط	عينة الإبحار	الترتيب	الانحراف	المتوسط		
متقدم	1	0.87	4.75	عالٍ	1	0.74	3.62	منخفض	1	0.05	2.04	نسبة طلاب المدرسة المشاركين في الأعمال التطوعية.	
متقدم	2	0.79	4.57	متوسط	2	0.96	3.02	منخفض	2	0.69	1.87	نسبة طلاب المدرسة المشاركين في المسابقات الداخلية بلوكز والمحافظة.	الطوع والمشاركات
عالٍ	3	1.05	4.09	منخفض	3	0.87	2.04	منخفض بشدة	3	0.87	1.03	نسبة طلاب المدرسة المشاركين في المسابقات على مستوى المحافظة والدولية.	
متقدم	(4)	0.91	4.47	متوسط	(9)	0.88	2.89	منخفض بشدة	(10)	0.83	1.65	نسبة الطلاب الفائزين في المسابقات على مستوى المحافظة والدولية.	متوسط مؤشرات المعيار
عالٍ	2	0.38	4.11	منخفض	2	1.03	2.30	منخفض بشدة	2	1.20	1.18	نسبة الطلاب الفائزين في المسابقات على مستوى المحافظة والدولية.	التمييز
متقدم	1	0.69	4.30	متوسط	1	0.96	2.78	منخفض بشدة	1	0.88	1.63	نسبة الطلاب الفائزين في المسابقات الداخلية بلوكز والمحافظة.	
متقدم	(6)	0.67	4.21	منخفض	(11)	0.88	2.54	منخفض بشدة	(11)	1.14	1.41	متوسط مؤشرات المعيار	

السنة الثالثة 2022				السنة الثانية 2021				السنة الأولى 2020				مؤشرات الأداء المدرسي		المعيار
عتبة الإنجاز	الترتيب	الانحراف	المتوسط	عتبة الإنجاز	الترتيب	الانحراف	المتوسط	عتبة الإنجاز	الترتيب	الانحراف	المتوسط			
مقدم	1	0.99	5.00	مقدم	1	0.78	4.69	متوسط	2	1.14	2.69	نسبة تفعيل منصة مدرستي من قبل المعلمين.		مؤشرات الأداء المدرسي
مقدم	1	1.05	5.00	عالٍ	3	0.95	3.44	منخفض	4	1.03	2.02	نسبة تفعيل منصة مدرستي من قبل مدربي المحاريس.		
مقدم	3	0.59	4.90	مقدم	2	0.74	4.25	متوسط	1	0.92	3.20	نسبة تفعيل منصة مدرستي من قبل الطلاب.		
عالٍ	4	0.37	3.44	متوسط	4	0.81	2.68	منخفض	3	0.87	2.55	نسبة تفعيل منصة مدرستي من قبل أولياء الأمور.		
مقدم	(3)	0.61	4.59	عالٍ	(3)	0.84	3.77	متوسط	(2)	1.06	2.62	مؤشرات المعيار		مؤشرات المعيار
عالٍ	-	0.96	4.01	عالٍ	-	0.66	3.78	منخفض	-	0.84	2.03	نسبة رضا المستفيدين عن أداء المدرسة التربوي.		
عالٍ	(11)	0.96	4.01	عالٍ	(2)	0.66	3.78	منخفض	(6)	0.84	2.03	مؤشرات المعيار		
مقدم	2	0.88	4.63	عالٍ	2	0.96	3.79	منخفض	2	1.11	2.30	نسبة كمال الشراطات الأمن والسلامة بالمدرسة.		
مقدم	1	0.79	4.85	عالٍ	1	0.76	3.97	متوسط	1	0.94	2.80	مؤشرات المعيار		مؤشرات المعيار
مقدم	(2)	0.84	4.74	عالٍ	(1)	0.92	3.88	منخفض	(3)	0.94	2.55	مؤشرات المعيار		
مقدم	-	1.13	4.32	متوسط	-	0.87	3.28	منخفض	-	1.08	2.12	مؤشرات المعيار		

** مؤشرات سلبية (تُحسب تقديراتها بطريقة عكسية).

- عتبات الإجازة الملونة: (منخفض بشدة: اللون الأحمر / منخفض: اللون البرتقالي / متوسط: اللون الأصفر / عالي: اللون الأخضر / متقدم: اللون الأخضر الغامق).

يبين الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية وعتبات الإنجاز في السنة الأولى (2020) لقياس مؤشرات أداء برنامج «نَجَاز» للمدارس الثانوية محل البحث تراوحت بين المتوسطين (1.41 - 2.63) بمتوسط عام (2.12) وعتبة تقدير إجمالية «منخفض» يُعبر عنها اللون البرتقالي، بينما تراوحت المتوسطات الحسابية وعتبات الإنجاز في السنة الثانية (2021) بين المتوسطين (2.54 - 3.88) بمتوسط عام (3.28) وعتبة تقدير إجمالية «متوسط» يُعبر عنها اللون الأصفر، أما في السنة الثالثة (2022) فقد تراوحت المتوسطات الحسابية وعتبات الإنجاز لمؤشرات الأداء بين المتوسطين (4.01 - 4.76) بمتوسط عام (4.32) وعتبة تقدير إجمالية «متقدم» يُعبر عنها اللون الأخضر الغامق. وبالملاحظة المبدئية يتضح أن هناك فروقاً بين المتوسطات وعتبات الإنجاز، وهذه الفروق تشير بشكل أولي إلى تقدم مؤشرات أداء المدارس الثانوية على برنامج «نَجَاز» خلال سنوات التطبيق عاماً بعد عام، وهو ما سيتم التأكد منه من خلال إجابة السؤال الثالث من البحث للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية ومصدر هذه الفروق، وهو ما سيتم مناقشته تفصيلاً في جزء تفسير النتائج.

للإجابة عن السؤال الثالث ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مؤشرات الأداء بالمدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية خلال فترات البرنامج (السنة الأولى والسنة الثانية والسنة الثالثة) تُعزى لبرنامج «نَجَاز»؟ وللتحقق من فروض البحث المرتبطة بهذا السؤال، فقد تمت مجموعة من الإجراءات تضمنت التحقق من وجود فروق ظاهرية بين متوسطات مؤشرات الأداء في فترات البرنامج الثلاث، ثم تم استخدام اختبار تحليل التباين (ANOVA) لبيان دلالة الفروق الإحصائية لمتوسطات مؤشرات الأداء ككل خلال فترات القياس الثلاث (2020، 2021، 2022)، وفيما يلي تفصيل ذلك:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات معايير الأداء لبرنامج «نَجَاز» بالمدارس الثانوية خلال فترات البرنامج، وهي على النحو المبين في جدول (5).

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مؤشرات الأداء الفرعية لبرنامج «نجاز»
بالمدراس الثانوية خلال فترات البرنامج الثلاث

المعايير	السنة الأولى 2020		السنة الثانية 2021		السنة الثالثة 2022	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
نواتج التعلم	2.31	0.73	3.50	0.98	4.02	0.93
الانتظام	2.20	0.99	2.89	0.67	4.06	1.07
السلوك	2.02	0.89	3.02	1.08	4.04	0.88
الموهبة	2.02	0.82	3.23	0.56	4.76	1.03
التطوير المهني	1.95	0.81	3.17	0.76	4.42	0.79
القيم	2.63	0.85	3.38	0.36	4.17	0.67
التطوع والمشاركات	1.65	0.83	2.89	0.88	4.47	0.91
التميز	1.41	1.14	2.54	0.88	4.21	0.67
التعليم الإلكتروني	2.62	1.06	3.77	0.84	4.59	0.61
المستفيدون	2.03	0.84	3.78	0.66	4.01	0.96
البيئة المدرسية	2.55	0.94	3.88	0.92	4.74	0.84
المؤشرات ككل	2.12	1.08	3.28	0.87	4.32	1.13

يوضح الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لنتائج مؤشرات الأداء لبرنامج «نجاز» بالمدراس الثانوية خلال فترات البرنامج الثلاث (2020، 2021، 2022) سواء للمؤشرات الفرعية أو في الدرجة الكلية للمعايير؛ حيث تزايدت المتوسطات الكلية عبر الفترات الثلاث للبرنامج على النحو التالي: (2.12 - 3.28 - 4.32)، وهو ما يشير ظاهرياً إلى تقدّم المدارس في مجالات مؤشرات برنامج «نجاز» عاماً بعد عام.

ولبيان دلالة الفروق لمؤشرات الأداء الكلية لبرنامج «نجاز» تم التحقق من أن درجات مؤشرات الأداء للسنوات الثلاث (2020، 2021، 2022) تتبع التوزيع الطبيعي وعدم وجود درجات متطرفة في البيانات، ثم تم استخدام اختبار التباين (ANOVA) لبيان دلالة الفروق الإحصائية للمتوسطات خلال فترات البرنامج (على اعتبار مقارنة التقدم الحاصل في المتغير التابع وهو مؤشرات الأداء خلال الفترات الزمنية الثلاث التي طُبّق فيها برنامج نجاز، وليس على اعتبار أن الفترات الزمنية هي المتغيرات التابعة)، وذلك كما تُبين نتائج الجدولين (6-7).

جدول (6)

تحليل التباين (ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات قياس الأداء الكلية للمدارس للفترات الثلاث

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة الدلالة Sig	مستوى الدلالة
بين المجموعات	26.430	13.215	*95.735	0.001	دالة
داخل المجموعات	4.141	0.138			
الكلية	30.571	-			

* دالة إحصائية عند مستوى (0.01).

تؤيد نتائج جدول (6) ما أوضحته الفروق الظاهرية بين المتوسطات الكلية للمؤشرات والتي جاءت في الجدول (5) سابقاً؛ حيث إن قيمة (ف) دالة عند مستوى (0.01) مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات قياس أداء المدارس الثانوية خلال فترات القياس الثلاث (2020، 2021، 2022) لبرنامج «نَجاز»، وللتعرف على اتجاه ومصدر تلك الفروق في مؤشرات الأداء، تم استخدام Tukey Test للمقارنات البعدية، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7)

مصدر الفروق بين متوسطات المؤشرات الكلية لأداء المدارس الثانوية خلال فترات البرنامج

فترة الثقة 95 %		قيمة الدلالة Sig	متوسط الفرق بين المجموعات الأولى والثانية	المجموعات الثانية	المجموعات الأولى
الحد الأدنى	الحد الأعلى				
0.7685-	1.5496-	0.001	1.15909 ⁺	السنة الثانية (2021)	الفترة الأولى (2020)
1.8004-	2.5815-	0.001	-2.19091 [*]	السنة الثالثة (2022)	
1.5496	0.7685	0.001	1.15909 [*]	السنة الأولى (2020)	الفترة الثانية (2021)
0.6413-	1.4224-	0.001	-1.03182 [*]	السنة الثالثة (2022)	
2.5815	1.8004	0.001	2.19091 [*]	السنة الأولى (2020)	السنة الثالثة (2022)
1.4224	0.6413	0.001	1.03182 [*]	السنة الثانية (2021)	

* فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.01).

يوضح الجدول (7) ما يلي:

- جاءت الفروق بين متوسطات مؤشرات الأداء في السنة الأولى والسنة الثانية لصالح السنة الثانية ذات المتوسط الأعلى، بمتوسط فرق بين السنتين (1.159) ومستوى دلالة (0.01)، وهو ما يشير إلى تقدّم أداء المدارس الثانوية في معايير ومؤشرات أداء برنامج «نَجَاز» الكلية لصالح السنة الثانية.

وبهذه النتيجة يتم قبول الفرض الأول من فروض البحث والذي ينص على: توجد فروق دالة إحصائية في مؤشرات الأداء بالمدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية خلال فترات البرنامج (السنة الأولى والسنة الثانية) تُعزى لبرنامج «نَجَاز».

- جاءت الفروق بين متوسطات مؤشرات الأداء في السنة الأولى والسنة الثالثة لصالح السنة الثالثة ذات المتوسط الأعلى، بمتوسط فرق بين السنتين (2.190) ومستوى دلالة (0.01)، مما يشير إلى تقدّم أداء المدارس الثانوية في معايير ومؤشرات أداء برنامج «نَجَاز» الكلية لصالح السنة الثالثة. وبذلك يتم قبول الفرض الثاني من فروض البحث والذي ينص على: توجد فروق دالة إحصائية في مؤشرات الأداء بالمدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية خلال فترات البرنامج (السنة الأولى والسنة الثالثة) تُعزى لبرنامج «نَجَاز».

- جاءت الفروق بين متوسطات مؤشرات الأداء في السنة الثانية والسنة الثالثة لصالح السنة الثالثة ذات المتوسط الأعلى، بمتوسط فرق بين السنتين (1.031) ومستوى دلالة (0.01)، مما يشير إلى تقدّم أداء المدارس الثانوية في معايير ومؤشرات أداء برنامج «نَجَاز» الكلية لصالح السنة الثالثة. وبذلك يتم قبول الفرض الثالث من فروض البحث والذي ينص على: توجد فروق دالة إحصائية في مؤشرات الأداء بالمدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية خلال فترات البرنامج (السنة الثانية والسنة الثالثة) تُعزى لبرنامج «نَجَاز».

ثانياً: تفسير نتائج البحث ومناقشتها:

في إطار السنة الأولى (2020) لتطبيق برنامج «نَجَاز» أشار المتوسط العام لمؤشرات أداء المدارس الثانوية إلى العتبة ذات اللون «البرتقالي» بمقدار (2.12) وهو ما يعني التقدير العام «منخفض»، في حين تفاوتت متوسطات مؤشرات المعايير التفصيلية للسنة ذاتها بين العتبات (منخفض بشدة، منخفض، متوسط) بمتوسطات تراوحت بين (1.41 - 2.63)، وقد جاءت في الرُتب المتقدمة على التوالي (من الرتبة الأولى حتى الرابعة) المعايير التالية: القيم، التعليم الإلكتروني، البيئة المدرسية، نواتج التعلم، في حين تأخرت في الرُتب (من الرتبة التاسعة حتى الأخيرة) المعايير: التطوير المهني، التطوع والمشاركات، والتميز، على التوالي، بينما جاءت المعايير المتبقية في الرُتب المتوسطة بين الطرفين. وإذا تم النظر إلى نتائج السنة الأولى للبرنامج يلاحظ أن هناك مجموعة من العوامل التي أفضت إلى عتبة الإنجاز «المنخفضة» لمؤشرات أداء المدارس الثانوية محل البحث؛ فبطبيعة الحال لم تكن إدارات المدارس خلال السنة الأولى على درجة الوعي التامة بثقافة قياس الأداء من خلال المؤشرات، وقد تطلب نشر هذه الثقافة وقتاً بين منسوبي المدارس لفهم طبيعة البرنامج وأبعاده

والتجارب مع متطلباته وتحقيق مستهدفاته؛ ففي السنة الأولى واجهت عملية التطبيق صعوبات توضح فلسفة البرنامج إجمالاً، كما تطلب ذلك جهداً من مديري المدارس لإدراك تفاصيل المعايير والمؤشرات ومقصدها. يُضاف إلى ذلك أن المدارس محل البحث خلال السنة الأولى للبرنامج كانت لا تزال تعاني من قصور مؤشرات الأداء التي انطلقت منها مشكلة البحث الحالي، وهذا ما اتفقت فيه نتائج السنة الأولى للبرنامج مع دراستي الدقميري (2016)، والذبياني (2020) في تأكيد أوجه القصور في الأداء المؤسسي بمدارس التعليم الثانوي بالمملكة، وكذلك مع تقرير هيئة تقويم التعليم والتدريب (2020 أ) الذي أشار إلى قصور المدارس الثانوية في جوانب التطوير المهني للمعلمين والإداريين.

من جانب آخر يتعلق بتفسير انخفاض نتائج السنة الأولى للبرنامج، فقد لاحظ الباحث بعض التخوّف من قبل مديري المدارس من فكرة عرض نتائج أداء مدارسهم بشكل علني على مكاتب وإدارة التعليم من خلال لوحات المؤشرات الرقمية للبرنامج، وهو الأمر الذي سبب نوعاً من عدم تقبل فكرة البرنامج وإجراءاته بشكل كامل في البداية، وقد تم التغلب على هذا التحدي بمرور الوقت؛ خاصة مع تقديم أساليب الدعم الفني والمبادرات الفاعلة والدورات التدريبية والزيارات والمتابعة الميدانية وورش العمل التي تم تغذية المدارس بها خلال السنة الأولى، والتي غيرت عقيدة مديري المدارس تجاه البرنامج تدريجياً إلى الاتجاه الموجب. لقد لاحظ الباحث خلال الفترة الأولى من تطبيق البرنامج أن الوضع القائم للمدارس الثانوية هو عدم الاهتمام بقياس الأداء في ضوء المؤشرات، بل إن الملاحظات الميدانية أوضحت أن معظم مديري المدارس لم تكن لديهم خلفية عن إدارة المؤسسة بالمؤشرات، وقد كانوا معتمدين على الوصف الشفوي التقليدي لأداء مدارسهم، غير القائم على أرقام وإحصاءات ونسب. ربما كانت ثقافة الجودة موجودة بالمدارس بشكل نسبي، ولكنها ليست مطبقة بالطريقة الإجرائية الحقيقية التي تُعبر عن درجات وصف الأداء بشكل كمّي يعطي نتائج واضحة عن مؤشرات الأداء المستهدفة.

ومما تسبب في أن تظل بعض المعايير حتى انتهاء السنة الأولى من برنامج «نَجَاز» في نطاق الأداء المنخفض هو حالة الارتباك التي أصابت المدارس خلال العام (2020) بسبب توقف الدراسة نتيجة لجائحة كورونا، وخلال فترة الانقطاع تمت إعادة هيكلة بعض معايير البرنامج بالكامل لكي يتم معالجتها عن بُعد كسائر فعاليات العملية التعليمية آنذاك، وقد حرص الباحث أن يتم الاستمرار في دعم المدارس واستمرارية فعاليات البرنامج وأنشطته بشكل إلكتروني وقت الجائحة، وخاصة عند التركيز على معايير كالتعليم الإلكتروني، واستمرارية التطوير المهني للمعلمين عن بُعد، وانتظام الطلاب والمعلمين على منصة مدرستي.

يضاف إلى ما تقدّم أن هناك معايير مثل: «نواتج التعلم» و«التطوير المهني» و«المستفيدين» جاءت بعتبات تقدير «منخفض»، وكذلك معايير مثل «التطوع والمشاركات» و«التميز» جاءت بعتبات «منخفض بشدة»؛ وذلك لكون طبيعة هذه المعايير تحتاج إلى جهد طويل المدى يصعب أن يتحقق في السنة الأولى من البرنامج، وخاصة ما يتعلق بالتطوع والمشاركات والتميز بين الطلاب في ظل جائحة كورونا كما تقدّم، وكذلك ما يتعلق بمعايير «نواتج التعلم والتطوير المهني» التي تحتاج إلى مبادرات ودورات تدريبية مكثفة ومتابعة طويلة المدة والمدى لكي تحقق نتائج مرتفعة، بالإضافة إلى أن وضع المدارس الثانوية في هذه المؤشرات كان دون المستوى قبل تطبيق البرنامج، كما أشارت إلى ذلك دراسات كل من: (آل مداوي، 2013؛ العمري وعطية، 2018؛ الصبحي وباداود، 2022). أيضاً يضيف الباحث أن من أسباب انخفاض عتبات تقدير السنة الأولى للبرنامج أنه لم تكن هناك تغذية راجعة من النتائج الميدانية تحدد مواطن الضعف التي تحتاج إلى دعم فني على مؤشرات الأداء، فلم يكن البرنامج قد وصل بعد إلى نتائج ميدانية كاملة تشير إلى انخفاض مستوى الأداء في أي من المعايير والمؤشرات المستهدفة، وإن كانت الدراسات السابقة والملاحظات الميدانية التي بُنيت عليها مشكلة البحث الحالي قد حددت الإطار العام لقصور مؤشرات أداء المرحلة الثانوية بالمملكة.

وقد أشار المتوسط العام لمؤشرات الأداء في السنة الثانية (2021) إلى العتبة ذات اللون «الأصفر» بمقدار (3.28) وهو ما يشير إلى التقدير العام «متوسط»، وقد جاء المتوسط العام بفارق مقداره (1.15) تقريباً عن العام الأول للبرنامج، وذلك لصالح العام الثاني، وجاءت متوسطات مؤشرات المعايير التفصيلية للعام الثاني بين العتبات (متوسط، عالٍ)، بينما جاء معيار واحد فقط في العتبة (منخفض) وهو «التميز»، وتراوح المتوسطات للعام ذاته بين الحدين (2.54 - 3.88)، وجاءت في الرتب المتقدمة على التوالي (من الرتبة الأولى حتى الرابعة) المعايير: (البيئة المدرسية، المستفيدون، التعليم الإلكتروني، نواتج التعلم)، وفي الرتب الأخيرة (من التاسعة حتى الحادية عشرة) جاءت المعايير: (الانتظام، التطوع والمشاركات، التميز) على التوالي، واندرجت بقية المعايير بين الرتب الأولى والأخيرة. وبالنظر إلى هذه النتائج فإن هناك تحسناً ملحوظاً في مؤشرات أداء المدارس للعام الثاني للبرنامج، وقد بدا هذا التحسن مقارنة بالعام الأول في مؤشرات انتقلت عتبتها من «منخفض» إلى «عالٍ» كما في المعايير: (نواتج التعلم والمستفيدون والبيئة المدرسية)، ومؤشرات أخرى انتقلت من العتبة «منخفض» إلى العتبة «متوسط» كما في المعايير: (الموهبة والتطوير المهني)، في حين قفز معيار «التطوع والمشاركات» من العتبة «منخفض بشدة» ذات اللون الأحمر إلى العتبة «المتوسطة» ذات اللون الأصفر، وهو ما يشير إلى تحسن معايير ومؤشرات الأداء بالمدارس محل البحث في السنة الثانية من تطبيق برنامج «نجاز» بشكل واضح، أدى إلى

تحقيق عتبة إنجاز عامة «متوسط» بدلاً من العتبة العامة «منخفض» للعام السابق.

ويرجع الباحث التحسن في نتائج مؤشرات أداء المدارس للعام الثاني للبرنامج مقارنة للعام الأول إلى عدد من العوامل؛ منها استقرار فلسفة البرنامج لدى إدارة المدارس بعد المرور بمرحلة التحديات المرتبطة للعام الأول، وتوسيع دائرة أنشطة البرنامج في الدعم الفني للمدارس محل البحث من قبل الباحث والمشرفين التربويين ومكاتب التعليم والإدارة؛ وذلك لعلاج أوجه القصور التي ظهرت في نتائج مؤشرات العام الأول، وخاصة أنها لم تكن مرضية لدى القيادة الإدارية بمكاتب التعليم والإدارة، كما أنه في السنة الثانية تم تقديم أوجه العلاج والدعم الفني بناءً على نتائج السنة الأولى، مما أسهم في تقديم التدخلات المناسبة والصحيحة من مبادرات ودورات تدريبية وورش عمل ولقاءات ودعم فني وزيارات للمدارس بناءً على نتائج السنة الأولى، التي بيّنت مواطن الضعف في معايير ومؤشرات الأداء التي تحتاج إلى تحسين. أيضاً كان من العوامل التي أسهمت في تحسن مؤشرات العام الثاني للبرنامج تشخيص وضع المدارس من خلال الاعتماد على بيانات كمية قابلة للقياس في السنة الأولى، وتمثيل ذلك بعبثات إنجاز ملونة ومُعلنة من خلال لوحات المدارس الرقمية، وهو ما سهّل التعرف على نقاط الضعف في مؤشرات الأداء واقتراح أوجه التدخل المناسبة لتقويتها من خلال المبادرات والتوجيه والدورات وورش العمل ومجموعات التعلم المهنية المصغرة داخل كل مدرسة، وخاصة مع إيجاد نوع من التنافسية بين المدارس بمجرد إعلان نتائج المؤشرات بشكل علني على لوحات الرصد الرقمي الخاصة بكل مدرسة.

وبالتركيز على تحسّن معايير ومؤشرات أداء العام الثاني للبرنامج مقارنة للعام الأول فإن النتائج توضح تقدم الأداء بشكل واضح في جميع المعايير بلا استثناء؛ فعلى سبيل المثال أسهمت المبادرات المدرسية التنافسية التي تبناها برنامج «نجاز» في تحسين مؤشرات معيار «التطوع والمشاركات» الذي كان منخفضاً بشدة سابقاً، وكذلك معيار «التميز» الذي تحرك من العتبة «منخفض بشدة» إلى العتبة «منخفض»، ومع أن هذا المعيار لم يحقق النتيجة المرجوبة للعام الثاني، إلا أنه على الأقل حقق تحسناً نسبياً بسبب نشر ثقافة إشراك طلاب المدارس الثانوية في المسابقات الداخلية والخارجية من خلال مستهدفات برنامج «نَجاز». ومن جهة أخرى، ونتيجة لتركيز البرنامج وأنشطته على التطوير المهني لمنسوبي المدارس من خلال الدورات التدريبية وورش العمل أثناء السنة الثانية، فقد حقق معيار «التطوير المهني» تقدماً من «منخفض» إلى «متوسط»، وكذلك الأمر بشأن معيار «نواتج التعلم» الذي حقق تقدماً من «منخفض» إلى «عالٍ» بسبب تركيز البرنامج على المبادرات وورش العمل التوعوية للطلاب بأهمية نواتج التعلم في مجالات الاختبارات التشخيصية والتحصيلية والقدرات. أما في معايير «الانتظام» و«السلوك» فقد أشارت

النتائج إلى انخفاض معدلات الغياب والمخالفات السلوكية في السنة الثانية، وهذه نتيجة إيجابية، ويرجع ذلك إلى أن البرنامج وضع آلية صارمة لمتابعة هذه المؤشرات بشكل علني داخل المدارس؛ مما أدى إلى تحقيق الانضباط لدى المنسولين من طلاب ومعلمين وإداريين، إضافة إلى اشتغال البرنامج على معززات إيجابية للمدارس التي حققت نسب انتظام عالية في السنة الثانية. وبشأن معيار «التعليم الإلكتروني» فقد انتقل من العتبة المتوسطة إلى العتبة العالية؛ وذلك بسبب تركيز البرنامج على مؤشرات الأداء المرتبطة بتوظيف البيئة الإلكترونية داخل المدارس بشكل تفاعلي، خاصة في وقت التعليم عن بُعد الذي تطلب الاعتماد على تفعيل منصة «مدرستي» الإلكترونية لتحقيق استمرارية فاعلة في عملية التعليم والتعلم. أيضاً حقق معيار «البيئة المدرسية» تقدماً واضحاً في العام الثاني بسبب تركيز البرنامج على تفعيل مبادرات المدارس المرتبطة بإجراءات الأمن والسلامة والنظافة.

وفي إطار العام الثالث (2022) لتطبيق البرنامج أشار المتوسط العام لمؤشرات أداء المدارس الثانوية إلى العتبة ذات اللون «الأخضر الغامق» بمقدار (4.32)، وهو ما يشير إلى التقدير العام «متقدّم»، وبلغ فارق المتوسط العام (1.03) تقريباً عن العام الثاني للبرنامج لصالح العام الثالث، في حين بلغ الفارق (2.19) تقريباً عن العام الأول لصالح العام الثالث أيضاً. وقد تفاوتت متوسطات مؤشرات المعايير التفصيلية للعام الثالث بين العتبات (عالٍ، تقدم)، فيما عدا المعايير السالبة (الانتظام، السلوك) والتي أشارت إلى عتبة إنجاز «منخفض» مما يشير إلى تقدم مؤشرات الأداء لهذه المعايير في الاتجاه الموجب، وجاءت في الرّتب الأربع المتقدمة المعايير: (موهبة، البيئة المدرسية، التعليم الإلكتروني، التطوع والمشاركات) على التوالي، في حين جاءت المعايير: (السلوك، نواتج التعلم، المستفيدون) في الرّتب الثلاث المتأخرة على التوالي، مع احتفاظها بعتبات إنجاز عالية. وفي ضوء هذا التحسن في مؤشرات أداء المدارس الثانوية على برنامج «نَجَاز» بالعام الثالث يمكن القول إن البرنامج أسهم في تحسين الأداء وتحقيق مخرجات أفضل من العامين السابقين؛ حيث تطورت الأرقام والنسب وعتبات الإنجاز المتحققة طردياً من السنة الأولى للتطبيق 2020 إلى السنة الثالثة 2022، وتعود أسباب ذلك إلى أن برنامج «نجاز» أصبح جزءاً من إدارة منظومة الأداء داخل المدارس محل البحث، وذلك في ضوء استيعاب مديري المدارس أن القرارات والحُكم على الأداء بمدارسهم يجب أن تتم بناء على حقائق متمثلة في أرقام بعيداً عن الوصف المرسل والعاطفة. كما أن المدارس محل البحث قد تأقلمت مع فكرة نشر وإعلان حالة الأداء للمدرسة وإطلاع الجميع عليها من قيادات، ومسؤولين خارج التعليم، وأولياء الأمور من خلال لوحات مؤشرات «نجاز» الرقمية المعلنة داخل المدرسة، وهذا أوجد حالة من التنافس والتفاني لدى منسوبي المدارس من خلال حرصهم على ظهور مدارسهم بأفضل صورة ممكنة، كما أن التنافسية

التي وجدت خلال العام الثالث لتطبيق البرنامج بين المدارس أدت إلى تطور الأداء؛ فجميع مديري المدارس حرصوا على أن تكون مدارسهم متفوقة ومنجزة. ولأن البرنامج في العام الثالث استمر تعزيزه بالعديد من المبادرات والبرامج الداعمة واللقاءات والتوجيهات والمتابعة والدورات التدريبية وورش العمل والزيارات الميدانية والبرامج العلاجية للمدارس؛ فقد كان لذلك أثر واضح في اقتناع القيادات الإشرافية ومديري المكاتب ومديري المدارس بأهمية البرنامج وإدارة الأداء وفقاً لنتائج كمية واضحة.

لقد انعكست استمرارية أساليب تعزيز ومعالجة مؤشرات الأداء التي طبقت في العام الثالث من خلال برنامج «نَجَاز» على المعايير الفرعية للبرنامج بشكل إيجابي، اتضح ذلك على سبيل المثال في المعايير: (الموهبة، التطوير المهني، التطوع والمشاركات، التميز، التعليم الإلكتروني، البيئة المدرسية)، والتي جاءت جميعها عند عتبة الإنجاز ذات اللون الأخضر الغامق «متقدم»، وبمقارنة هذه المعايير مع السنتين الأولى والثانية نجد أنها تدرجت في التقدم من عتبات منخفضة ومنخفضة جداً ومتوسطة إلى «متقدم»، ويعود ذلك إلى استمرارية تعزيز مؤشرات الأداء من خلال برنامج نجاز في السنة الثالثة من خلال تقديم جميع أوجه الدعم الفني والإداري للمدارس محل البحث، ومعالجة أوجه القصور التي ظهرت في مؤشرات السنتين السابقتين، وزيادة تقبل مجتمع المدارس للبرنامج والانغماس في أنشطته، وتواجد روح التنافسية العالية التي حفزت منسوبي المدارس على العمل على إحراز هذه المعايير لعتبات متقدمة. ومن جانب آخر حققت المعايير السالبة (الانتظام، السلوك) العتبة «منخفض»، وهو ما يشير إلى تدني نسب الغياب والمخالفات بين منسوبي المدارس محل البحث بفضل الإجراءات المتبعة بالبرنامج تجاه مؤشرات هذه المعايير، وخاصة في جانب الرقابة والضبط والمتابعة والتوجيه ونشر ثقافة الانضباط المدرسي من خلال أنشطة برنامج «نَجَاز». وقد حققت معايير: (نواتج التعلم، القيم) عتبات عالية أيضاً، وهذه المعايير وإن لم تصل إلى العتبة «متقدم» فقد حققت تقدماً خلال العام الثالث مقارنة بالعامين الأول والثاني، ويرجع ذلك إلى أن التحسن في نواتج التعلم يرتبط بمتغيرات متعددة وعلى رأسها مستوى الطلاب الدراسي، والذي قد يتطلب فعاليات ومجهودات أكثر لتحقيق عتبات مميزة فيه، وكذلك معيار «القيم» الذي يرتبط بمتغيرات وجدانية قد تتطلب وقتاً أطول لتحقيقها عتبات متقدمة.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن تقديم التوصيات التالية:

(1) تعميم برنامج «نَجَاز» من قبل وزارة التعليم لقياس مؤشرات أداء مدارس التعليم الثانوي بالمملكة، والتوسع في نطاق تطبيق البرنامج بما يلائم التعليم الابتدائي والمتوسط؛ وذلك في ضوء ما حققه البرنامج من وصول إلى المستهدفات المطلوبة في البحث الحالي، ولكونه يُمثل توجهاً للإدارة المؤسسية القائمة على مؤشرات الأداء بناءً على الحقائق والشواهد والأرقام.

(2) إنشاء نموذج خاص بالتميز المدرسي school excellence model مرتبط ببرنامج «نَجَاز» الذي يعتمد تقييم الأداء المدرسي بناءً على المتحقق لكل المؤشرات؛ بما يسهم في تطوير الأداء المدرسي، وتحقيق أفضل المخرجات، وفقاً لمعايير ومؤشرات البرنامج.

(3) إطلاق مبادرة وطنية لتطوير الأداء المدرسي تشتمل على معايير ومؤشرات واضحة وشاملة مشابهة لما تضمنه برنامج «نَجَاز»؛ لبناء قوة تعليمية وإدارية ذات جودة عالية، تتضمن تطويراً شاملاً لنواتج التعلم، والموهبة، والتميز، والبيئة المدرسية.

(4) إعادة تصميم البرامج التدريبية التي تُقدّم للقيادات المدرسية؛ بحيث تُبنى في ضوء برامج إدارة الأداء (معايير ومؤشرات الأداء التربوي) بما يتوافق مع تغيرات العصر، والاتجاهات الحديثة في تطوير الفاعلية المؤسسية في ضوء مؤشرات الأداء.

(5) تطوير وزارة التعليم لبرنامج البحث الحالي «نَجَاز» وربطه ببرامجها الإلكترونية الأخرى لاعتماد القيم أو البيانات المتحققة آلياً في جميع المؤشرات دون الحاجة إلى تدخل مديري المدارس لرصد البيانات؛ بما يجعله أكثر دقة.

(6) تعميم مبادرة اللوحات الرقمية العننية لرصد الأداء المدرسي، والتي تم تدشين فكرتها في برنامج «نَجَاز»، بحيث يمكن للمستفيدين من الطلاب وأولياء الأمور التعرف على مستوى الأداء المدرسي من خلال نتائج اللوحة الرقمية (يمكن إعلان اللوحات الرقمية داخل المدرسة أو في مكاتب التعليم أو على موقع إلكتروني خاص بالوزارة).

(6) تدريب مديري ومنسوبي المدارس والمشرفين التربويين على أساليب قياس الأداء التعليمي والإداري في ضوء الأطر المعيارية ومؤشرات القياس الحديثة وأساليب التقييم الذاتي للمدارس في ضوء مبادئ التنافسية المؤسسية، وأيضاً تدريبهم على تصميم عتبات الإنجاز المتدرجة في ضوء مؤشرات الأداء.

(7) في ضوء نتائج برنامج «نَجَاز» يمكن التوصية بتدشين موقع للطلاب وأولياء الأمور (المستفيدين) لاقتراح معايير ومؤشرات الأداء التي يرغبون في تحقيقها بمدارسهم، ومناقشتها من قبل صناع القرار والأخذ بها هو مناسب منها؛ بحيث يتم مشاركة المستفيدين في صناعة مؤشرات الأداء المدرسي.

بحوث مقترحة :

- (1) تنفيذ دراسة طويلة لبرنامج «نجاز» على مدارس المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بهدف تطوير مؤشرات الأداء المدرسي لهذه المراحل، ومقارنة النتائج بما تم التوصل إليه في المرحلة الثانوية.
- (2) تحديد أساليب تحسين مؤشرات الأداء المدرسي في ضوء مؤشرات الأداء الحديثة كما يراها القادة التربويون.
- (3) إعداد برنامج إلكتروني تفاعلي للتقييم الذاتي لمؤشرات أداء المدارس الثانوية بالمملكة.

المراجع :

- أبو كريم، أحمد فتحي (2013، فبراير 4 - 6)، استخدام أمودج كوفمان (OEM) في تحليل واقع المدرسة في التخطيط الاستراتيجي للحصول على الاعتماد المدرسي [بحث مقدم]، الملتقى السنوي السادس عشر: الاعتماد المدرسي، جامعة الملك سعود والجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، الرياض، المملكة العربية السعودية، 213 - 155.
- أحمد، مصطفى أحمد (2018)، تقويم الأداء المدرسي في ضوء المعايير العالمية لتصنيف المدارس الثانوية وإمكانية الاستفادة منها في مصر، مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ، 18(2)، 615 - 686.
- الأحمري، إلهام محمد علي (2013)، معوقات تطبيق معايير جودة التعليم على المدارس الثانوية الحكومية للبنات من وجهة نظر المعلمات والمديرات، مجلة رابطة التربية الحديثة، 6(19)، 23 - 80.
- آل مداوي، عبير محفوظ (2013، فبراير 4 - 6)، آلية مقترحة لتطبيق معايير نظام الاعتماد المدرسي في مؤسسات التعليم العام للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بمدينة أبها بمنطقة عسير [بحث مقدم]. الملتقى السنوي السادس عشر: الاعتماد المدرسي، جامعة الملك سعود والجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، الرياض، المملكة العربية السعودية، 521 - 560.
- الخريزي، محمد بن علي، والفقيه، فاطمة إبراهيم، والسحاري، يحيى خليل، والقنفذي محمد يحيى، وبالبيد، هدى سعيد، والعديقي، عيشه محمد (2019)، واقع الخطة المدرسية ودرجة ارتباطها بالخطة الاستراتيجية بتعليم القنفذة، دراسة صادرة عن إدارة التخطيط والتطوير بتعليم القنفذة، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.

الدقميري، سعيد بن غريب (2016)، مدى تحقيق المدرسة الثانوية في المملكة العربية السعودية لأهدافها من وجهة نظر المعلمين والطلاب: دراسة ميدانية، مجلة الثقافة والتنمية، 16(101)، 363 - 419.

دليل المركز الوطني لقياس أداء الأجهزة العامة [أداء] (2018)، الأساسيات في مؤشرات الأداء الرئيسية: دفتر التطبيقات، المملكة العربية السعودية، المركز الوطني للقياس.

الذبياني، منى سليمان حمد (2020)، الرقابة التنظيمية مدخل لتحسين الأداء المؤسسي بالمدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية: تصور مقترح، مجلة كلية التربية بالمنصورة، 110(3)، 32 - 84.

رفاعي، عادل محمود (2014)، المرجع في البحث العلمي، دار المنار للنشر والتوزيع.

الشمrani، عبدالله علي (2014)، تطوير الأداء الإداري لمديري مكاتب التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء مدخل الجودة الشاملة: دراسة وصفية، مجلة البحث العلمي في التربية، 15(3)، 539 - 558.

الصبحي، ملاك عبدالرحمن، وباداد، عمر محمد (2022)، درجة ملاءمة تطبيق معايير التقويم والتميز المدرسي في المدارس الثانوية للبنات بمكة المكرمة من وجهة نظر القائدات والمعلمات، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6(14)، 1 - 29.

عايش، رواء نبيل خليل (2017)، معايير الاعتماد والجودة في المدارس الخاصة في محافظات غزة في ضوء أمثلة سبيل للاعتماد المدرسي وسبل تعزيزها [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الإسلامية بغزة.

عبابنة، نور عبدالمجيد، وعطاري، عارف توفيق (2021)، متبنيات القيادة الموزعة وعلاقتها بالأداء المدرسي من منظور المعلمين في المدارس الثانوية في مديرية تربية لواء قصبة إربد [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة اليرموك.

العتيبي، ناصر سعد (2016)، تقييم أداء مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الدوادمي في ضوء مؤشرات الجودة الشاملة، مجلة كلية التربية جامعة بنها، 27(106)، 1 - 46.

العجمي، منيرة خالد، والسعيد، مجيب علي (2020)، واقع تطبيق قيادات المدارس الثانوية بدولة الكويت لمؤشرات الأداء في تجويد الأداء المدرسي: دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية، 30(3)، 175 - 201.

العرفي، بيان إبراهيم (2020)، تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الثانوية شمال منطقة الرياض، مجلة البحث العلمي في التربية، (21) 146-169.

العمري، أيمن مغرم، وعطية، محمد عبدالكريم (2018)، درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية بمحافظة النماص، مجلة البحث العلمي في التربية، (3)19، 1 - 44.

الغامدي، ماجد بن عبد الله (2019)، واقع تطبيق معايير الجودة الشاملة بالمدارس السعودية الرائدة بمحافظة جدة من وجهة نظر معلمها، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، (4)27، 161 - 189.

المالكي، حمدة بنت محمد (2015)، إمكانية تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر القيادات التربوية بمحافظة جدة [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة أم القرى.

مرسي، سعيد محمود، وعبدالله، محمد عبدالله (2012)، مؤشرات الأداء التعليمي: مدخل لتطوير الفاعلية والتحسين المدرسي: تصور مقترح، مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، (4)28، 370 - 440.

الموسى، ناهد بنت عبدالله (2012)، أنماط تقويم أداء المدارس الأهلية بالمملكة العربية السعودية، مجلة التراث، (2)، 310 - 344.

هيئة تقويم التعليم والتدريب (2020 أ)، تقرير مشاركة المملكة العربية السعودية في المسح الدولي للتعليم والتعلم TALIS، المملكة العربية السعودية، هيئة تقويم التعليم والتدريب.

هيئة تقويم التعليم والتدريب (2020 ب)، تقرير التقويم والتميز المدرسي، المملكة العربية السعودية، هيئة تقويم التعليم والتدريب.

وزارة التعليم (2020)، الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام بالمملكة (ط.4)، المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم.

اليحمدي، حمد هلال، والمنوري، سعيد سيف (2020)، التحديات التي تواجه نظام تطوير الأداء المدرسي من وجهة نظر التربويين في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان، مجلة العلوم التربوية والنفسية، (4)4، 1 - 20.

Al-Subaie, O. (2021). A proposed program to develop the professional

competencies of leaders of public schools in the kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Entrepreneurship Education*, 24(2), 1-17.

Blaik Hourani, R. & Litz, D. (2019). Aligning professional development, school self-evaluation and principals' performance standards: a UAE case study. *School Leadership & Management*, 39(2), 222-249.

Chizya, M. (2018). The role of quality assurance and standards officers in enhancing quality education and standard performance in selected public secondary schools of Isoka district [Doctoral dissertation, University of Zambia]. ProQuest Dissertations and Theses.

Hadebe, L. & Khumalo, R. (2018). Assessing key performance indicators in government secondary schools of Matabeleland region in Zimbabwe. *International Journal of Education and Practice*, 6(2), 84-106.

Parmenter, D. (2015). Key performance indicators: developing, implementing, and using winning KPIs. John Wiley & Sons.

Riveros, A. & Wei, W. (2019). Standards and competency frameworks for school administrators: Global, comparative and critical perspectives. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 111-111.

Silva, M., Camanho, A. & Barbosa, F. (2020). Benchmarking of secondary schools based on students' results in higher education. *Omega*, 95, 102-119.

Kholis, N., Kartowagiran, B., & Mardapi, D. (2020). Development and Validation of an Instrument to Measure a Performance of Vocational High School. *European Journal of Educational Research*, 9(3), 955-966.

Kumar, R. (2014). *Research Methodology: A Step-by-Step Guide for Beginners* (4nd ed.). SAGE.

التربية على المواطنة الناقدة في المجتمعات العربية

Education for critical citizenship in Arab societies

أ.د. فهد بن علي العميري

أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة أم القرى - مكة المكرمة

د. محمد بن دخيل الطلحي

دكتوراه في مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية

إدارة تعليم محافظة الطائف - وزارة التعليم - المملكة العربية السعودية



المستخلص

ركزت هذه الدراسة على تناول توجه حديث جداً في التربية على المواطنة، وهو المواطنة الناقدة التي تعمل على معالجة افرازات ما اصطلح على تسميته بالمواطنة الخطرة، حيث الغاية النهائية للمواطنة الناقدة تكمن في إعداد النشء الصاعد ليصبحوا مواطنين مسؤولين وفاعلين وصالحين في مجتمعهم . واشتمل مجتمع الدراسة على الخبراء في حقل المواطنة والدراسات الاجتماعية التربوية في الجامعات العربية، وتمثلت عينة الدراسة من (12) خبيراً. واتبعت الدراسة المنهج المختلط والذي اشتمل على المنهجين الوصفي الوثائقي القائم على فحص وتحليل الأدب التربوي، والمنهج النوعي- طريقة النظرية المتجذرة، واستخدمت أسئلة المقابلة شبه المقتنة لجمع بياناته، وقد تم التحقق من قيم الصدق والثبات وفق الأساليب المتبعة.

وأظهرت النتائج أسباب ظهور مفهوم المواطنة الناقدة والتي تتصدى للأخطار التي تهدد منظومة المواطنة الصالحة في المجتمعات المعاصرة، وتتمثل هذه الأسباب في الجهل بنمطية البسيط والمركب المتصل بالمنظومة الفكرية والقيمية للمواطنة الصالحة، وغياب الإطار المفاهيمي للمواطنة الصالحة القائمة على النقد البناء، وضعف مشاركة مؤسسات المجتمع المدني، والتبعية الاقتصادية والسياسية والثقافية للغير، والطغيان والاستبداد السياسي، وتفشي الفساد بشتى صوره ومستوياته، وانعدام أو سطحية المسألة وعدم شموليتها لجميع فئات المجتمع. وكشفت النتائج عن مظاهر المواطنة الناقدة التي ينبغي الاعتناء بتضمينها في مناهج التربية على المواطنة بمراحل التعليم العام والجامعي في المجتمعات العربية، وهي: التأطير المنهجي للأفعال والأقوال المجتمعية المتصف بالعقلانية والموضوعية،

وممارسة الوعي الناقد البناء، والمشاركة السياسية الفاعلة. وأبرزت النتائج ملامح أهم التجارب العالمية الناجحة في توجه المواطنة الناقدة والتي تركزت في الولايات المتحدة الأمريكية، وأنصب اهتمامها على مناهضة العنصرية بشتى أشكالها ومستوياتها، وكبح جماح القمع غير المبرر الذي ينتهك الكرامة الإنسانية، ومواجهة مد الإمبريالية الطامعة في إحكام السيطرة على المجتمعات الأخرى، وتحقيق العدالة المجتمعية، وتقليص التفاوتات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية بين فئات المجتمع بالاعتماد على التوسع في الطبقة الوسطى وتقليص نفوذ الطبقة الأرستقراطية (المتنفذة) ورفع مشاركة الطبقة الكادحة (الفقيرة). وأظهرت نتائج الدراسة أبرز الموجهات التربوية التي ينبغي مراعاتها عند تضمين المواطنة الناقدة في مناهج التعليم العام والجامعي في الأقطار العربية، وهي: اعتماد النظرية النقدية كأساس نظري للمواطنة الصالحة، ومقاومة الليبرالية الجديدة (النيوليبرالية)، ونقد فكرة أيدولوجية الحياد السلبي في التعليم المدرسي، وتصحيح الفهم الخاطئ للديموقراطية. وأوضحت النتائج الدور الذي تقوم به البرامج التعليمية والمناهج الدراسية للتربية على المواطنة الناقدة التي تهدف لمساعدة الطلبة على أن يصبحوا مواطنين فاعلين وصالحين؛ ويكون ذلك في إطاره العام مكوناً من: وضع إطار مفاهيمي رصين للتربية على المواطنة الصالحة قائم على قيم ومبادئ وثقافة الدين الإسلامي الحنيف والأمة العربية ومكتسباتها عبر تاريخها المجيد. وأظهرت النتائج أهم نماذج التعلم الملائمة لتدريس المواطنة الناقدة بمراحل التعليم العام والجامعي العربي، ومن أهمها التكتيكات اليومية، والانعطاف والدوران، ونموذج الدعاية، وتأثير الانحياز والمشهد الأخلاقي. وأبانت النتائج أخطر التحديات التي تواجه تضمين المواطنة الناقدة في مناهج المواطنة بمراحل التعليم العام والجامعي في المجتمعات العربية وهي: عدم وضوح مفهوم المواطنة الناقدة لدى الكثير من المختصين وأصحاب القرار، وغياب الدور الفاعل للمشاركة المجتمعية في العملية التعليمية، وغياب مساهمة الخبراء والمفكرين في صناعة منهج المواطنة الناقدة، والتركيز على الاختبارات القياسية المقتصر على التحصيل المعرفي. وخُتمت الدراسة بتقديم مجموعة من الاستنتاجات، وأيضاً طُرحت مجموعة من التوصيات والمقترحات الملائمة للدراسة.

الكلمات المفتاحية: التربية على المواطنة، المواطنة الناقدة، المواطنة الخطرة، الموجهات التربوية، البرامج التعليمية، المناهج الدراسية.

Abstract

This study focused on dealing with a very recent trend in citizenship education, which is critical citizenship that works to address the impressions of what has been termed as dangerous citizenship, where the ultimate goal of critical citizenship lies in preparing the rising youth to become responsible, active and righteous citizens in their society. The study population included experts in the field of citizenship and socio-educational studies in Arab universities, and the study sample consisted of (12) experts. The study followed the mixed approach, which included the two documentary descriptive approaches based on examining and analyzing educational literature, and the qualitative approach - the rooted theoretical method. The semi-standardized interview questions were used to collect its data. Credibility and reliability values were verified according to the methods use.

The results showed the reasons for the emergence of the concept of critical citizenship, which addresses the dangers that threaten the system of good citizenship in contemporary societies. These reasons are ignorance of the simple and complex stereotypes related to the intellectual and value system of good citizenship, the absence of a conceptual framework for good citizenship based on constructive criticism, and the weak participation of civil society institutions. The economic, political and cultural subordination of others, general and political tyranny, rampant corruption in all its forms and levels, and the lack or superficiality of the issue and its inclusiveness of all groups of society. The results revealed critical aspects of citizenship that should be taken care of including in the curricula of citizenship education in the general and university education stages in Arab societies, namely: the systematic framing of rational and objective societal actions and sayings, the practice of constructive critical awareness, and active political participation. The results highlighted the features of the most important successful global experiences in the direction of critical citizenship, which focused on the United States of America, and focused its attention on combating racism in all its forms and levels, curbing unjustified oppression that violates human dignity, confronting the prevalence of imperialism that is greedy to tighten control over other societies, and achieving societal justice, reducing social, economic and political inequalities between groups of society by relying on the expansion of the middle class, reducing the influence of the (influential) aristocracy, and raising the

participation of the working class (the poor). The results of the study revealed the most prominent educational guidelines that should be taken into account when including critical citizenship in the curricula of public and university education in Arab countries, namely: the adoption of critical theory as a theoretical basis for good citizenship, resistance to neoliberalism, criticism of the ideology of negative neutrality in school education, and the correction of understanding. The fault of democracy. The results clarified the role played by educational programs and critical curricula for citizenship education that aim to help students become active and good citizens. This will be in its general framework consisting of: Establishing a sober conceptual framework for education on good citizenship based on the values, principles and culture of the true Islamic religion and the Arab nation and its gains throughout its glorious history. The results showed the most important appropriate learning models for teaching critical citizenship in Arab general and university education stages, the most important of which are daily tactics, rotation and turning, the propaganda model, the influence of bias and the ethical scene. The results showed the most serious challenges facing the inclusion of critical citizenship in citizenship curricula in the general and university education stages in Arab societies, which are: the lack of clarity of the concept of critical citizenship among many specialists and decision-makers, the absence of an effective role for community participation in the educational process, and the absence of the contribution of experts and thinkers in making the citizenship curriculum, critical, and instead focus on standardized tests, which are limited to cognitive achievement. The study was concluded by presenting a set of conclusions, and also a set of recommendations and appropriate proposals were put forward for the study.

Key words: Citizenship Education, Critical Citizenship, Dangerous Citizenship, Educational Guidance, Educational Programs, Curricula.

خلفية الدراسة وأدبياتها

تولي الأمم أهمية كبيرة لأن يكون الطلبة في مختلف المراحل التعليمية قادرين على المشاركة بفاعلية كمواطنين نشطين وصالحين. ومن ثم كان التعليم من أجل المواطنة أو التربية على المواطنة يحظى بأهمية بالغة خاصة في المناهج الدراسية وفي مناهج الدراسات الاجتماعية على وجه الخصوص التي تُعد بمثابة البيئة الأكثر ملائمة لتعليم الطلبة المواطنة بأنماطها المختلفة. ومع ذلك، فقد هناك تباين كبير بالمقصود بمفهوم المواطنة ومفهوم المواطن الصالح ما بين اتجاهات محافظة تركز على المواطن الصالح الذي يمثل لبنة للحفاظ على النظام الاجتماعي والاقتصادي القائم على ديمقراطية ليبرالية وما بين اتجاهات تقديمه تسعى لتنشئة الطلبة كمواطنين ناقدين ومشاركين وفاعلين في إطار مفهوم أكثر عمقاً للديموقراطية.

وفي سياق البحث عن مفهوم أكثر عمقاً للديموقراطية والمواطنة المرتبطة بها، وانطلاقاً من أسس التربية الناقدة، فقد برز في الآونة الأخيرة مفهوم المواطنة الناقدة (Critical Citizenship) - التي تعمل على معالجة افرازات ما اصطلح على تسميته بالمواطنة الخطرة (Dangerous Citizenship) على يد واين روس وكيفين مينسون Kevin Vinson (Wayne Ross And) كتجسيد لمنظور تربوي ناقد مقاوم لتأثيرات الليبرالية الجديدة (Neoliberalism) على النظم التعليمية ولاسيما دول غرب أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية وكندا. وهذا المفهوم لا يعكس المفهوم الظاهر منه على أنه التأثيرات السلبية أو الخطرة على المواطنين بالمعنى التقليدي. لكنه أيضاً يجسد المخاطر التي قد يتعرض لها المواطن إذا ما حاول مقاومة النظام الليبرالي الجديد السائد في تلك المجتمعات الغربية، كما يعكس معنى الخطرة هنا أنها خطرة بالنسبة للمستفيدين أو القائمين على هذا النظام الليبرالي الجديد أو (النيوليبرالي) وما يجنونه من مزايا مثل خصخصة التعليم والتعامل مع التعليم كسلعة هادفة للربح.

أن مجال التربية على المواطنة ((Citizenship Education الذي هو المظلة العامة التي يندرج تحتها مفهوم المواطنة الناقدة يهemin عليه اثنين من التوجهات الرئيسة، وهما التوجه المحافظ مقابل التوجه التقدمي، حيث يركز التوجه المحافظ في التربية على المواطنة على استنساخ وإعادة إنتاج النظام الاقتصادي الاجتماعي القائم. وانطلاقاً من هذا المنظور، تُعد الديمقراطية الإجرائية والرأسمالية بمثابة الركيزة الأساسية له، ولا يمكن تصور إحداهما دون الأخرى. وتهدف التربية على المواطنة ذات التوجه المحافظ إلى تأصيل الولاء الوطني، وطاعة السلطة، والخدمة التطوعية. وفيما يتعلق بمحتوى المنهج الدراسي، يتناول تعليم التربية على المواطنة الحقائق التاريخية والجغرافية، وأداء المؤسسات الحكومية؛ وبناء عليه فإن التربية على المواطنة تحث على القبول بالبنى الاجتماعية القائمة، وتنمية الشخصية المتحلية بالأخلاق، وكفالة الترابط الاجتماعي. والمواطن الصالح في ظل هذا التصور هو المنتج الجيد، والمستهلك الجيد، والوطني الجيد. والديمقراطية هي النموذج المثالي، والتصويت هو التعبير الأكثر أهمية عن مشاركة المواطن (Schugurensky & Myers, 2003).

وفي المقابل؛ يلاحظ أن التوجه التقدمي في التربية على المواطنة يُعلي من شأن التحول المجتمعي والعدالة الاجتماعية. وهذا التقليد يجسد التوتر المتأصل بين الديمقراطية والرأسمالية، لأن الأخيرة تنتج التفاوتات والإقصاء، والأولى تحاول تقليصها والحد منها. ومن بين الأهداف الهامة لهذا التوجه إعلاء المواطنة العالمية، والتحليل النقدي، والمشاركة السياسية الفاعلة، والاحترام والتفاهم المتبادل بين الثقافات. والملاحظ في التربية على المواطنة المنطلقة من هذا التوجه التقدمي أنها ستكون منشغلة أساساً بالتححرر الذي يتضمن إعداد مواطنين ناشطين، ومستعيرين، وناقدين يستطيعون المشاركة الفعالة في الحياة المدنية وشؤون الدولة. ومن هذا المنطلق، ستهتم التربية على المواطنة بالبحث في البنى والهياكل العرقية، والطبقية، وتعزيز العدالة الاجتماعية والتنوع، وإعداد المواطنين للعمليات السياسية التي تدمجهم في المشاركة المجتمعية وصنع القرار. والمواطن الصالح في ظل هذا النسق هو الذي يتصف بالتعاطف والشفقة مع الآخرين، والمشاركة السياسية، والاهتمام بالعدالة الاجتماعية وبالبيئية، والتسامح مع الآخرين، والرغبة والقدرة على الحوار، والمشاركة النشطة في الحياة العامة. وتأسيساً على مبادئ هذه الديمقراطية التشاركية؛ يتعين على المواطنة أن تقرر بأهمية الأنشطة الخاصة والعامة، وأن تنطوي الديمقراطية على المزيد من المشاركة العامة في صنع القرار بدلاً من الاكتفاء بمجرد التصويت كل بضع سنوات. وفي ظل هذا التوجه التقدمي، يمكن للديمقراطية التمثيلية والتشاركية أن يكملان بعضهما البعض، وأن تكون المهمة الرئيسة للمواطنة هي تحسين مواطن الخلل، وزيادة مستوى الديمقراطية في النظم الديمقراطية غير الكاملة؛ وبإمعان النظر في تاريخ التعليم على مدار القرن العشرين المنصرم سيجد أنه من المتوقع جداً أن يستمر التوتر القائم بين هذين التوجهين في القرن الحادي والعشرين. وما يزيد من احتمالية هذا الأمل أن كل مجتمع ينطوي على هاتين الوجهتين المتنافستين حول معنى المواطنة، وسمات المواطن الصالح، وخصائص المجتمع الجيد، والاستراتيجيات اللازمة للمضي قدماً نحو مثل هذا المجتمع. وهذه الرؤى المتنافسة تؤصل للمفاهيم والتصورات المختلفة للشكل الذي ينبغي أن تكون عليه التربية على المواطنة. وفي ظل هذا الموقف، سيستمر صناع القرار، والباحثون، ومعلمو المواطنة في مواجهة اختيارات سياسية، وأخلاقية، وتربوية تدريسية. وستكون هذا الخيارات هي الموضوع الأساس للنقاشات والاتفاقات والاختلافات (Schugurensky & Myers, 2003; (Margison & Sears, 2006).

وضمن سياق المنظور التقدمي للتربية على المواطنة فقد ظهرت؛ أفكار المواطنة الناقدة التي قدمها روس (Ross) كأقوى تجلي لهذا الاتجاه في الآونة الأخيرة. فهي تقدم منظور جديد كلياً يتحدى المفهوم السائد للديموقراطية والتعليم من أجل الديمقراطية والتعليم للمواطنة الديمقراطية بوضعها الراهن. وهنا يوضح روس الحاجة إلى تصورات تربوية جديدة للتدريس لأن المفاهيم التقليدية للمواطنة الديمقراطية مفلسة، ومفسدة بسبب انتصار الرأسمالية على مصالح الناس بحسب تعبيره (Ross, 2013).

وبالرجوع للأدب التربوي؛ فقد وجدت مجموعة من الدراسات السابقة بالرغم من حداثة هذا النمط من المواطنة، ومن أهمها دراسة ماجيل (2017, Magill) التي هدفت للتحقق من طبيعة فهم معلمي الدراسات الاجتماعية المهتمين بالنظرية الناقدة كمقاربة للتربية الناقدة الهادفة لتشكيل مفهوم المواطنة الناقدة لدى الطلبة لهذه النظرية من واقع وعيهم الناقد وطرق مواجهتهم للمواقف الجدلية المناسبة لخبرات تدريس الدراسات الاجتماعية. وقد اتبعت هذه الدراسة منهج دراسة الحالة الكيفية، وجرى جمع البيانات من خلال الطرق الاثنوجرافية والمتمثلة في الملاحظة، والمقابلات الشخصية، وتحليل أعمال المعلمين الثلاثة المشاركين فيها. وقد ركزت الدراسة في التحليل على خبرات الطلبة كوسيلة لتدريس الدراسات الاجتماعية الناقدة، وتوظيف منهج الدراسات الاجتماعية كمادة لهذا النقد. وأظهرت النتائج أن الموضوعات الجدلية المقدمة كان لها تأثير على نطاق التدريس الناقدة للمواطنة الخطرة في منهج الدراسات الاجتماعية. كما اتضح كذلك أن المعلمين المشاركين كانوا يدرسون المدخل الناقد في سياق تدريسهم للتربية المدنية والمواطنة من خلال التركيز على قضايا العرق، والسلطة والسياسة لإلقاء الضوء على التفاوتات المتأصلة في النقاشات المدنية.

وسعت دراسة أميوريو (2018, Amurrio) للتحقق من طبيعة وشكل دور المدرسة كمؤسسة في تشكيل النمط الجديد من المواطنة المناسب للحياة في القرن العشرين، وكذلك الوقوف على المهارات الضرورية لفئة الشباب من أجل تحقيق هذه المقاربة للمواطنة. وقد اعتمدت الدراسة على منهجية وصفية تحليلية، وذلك بالتطبيق على مدرسة لاسالابان البرازيلية. واستندت الدراسة إلى إطار عمل مفاهيمي قائم على أفكار المواطنة الناقدة والمواطنة العالمية. وقد انتهت الدراسة إلى أن التحدي الأكبر الذي تواجهه المدارس في عالم اليوم يتمثل في تقديم تعليم جيد في عالم تسوده المظالم وعدم المساواة. وارتأت الدراسة بأنه عبر الانطلاق من نهج يتبنى المواطنة العالمية أو المواطنة الناقدة أنه من الأهمية بمكان التأكيد على الانفتاح في العمليات التدريسية والتربوية القائمة على أسس ديمقراطية، وضمان أن جميع الطلبة، والمعلمين، والعاملين وإدارة المدرسة ينخرطون ويشاركون بشكل فعال في التنمية التعليمية داخل أسوار المدرسة وخارجها.

وقصدت دراسة روس (2018, Ross) الاستشرافية الكشف عن طبيعة ودور التربية الناقدة في سياق تعليم الدراسات الاجتماعية. وجاء تركيز الدراسة على التربية الناقدة باعتبارها حجر الرchy للمواطنة الناقدة، وذلك عبر محاولة الإجابة عن ثلاثة أسئلة رئيسة؛ يتعلق الأول بنوعية المعلمين الذين نحتاج إليهم في تعلم الدراسات الاجتماعية؛ ويركز الثاني على طبيعة ونوعية المواطنة التي يتعين علينا تدريسها؛ ويستشرف الثالث شكل المستقبل الذي نسعى لتحقيقه في ضوء السؤالين الأولين. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. وقد خلص في إجابته عن السؤال الأول أن نوعية المعلمين الذين نحتاج إليهم هم المعلمون العارفون بمجال تخصصهم والمتحلون بالحس الناقد. كذلك

أظهرت الدراسة أن هؤلاء المعلمين ينبغي أن يكونوا موضوعيين وليسوا محايدين. وفي إجابته عن نوعية المواطنة التي يتعين تدريسها ونوع المواطن الذي يجب العمل على تخريجه، فقد تبنى الباحث مفهوم المواطنة الناقدة والمواطن الخطر، وهو هنا لا يشير إلى الطابع التهديدي الذي قد يفهم من المصطلح، بل هو يشير إلى المواطن المتعلم والمثقف والناقد الذي يستطيع نقد الماضي والحاضر من أجل الوصول إلى مستقبل أفضل. وأخيراً، في ثانياً استشرافه للمستقبل الذي يفضل الوصول إليه، أوضح أن السبيل لتحقيق ذلك يكمن في إحداث توازن أفضل بين التجريد أو الحقائق المجردة والأصالة أو التحديد في سياق التربية الناقدة.

واهتمت دراسة ماجيل وساليناس (Magill & Salinas, 2019) بالتحقق من الطرق والأساليب التي يستطيع من خلالها معلمو الدراسات الاجتماعية ذوو التوجه النقدي فهم وتبني التربية الناقدة. وقد اتبعت الدراسة منهج دراسة الحالة الكيفية النقدية بالتطبيق على ثلاثة معلمين بولاية تكساس الأمريكية. وجرى جمع البيانات من خلال الملاحظات الميدانية لفصول المعلمين الثلاثة وإجراء المقابلات الشخصية شبه المقتنة، وأعمال المعلمين، والتفاعلات الحوارية التي ركزت على جدلية الممارسات التدريسية. وقد أظهرت النتائج أن ممارسات المعلمين الثلاثة المشاركين قد كشفت عن فهمهم واستعدادهم للعناية بالكثير من العلاقات الجدلية المرتبطة بالتدريس. كما كشفت النتائج أن النهج الجدلي التفاعلي الذي اتبعه المعلمون كان صادراً عن مقارنة نقدية في تدريس الدراسات الاجتماعية وبشكل يعكس كيف ينظر هؤلاء المعلمين للعالم وكيف يفهمونه ويتعاملون معه.

وركزت دراسة جيبس (Gibbs, 2020) الاثنوجرافية على وصف أول عامين من دراسة طويلة مدتها خمس سنوات لمعلمين يصفون أنفسهم بأنهم معلمون مهتمون بالعدالة. واستندت الدراسة إلى إطار عمل نظري مستمد من أفكار المواطنة الناقدة. وقد تألفت عينة الدراسة من ثلاثة مشاركين من أصل ثلاثة عشر مشاركاً في الدراسة الطولية الأصلية. وجرى جمع البيانات عبر إجراء المقابلات الشخصية المتكررة معهم إلى جانب الملاحظة الميدانية. وأظهرت النتائج إلى أن المعلمين الثلاثة قد نجحوا في الانخراط في الطبيعة المزمعة للمعلمين الناقدين، وقاموا بالتدريس بشكل جيد، وانخرطوا في تدريس موجه بالعدالة، ودافعوا عنه بشكل ناجح. وكان المعلمون في تدريسهم للعدالة الاجتماعية وتبنيهم لها ومحاولة التوسع فيها يتمثلون مفهوم روس للمواطنة الخطرة كمظلة عامة للتربية الناقدة والمعلم الناقد. كذلك أظهرت النتائج كذلك إلى أن المواطنة الناقدة بطبيعتها تتطوي على مخاطر وتكتنفها الصعوبات؛ وأنها تطالب المعلمين بإعادة النظر في أدوارهم كمعلمين وإيجاد الطرق اللازمة لإتاحة الفرص للطلبة لإحراز فهم شخصي مُجدي للعالم. وأيضاً أكدت الدراسة على أهمية تناول برامج إعداد المعلمين ليس فقط كيفية تدريس التربية الناقدة بل أيضاً الدفاع عنها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

إن مفهوم المواطنة الناقدة الذي ينطوي في جوهره على نقد راديكالي (جذري) للتعليم المدرسي السائد كأداة للضبط الاجتماعي، كما يتضمن مجموعة من الاستراتيجيات التي يتم استخدامها لوقف ومقاومة أوجه غياب الديمقراطية وعدم الجمعية والمشاركة للمجتمع والتعليم المدرسي والتي تتضمن المشاركة السياسية، والوعي الناقد والفعل المقصود (Journell, 2016).

ومن منظور روس فإن التربويين ملزمين ببناء عالم أكثر عدالة، وعليهم بالتالي أن يعيدوا تصور أدوارهم، وإتاحة فرص للطلاب للبناء - بشكل شخصي - لفهم ذي معنى للعالم المحيط بهم. والهدف هنا من وجهة نظر روس ليس جعل الطلاب ينصتون جيداً لمحاضرات الخبراء ويحفظونها عن ظهر قلب إنما أن نساعدهم على التحدث لأنفسهم وتحقيق درجة عادلة من المشاركة في مستقبل أكثر ديمقراطية ومساواة وعدالة، وهو ما يتطلب عقلية جديدة (New Mindset) تلك العقلية التي أطلق عليها روس المواطنة الناقدة- التي تعالج افرازات المواطنة الخطرة (Ross, 2013) (Dangerous Citizenship).

وباعتبار المدارس في واقعها العملي بمثابة مؤسسات جامدة، وقسرية، وهرمية تعمل لصالح الرأسمالية، فإنها ليست بالبيئات التي يتم فيها تعزيز الخيال التربوي أو تشجيعه، برغم أن العديد من المعلمين المبدعين يتغلبون على ظروف عملهم. والمواطنة الناقدة عبارة عن فكرة تهدف إلى الحث على طرق وأساليب تربوية تزيد من الاحتمالات التي يمكن للتعليم في ثنائياها تلبية وإشباع الحاجات الإنسانية للعمل الإبداعي، والاستقصاء الإبداعي، وللإبداع الحر دون الآثار التقييدية للمؤسسات القسرية (Ross & Vinson, 2014).

إن ممارسة المواطنة، أو المواطنة الناقدة، أو المواطنة الموجهة بالعدالة الاجتماعية تقتضي من الناس- فرادى وجماعات- أن يتخذوا من الأفعال والسلوكيات ما قد يضعهم في بعض المخاطر؛ والمواطنة- من هذا المنظور- تشير إلى المواطن المتعلم والمثقف والناقد الذي يستطيع نقد الماضي والحاضر من أجل الوصول إلى مستقبل أفضل.

وتأسيساً على ما سبق؛ ولما كان مفهوم المواطنة الناقدة يستند على أسس متجذرة في التربية الناقدة، ولما لهذا التوجه من أهمية وتأثيرات في الوقت الحالي فقد أضحت من الضروري إلقاء الضوء على أهم أفكارها، وسبل الاستفادة منها في تطوير المناهج، ولاسيما مناهج المواطنة. وتحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1 - ما الأسباب التي تقف وراء ظهور مفهوم التربية على المواطنة الناقدة في العصر الحديث؟
- 2 - ما الموجهات التربوية التي تستند عليها التربية على المواطنة الناقدة بمراحل التعليم العام والجامعي في المجتمعات العربية؟

- 3 - ما أهم التجارب العالمية الناجحة للتربية على المواطنة الناقدة بمراحل التعليم العام والجامعي؟
- 4 - ما مظاهر التربية على المواطنة الناقدة التي ينبغي الاعتناء بتضمينها في مناهج المواطنة بمراحل التعليم العام والجامعي في المجتمعات العربية؟
- 5 - ما دور البرامج التعليمية والمناهج الدراسية في النهوض بمهامها تجاه تضمين مظاهر التربية على المواطنة الناقدة بمراحل التعليم العام والجامعي في المجتمعات العربية؟
- 6 - ما أهم نماذج التعلم الملائمة لتدريس التربية على المواطنة الناقدة بمراحل التعليم العام والجامعي في المجتمعات العربية؟
- 7 - ما أهم التحديات التي تواجه التربية على المواطنة الناقدة بمراحل التعليم العام والجامعي في المجتمعات العربية؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- 1 - تحديد الأسباب التي تقف وراء ظهور المواطنة الناقدة في العصر الحديث.
- 2 - التعرف على الموجهات التربوية التي تستند عليها التربية على المواطنة الناقدة بمراحل التعليم العام والجامعي في المجتمعات العربية.
- 3 - الوقوف على أهم التجارب العالمية الناجحة للتربية على المواطنة الناقدة بمراحل التعليم العام والجامعي.
- 4 - الكشف عن مظاهر المواطنة الناقدة المتاحة التي ينبغي الاعتناء بتضمينها في مناهج المواطنة بمراحل التعليم العام والجامعي في المجتمعات العربية.
- 5 - توضيح دور البرامج التعليمية والمناهج الدراسية في النهوض بمهامها تجاه تلك الموجهات التربوية للتربية على المواطنة الناقدة في مراحل التعليم العام والجامعي في المجتمعات العربية.
- 6 - تحديد أهم نماذج التعلم الملائمة لتضمين المواطنة الناقدة في مضامين مناهج المواطنة بمراحل التعليم العام والجامعي في المجتمعات العربية.
- 7 - الكشف عن أهم التحديات التي تواجه التربية على المواطنة الناقدة في مناهج المواطنة في مراحل التعليم العام والجامعي في المجتمعات العربية.

أهمية الدراسة

تمثلت أهمية هذه الدراسة في الآتي:

1 - إفادة مصممو ومطورو المناهج في وزارات التعليم العام والجامعي في المجتمعات العربية من نتائج هذه الدراسة عند التخطيط والإعداد والتقويم والتطوير للتربية على المواطنة بمراحل التعليم العام والجامعي.

2 - رغبة الباحثان في إثراء مجال المواطنة الناقدة، حيث تعد هذه الدراسة -على حد اطلاع الباحثان- الأولى عربياً التي تناولت مفهوم المواطنة الناقدة الذي يركز على معالجة افرازات ما اصطلح على تسميته بالمواطنة الخطرة (Dangerous Citizenship) وتضمينه تربوياً في مناهج المواطنة بمراحل التعليم العام والجامعي في المجتمعات العربية.

3 - يؤمل أن تسهم هذه الدراسة في تبني قرارات تطويره للممارسات التعليمية التعليمية في تدريس الطلبة التربية على المواطنة بمراحل التعليم العام والجامعي في المجتمعات العربية بما يتفق مع التوجهات الحديثة للمواطنة.

محددات الدراسة

- يمكن تعميم نتائج الدراسة في ضوء المحددات الآتية اقتصرت الدراسة على المواطنة الناقدة كأحدث التوجهات في المواطنة.

- اقتصرت الدراسة على عينة متيسرة من الأكاديميين والمختصين في حقل المواطنة في كليات التربية بالجامعات العربية، وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 1441هـ (2020م).

مصطلحات الدراسة

التربية على المواطنة: يعرفها بانكس (Banks,2001,5) بأنها: “تمكين المتعلمين لاكتساب هوية متوازنة ثقافياً، ووطنياً، وعالمياً، وإدراك طرق بناء المعرفة ليصبحوا منتجين لها، ومشاركين في العمل المدني، لخلق أمة أكثر إنسانية وعالمية”.

المواطنة الخطرة: يمكن تعريفها على أنها: “هي تلك السلوكيات التي يصاحبها مخاطر متأصلة، فالمواطنة من هذا المنظور، هي تبني عقلية مستوحاة من المعارضة والمقاومة، وقبول موقف استراتيجي وتكتيكي معين. حيث أنها ليست خطراً بالمفهوم المطلق بل خطراً على الوضع الاجتماعي غير العادل، وعلى الهياكل الهرمية للسلطة القائمة” (Ross, 2013,12).

المواطنة الناقدة: يمكن تعريفها بأنها: “مجموعة من الاستراتيجيات لإرساء تعليم يكافح ويقوض عدم المساواة والقمع، وتتضمن ممارسة صفية ملتزمة باستكشاف احتمالات التفاهم والفعل والتأثير عليهما، وتعظيم الإمكانات المحتملة للقضاء على الاستغلال، والتهميش، والعجز، والغزو الثقافي، والعنف في المدرسة والمجتمع على حد سواء” (Ross, 2018).

منهجية الدراسة وإجراءاتها

مجتمع الدراسة وعينتها

اشتمل مجتمع الدراسة في جانبه الوثائقي؛ على الوثائق المتصلة بالمواطنة الناقدة من حيث المفهوم كما قدمه روس وزملاءه، والأسباب التي تقف وراء ظهورها، ومظاهرها، والموجهات التربوية التي ينبغي مراعاتها عند تضمين مظاهر التربية على المواطنة الناقدة، وأهم التجارب العالمية الناجحة للتربية على المواطنة الناقدة بمراحل التعليم العام والجامعي، ودور البرامج التعليمية والمناهج الدراسية، وأهم نماذج التعلم الملائمة لتدريس التربية على المواطنة الناقدة، وأهم التحديات التي تواجه تدريس التربية على المواطنة الناقدة. في حين اشتمل في جانبه الميداني؛ على الخبراء والمختصين في المواطنة في الجامعات العربية، حيث تم اختيار عينة متيسرة مكونة من (12) خبيراً، ووفقاً لإجراءات البحث النوعي، فقد عدت هذه العينة مناسبة وكافية (McMillan & Schumacher, 2001; Cohen, Monion & Morrison, 2017; Creswell, 2012).

منهج الدراسة

نظراً لطبيعة هذا الدراسة وأهدافها فقد استخدم المنهج المختلط، والمتمثل في المنهج الوصفي الوثائقي لجمع الوثائق المتعلقة بالمواطنة الناقدة، ويقصد به: "الجمع المتأني والدقيق للسجلات والوثائق المتوافرة ذات العلاقة بموضوع- مشكلة البحث، ومن ثم التحليل الشامل لمحتوياتها بهدف استنتاج ما يتصل بمشكلة البحث من أدلة وبراهين تجيب عن أسئلة البحث" (العساف، 2012، 192). والمنهج النوعي لرصد تصورات المختصين والخبراء في تخصص الدراسات الاجتماعية والمواطنة وعرفه كريسويل وبوث (2019) بأنه: "هو البحث الذي يبدأ بافتراضات، ويستخدم المنهج التفسيري، والإطار النظري؛ لحل مشكلة بحثية اجتماعية، أو إنسانية باستخدام أفراد أو مجموعات، ولدراسة هذه المشكلة يلجأ الباحثون النوعيون إلى استخدام منحى البحث النوعي الذي يعتمد على جمع البيانات من الأشخاص، أو الأماكن وضمن سياقها الطبيعي الذي توجد فيه، وتحليل هذه البيانات باستخدام المنهج الاستقرائي، والاستنباطي، لتشكيل الأفكار المحورية التي تقود لحل المشكلة، وكتابة التقرير النهائي الذي يحتوي على أقوال العينة المشاركة بالدراسة، ورأي الباحث، ووصف دقيق ومفسر لمشكلة الدراسة، ويعتمد على الأدب الخاص بتلك المشكلة (23)".

أداة الدراسة

• الصدق: تم إعداد أسئلة المقابلة شبه المقتنة (Semi - Structured Interview) للكشف عن تصورات الخبراء والمختصين نحو المواطنة الناقدة. وتم إعداد أسئلة المقابلة شبه المقتنة وتطويرها من قبل الباحثين بناء على خبرتهما في مجال البحث العلمي، بالإضافة إلى الرجوع للدراسات ذات

الصلة بموضوع الدراسة الحالية كدراسة (العميري، 2019؛ الطلحي، 2020؛ Alomari, 2009; Lindsey, 2015; Suppo, 2013; Alansari, 2010) وعليه، تكونت المقابلة شبه المقننة في نسختها الأولى من (9) أسئلة. وللتحقق من صدق أسئلة المقابلة، تم عرضها على عدد من المحكمين من الخبراء والمختصين في المواطنة والبحث النوعي في بعض الجامعات العربية؛ لغرض التأكد من أن أسئلة المقابلة تقيس الهدف الذي وضعت من أجله، من حيث ملائمة الأسئلة، وصياغتها، ووضوحها. وبناء على ذلك؛ تم حذف وإضافة بعض الأسئلة، كما تم إعادة الصياغة لبعض الأسئلة. وأصبح عددها (7) أسئلة، ويُعد هذا الإجراء مدعاة للوثوق في صدق الأداة (Creswell, 2012).

• الثبات: تم التأكد من ثبات الأداة من خلال إجراء مقابلة - تكررت مرتين مع اثنين من المشاركين من خارج عينة الدراسة، وتخلل المقابلة الأولى والثانية فاصل زمني مدته أربعة عشر يوماً. وبعد ذلك أجرى الباحثان تحليلاً للمقابلات، وتلى ذلك إجراء تحليل آخر من قبل محلل آخر من تخصص المواطنة. وقد تبين من خلال هذا الإجراء درجة الاتفاق أو الاختلاف في تحليل البيانات، مما أعطى مؤشراً على وجود اتساق أو اختلاف تام بين التحليلين. وبناء على ذلك؛ تكونت أسئلة المقابلة شبه المقننة في نسختها النهائية من (7) أسئلة (Lune & Berg, 2017).

• جمع البيانات: جُمعت البيانات بعد بيان الهدف من الدراسة وغرضها للمشاركين، وتم إخبارهم أن البيانات التي يتم الحصول عليها تعامل بسرية كاملة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي. وفي ضوء ذلك، تم الحصول على الموافقة المسبقة من المشاركين بالمقابلة على تدوين حديثهم. وتم طرح أسئلة المقابلة المقننة على الخبراء، مع التوضيح التام للسؤال الموجه لهم. وللحصول على مصداقية عالية أثناء جمع البيانات باستخدام المقابلة شبه المقننة، التي هي إحدى الأدوات المهمة في منهج البحث النوعي

(Creswell, 2006; Glaser & Strauss, 2014; Noble & Smith, 2012).

وذلك وفقاً لما يأتي:

- بناء علاقة قائمة على الود والاحترام والألفة مع الخبراء عينة الدراسة قبل البدء بالمقابلة شبه المقننة؛ بغرض توفير ظروف مناسبة لإجراء المقابلة.

- تجنب التعريف باسم الخبراء إذ أعطى كل خبير رقماً؛ لتشجيعه على التعبير عما يمتلكه من تصورات حول موضوع الدراسة.

- تم طرح أسئلة المقابلة شبه المقننة على الخبير بصيغ مختلفة، وذلك للتأكد من درجة دقة المستجيب في التعبير عن رأيه، وهذا الإجراء ينبئ أيضاً عن مدى مصداقية استجابات أفراد عينة الدراسة.

- تم عرض المقابلة - بعد تدوينها على الخبير لبيان رأيه حول ما قاله في المقابلة، مع السماح له بحذف أو إضافة ما يراه مناسباً.

• تحليل البيانات: تم تحليل الإجابات عن أسئلة المقابلة في ضوء منهجية تحليل الأبحاث النوعية (Creswell, 2012 ; Glaser & Strauss, 2006) المتمثلة بطريقة النظرية التجذيرية أو المتجذرة (Gounded Theory Approach)، حيث تم الاعتماد على الأفكار التي ظهرت من بيانات الدراسة، وذلك في ضوء الخطوات الآتية:

- القراءة الفاحصة لكل كلمة وجملة وفقرة ذكرها أفراد عينة الدرامية.

- القيام بتمييز الإجابات.

- وضع الأفكار المتشابهة (المقاربة) في مجالات فرعية (Sub - Categories).

- وضع المجالات الفرعية (Sub - Categories) ضمن المجموعات الرئيسية (Main Categories).

- التحقق من ثبات التحليل البيانات من خلال قيام أحد الزملاء المدربين بإعادة عملية التحليل، حيث كشفت هذه العملية عن توافق تام بين المحللين فيما يتعلق بتحليل البيانات، وفقاً للمجالات الرئيسية (Main Categories) والمجالات الفرعية (Sub - Categories). ويؤكد هذا الإجراء سلامة عملية التحليل ودقتها. - حساب التكرارات والنسب المئوية للاستجابات كما توزعت ضمن المجالات الفرعية.

- استخدام برنامج التحليل النوعي ((MAXQDA كبرنامج مساعد في تحليل البيانات النوعية وتحديد المجالات الرئيسية والفرعية (Kuckartz & Radiker, 2019).

الإجابة عن أسئلة الدراسة

الإجابة عن السؤال الأول للدراسة:

ما الأسباب التي تقف وراء ظهور مفهوم التربية على المواطنة الناقدة في العصر الحديث؟
كشفت نتائج تحليل بيانات الدراسة، أن (10) من أفراد العينة، وهو ما يشكل (83%) من تلك العينة أكدوا أن هناك عدة أسباب ساهمت في ظهور هذا المفهوم الحديث. وفيما يأتي بعض الاقتباسات من استجابات أفراد العينة، وعن وجود وعي لدى عينة الدراسة بأسباب ظهور مفهوم المواطنة الناقدة لمعالجة افرازات ما اصطلح على تسميته بالمواطنة الخطرة، كما تكشف عن قناعتهم بالتأثير الكبير لهذه الأسباب والتي دعت روس لتبني مفهوم جديد للمواطنة.

وفي ضوء ما تقدم وبالإطلاع على الأدب التربوي؛ يعود الاستخدام الأول لمصطلح المواطنة الناقدة للباحثان واين روس وكيفين مينسون (Ross & Vinson 2014; Ross 2017). وقد استلهم الباحثان

الفكرة من أعمال الأهمية الوقفية -وهي حركة محورية راديكالية انتهجت النهج الثوري في ميادين السياسة والفن وظهرت في النصف الثاني من القرن العشرين- وأحداث مايو سنة 1968 في باريس (Vinson & Ross, 2003). وكان المنطلق الرئيسي للباحثان هو محاولة الاستعانة بعمل جاي ديورد -مجتمع المتفرجين- وكتاب ثورة الحياة اليومية من أجل فهم سياقات التعليم المعاصرة والتفاعل معها (Ross, 2018).

ويرى بعض المشاركين إلى أن المواطنة الناقدة تسعى إلى تحقيق العدالة والمساواة والحد من بعض الممارسات الخاطئة.
وهنا بعض التعليقات:

”من وجهة نظري، المواطنة الناقدة تتضمن ممارسات للحد من الاستغلال والتهميش والمساواة بين أفراد المجتمع.“
”أرى بأن المواطنة الناقدة مفهوم ظهر نتيجة لمحاولة بناء مجتمع أكثر عدالة“.

ولقد ركز روس على دور منهج الدراسات الاجتماعية وتدريبها في بناء مجتمعات ديمقراطية تتحدى أولويات واهتمامات الرأسمالية النيوليبرالية ((Neoliberal Capitalism. وفي السنوات الأخيرة، كان لاهتماماته البحثية الرئيسية التأثير على المعايير التربوية للمنهج والتدريس. ركزت بحوثه على تطوير نقد جذري للتعليم كأداة للضبط الاجتماعي من خلال بحثه في الظروف السائدة في مدارس ما بعد الحداثة والمجتمع. وفي السنوات الأخيرة، كان لأعماله المتعلقة بالمواطنة الخطرة صدى بالدوريات العلمية في الولايات المتحدة وإسبانيا

(Department of curriculum and pedagogy, 2014).

وقد فاز كتابه النظريات النقدية: التربية الراديكالية، والتعليم الاجتماعي (بالاشتراك مع أبراهام ديلون) (DeLeon & Ross, 2010) بجائزة النقاد لعام 2011م من جمعية الدراسات التربوية الأمريكية، كما تم نشر الطبعة الرابعة من كتابه عالي التأثير المعنون منهج الدراسات الاجتماعية: الأغراض والمشكلات والإمكانيات (Ross, 2014b) من قبل دار النشر التابعة لجامعة ولاية نيويورك في نوفمبر من عام 2014م.

ويرى بعض المشاركين إلى أن الممارسات التدريسية التي تدعو للبحث والتقصي وبعض الممارسات التي توصف لدى النظام الليبرالي على حد وصف روس بالمواطنة الخطرة هي من أهم أسباب ظهور هذا المفهوم.

وهنا هذا التعليق الذي أشار فيه إلى هذا التوجه:

” من خلال قراءاتي عن المواطنة الناقدة أجد أنها اتجاه يسعى لتحقيق الديمقراطية والمشاركة الفاعلة بين جميع فئات المجتمع“.

” في رأيي بأنه يجب تنمية مهارات التفكير والبحث كمهارات لتدريس المواطنة الناقدة“.

وفي السنوات الأخيرة، تركزت الاهتمامات البحثية لواين روس في تأثير حركات الاختبارات القياسية وعالية المحك على المناهج الدراسية والتدريس. وقد كان هدفه من البحث والاستقصاء للطبيعة الرقابية لمدارس ومجتمع ما بعد الحداثة العمل على تطوير نقد جذري للعمل التعليمي بالمدرسة باعتباره وسيلة للضبط الاجتماعي، إلى جانب مجموعة من الاستراتيجيات التي يمكن الاستعانة بها في تعطيل ومقاومة الإمكانات الامتثالية، والمناهضة للديمقراطية، والمناهضة للعمل الجماعي، والقمعية التي يتسم بها العمل التعليمي في المدرسة في جانب كبير منه، والممارسات التي يمكن وصفها بالمواطنة الخطرة (Blanch, Sant & Sepulveda, 2015).

يستخدم روس وفينسون الأطر والتصورات المفاهيمية لديبورد (Debord) كسلسلة من الوسائل والآليات التي يمكن الاستعانة بها في التحقق من التهديدات المختلفة الموجهة نحو المثل العليا للمدارس المدعومة من جانب الحكومات (المدارس الحكومية)، وأمط المقاومة. ومفهوم المواطنة الناقدة هو أحد أشكال تلك المقاومة التي يمكن من خلالها تحدي التبعات والعواقب المحتملة لهذه التهديدات التي من بينها، الردع والأساليب الانضباطية العقابية، ومناهضة الديمقراطية، ومناهضة العمل الجماعي، وعدم الأصالة (Vinson & Ross, 2013).

وتشير بعض التعليقات إلى أن مفهوم المواطن الناقدة ظهر كتحدٍ للنظام الليبرالي وهو ما يوضحه التعليق الآتي:

”في رأيي بأنها تحدي كبير للنظام الليبرالي وتسعى للحد منه والمواطنة التشاركية بين الجميع“. ويؤكد ذلك إجابة روس على سؤال تم طرحه عليه مفاده: ”إننا نفهم فكرتك أو تصورك عن المواطنة الناقدة كمرادف للمواطنة المتمردة أو الرفضية. هل تتفق مع هذا الفهم؟ وإذا كانت الإجابة بنعم، على من يجب أن يتمرد المواطنون، ولماذا يجب أن يكونوا متمردين؟“

نعم، إن هذا ما أقصده. إن المواطنة الناقدة فكرة تحاول توصيل المخاطر والتي تعد جزءاً من أي أفكار أو أفعال تقاوم الوضع الراهن وتنطوي على تحليل وتفكيك الخرافات السائدة، أو التصريحات الرسمية، أو الأفكار المبتذلة التقليدية والنمطية، أو الحكمة المتصورة. وهي تتطلب الاستقصاء الهادف لسر أغوار المعاني العميقة والأسباب الجذرية للسياقات الراهنة، وتطوير رؤية للمستقبل تعمل على حل التناقضات التي حددناها، ومنصة سياسية للتحرك الفعلي عبر اتخاذ ما يلزم من أفعال. وبالنسبة لسؤال: على من يجب أن يتمرد المواطنون؟ فالإجابة هي على أي شخص أو شيء يعيق الحرية أو يطرح

ظروفاً غير عادلة على حياتنا. وأنا هنا لا أزعج أي سأتخذ القرار نيابة عن الآخرين، لكن بالنسبة لي فإن عدوي واضحاً وهو النظام الرأسمالي. وبالنسبة للآخرين ربما ينظرون إلى تحقيق هذا الهدف، ويعملون فقط من أجل تحقيق ظروف عادلة تحت مظلة الرأسمالية أو حتى يكتفون باستهداف التعطيل الإبداعي للجوانب السلطوية والتغريب للحياة اليومية (Blanch, Sant & Sepulveda, 2015).

وتأسبساً على ما سبق؛ فإن أشد الأخطار التي تهدد المواطنة الصالحة في المجتمعات المعاصرة تتمثل في الجهل بنمطية البسيط والمركب المتصل بالمنظومة الفكرية والقيمية للمواطنة الصالحة،

وغياب الإطار المفاهيمي للمواطنة الصالحة القائمة على النقد البناء، وضعف مشاركة مؤسسات المجتمع المدني، والتبعية الاقتصادية والسياسية والثقافية للغير، والطغيان والاستبداد السياسي، وتفشي الفساد بشتى صوره ومستوياته، وانعدام أو سطحية المسألة وعدم شموليتها لجميع مكونات المجتمع، والفرض القصري لايدلوجيا الأقلية على الأكثرية، وسوء توزيع الثروات بين أفراد وجماعات المجتمع، والتحيز لمكون في المجتمع على حساب مكون مجتمعي آخر لدوافع ذاتية معينة، وغياب أو هشاشة مؤسسات المجتمع المدني، والتضليل والتعتيم الإعلامي، وتفشي البطالة بشتى أنماطها، وضعف البنية التحتية، وعقم مخرجات مؤسسات المجتمع وعجزها عن مواكبة احتياجات ومتطلبات المجتمع، واحتكار الطبقة الأرستقراطية لمصادر وموارد ومقدرات الوطن، والإقصاء والتهميش للكفاءات الوطنية في شتى المجالات، وأكذوبة الخطط الخيالية والوعود الواهية، والحلول الوقتية غير المدروسة، وردات الفعل الانفعالية التي توفق الفعل، ونفاق النخبة المجتمعية.

الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة:

ما الموجهات التربوية التي تستند عليها التربية على المواطنة الناقدة؟

كشفت نتائج تحليل بيانات الدراسة، أن (8) من أفراد عينة الدراسة، وهو ما يشكل (70%) من تلك العينة أكدوا أهمية وجود موجهات تربوية تركز عليها مناهج المواطنة في بنائها وفي عملية تطويرها.

وإيمان النظر في مفهوم المواطنة الناقدة كما قدمه روس فانه يستنتج استناده إلى أفكار نظرية وفلسفية متجذرة ومتشابهة. وهذا ما أشارت له استجابات أفراد عينة الدراسة وهذه بعض الاقتباسات:

”برأيي أن مناهج المواطنة الناقدة تحتاج إلى وجود أهداف وأسس تنطلق منها في تحديدها“.

”مناهج المواطنة الناقدة يجب أن تستند إلى مجموعة من الأسس وهذا مهم جداً“.

”في اعتقادي بأن الموجهات التربوية لابد من ربطها برؤية وأهداف واضحة“.

”أرى بأنه لابد من وجود موجهات تربوية تستند المواطنة الناقدة في تخطيط مناهجها“.

” لكل مجتمع فلسفته وثقافته الخاصة وهي تشكل الموجهات التربوية لمناهج المواطنة الناقدة“.

” من وجهة نظري، يجب ربط المادة العلمية للمواطنة الناقدة بالمجتمع المحلي والعالمي“.

” اعتقد أن مفهوم المواطنة الناقدة مر بعدة أطوار، وهنا يجب مراعاتها كموجه تربوي عند بناء مناهجها“.

تكشف الاستجابات السابقة عن وجود قناعة بالغة، لدى عينة الدراسة بضرورة وجود موجهات عند تضمين المواطنة الناقدة؛ وبأهمية التأثير الكبير للموجهات حيث من شأنه تحسين عملية تعليم وتعلم المواطنة الناقدة للطلبة. وحتى يمكن توضيح الأبعاد العميقة لمفهوم وأفكار المواطنة الناقدة من منظور روس، فإنه من الأهمية بمكان توضيح أربعة منطلقات نظرية رئيسة ترتبط فيما بينها وتقدم خطوات متدرجة نحو توضيح فكرة المواطنة الناقدة، وفيما يلي توضيح للمنطلقات الأربعة:

1 - اعتماد النظرية النقدية كأساس نظري للمواطنة الصالحة:

يُعد كارل ماركس الشخصية الفكرية الأهم والأكثر تأثيراً من حيث التأسيس ومحورية الارتكاز بالنسبة للكتاب والباحثين تحت لواء النظرية النقدية. وتشكل الكثير من العمل في هذا النموذج الفكري. ذلك أن العديد من الفئات التحليلية الأكثر أهمية للنظرية النقدية مثل، الوعي الزائف، والتسليخ/ تحويل الإنسان لمجرد سلعة، والتشويه/ النظر للشخصية الإنسانية كشيء أو أداة، مشتقة أساساً من تفسيرات ماركس لفكر الأنوار وحواراته مع هيجل (Brookfield, 2005).

وبالنظر لهذه النظرية، فهي تشير إلى الأجيال المختلفة لمدرسة فرانكفورت. وكانت المصدر الأكثر تأثيراً في العلوم الاجتماعية النقدية، فقد صارت مرادفاً للنظرية النقدية للمجتمع. والمقاربة الأساسية هنا هي السعي لتطوير الأدوات النظرية والتطبيقية للماركسية من أجل تحليل المجتمعات الرأسمالية في القرن العشرين؛ بما في ذلك عمليات التطور السياسي، والاقتصادي، والاجتماعي (Macrine, McLaren, & Hill, 2009).

مع ذلك، فلا يمكن النظر للنظرية النقدية على أنها مجرد صدى لماركس؛ فهي ليست مجرد تكرار مبسط للماركسية. وكما يوضح ماكلارين (McLaren)، فإن غالبية التربويين النقاد يعملون خارج التقليد الماركسي المحافظ ولا يعتبرون الرأسمالية شر مطلق (McLaren, 1997).

ويمكن النظر للنظرية النقدية على أكثر من مستوى؛ فبمعناها الواسع، تغطي النظرية فروع العلوم الاجتماعية التي تقدم سردية نقدية للمجتمع، والمعرفة، والثقافة بما في ذلك النظم السياسية، والفنون، والآداب. وقد بدأ التفاعل الأكاديمي مع النظرية النقدية في ثوبها الجديد منذ سبعينيات القرن العشرين المنصرم، وشهد هذا التفاعل تداخلاً وتقاطعاً بين العديد من التخصصات، لاسيما في الدول الناطقة باللغة الإنجليزية، وهو ما أسفر عن نموذج فكري أكثر اتساعاً للمدرسة النقدية. على هذا الأساس،

يشتمل تعريف النظرية النقدية على (النقدية بعد البنيوية)، ونظرية الفعل الاتصالي التي وضعها هايبر ماس، والنظرية النسوية، والتحليل النفسي، وغيرهم الكثير (Macrine, McLaren & Hill, 2009).

وتستند النظرية النقدية إلى أربعة مبادئ رئيسة لخصها (Brookfield, 2005) فيما يلي:

- المبدأ الأول: نقد الايدولوجية: من العناصر المهمة مفهوم الهيمنة (Hegemony) الذي يوضح كيف يجري إقناع الناس باعتماد الايدولوجيات السائدة باعتبارها تمثل وتعبر عن مصالحهم الخاصة على غير الحقيقة.

- يؤكد المبدأ الثاني على أهمية النزعة النقدية عند البلوغ والرشد، والتي يقوم الإنسان بموجبها بتحديد وإعادة تقييم الموانع والمحظورات التي اعتنقها وتشبث بها في طفولته.

- أما المبدأ الثالث الذي يشكل تفكيرنا للنقدية هو الفلسفة التحليلية والمنطق. وبموجب هذا المبدأ، فإن تعلم المرء ما يجعله ناقداً هو بمثابة وصف للعملية التي تصبح على إثرها أكثر مهارة في تحليلنا للحجج والمقاربات المختلفة.

- والمبدأ الرابع البنائية البراجماتية/ النفعية فيشدد على طريقة بناء وتفكيك الإنسان لخبراته الخاصة والمعاني التي يعتنقها؛ انطلاقاً من رفض العموميات والتركيز عوضاً عن ذلك على التغيرات والتباينات في تفسير الناس لخبراتهم.

واستناداً للأفكار الرئيسة للنظرية النقدية، تسعى التربية الناقدة لتحقيق المساواة في المدرسة، والجامعة، والوظائف، والحياة الكريمة، وفرص الحياة؛ وليس مجرد توفير فرص متكافئة للانخراط في مجتمع رأسمالي يُبقي بالضرورة على حالة عدم المساواة وعدم التكافؤ (Greaves, Hill & Maisuria, 2007).

ويمكن فهم أو إساءة فهم التربية الناقدة بطرق عدة، لكنها غالباً ما تكون مرتبطة بمدخل باولو فريري لطرح المشكلات الذي يقف على النقيض من الطرق التقليدية في التعليم. كما أنها ترتبط بالتحليلات النقدية للتعليم، والعمل التعليمي بالمدارس، والمجتمع. وبرغم شيوع مصطلح التربية الناقدة، فلا يوجد تعريف قاطع له مجمع عليه من قبل الباحثين، كما ينظر البعض للتربية الناقدة على أنها عملية استقصائية ينخرط من خلالها الطلبة في التحقق من العالم وتكوين فهم شخصي ذي معنى يساعدهم في كفاحهم من أجل التغلب على القمع، وتحقيق الحرية، وإخضاع الفهم المتصور للتحليل الناقد من أجل زيادة المعرفة الإنسانية والحرية (Ross, 2018).

إن التربية الناقدة تسمى أيضاً التربية الراديكالية وهي مدخل لفهم وتشكيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع. والنهج المتبع في التربية الناقدة هو النهج الديمقراطي، والهدف منها تحقيق المساواة والعدالة للجميع. وهناك مساران كبيران ينضويان تحت لواء التربية الناقدة؛ أحدهما يحاول جعل المجتمع

الرأسمالي أكثر ديمقراطية، أما المسار الثاني فيركز بصورة أساسية على نقد المجتمع الرأسمالي. ويلتزم كلا المسارين بالحوار والنقاش حول معنى وهدف الديمقراطية في المجتمعات الرأسمالية وغير الرأسمالية. وكل من المسارين كان جزءاً من المناهج التعليمية المقدمة في الكثير من الجامعات، ويستطيع المعلمون والمدارس استخدام، وتطوير، وتعديل المناهج الدراسية من أجل تطوير القدرة على التأمل النقدي المتعمق لدى الطلاب، وأن يعملوا على إعادة هيكلة شاملة وواسعة النطاق للعمل التعليمي بالمدرسة ولنظام التعليم حتى يستطيعون تعظيم تكافؤ الفرص وتحقيق درجة أكبر من المساواة (Macrine, McLaren & Hill, 2009)

وتأسيساً على ما سبق، تتأق أهمية دراسة التربية الناقدة من واقع الهدف التي تسعى تربية المواطنة الصالحة لتحقيقه والمتمثل في إعداد مواطنين يتحلون بالقدرة على التفكير الناقد، وحل المشكلات، والنظرة المتعمقة للمعلومات والوقائع وعدم التسليم الأعمى بها. لكن الإشكالية في هذا التصور أنه يتطلب معلمين معدين بشكل يتيح لهم أنفسهم أن يتحلوا بنظرة ناقدة وقدرة على التفكير النقدي والتأمل والتحليلي حتى يستطيعوا نقل هذه الخبرات لدى طلابهم. يتطلب الأمر كذلك إدارة مدرسية مستنيرة، وغير معارضة على الأقل لهذه الأفكار والتوجهات، وبمعزل بدرجة أو بأخرى عن تأثير رأس المال، ناهيك عن نظام سياسي وتعليمي يسمح بغرس تلك الأفكار والنظرة الناقدة للمجتمع والعالم، وهي أمور يصعب بدرجة كبيرة وجودها أو السماح بها في ظل الوضع الراهن.

2 - مقاومة الليبرالية الجديدة (النيوليبرالية):

يشهد العالم منذ عدة عقود زيادة مضطردة في الإصلاحات التعليمية الهادفة لجعل المدارس والجامعات أكثر استجابة لمصالح رأس المال بشكل لم يسبق له مثيل. فلم يكن التعليم العام قبل ذلك يشغل هذا الحيز من الفضاء العام قبل بزوغ نجم الليبرالية الجديدة في القرن العشرين، والتي اتسمت بالليبرالية الاقتصادية، والتجارة الحرة، والأسواق المفتوحة، والخصخصة، وإلغاء القيود، وصار التعليم وغيره من خدمات القطاع العام عرضة لشكل غير مسبوق ولا هوادة فيه من الأصولية السوقية، أو الاعتقاد بأن الأسواق الحرة قادرة على حل المشكلات الاقتصادية والاجتماعية (Ross & Gibson, 2007; Ross & Vinson, 2014).

ويعتمد هذا التوجه لخصخصة التعليم أو إصلاح التعليم الذي تقوده الشركات الرأسمالية على ثلاث استراتيجيات أساسية هي: (1) اختيار المدرسة والخصخصة؛ (2) اعتماد سياسات رأس المال البشري بالنسبة للمعلمين؛ (3) تقنين المناهج الدراسية بالاقتران مع الاستخدام المتزايد للاختبارات المقننة (Ross & Vinson, 2014).

وهناك من الشواهد الواقعية التي تؤكد على هذه السياسات الرامية لسيطرة رأس المال على

التعليم وتحويله لمجرد سلعة كل الهدف منها تحقيق الربح لصاحب رأس المال بغض النظر عن المنفعة الحقيقية العائدة على الطلاب أو الاستقرار والعائد الوظيفي للمعلمين والعاملين في المدارس. على سبيل المثال، إنشاء نظم المساءلة البيروقراطية في الولايات المتحدة الأمريكية التي تقوض الحرية في التدريس والتعلم، ووضع مناهج دراسية موحدة على مستويات الولايات مصحوبة باختبارات مقننة وموحدة (Gorlewski & Porfilio, 2013; Gabbard & Ross, 2008; Saltman & Gabbard, 2010).

إن أولى الخطوات في مقاومة النيوليبرالية هي إدراك أننا لسنا جميعاً أصحاب مصلحة في هذا؛ بمعنى أن النيوليبرالية تفيد القلة على حساب غالبية المواطنين. وما تحاول وسائل الإعلام التابعة لهذه القلة من الشركات وأصحاب رؤوس الأموال إقناعنا به أن ما هو جيد لرأسمالية الشركات هو جيد لنا، ومن ثم فإن احتواء التكلفة في التعليم مقدم على جودة مستوى التعليم المقدم للمواطنين (Ross & Vinson, 2014; Ross & Gibson, 2008).

مما تقدم يلاحظ، أن نقد أفكار النيوليبرالية وانعكاساتها على التعليم قد شكلت الأساس للمواطنة الناقدة؛ فالهدف الأساسي لنظام التعليم في أي بلد هو تخريج شباب يعتبرون مواطنين صالحين ومعدنين بشكل جيد لسوق العمل ليكونوا هم وقود التنمية وقوته الدافعة لهذا البلد. أما الإصلاح النيوليبرالي للتعليم فيجعل التعليم مجرد سلعة الغرض الأساسي منها وربما الأوحيد تحقيق الربح لصالح رأس المال. ومن الناحية السياسية، يلقي هذا قبولاً من النظم الحاكمة برغم تعارضه مع مصالح الدولة - أي دولة - لأكثر من سبب؛ ففي الدول الديمقراطية الإجرائية، يميل السياسيون لكسب رضا أصحاب رؤوس الأموال لأنهم الممولون الأساسيون لحملاتهم الانتخابية. وفي بعض الدول، ثمة توجه حثيث لتطبيق النيوليبرالية، وما يقترن بذلك من فساد وتزواج المال والسلطة. وكان انتقاد جذري بل ومقاومة لهذه الليبرالية الجديدة ودورها في التعليم المدرسي عامة ونظرتها للمواطن الصالح، ظهر مفهوم المواطنة الناقدة لمواجهة افرازات المواطنة الخطرة.

3 - نقد فكرة أيولوجية الحياد السلبي في التعليم المدرسي

ضمن السياق الأعم لنقده النيوليبرالية وانعكاساتها على التعليم المدرسي، يوجه روس وفينسون انتقاد رئيسي لما يسمياه أيولوجية الحياد في التعليم المدرسي عامة والتعليم للمواطنة بشكل خاص. ويمثل هذا الانتقاد الأساس لمفهوم المواطنة الخطرة كما قدمه.

ووفقاً لهذا الانتقاد يطرح روس وفينسون سؤال مفاده أيولوجية الحياد: ما الذي نحمي طلابنا تحديداً منه؟ من المعروف أن غالبية النظم التعليمية ترى أن مدارسها يجب أن تكون محايدة سياسياً. وغالباً ما يحذر التربويون من تدريس أو طرح البرامج والرؤى السياسية بصورة علنية أو مباشرة في

المدارس على اعتبار أنها غير مناسبة أو أنها لا تتحدى بالمهنية. غير أن السؤال الذي هنا لا يتعلق بما إذا كان ينبغي السماح بالخطاب السياسي في المدارس أو تشجيع رؤية اجتماعية بعينها في حجرة الصف لأن ذلك واقع بالتأكيد، بل إنه يدور بالأحرى حول نوعية الرؤى الاجتماعية التي سيجري تدريسها؛ كما أن هنالك توجه مضلل ومؤسف في الكثير من المجتمعات يدفع نحو الاعتقاد بأن الأنشطة التي تعزز أو ترسخ الوضع الراهن هي أنشطة محايدة أو غير سياسية على الأقل، في حين أن الأنشطة التي تنتقد أو تتحدى الوضع الراهن هي من الأنشطة السياسية وغير المناسبة. أن الحيادية، أو الموضوعية وعدم التحيز يشيران لنفس الشيء، وأنهما دائماً من الأمور الجيدة عندما يتعلق الأمر بالمدارس والتدريس. لكن يدعون روس وفينسون في المسألة التالية: إن الحياد يمثل موقفاً سياسياً ينطوي على عدم دعم أي من وجهتي النظر محل الجدل. والواقع أن التمسك بموقف حيادي في صراع أو نزاع ما لا يضمن للمرء أن يكون نزيهاً أو موضوعياً مقارنة بحاله إذا اتخذ موقف آخر، بل قد يكون علامة جهل بالقضية أو الموضوع. (Ross & Vinson, 2013).

يتضح مما سبق؛ أن روس وفينسون (Ross & Vinson) يريان أن أيولوجية الحياد التي تسود في الأفكار والممارسات الراهنة في المدارس وفي برامج إعداد المعلمين تغلب عليها نظريات معرفية وتصورات معينة للديمقراطية، تعوق- عوضاً عن أن تعزز وتوسع- المشاركة المدنية في المجتمع، وتسعى إلى إخفاء العواقب السياسية والأيدولوجية لما نسميه الحيادية في المدرسة، والتدريس، والمناهج الدراسية. ومن تلك العواقب النظر للمتعلم على أنه متلقي سلبي، وللمواطنة الديمقراطية على أنها مجرد مشروع أو مادة تليفزيونية نراها ولا نعيشها فعلياً على أرض الواقع، وتكون الغاية النهائية هي الحفاظ على المظالم والتفاوتات القائمة بالفعل في المجتمع.

وبالتالي؛ يمكن القول بأن فكرة المواطنة الناقدة هي في جوهرها نقد جذري لفكرة الديمقراطية في النظام النيوليبرالي وما يستلزمه ذلك من إعداد المواطن والتربية من أجل المواطنة الديمقراطية والتي يرى روس أنها فارغة من مضمونها الحقيقية.

4 - تصحيح الفهم الخاطئ للديمقراطية:

يوضح كيمليكا (Kymlicka, 2001) أن هناك عدداً من الأفكار البراقة التي تمثل القاعدة الأساسية لعمل الديمقراطيات الليبرالية الغربية، بما في ذلك سيادة القانون، وحرية الصحافة، وحرية التعبير والاعتقاد، وحرية تكوين جماعات أو الانضمام إليها، والانتخابات الحرة، وضمان حق جميع البالغين في الاقتراع. لكن في حين أن ثمة اتفاقاً واسعاً حول هذه المبادئ والأفكار التأسيسية، فإن الآليات المؤسسية والاجتماعية التي تُفعل هذه الأفكار على أرض الواقع تشتمل على تباينات كثيرة ويشوبها الكثير من الخلل. (Margison & Sears, 2006).

ومع أن المواطن الناقد هو الغاية من التربية الناقدة، ثمة إدراك بأن الظروف المحددة الخاصة بالكثيرين ربما تحول بينهم وبين الانخراط في ممارسات الديمقراطية الفعلية أو الشاملة التي لا تقتصر فقط على النظام الانتخابي، بل تتضمن كذلك الحريات المدنية والحوكمة الفعالة. ويوضح ستانلي آرونوويتز أن تلك المجموعات المحرومة والمهمشة رسمياً تضم السكان المهاجرين، ومن يعانون من التهميش والحرمان بسبب المعوقات المختلفة والعاجزين عن استيفاء دور المواطنة الناقد الذي تقتضيه التربية الناقدة منهم (Aronowitz, 2008).

وعند مناقشة المشاركة في الاتحادات والنقابات على سبيل المثال، فإن المواطنين الناقدين لا غنى عنهم لبقاء الاتحاد أو النقابة نفسها وفعاليتها وكفاءتها. غير أنه يدفع بأنه بالرغم من أنه من المحبذ للمواطنين المشاركة في الأشكال المختلفة لصنع القرار الديمقراطي، فإن واقع العديد من المواطنين الذين يعملون لساعات طويلة، وفي أكثر من وظيفة، وفي نوبات عمل مزدوجة يُقصيهم حتى عن غالبية المؤسسات غير الرسمية للديمقراطية (Aronowitz, 2008 Brogan, 2018).

وبالتالي فإن منظور المواطنة الناقدة للديمقراطية مفاده أن الديمقراطية في ظل الليبرالية الجديدة مفرغة من معناها وتقتصر على الديمقراطية الانتخابية ومن ثم يجب أن تكون هناك ممارسة حقيقية للديمقراطية من خلال مشاركة فعالة للمواطن في الديمقراطية والتفكير بحرية والتأمل وممارسة دور نشط من خلال ما يسميه المواطنة الخطرة.

الإجابة عن السؤال الثالث للدراسة:

ما أهم التجارب العالمية الناجحة للتربية على المواطنة الناقدة بمراحل التعليم العام والجامعي؟ بينت نتائج تحليل بيانات الدراسة وجود تصورات واضحة لدى أفراد العينة بوعيهم بدور التجارب العالمية للمواطنة الناقدة في معالجة افرازات المواطنة الخطرة في مراحل التعليم العام والجامعي. فقد أكد معظم أفراد عينة الدراسة (11)، أي ما نسبته (92%) من العينة على أهمية الاستفادة من التجارب العالمية. ويعتقد المشاركون في هذه الدراسة أن التجارب تسهم في تحسين معالجة افرازات المواطنة الخطرة ولتكون أكثر ملائمة لتدريس الطلبة.

وفيما يأتي بعض الاقتباسات من استجابات أفراد العينة:

” أرى أن التجارب العالمية يمكن أن تختصر لنا الطريق في تجنب مهددات المواطنة الناقدة.“

” اتصور أن التجارب تظهر تفاصيل جيدة في فهم المواطنة الخطرة وسلباتها.“

” اعتقد بأن التجارب العالمية تسهم في فهم مصممو المناهج ولاسيما مناهج المواطنة بشكل أكبر.“

” التجارب العالمية ولاسيما في الدول الغربية والولايات المتحدة يمكن أخذ المناسب منها حسب

طبيعة مجتمعاتنا“.

” مفهوم المواطنة الناقدة مفهوم غربي ولا بد من النظر لتجارب من سبقنا في ذلك وأطر لهذا المفهوم“.

تكشف الاستجابات السابقة عن وجود قناعة راسخة، لدى غالبية عينة الدراسة الذين تم مقابلتهم؛ بوجود حاجة ملحة في الاستفادة من التجارب الدولية في بناء مناهج المواطنة للطلبة. وبالتالي، فإن الاهتمام الجوهري الذي حظي به هذا التوجه؛ يعكس الإيجابية العالية لها لما له من أثر فعال في إحداث التغيير المرغوب في معالجة افرازات المواطنة الخطرة.

يعد مفهوم المواطنة الناقدة من المفاهيم التي لم يتم تطبيقها بشكل مؤسسي ممنهج والتجارب المتاحة ما هي إلا تجارب شخصية وفردية.

وواجهت تجارب تدريس التربية على المواطنة انتقادات روس لترسيخ الليبرالية الجديدة لنظام التعليم ومناهجه كأداة للضبط الاجتماعي وإعادة إنتاج النظام الاجتماعي. وفي سبيل البحث عن نماذج وتجارب لتشكيل المواطن يمكن تناول بعض منها بشكل موجز:

1 - يقدم برنامج الدراسات الأمريكية المكسيكية بـ مدرسة ماجنيت الثانوية بمدينة توكسون في ولاية أريزونا مثلاً حياً على إمكانات القمع ومناهضة القمع في التربية المدنية والوطنية (Ross & Vinson, 2013)، بالإضافة إلى عرض كيف يعمل التعليم كوسيلة للضبط الاجتماعي المعياري.

ففي معرض الاستجابة لأمر إلغاء الفصل العنصري سنة 1974م، دشنت مدارس مدينة توكسون برنامج دراسات أمريكية أفريقية، ثم أضافت بعد ذلك للمنهج الدراسي دراسات أمريكية- مكسيكية. وقد اشتمل برنامج الدراسات الأمريكية- المكسيكية على مقررات دراسية حول المساهمات التاريخية والمعاصرة للأمريكيين من أصول مكسيكية، والعدالة الاجتماعية، والقوالب النمطية. وكان الطلاب يدرسون التاريخ الأمريكي من منظور تشيكانو، ويقرأون أعمال ذائعة الصيت مثل كتاب روفلو أكانو (Rodolfo Acuna) أمريكا المحتلة: تاريخ تشيكانو، بالإضافة إلى أعمال كلاسيكية من قبيل تعليم المقهورين لباولو فريري (Lacey, 2011; Reinhart, 2011; Paulo Freire). وقد أظهرت الدراسات التي نفذتها مدارس توكسون أن الطلاب الأمريكيين من أصول مكسيكية في البرنامج قد أحرزوا درجات أعلى في الاختبارات على مستوى الولاية، وكانت احتمالية تخرجهم من المدرسة أعلى بنسبة الضعف، كما كانت احتمالية استكمالهم للتعليم الجامعي أعلى ثلاث مرات من الطلاب الأمريكيين من أصول مكسيكية الذين لم يلحقوا بالبرنامج (Reinhart, 2011).

2 - في عام 2010م، أصدرت ولاية أريزونا الأمريكية تشريعاً لمناهضة الهجرة، وقد تمت إدانة هذا التشريع على نطاق واسع بوصفه مقوضاً للمفاهيم الأساسية للعدالة من قبل الساسة والمفكرين في اليمين واليسار على حد سواء، وكذلك من قبل رجال الدين، ورجال الأعمال، والمسؤولين عن إنفاذ

القانون (Nichols, 2010). كان هنالك أيضاً فقرة في قانون أقل شهرة تولى كتابته مدير مدارس أريزونا توم هورن والذي استهدف الطلاب اللاتينيين وطلاب آخرين في المدارس العامة (الحكومية) للولاية. وقد حظر القانون (المعروف بقانون بيل 2281) على المدارس تدريس الدراسات الإثنية. وفي يناير 2011، أعلن هورن -الذي شغل منصب المدعي العام لولاية أريزونا في ذلك الوقت- أن برنامج الدراسات الأمريكية المكسيكية في مدارس توكسون غير قانوني؛ قائلاً أنه ينتهك أحكام أربعة قوانين. وبرغم النجاح الأكاديمي والمنهج الدراسي المتناسك للبرنامج، فقد وصفه هورن أنه "برنامج للدعاية، وأنه لا يفيد كثيراً في التعليم إلا في خلق نشاط مستقبليين، وأضاف أنه إذا لم يتم التخلص من البرنامج فوراً، فإن الإدارة التعليمية لمدارس توكسون ستخسر 10 % من تمويلها البالغ 15 مليون دولار أمريكي (Ross & Vinson, 2013).

وقد أوردت مجلة النيويورك تايمز أن طلاب هذه المدارس سألوا معلميهما إذا كانوا يُعتبرون خطراً. وأن الولاية قد وصفتهم بأنهم ومعلميهم أعداء للولاية ومواطني خطرين لأنهم كانوا يدرسون تاريخ الولايات المتحدة الأمريكية من منظور تشيكانو، وهو منظور يجعل من المستحيل تجاهل التجليات والمظاهر التاريخية والمعاصرة للعنصرية، والإمبريالية، وكذلك التفاوتات الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية. والواقع أن ما فعله هورن والمجلس التشريعي لولاية أريزونا جعل من المحظور قانوناً على الطلاب في أريزونا أن يدرسوا العناصر الأساسية للرأسمالية التي تشتمل على العلاقات الاجتماعية، والناس وصراعهم مع الطبيعة لإنتاج وإعادة إنتاج الحياة ومعانيها، والبشر الذين يسعون لتحقيق معرفة معقولة من أجل البقاء، والأفراد والجماعات الذين يكافحون من أجل الحرية (Gibson & Ross, 2009).

ومن الأمثلة التي تعكس مبادئ المواطنة الناقدة، من بينهما ما يعرضه ثومسيون وشولتي (Thompson & Sholette, 2004) عن نماذج للمعلمين المهتمين بوضع أسس تربوية ناقدة والتي تتضمن ما يلي: فنانون ينتجون أعمالاً تشجع على التنقل والحرية الفردية، وفنانون ينتجون أعمالاً تقع ضمن المجال العام، وفنانون ينتجون أدوات وملابس لزيادة إحساس مرتديها بالاستقلالية الشخصية (Ross & Vinson, 2013; Ross, 2014a).

الإجابة عن السؤال الرابع للدراسة:

ما مظاهر التربية على المواطنة الناقدة التي ينبغي الاعتناء بتضمينها في مناهج المواطنة بمراحل التعليم العام والجامعي في المجتمعات العربية؟

بينت نتائج تحليل بيانات الدراسة أن (9) من عينة الدراسة، وهو ما يشكل (75 %) أكدوا أن لديهم معرفة ببعض مظاهر المواطنة الناقدة التي ينبغي الاعتناء بتضمينها بمراحل التعليم العام والجامعي.

وعن وجود وعي واضح لدى المشاركين في الدراسة بأهمية تحديد مظاهر المواطنة الناقدة وتضمينها في بناء مناهج المواطنة. ولعل المتأمل في الإجابات يستخلص وجود حاجة ماسة لتضمين مظاهر المواطنة الناقدة في مناهج التربية على المواطنة. ويمكن أن يعزى السبب في وجود هذه التصورات الواضحة التي تتصف بنوع من الاتفاق الكبير إلى أهمية هذه المظاهر.

ويرى أفراد الدراسة بأنه من أهم المظاهر في المواطنة الناقدة هي إعداد المواطن الناقد، وأن تستند على أهداف واضحة تراعي خصائص الطلبة والمشاركة الفاعلة.

وهنا بعض التعليقات التي أشار إليها أفراد العينة:

”في تقديري أن المواطنة الناقدة تحتاج إلى وجود أهداف ومحددات تنطلق منها“.

”المواطن الناقد مفهوم يجب أن يستند إلى مجموعة من الأسس والمكونات ومنها بناء المواطن الناقد“.

”من الصعب تحديد مضامين محددة للمواطنة الناقدة، بل يجب مراعاة خصائص الطلبة والهدف من تدريسينا للمواطنة“.

”أنا شخصياً تصوري أن المواطنة الناقدة تقوم أهدافها على حرية التعبير والمشاركة الفاعلة في المجتمع“.

وتتجسد المواطنة الناقدة في ثلاثة مظاهر ومكونات أساسية ومتراصة هي: المشاركة السياسية الفاعلة، والوعي الناقد البناء، التأطير المنهجي للأفعال والأقوال المجتمعية المتصف بالعقلانية والموضوعية. وتستند أهدافها الأساسية على ضرورات المقاومة، والمعنى، والاضطراب، والفوضى. وفيما يلي شرح لكل منها كما أوردها روس وفينسون (Ross & Vinson, 2013):

المشاركة السياسية الفاعلة: تتضمن المشاركة في الحقوق والمسؤوليات التقليدية للمواطنة الديمقراطية. مع ذلك فإنها لا تستهدف أي شكل من أشكال الرضا والقبول بالوضع الراهن السائد. بل إن هذه المشاركة قد تنطوي على التعريض بعدم المشاركة. وتشير المشاركة السياسية في أبسط صورها إلى أنشطة من قبيل: (1) العمل على التوسع في حرية التعبير، وتكوين جماعات، وحرية الصحافة، وما إلى ذلك؛ (2) تقويض تصرفات الحكومات الرأسمالية- التي تبتغي فقط مصالح الشركات وأصحاب رؤوس الأموال- مثل استغلال الخصوصية الشخصية ومناقضة مبادئ العدالة والحرية والمساواة (مثل المسيرات، والمظاهرات، وما إلى ذلك).

الوعي الناقد البناء: يستند هذا المكون للمواطنة الناقدة إلى مفاهيم مثل الوعي النقدي لباولو فريري. والهدف الأساسي لهذا الوعي هو تمكين القاعدة الأوسع من الأطراف المستفيدة من فهم: (1) الأشياء على طبيعتها، (2) وأن الأشياء قد تكون مختلفة عما هي عليه، (3) وكيف يجب أو يمكن أن تكون هذه الأشياء. وهي تستند في جانب منها على مفهوم فريري لقراءة العالم ومفهوم ماركس للوعي الطبقي وغير ذلك من الرؤى النقدية.

التأطير المنهجي للأفعال والأقوال المجتمعية المتصف بالعقلانية والموضوعية: يشير هذه المكون للمواطنة الناقدة بشكل مباشر إلى السلوكيات الهادفة لتعزيز التواصل والترابط الإنساني، والانخراط والمشاركة الحقيقية في الحياة اليومية، والخوض في تجارب وخبرات مجدية، والتغير وهي سلوكيات تتحدى السلبية المفروضة والنظر للإنسان على أنه سلعة.

وتأسيساً على ما سبق؛ يمكن القول بأن المواطنة الناقدة في مظاهرها الثلاث تسعى إلى إعداد مواطن صالح بمفهوم جديد يتسم بالإيجابية فهي ترنو إلى مجموعة من الأهداف نجملها في الآتي:

- 1 - القضاء على الاستغلال، والتهميش، والعجز، والغزو الثقافي، والعنف في المدرسة والمجتمع.
- 2 - إتاحة الفرصة للطلبة لفهم ذي معنى للعالم المحيط بهم، وهو ما يتطلب عقلية جديدة تلك العقلية التي أطلق عليها روس مسمى المواطنة الخطرة.
- 3 - الحث على طرق وأساليب تربوية تزيد من الاحتمالات التي يمكن للتعليم في ثناياها تلبية وإشباع الحاجات الإنسانية للعمل الإبداعي.
- 4 - تدعو المواطن إلى احترام وصون حقوق المواطنين الآخرين، لكن عليه أيضاً التزام بتحسين، وإثراء، ونفع المجتمع.

5 - المواطنة من هذا المنظور تشير إلى المواطن المتعلم والمثقف والناقد الذي يستطيع نقد الماضي والحاضر من أجل الوصول إلى مستقبل أفضل.

6 - إعداد مواطنين يتحلون بالقدرة على التفكير الناقد، وحل المشكلات، والنظرة المتعمقة للمعلومات والوقائع وعدم التسليم الأعمى بها.

الإجابة عن السؤال الخامس للدراسة:

ما دور البرامج التعليمية والمناهج الدراسية في النهوض بمهامها تجاه تضمين مظاهر التربية على المواطنة الناقدة بمراحل التعليم العام والجامعي في المجتمعات العربية؟

أظهرت نتائج تحليل بيانات الدراسة أن (10) من أفراد العينة، وهو ما يشكل (83%) من تلك العينة، بأن لديهم معرفة بدور البرامج التعليمية والمناهج الدراسية في النهوض بمهامها تجاه تلك الجهات التربوية للمواطنة الخطرة. وعن وجود وعي واضح لدى المشاركين بأهمية الدور الذي تقوم به البرامج والمناهج الدراسية بالنهوض بهذه الجهات التربوية.

وتأتي مناهج الدراسات الاجتماعية في مقدمة هذه المناهج التي أسهمت في هذا الخصوص، وهذه بعض الاقتباسات التي أشار لذلك:

” تتنوع أدوار المناهج في توظيف المواطنة الناقدة، ويحكم توظيفها طبيعة المشكلة المراد مناقشتها وحلها“.

” أرى بأن الدراسات الاجتماعية هي الأقرب والأقدر على القيام بوظيفة توظيف المواطنة الناقدة في مناهجها“.

” اعتقد بأنه يجب إعادة النظر في مناهج المواطنة وتطويرها لتتمكن من القيام بالدور المؤمل منها في مواكبة المواطنة الناقدة“.

تتألف الدراسات الاجتماعية كمادة دراسية أو كمنهج دراسي من مجموعة من المواد. وفي غضون السنوات التالية التي شهدت تطور هذا المنهج الدراسي الجديد، صارت مواد مثل التعددية الثقافية، وتعليم القانون، والتعلم الخدمي، والدراسات الجندرية والتربية البيئية مواد أساسية في مناهج الدراسات الاجتماعية، وأصبح مفهوم الدراسات الاجتماعية مفهوماً شاملاً، ولما كان ثمة إجماع على أن التربية على المواطنة هي الغرض الأساسي للدراسات الاجتماعية، وأن جل معلمي الدراسات الاجتماعية والتربويين المتخصصين فيها يتفقون على أن الغرض من الدراسات الاجتماعية هو إعداد الشباب الصغار حتى يتحلون بالمعرفة، والقيم، والمهارات اللازمة للمشاركة النشطة في المجتمع، فإن الإشكالية ليست في هذه الغاية، وإنما في التفاصيل والوسائل التي تفضي إليها (Ross, 2014b).

ويذكر أحد المشاركين بأهمية وضع أهداف محددة للدراسات الاجتماعية لتوضيح دورها في تعزيز المواطنة:

” ينبغي لأي خبير في مجال المناهج تضمين الأهداف العامة والخاصة الإيجابية، وتجنب السلبي منها“.

والواقع أن السؤال الملح فيما يتعلق بتحديد أهداف منهج الدراسات الاجتماعية لا يتعلق بالوسائل وحدها، وإنما أيضاً بالغايات؛ فهل من المفترض أن تعمل الدراسات الاجتماعية على تعزيز مفهوم للمواطنة متكيف مع الوضع الراهن ومصالح القوة الاجتماعية القائمة، أم أنها يجب أن تعزز شكلاً من المواطنة يهدف إلى تحويل وإعادة بناء المجتمع. وهذا من الأسئلة أثارت الكثير من الجدل والنقاشات منذ أن تم صياغة مصطلح الدراسات الاجتماعية (Hursh & Ross, 2000; Stanley & Nelson, 1994).

ولقد سعت المدارس دائماً لتعليم التربية على المواطنة التي تهدف لمساعدة الطلاب على أن يصبحوا مواطنين صالحين أو فعالين؛ ويكون ذلك مشكلاً في قوامه الرئيسي من نظرة تأسيسية للمواطن الصالح باعتباره العارف بالحقائق التقليدية (Ross & Vinson, 2013). مع ذلك كان هناك أيضاً محاولات لتطوير منظور بنائي اجتماعي للمواطن الصالح باعتباره طرف فاعل في التغيير الاجتماعي التدريجي أو حتى الراديكالي (Kincheloe, 2011).

والواقع أن طبيعة المواطنة في إطار منهج الدراسات الاجتماعية تتسم بالتعقد، بالنظر إلى مضامينها المتعددة والمتناقضة للمدارس المعاصرة والحياة اليومية. والارتباط الوثيق بالوضع الراهن والمستقبلي للمدارس، وبصيانة وتعزيز والتوسع في الحقوق الفردية والديمقراطية. ونحن - كمواطنين وتربويين -

ينبغي أن نقرر طبيعة المجتمع الذي ننشده، وشكل العالم الذي نريد الحياة فيه، ثم نتخذ من الإجراءات والأفعال ما يلزم لجعل هذا واقعاً (Ross & Vinson, 2013).

وفي هذا الصدد، ينافح أنصار ودعاة إعادة البناء الاجتماعي على ضرورة أن يعمل المعلمون ونصب أعينهم التغيير الاجتماعي، وذلك عبر تعليم الطلاب مبادئ الممارسة الديمقراطية، والمسؤولية الجماعية، والعدالة الاجتماعية والاقتصادية. مع ذلك، فإن الأنماط التقليدية لتدريس الدراسات الاجتماعية، والمناهج الدراسية، وبرامج إعداد المعلمين تعكس النذر القليل من رؤية إعادة البناء الاجتماعي للمستقبل، وغالباً ما تركز الممارسات الراهنة في تلك المجالات على تنفيذ مناهج دراسية معيارية تستجيب للاختبارات عالية المحك عوضاً عن تطوير والعمل على تحقيق رؤية لعالم عادل اجتماعياً (Mathison & Ross, 2008; Vinson & Ross, 2003).

ولاشك أن كثيراً من هذه المساعي لبرامج التربية على المواطنة في الولايات المتحدة على سبيل المثال تسعى لتحقيق التميز والامتياز في التعليم، واستيفاء المعايير الوطنية للتربية المدنية والوطنية لكن، وعلى نحو ما يوضح فينسون (Vinson, 2006)، غالباً ما تغطي احتمالات وقوع القمع على إمكانية مناهضته، لاسيما مع استمرار الحكومات والنقابات والروابط المهنية الخاصة بالتعليم في سعيها لتقنين وفرض شكل وحيد من النظرية والممارسة للمنهج الدراسي، والتعليم، والتقييم. ويتسم النمط السائد في مناهج الدراسات الاجتماعية بالاعتماد أساساً على الكتاب المدرسي، والتدريس للفصل كله، والمداخل المرتكزة حول المعلم التي تستهدف نقل المعلومات. ومع أن الكثير من التربويين ومعلمي الدراسات الاجتماعية لهم تاريخ ممتد في مناصرة المداخل التعليمية التي تتضمن التعلم النشط ومهارات التفكير عالية الرتبة، والتعددية الثقافية، والنقد الاجتماعي، إلخ، فإن النمط السائد في تدريس الدراسات الاجتماعية كان مقاوماً ومناهضاً لتلك التوجهات (Ross, 2014b).

وفي هذا يرى جريوكس أن الدراسات الاجتماعية تتسم بأسس تدريسية تسهم في تخريج طلاب إما عاجزين أو خائفين من التفكير بشكل ناقد. فقد يتم توظيف منهج الدراسات الاجتماعية في تعزيز القمع، والمظالم، والعنصرية، وأوقد يستهدف المنهج الدراسي تعزيز قيم التحرر، ومناهضة الظلم، والمساواة. والواقع أن الأنماط الحالية لمناهج الدراسات الاجتماعية تنبع من الواقع الاجتماعي الاقتصادي للبلد الموجودة فيه، والكثير منها خارجة عن سيطرة المعلمين، وإيجاد ظروف غير ملائمة مثل الفصول المزدحمة بالطلبة، وعدم توفر الوقت للمعلمين لتخطيط وإعداد دروسهم، والتركيز على درجات الاختبارات المقننة بوصفها القياس الوحيد للتحصيل التعليمي. أضف إلى ذلك أن هذا النمط التقليدي لتعلم الدراسات الاجتماعية هو الأسر للمعلمين التخطيط والتدريس في ضوء مدخل تعليمي مباشر يركز في المقام الأول على نقل المعلومات (Ross, 2014b).

وقد أسفرت هذه التوجهات والرؤى التقليدية لتدريس الدراسات الاجتماعية عن إيلاء القدر الأكبر من الاهتمام في العملية التعليمية إلى الاختبارات المقننة وعالية المحك، وجعلت التركيز منصباً على استدعاء وتحديد الطلاب لحقائق، وأشخاص، وأحداث الدراسات الاجتماعية، في مقابل النأي والابتعاد عن البحث في ظروف التدريس والتعلم التي من شأنها التشجيع على المواطنة الناقدة، والنشطة (Gabbard, Ross, 2004).

ويؤكد ليمنج على أن الغالبية من معلمي الدراسات الاجتماعية يتفوقون على أهداف النهج المحافظ لتعليم الدراسات الاجتماعية الذي يقف على النقيض من الموقف الناقد التقدمي للكثير من أساتذة الجامعة. ويرفض ليمنج الانتقادات الموجهة للنمط التقليدي في تعليم الدراسات الاجتماعية (Whitson & Stanley, 1994)؛ لأنه يرى أن هذا النمط هو ناتج عمل معلمي الدراسات الاجتماعية الذين يفكرون بعناية في مداخلهم المتبعة في تدريس الدراسات الاجتماعية. كما أنه يرى أن هذا النمط في التعليم له ما يبرره لأنه يتفق بصورة مثالية مع سياق تدريس الدراسات الاجتماعية؛ أي حجرة الصف. أما فيما يتعلق بمحتوى منهج الدراسات الاجتماعية، فإنه يؤيد استظهار المعلومات الوقائية؛ ويمكن القول بأن ليمنج ومن على شاكلته يرفضون المداخل الأخرى للدراسات الاجتماعية الداعية لإعادة البناء الاجتماعي وتنمية الفكر النقدي (Marker 2006).

غير أن الفارق بين هذين النمطين أو التقليدين في تعليم الدراسات الاجتماعية ليس بالفارق الكبير الذي قد يبدو عليه. فأيدولوجية الحيادية كانت دائماً هي المهيمنة على وعي الكثير من الباحثين ومعلمي الدراسات الاجتماعية. وليست الروابط التي تربط بين الأجندات السياسية، وأصول وأساليب التدريس في حجرة الصف، وكذلك البحث في التدريس، ليست بالوضوح الكافي (Ross, 2014b).

وهناك أمر آخر مشترك بين هذين النمطين وهو مفهوم الديمقراطية والمجتمع الديمقراطي الذي يتم إعداد الطلاب للمشاركة فيه. فعلى مدار القرن العشرين انشغل المفكرون التقدميون بالتبشير بديمقراطية المتفرجين التي يحدد فيها مجموعة من الخبراء المتخصصين ما الذي يمثل اهتمامات ومصالح مشتركة لنا، ثم يظطلعون بالتفكير والتخطيط وفقاً لذلك. أما وظيفة الأفراد الذين هم خارج هذه الطبقة المتخصصة من الخبراء فهي وظيفة المتفرج وليس المشارك في الفعل. وتؤكد نظرية الديمقراطية هذه أن الصالح العام يستعصي على عامة الناس ولا يتسنى فهمه وإدارته إلا من قبل مجموعة النخبة (Ross, 2014b).

واستناداً إلى ذلك، يتبادر للذهن تساؤل مهم في ضوء طرح مفهوم المواطنة وهو ما نوع الديمقراطية التي يجب تدريسها من خلال منهج الدراسات الاجتماعية إذن؟ في معرض الإجابة عن هذا السؤال، فإنه غالباً ما يجري تدريس وفهم الديمقراطية على أنها نظام للحكم يبدش مجموعة من القواعد التي تتيح للأفراد مجالاً واسعاً يمكنهم فيه فعل ما يرغبون بفعله. غير أن المبدأ الأول للديمقراطية يتضمن

توفير الوسائل لإعطاء السلطة للشعب وليس لفرد ما أو لفئة محدودة من الناس. فالديمقراطية- كما يراها جون ديوي- هي نمط من العيش المشترك، ومن ثم فإنها تتضمن إيلاء الاهتمام للمضامين والآثار المتعددة للأفعال على الآخرين (Boisvert, 1998). بل إن المسؤولية الأولية للمواطنين الديمقراطيين هي الانشغال بتطوير اهتمامات ومصالح مشتركة تجعلهم حساسين إزاء تداعيات أفعالهم على الآخرين. ومن ثم تكون الديمقراطية هي القوة التي تكسر الحواجز بين الناس وتخلق المجتمع. في ضوء هذا، يكاد يكون من المستحيل تدريس الديمقراطية أو التفكير فيها دون وضع السعي نحو تحقيق العدالة الاجتماعية والتحقق الناقد من التفاوتات الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية القائمة في القلب من هذا المسعى، ومن شأن الدراسة المتأنية لنظريات المعرفة ومفاهيم وتصورات الديمقراطية التي تعمل على نطاق واسع في تعليم الدراسات الاجتماعية أن تقدم المعلومات اللازمة لعناصر المنهج الدراسي والتدريس الذي يحول دون نمو الديمقراطية ويحجب العواقب والتبعات السياسية والأيدولوجية للتعليم والمناهج الدراسية (Ross, Gabbard, Kesson, Mathison, & Vinson, 2004).

إن الديمقراطية ليست مجرد شكلاً للحكم أو غاية في حد ذاتها، بل إنها الوسيلة التي يتمكن الأشخاص من خلالها من استكشاف، والتوسع، واستجلاء الطبيعة البشرية وحقوق الإنسان. وبالنسبة لجون ديوي، تستند الديمقراطية إلى ثلاثة أصول: حرية الحياة الفردية، والتضامن مع الآخرين، واختيار العمل والأشكال الأخرى للمشاركة في المجتمع. والهدف من المجتمع الديمقراطي هو تخريج أشخاص أحرار مرتبطين ببعضهم البعض على أساس من المساواة. في ضوء هذا يتضح أن التحدي الذي يواجهه معلمي الدراسات الاجتماعية وغيرهم ممن يعربون عن التزامهم بالديمقراطية هو أن يتحلوا بالقدرة على النقد الذاتي للقيم والمصالح الممثلة في عملهم. (Ross, 2014b).

يرى المشاركون إلى أن الدراسات الاجتماعية تسهم في تنمية وتدريب الطلبة على مهارات التفكير ولا تعتمد على التلقين فقط.

وهنا بعض التعليقات:

” برأيي أن الموضوعات المقدمة بالدراسات الاجتماعية ولاسيما الجدلية منها تنمي لدى الطلبة مهارات التفكير الناقد“.

” تنمية مهارات حل المشكلات لدى الطلبة“.

والدراسات الاجتماعية تقدم رؤية لقيمة المعرفة. وكما دراستية، تُبقي الدراسات الاجتماعية على التركيز على الحاجة لمهارات التفكير التأملي وكذلك الحاجة لمناصرة المثل الديمقراطية والعدالة الاجتماعية. وهنا يمثل التفكير الناقد والمتأمل من أهم المهارات التي تسعى الدراسات الاجتماعية لتنميتها (Jorgensen, 2012).

الإجابة عن السؤال السادس للدراسة:

ما أهم نماذج التعلم الملائمة لتدريس التربية على المواطنة الناقدة بمراحل التعليم العام والجامعي في المجتمعات العربية؟

أوضحت نتائج تحليل بيانات الدراسة، أن (9) من أفراد العينة، وهو ما يشكل (75%) من تلك العينة أكدوا أهمية وجود نماذج التعلم لتضمين المواطنة الناقدة في مضامين مناهج المواطنة. يرى المشاركون بالدراسة بأهمية نماذج التعلم في عملية التعليم والتعلم، وخصوصاً النماذج التي تركز على الطلبة في الحصول على التعلم واكتساب المهارات المختلفة، وهذا ما تحتاجه المواطنة الناقدة. فالاهتمام بالنماذج البنائية واستراتيجياتها، يؤدي إلى مرور الطلبة بخبرات متنوعة ومفيدة، وتشجعهم على التفكير الناقد والتأمل، وهو ما يدعم موضوعاتها التي يدعو لها روس كنهج جديد في تعلم المواطنة. وفيما يأتي بعض الاقتباسات من استجاباتهم:

”أرى أن مضامين المواطنة تحتاج إلى وجود نماذج تعلم تستند عليها“.

”أنا شخصياً تصوري أن نماذج التعلم يجب أن تركز على المتعلم“.

”تشكل نماذج التعلم أهمية بالغة في بناء مناهج المواطنة في التعليم العام، إذ لا نتصور تقديم مناهج فاعلة دون وجود هذه النماذج“.

”أرى أنه ينبغي مراعاة مجموعة من العناصر عند تضمين المواطنة الناقدة في مضامين المواطنة، للمحتوى التعليمي، وعملية التعلم، ومنظومة التعلم، وغيرها“.

”في تقديري أن هناك عدة نماذج يمكن استخدامها للتدريس منها حل المشكلات إبداعياً وحلقات البحث والنقاش“.

”أرى أنه لا بد من مراعاة تقديم أنشطة تتطلب استجابات نقدية وإبداعية لمشكلة ما“.

وتأسيساً على ما سبق؛ يُلاحظ اتفاق كبير مع ما جاء به روس، الذي اقترح (Ross, 2017) استناداً لتطبيقه أفكاره المتعلقة بالمواطنة الناقدة في السياق التدريسي، عدد من الأساليب التعليمية التي يرى أنها تساعد في تقديم الخبرات التعليمية التي تكافح وتقف في وجه التفاوتات، والمظالم، والفساد، وعدم المساواة، والقمع:

1 - التكتيكات اليومية (Everyday Tactics):

لا يتعلق الأمر بانتظار حدوث إصلاح تعليمي كبير، بل بالأحرى تلمس الفرص اليومية السانحة للاستجابة لمصالح واحتياجات الطلاب. يعني هذا إحراز التقدم في توليد وإنتاج برامج تدريسية مصممة خصيصاً لهم، وتطوير طرق تدريسية تثير اهتمام الطلاب وتحثهم على المشاركة.

2 - الانعطاف والدوران ((Drift and Detour/Deviation):

على النقيض من المناهج الدراسية المنغلقة التي تركز في المقام الأول على التقييمات القياسية

المقننة، ينطوي أسلوب الانعطاف والدوران على إعادة اختبار المجتمع عبر تجريب الطرق المتنوعة للسلوك المتصلة بالمجتمع الحضري من ناحية، وعبر تعديل وتكييف العناصر الأصلية لتتسق مع السياق الجديد وتعطي معنى جديد للجوانب الجماعية للثقافة الشعبية من ناحية أخرى. ويسفر هذا الأسلوب عن تمرس واختبار المواطنة عبر اللعب والاستكشاف، من أجل تحويل الرسائل التي تحملها الفنون والفلكلور إلى رسائل تتضمن وعياً نقدياً.

3 - نموذج الدعاية ((Propaganda Model):

يستند هذا الأسلوب إلى أفكار هيرمان وتشومسكي الذين يتساءلان عن ماهية ما تعرضه وسائل الاتصال عبر استخدام مرشحات أو وسائل تصفية تمكنا من قراءة أكثر وضوحاً للرسائل المتضمنة في المادة الإعلامية المقدمة. ويقترح هذا النموذج إمكانية تحليل المنهج المدرسي، والكتب الدراسية، وغيرهما من المواد التعليمية عبر الاستعانة بالمرشحات التالية التي تتضمن على سبيل المثال لا الحصر: دقة وحجم هذه المواد التعليمية المختلفة، توجه من أنتجوها، ومن قدموا المعلومات التي تحتويها، والخط التحريري المتبع وإمكانية التحيز المعلوماتي.

4 - تأثير الانحياز والمشهد الأخلاقي (Alignment Effect and Ethical Spectacle):

انطلاقاً من الأفكار المستقاة من عالم الثقافة وعلى وجه الخصوص استناداً إلى نسق موازي لجمهور المسرح، يهدف هذا الأسلوب للنأي قليلاً عن الانفعالات التقليدية التي من المتوقع أن تفضي إليها أحداث بعينها. وبالتالي يكون منوطاً بالمعلمين الحث على تحليل من شأنه أن يؤدي إلى ردود أفعال مغايرة ومختلفة عن تلك المتوقعة من حافز معين. في الوقت ذاته، من المتوقع أن يجري تنظيم طلاب الفصل بطريقة تجعلهم مشاركين، ومنفتحين، وشفافين، وواقعيين، بغية إحراز تجارب وخبرات مهمة ستسفر عن تعلم أفضل.

5 - نطاقات الاستقلالية المؤقتة ((Zones of Temporary Autonomy):

ينشد هذا الأسلوب تدشين نطاقات من الحرية والاستقلالية الذاتية ضمن عملية التعلم، ما يعني أن الطلاب أنفسهم هم من سيضطلعون بتنظيم الأنشطة، والأهداف، وأساليب العمل بمعزل عن سيطرة أو فرض السلطات التعليمية. وعبر الجمع بين أفكار من مشارب وتخصصات مختلفة والتيارات الفكرية المتباينة، يحاول روس الانتهاء إلى مجموعة من الأساليب التي تمثل ضغطاً على الأساليب التقليدية للعمل في المدرسة بما يشجع المعلمين على ابتكار ممارسات تربوية/ تعليمية تعلي من شأن الحرية والاستقلالية في التعلم.

واستناداً إلى هذه الأساليب يوضح أموريو (Amurrio, 2018) عدد من طرق التدريس الصفية التي تتضمن تطبيق الأساليب السابقة الذكر للمواطنة الخطرة على النحو التالي:

جدول (1): الاستراتيجيات والنماذج الملائمة للمواطنة الناقدة

التطبيق وفقاً لأساليب المواطنة الناقدة	الاستراتيجيات والنماذج التدريسية
- التكتيكات اليومية: يجب على المعلم ألا ينحي أو يتخلى تماماً عن الطريقة التقليدية للتدريس في التعليم في حجرة الصف، لكن عوضاً عن ذلك، ينبغي تقديم تكتيكات تتيح للطلاب المشاركة في العملية.	1- درس النظرية: شرح النظرية في شكل حصة تدريسية مع (أو بدون) مشاركة الطلاب.
- الانعطاف والدوران: التركيز على تقديم أنشطة يقوم الطلاب فيها بإنتاج استجابات نقدية إبداعية لمثير ما. على سبيل المثال، يتجول الطلاب حول مدرستهم أو جوارهم لجمع الإجابات أو البحث عن دليل على مشكلة ملموسة. وهنا تتجلى أهمية الأعمال الفنية - الكلاسيكية أو الحديثة - التي تنطوي على رسائل مناسبة لعمل المجموعة ومرتبطة بأهداف تعلمها. - نموذج الدعاية: حل المشكلات عن طريق تحليل طرق الاتصال أو المواد المستخدمة في العمل المدرسي على سبيل المثال من أجل التحديد النقدي لمدى دقة وإحكام الرسالة التي يجري نقلها وتشكيل رأي شخصي حيالها. - تأثير الانحياز: البدء بمسألة عملية يتعين حلها. ويتضمن ذلك البحث عن تفسيرات بديلة استجابة لمثيرات محددة أو مصادر تعلم داخل مادة دراسية معينة أو هدف تعلم بعينه. ويكون منوطاً بالطلاب البحث عن تفسيرات جديدة ومبتكرة.	2- حل مشكلات ضمن الدرس العملي: يتضمن التجريب أو صنع القرارات من جانب الطلاب أو كليهما.
التكتيكات اليومية: الاستعانة بالأدوات التقليدية كحلقات البحث والندوات أو الورش. يمكن اختيار الموضوعات ذات الاهتمام المحدد الذي يتماشى مع طبيعة المجتمع المدرسي أو الفصل. كما أنه في ثانياً حلقات البحث والورش يمكن تقديم أنشطة «تفكيرية وخطيرة» - لكن بالمحمل الحسن للكلمة. على سبيل المثال، يمكن تنظيم الفصل في نصف دائرة كغرفة اجتماعات وإتاحة طرق لتشارك وعرض التدخلات بين المتحدث والجمهور، أو دعوة المشاركين لطرح أسئلة أو تقديم عروض تتصل بموضوع الورشة أو حلقة البحث.	3- حلقات البحث أو الورش: فرص للتأمل أو التحليل الأكثر عمقاً للموضوع.
- نطاقات الاستقلالية المؤقتة: من الجيد تنظيم الأشياء بحيث يستطيع الطلاب تصحيح مساراتهم الخاصة للعمل، وقياس نقاط انطلاقهم من واقع الأهداف التي يريدون تحقيقها	4- التعلم عن بعد: يتعلم الطلاب بأنفسهم بناء على التوجيه والمواد التعليمية المقدمة لهم.

المصدر: (Amurrio, 2018,75)

ومن الممكن إدخال عناصر تعزز تعليم المواطنة، وتلك العناصر ستزداد مع ارتفاع مستويات التفكير. على سبيل المثال، يساهم كل من التعلم التعاوني والتعلم القائم على المشروعات والتعلم الخدمي في زيادة المشاركة بدرجة كبيرة، وفي تحسين انخراط الطلاب وتنمية التفكير الناقد. وبغض النظر عن وجهة النظر المتبناة؛، ثمة حاجة واضحة لإنتاج ممارسات تعزز وتحث على نوع جديد من المواطنة وشكل مستحدث من الانخراط في التعلم من أجل تلبية التحديات التي تواجه عالم اليوم.

الإجابة عن السؤال السابع للدراسة:

ما أهم التحديات التي تواجه التربية على المواطنة الناقدة بمراحل التعليم العام والجامعي في المجتمعات العربية؟

أظهرت نتائج تحليل بيانات الدراسة، أن (11) من أفراد العينة، وهو ما يشكل (92 %) أكدوا وجود تحديات في تضمين المواطنة الناقدة في مناهج المواطنة في مراحل التعليم، مما يجعل من الصعب مراعاتها في عملية بنيتها وتوطينها. وفيما يأتي بعض الاقتباسات من استجاباتهم:

”أرى تضمين المواطنة الناقدة في مناهج المواطنة في مراحل التعليم تواجهه الكثير من التحديات، ومن ذلك على سبيل المثال صعوبة تحقيق التطوير المهني للمعلمين.”

”يحتاج تضمين المواطنة الناقدة في مناهج المواطنة في مراحل التعليم إلى تغيير قناعات المعلمين بأهميتها.”

”في اعتقادي عملية التقويم تحتاج إلى استخدام أنماط أكثر حداثة مثل التقويم البديل.”

”من أبرز التحديات هي غلبة التعليم النظري وإهمال ربطه بالمجتمع.”

بشكل عام لاقت التربية الناقدة انتقادات من قبل البعض حتى من مناصريها. على سبيل المثال، يرى ماكلارين لامنت بأنه تم تدجين التربية الناقدة، ويرى أن جهود التربية الناقدة قد جرى استيعابها (وتقزيمها) تحت مظلة النزعة الإنسانية الليبرالية والتقدمية السائدة، وأصبحت مجرد مصطلحات جذابة دوغما التزام حقيقي بالمبادئ. ويذهب لامنت في تحديد أساس هذه المشكلة إلى نزعات ما بعد الحداثة وما بعد البنيوية (Ross, 2018).

وأورد هولت بعض المبادئ الأساسية التي يتعين مراعاتها من قبل التربويين الناقدين كما أشار إليه كلا من (Miller 2002; Ross, 2018) وهي على النحو الآتي:

1 - كرامة وقيمة الوجود الإنساني، والتحلي بالثقة في قدرة الإنسان على التعلم.

2 - أن يكون الشغل الشاغل للتربويين الناقدين هو الحرية، والاعتقاد بأن تلك الحرية تتآكل بشكل جدي في ضوء طمس قيمة العامل الشخصي في المؤسسات، وفي أشكال الرقابة والسيطرة التي تمارسها المؤسسات الاجتماعية، وبالأخص المدارس.

3 - الوقوف موقف المعارض لمركزية النفوذ والسلطة السياسية والاقتصادية التي تعتمد على الإدارة التقنية- العلمية للموارد الطبيعية والبشرية.

4 - أن يكون دافعهم الأساسي وقوتهم المحركة هي حاجة كل شخص لتحقيق شعور مجدي وذو معنى للهوية في ظل مجتمع يجعل من هذه المسألة أمراً يصعب تحقيقه.

أضف إلى ذلك أن ثمة معوقات أخرى تمنع- أو على الأقل تعرقل بدرجة كبيرة- تدشين هذه الرؤية الناقدة للتربية في نظام التعليم الرسمي، من بين تلك المعوقات كما يستخلصها ليستينا (Leistyna, 2010) من مراجعة للأدبيات:

1 - أن غالبية مديري المدارس، والآباء، والمجتمعات المحلية ليس لهم أي تأثير حقيقي على العملية التعليمية.

2 - أن المعلمين ليس لهم مساهمة أو تأثير في صياغة دليل المعلم فضلاً عن المنهج الدراسي.

3 - أنه في ضوء التركيز القصري على الاختبارات القياسية والموحدة، تضطر الكثير من المدارس لتضييق المناهج الدراسية أو الحذف منها، ناهيك عن التطلع إلى ما هو خارج المناهج الدراسية.

4 - وقوع الكثير من المدارس والمعلمين تحت ضغوط هائلة من أجل تحقيق نتائج مرتفعة في الاختبارات القياسية، وإلا سيواجهون تخفيض في الميزانية واقتطاع في الرواتب، أو التعرض للتحقيق وربما الفصل من العمل، أو غلق المدرسة، وهو ما يضطر الكثير من المدارس للتورط في سلوكيات غير أخلاقية لتحسين درجات الاختبارات.

5 - تشير الكثير من البحوث العلمية إلى أن العرقية وبنية الطبقة الاجتماعية تؤثر على جودة عمل وكفاءة المعلمين في الكثير من المدارس، إلى جانب تخصيص الموارد على المدارس.

6 - يلاحظ في الكثير من الدول ارتفاع معدلات التسرب من المدارس نتيجة هذه الممارسات، ذلك بالرغم من أن الكثير من الدراسات تشير إلى أن الاختبارات القياسية ينبغي ألا تكون المحك الذي يتم الاحتكام إليه في اتخاذ قرارات حاسمة مثل التخرج من المدارس.

وتأسيساً على ما سبق؛ فإن أبرز التحديات في تدريس مفهوم المواطنة الناقدة تتمثل في الآتي:

1 - عدم وضوح مفهوم المواطنة الناقدة لدى المختصين وأصحاب القرار.

2 - ضعف مناهج التربية على المواطنة، وعدم مساهمتها للتوجهات التربوية المعاصرة.

3 - عدم الاهتمام بإثارة دافعية الطلاب للمشاركة والحوار، وربط النظرية بالممارسة، والتطبيق العملي.

4 - ضعف تأهيل المعلمين وتدريبهم لتدريس التربية على المواطنة.

- 5 - عدم كفاية أساليب التقويم المتبعة في تقويم التربية على المواطنة.
- 6 - ضعف البيئة التعليمية حيث تفتقر للتفاعل الإيجابي بين المعلمين والطلبة وبين الطلبة أنفسهم.
- 7 - الثورة التقنية الهائلة وثورة الاتصالات.

خلاصة الدراسة

الاستنتاجات

أبانت نتائج التحليل النوعي- النظرية المتجذرة- لبيانات العينة الحالية إلى وجود قناعة بالغة بأهمية التربية على المواطنة الناقدة، وخلصت الدراسة إلى وجود عدة مظاهر للمواطنة الناقدة التي ينبغي الاعتناء بتضمينها في مناهج التربية على المواطنة بمراحل التعليم العام والجامعي في المجتمعات العربية، وهي: التأطير المنهجي للأفعال والأقوال المجتمعية المتصف بالعقلانية والموضوعية، وممارسة الوعي الناقد البناء، والمشاركة السياسية الفاعلة. وأظهرت النتائج الدراسة أبرز الموجهات التربوية التي ينبغي مراعاتها عند تضمين المواطنة الناقدة في مناهج التعليم العام والجامعي في الأقطار العربية، وهي: اعتماد النظرية النقدية كأساس نظري للمواطنة الصالحة، ومقاومة الليبرالية الجديدة (النيوليبرالية)، ونقد فكرة أيولوجية الحياد السلبي في التعليم المدرسي، وتصحيح الفهم الخاطئ للديموقراطية. وأوضحت النتائج أهم نماذج التعلم الملائمة لتدريس المواطنة الناقدة بمراحل التعليم العام والجامعي العربي، ومن أهمها التكتيكات اليومية، والانعطاف والدوران، ونموذج الدعاية، وتأثير الانحياز والمشهد الأخلاقي. وأخيراً؛ كشفت النتائج عن أخطر التحديات التي تواجه تضمين المواطنة الناقدة في مناهج المواطنة بمراحل التعليم العام والجامعي في المجتمعات العربية وهي: عدم وضوح مفهوم المواطنة الناقدة لدى الكثير من المختصين وأصحاب القرار، وغياب الدور الفاعل للمشاركة المجتمعية في العملية التعليمية، وغياب مساهمة الخبراء والمفكرين في صناعة منهج المواطنة الناقدة، والتركيز على الاختبارات القياسية المقتصر على التحصيل المعرفي.

التوصيات :

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة؛ قدمت بعض التوصيات، وهي؛ كالآتي:

- 1 - ينبغي على المسؤولين وصناع القرار وواضعي ومطوري المناهج الدراسية أن يكونوا على دراية كاملة بمنظور التربية الناقدة والمواطنة الخطرة كاستراتيجية لفهم تأثيرات الليبرالية الجديدة السلبية على نظام التعليم والمناهج الدراسية والتصدي لها.
- 2 - ضرورة فهم الديمقراطية بالمعنى الذي قدمه روس تلك الديمقراطية التشاركية البناءة التي من خلالها يشارك المواطن بإيجابية في قضايا مجتمعه وليس مجرد الديمقراطية الغربية الشكلية والتي

لا تتفق مع أسس الشورى في الشريعة الإسلامية. وينبغي تضمين هذا المفهوم في المناهج الدراسية خاصة منهج الدراسات الاجتماعية.

3 - تدريب المعلمين خاصة معلمي الدراسات الاجتماعية لفهم كيفية تأثير الليبرالية الجديدة على التعليم بشكل مباشر أو غير مباشر كما في حالة تعرض الطلبة لوسائل التواصل الاجتماعي، وتزويدهم بالآلية التي من خلالها يعدونهم لمواجهة التحديات الفكرية التي سيواجهونها؛ أي أن يتبنى المعلمون منظور ناقد ضد تأثيرات الليبرالية الجديدة على التعليم.

4 - تدريب الطلبة من خلال المناهج الدراسية على مهارات التفكير الناقد والتفكير التأملي المستند على أسس متينة من الثقافة والخصوصية للمجتمع، وتدريبهم بشكل خاص على توظيف مهاراتهم للتعامل الناقد القائم على الفهم والفعل الإيجابي في مواجهة التيارات الفكرية المنحرفة التي تستهدف قيم وثوابت المجتمع. ويمكن أن يكون لبعض المكونات مثل مهارات التنوير الإعلامي الرقمي والاجتماعي دور مهم في هذا الصدد، بحيث تمكن الطلبة من فهم تأثيرات وسائل التواصل الاجتماعي عليهم، ونقدها، والتعاطي بشكل بناء معها، واستخدام هذه الوسائل استخدام بناء في صالح المجتمع.

المقترحات:

تُعد الدراسة الحالية بمثابة نقطة انطلاق يمكن البناء عليها لإجراء مجموعة من الدراسات المستقبلية، ومن أهمها:

1 - إجراء دراسة تحليلية لمحتوى المناهج، وبشكل خاص مناهج الدراسات الاجتماعية للكشف عن درجة توافر المواطنة الخطرة في المناهج الدراسية في مراحل التعليم العام، تمهيداً لتطوير هذه المناهج وتلبية متطلبات المواطنة الصالحة.

2 - قيام المؤسسات التعليمية والأكاديمية بتوجيه المدارس والكليات والجامعات بعقد دورات وتنفيذ برامج تدريبية، والقيام بورش عمل، وتقديم لقاءات وندوات حوارية تعمل على بلورة رؤية وطنية حول مفهوم المواطنة الناقدة.

المراجع

أولاً-المراجع العربية

العساف، صالح. (2012). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

العميري، فهد. (2019). تصورات أعضاء هيئة التدريس لتوظيف مدخل التثليل في بحوث الدراسات الاجتماعية التربوية في جامعات المملكة العربية السعودية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية

والنفسية- غزة، 27(1)، 110 - 134.

العميري، فهد والطلحي، محمد. (2020). توظيف تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة في الجغرافيا التربوية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، 10(2)، 347 - 396.

كريسويل، جون وبوث، شيريل. (2019). تصميم البحث النوعي دراسة معمقة في خمسة أساليب، ترجمة: أ.د. أحمد الثوابية، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

ثانياً-المراجع الأجنبية

Achbar, M. & Wintonick, P. (1992). Manufacturing consent: Noam Chomsky and the media. Canada: Humanist Broadcasting Foundation in association with National Film Board of Canada.

Amurrio, S. (2018). Coherent teaching in schools when talking about the duties and rights of citizens. Digital Journal of Lasallian Research, 3, 67-80.

Anderson, E. (1995). The democratic university: The role of justice in the production of knowledge. Social Philosophy and Policy, 12(2), 186-219.

Aragonès, E., & Sánchez-Pagés, S. (2004). A Model of Participatory Democracy: Understanding the Case of Porto Alegre. Edinburgh School of Economics. Discussion Paper Series, 124.

Aronowitz, Stanley. (2008). Against Schooling: For An Education That Matters. London: Paradigm Publishers.

Banks, J. (2001). Citizenship education and diversity: Implications for teacher education, Journal of teacher education, 52(1), 5-16.

Blanch, J. P., Sant, E., & Sepúlveda, M. E. V. (2015). Interview with Professor E. Wayne Ross. Revista Educación y Pedagogía, 27(69-70), 147-158.

Boisvert, R. (1998). John Dewey: Rethinking our time. Albany: State University of New York Press.

Brogan, A. (2018). Subversion in the Classroom: Anarchist Thought and Practice in Higher Education (Doctoral dissertation, University of Kent.).

Brookfield, S. D. (2005). The power of critical theory for adult learning and teaching. The Adult Learner, 85, 1-416.

Carr, P. R., Plum, G., & Howard, L. (2014). Linking global citizenship education and education for democracy through social justice: What can we learn from the perspectives of teacher-education candidates. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 4(1), 1-21.

Corngold, J., & Waddington, D. I. (2006). Teacher neutrality: implications for the political science classroom. American Political Science Association Annual Meeting, Philadelphia. Retrieved from http://www.allacademic.com/meta/p151023_index.html

Costa-Lascoux, J. (1999) 'L'intégration: une renaissance démocratique'. *L'hebdo des socialistes* 87 (15 January): 13.

DeLeon, A., & Ross, E. W. (Eds.). (2010). *Critical theories, radical pedagogies, and social education: New perspectives for social studies education*. Rotterdam: Sense Publishers.

Department of curriculum and pedagogy (2014). Department of curriculum and pedagogy 2014 department review: Self-study report. Retrieved from: <http://educ.sites.olt.ubc.ca/files/2017/08/EDCP-self-study-August-2014.pdf>

Foner, E. (2010). Twisting history in Texas. *The nation* 290, 4-6

Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach* (D. Macedo, D.

Fung, A. (2003). Deliberative democracy, Chicago style: Grass-roots governance in policing and public education. In A. Fung & E. Wright (Eds.), *Deepening democracy: Institutional innovations in empowered participatory governance* (pp. 111-143). Retrieved from <http://www.ssc.wisc.edu/~wright/Deepening.pdf>

Gabbard, D. A., & Ross, E. W. (2008). *Education under the security state*. New York: Teachers College Press.

Gibbs, B. (2020). Word capture, straight refusal, teaching well, and other forms of resistance. *Teacher Education Quarterly*, 47(1), 97-116.

Gibson, R., & Ross, E. W. (2009). The education agenda is a war agenda: Connecting reason to power and power to resistance. *Workplace: A Journal for Academic Labor*, 16, 31-52. Retrieved from <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/workplace/article/view/182226/182289>

Gibson, R., Queen, G., Ross, E. W., & Vinson, K. D. (2009). The Rouge Forum. In D. Hill (Ed.), *Contesting neoliberal education: Public resistance and collective advance* (pp. 110-136). New York: Routledge.

Giroux, H. A. (1980). Critical theory and rationality in citizenship education. *Curriculum Inquiry*, 10(4), 329-366.

Gorlewski, J., & Porfilio, B. J. (Eds.). (2013). *Left behind in the race to the top: Realities of school reform*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Greaves, N., Hill, D., & Maisuria, A. (2007). Embourgeoisment, immiseration, commodification—Marxism revisited: A critique of education in capitalist systems. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 5(1), 38-72.

Hill, D. (2009). Theorizing Politics and the Curriculum: Understanding and Addressing Inequalities. *Equality in the primary school: Promoting good practice across the curriculum*, 293.

Hill, D., & Boxley, S. (2007). Critical teacher education for economic, environmental and social justice: An ecosocialist manifesto. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 5(2), 28-77.

Hughes, A. S., & Sears, A. (2004). Situated learning and anchored instruction as vehicles for social education. *Challenges and prospects for Canadian social studies*, 259-273.

Hursh, D. W, & Ross, E. W. (Eds.). (2000). *Democratic social education: Social studies for social change*. New York: Falmer.

Hyslop-Margison, E. J., & Sears, A. M. (2007). *Neo-liberalism, globalization and human capital learning: Reclaiming education for democratic citizenship*. Springer Science & Business Media.

Jorgensen, C. G. (2012). *John Dewey and the dawn of social studies: Unraveling conflicting interpretations of the 1916 report*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Journell, W. (Ed.). (2016). *Reassessing the social studies curriculum: Promoting critical civic engagement in a politically polarized, post-9/11 world*. Rowman & Littlefield.

Kabeer, N. (2005). *Inclusive citizenship: Meanings and expressions*. London, England: Zed Press.

Karp, S. (2012). Challenging corporate education reform. *Rethinking Schools*, 26(3). Retrieved from http://www.rethinkingschools.org/archive/26_03/26_03_kar_p.shtml.

Kazepides, T. (1989). On educational aims, curriculum objectives and the preparation of teachers. *Journal of Philosophy of Education*, 23(1), 51-59.

Kincheloe, J. L. (2011). Civics in the social studies: Critical democratic citizenship education in a corporatized hyperreality. In J. L. DeVitis (Ed.), *Critical civic literacy: A reader* (pp.63-80). New York: Peter Lang.

Kymlicka, W. (2001). *Politics in the vernacular: Nationalism, multiculturalism, and citizenship* (p. 226). Oxford: Oxford University Press.

Lacey, M. (2011, January 7). Rift in Arizona as Latino class is found illegal. *The New York Times*. Retrieved from http://www.nytimes.com/2011/01/08/us/08ethnic.html?_r=1

Leistyna, P. (2010). Taking on the corporatization of public education: What teacher education can do. In *Revolutionizing Pedagogy* (pp. 65-86). Palgrave Macmillan, New York.

Leming, J. S., Ellington, L., & Porter-Magee, K. (2003). *Where did social studies go wrong?* Washington, DC: Thomas B. Fordham Foundation.

Levin, B. (1998). An epidemic of education policy:(what) can we learn from each other?. *Comparative education*, 34(2), 131-141.

Macrine, S., McLaren, P., & Hill, D. (2009). *Revolutionizing pedagogy: Education for social justice within and beyond global neo-liberalism*. Springer.

Magill, K. R. (2017). *Understanding the relationship between critical pedagogy and social studies: dialectics, agency, and solidarity* (Doctoral dissertation).

Magill, K. R., & Salinas, C. (2019). The primacy of relation: Social studies teachers and the praxis of critical pedagogy. *Theory & Research in Social Education*, 47(1), 1-28.

Marker, P. M. (2006). The future is now: Social studies in the world of 2056. In E. W. Ross (Ed.), *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities* (3rd ed.) (pp. 77–96). Albany: State University of New York Press.

Mathison, S., & Ross, E. W. (2008). *Battleground: schools*. Greenwood Publishing Group.

McLaren, P. (1997). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education* (3rd ed.). White Plains, NY: Longman.

Miller, R. (2002). *Free Schools, Free People: Education and Democracy after the 1960s*. Albany, NY: State University of New York Press. doi:10.1086/ahr/109.1.2 17.

Nichols, J. (2010, April 23). Arizona law is not “merely cruel,” it is “immoral.” *The*

Nation. Retrieved file://localhost/from <http://www.thenation.com/blog/arizona-law-not-merelycruel-it-immoral>.

Reinhart, M. K. (2011, January 3). Tom Horne: Tucson Unified School District runs afoul of ethnic studies law. The Arizona Republic. Retrieved from <http://www.azcentral.com/news/election/azelections/articles/2011/01/03/20110103arizona-ethnic-studies-tucson-tom-horne.html>

Ross, E. W. (2013). Dr. Seuss and Dangerous Citizenship. 16th Annual Equity and Social Justice. Conference Testing Our Limits: Teaching and Learning with Conviction SUNY New Paltz March 2, 2013.

Ross, E. W. (2014a). Insurgent pedagogies & the pursuit of dangerous citizenship. Retrieved from: http://www.academia.edu/download/35156256/MHL_at_UGA_Oct_2014.pdf

Ross, E. W. (2014b). Insurgent pedagogies & the pursuit of dangerous citizenship. retrieved from: The 6th annual Mary Hepburn lecture in social studies education.

Ross, E. W. (2017). Rethinking social studies: Critical pedagogy in pursuit of dangerous citizenship. IAP.

Ross, E. W. (2018). Humanizing critical pedagogy: What kind of teachers? What kind of citizenship? What kind of future?. Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies, 40(5), 371-389. doi:10.1080/10714413.2019.1570792.

Ross, E. W. (2018). Humanizing critical pedagogy: What kind of teachers? What kind of citizenship? What kind of future?. Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies, 40(5), 371-389.

Ross, E. W., & Gibson, G. (Eds.). (2008). Neoliberalism and education reform. Cresskill, NJ: Hampton Press.

Ross, E. W., & Queen, G. (2013). Shut up. He might hear you! Teaching Marx in social studies education. In C. S. Malott & M. Cole (Eds.). Teaching Marx across the curriculum: The socialist challenge (pp. 207-232). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Ross, E. W., & Vinson, K. D. (2013). Resisting neoliberal education reform: Insurrectionist pedagogies and the pursuit of dangerous citizenship. Cultural Logic: A Journal of Marxist Theory & Practice, 20, 17-45.

Ross, E. W., & Vinson, K. D. (2014). Dangerous citizenship. The social studies

curriculum: Purposes, problems, and possibilities, 93-125.

Ross, E. W., Gabbard, D., Kesson, K. R., Mathison, S., & Vinson, K. D. (Eds.). (2004). *Defending public schools*. Vols. 1-4. Westport, CT: Praeger.

Saltman, K. J. (2012). *The failure of corporate school reform*. Boulder: Paradigm.

Saltman, K. J., & Gabbard, D. A. (2010). *Education as enforcement: The militarization and corporatization of schools* (2nd ed.). New York: Routledge.

Schuetze, H. G., Kuehn, L., Davidson-Harden, A., Schugurensky, D., & Weber, N. (2011). Globalization, neoliberalism, and schools: The Canadian story. In L. Olmos, C. A. Torres & R. Van Heertum (Eds.), *In the shadow of neoliberalism: Their years of educational reform in North America* (pp. 62-84). Oak Park, IL: Bentham.

Schugurensky, D. (2009). Citizenship learning for and through participatory democracy. In K. Daly, D. Schugurensky & K. Lopes (Eds.), *Learning democracy by doing: Alternative practices in citizenship learning and participatory democracy* (pp. 723-733). Toronto, ON: Transformative Learning Centre, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.

Schugurensky, D., & Myers, J. P. (2003). Citizenship education: Theory, research and practice. *Encounters in Theory and History of Education*, 4, 1-10.

Sears, A., & Hyslop-Margison, E. (2006). The cult of citizenship education. *Troubling the canon of citizenship education*, 13-24.

Stanley, W. B. (2006). Education for social reconstruction in critical context. In K. L. Riley (Ed.), *Social reconstruction: People, politics, perspectives* (pp. 89-110). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Stanley, W. B., & Nelson, J. (1994). The foundations of social education in historical context. In R. Martusewicz and W. Reynolds (Eds.), *Inside/out: Contemporary critical perspectives in education* (pp. 266-284). New York: St. Martin's.

Starkey, H. (2000). Citizenship education in France and Britain: evolving theories and practices. *Curriculum Journal*, 11(1), 39-54.

Stedman, L. C. (2011). Why the standards movement failed: an educational and political diagnosis of its failure and the implications for school reform. *Critical Education*, 2(1). Retrieved from <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/criticaled/issue/view/182201>.

Strauss, V. (2013, February 9). Global education market reaches \$4.4 trillion and is

growing. The Washington Post. Retrieved from .

Tabachnick, B. R. (1991). Social studies: Elementary-school programs. In A. Lewy (Ed.), *International encyclopedia of curriculum* (pp. 725–731). Oxford: Pergamon.

Teitelbaum, K. (1998). Contestation and curriculum: The efforts of American socialists, 1900- 1920. In L. E. Beyer & M. W. Apple (Eds.), *The curriculum: Problems, politics, and possibilities*. Albany: State University of New York Press.

Thompson, N., & Sholette, G. (2004). *The interventionists: User's manual for the creative disruption of everyday life*. North Adams, MA: MASS MoCA.

Vinson, K. D. (2006). Oppression, anti-oppression and citizenship education. In E. W. Ross (Ed.), *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities* (3rd Ed., pp. 51-75). Albany: State University of New York Press.

Vinson, K. D., & Ross, E. W. (2003). *Image and education*. New York: Peter Lang.

Vinson, K. D., & Ross, E. W. (2013). The society of the spectacle revisited: Separation, schooling, and the pursuit of dangerous citizenship. *International Journal of Society, Culture & Language*, 1(2), 1-14.

Whitson, J. A., & Stanley, W. B. (1994). The future of critical thinking in the social studies. In M. R. Nelson (Ed.), *The future of the social studies* (pp. 25–33). Boulder: Social Science Education Consortium.

ملحق أسئلة المقابلة شبه المقننة لدراسة (التربية على المواطنة الناقدة في المجتمعات العربية):

نرجو التكرم بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1 - في تقديركم؛ ما البواعث التي تقف وراء ظهور المواطنة الناقدة، ولاسيما في المجتمعات العربية؟
- 2 - من واقع خبراتكم التربوية؛ هل تعتقدون بأهمية وجود موجهات تربوية تستند عليها التربية على المواطنة الناقدة بمراحل التعليم العام والجامعي؟ نعم/ لا: ولماذا.
- 3 - في تقديركم؛ ما التجارب العالمية الناجحة للتربية على المواطنة الناقدة بمراحل التعليم العام والجامعي؟
- 4 - من وجهة نظركم؛ ما المجالات التي ينبغي الاعتناء بها عند تضمين المواطنة الناقدة بمراحل التعليم العام والجامعي؟
- 5 - هل لديكم معرفة بكيفية توظيف التربية على المواطنة للوقاية للوقاية من مهددات (اخطار) المواطنة الخطرة؟ نعم/لا؟ إذا كانت الإجابة بنعم؛ أوضح هذه المعرفة.
- 6 - استناداً إلى خبرتكم الثرية؛ ما نماذج التعلم الملائمة لتدريس التربية على المواطنة الناقدة في مناهج الدراسات الاجتماعية والمواطنة بمراحل التعليم العام والجامعي؟
- 7 - هل ترون بأن هناك تحديات تواجه تضمين التربية على المواطنة الناقدة للوقاية من مهددات (اخطار) المواطنة الخطرة في مناهج الدراسات الاجتماعية والمواطنة بمراحل التعليم العام والجامعي؟ نعم/ لا: ماهي/ وكيف يمكن مواجهتها.

-انتهت أسئلة المقابلة شبه المقننة-

المجلة العربية للتربية

شروط وضوابط النشر بالمجلة

تنشر المجلة البحوث والدراسات العلمية في المجالات التربوية وفق قواعد النشر الآتية:

أولا : شروط قبول البحث:

1. أن يتسم بالأصالة والجدة والابتكار والسلامة المنهجية.
2. أن يلتزم بالمنهج والمداخل والطرق والأدوات البحثية المعتمدة في المجال.
3. أن يكون البحث دقيقا في التوثيق.
4. أن يتسم بالسلامة اللغوية.
5. ألا يكون قد سبق نشره أو مقدما للنشر في جهات أخرى.
6. ألا يكون مستلا من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه أم لغيره.

ثانيا: إجراءات تقديم البحوث للنشر:

1. أن يقدم الباحث خطابا موجها لهيئة التحرير يطلب فيه نشر بحثه، مشفوعا بسيرة ذاتية مختصرة للباحث، وإقرارا يتضمن امتلاك الباحث لحقوق الملكية الفكرية للبحث.
2. تُرسل نسختان من البحث إلكترونيا على البريد الإلكتروني للمجلة، إحداهما بصيغة Word والأخرى بصيغة PDF.

3. يقدم الباحث (أو الباحثين) تعهداً موقعاً منه يفيد بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر في جهة أخرى، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه ونشره في المجلة أو رفضه.

ثالثاً: ضوابط النشر

1. يجب ألا يتجاوز البحث المقدم للنشر (30) صفحة، متضمنة الملخصين العربي والإنجليزي والمراجع.
2. يعد ملخصان للبحث، أحدهما باللغة العربية، والآخر باللغة الإنجليزية، على ألا تتجاوز كلمات كل واحد منهما (200) كلمة.
3. يلي الملخصين العربي والإنجليزي كلمات مفتاحية لا تزيد عن خمس كلمات (غير موجودة في عنوان البحث)، تعبر عن المجالات التي يتناولها البحث لتستخدم في الكشف.
4. ترتيب عناصر البحث حسب الشروط المتعارف عليها في البحوث العلمية، بحيث يشمل ما يلي: المقدمة (التعريف بالبحث ومضمونه وخلفيته)، مشكلة الدراسة وأسئلتها أو فرضياتها وأهدافها وحدودها ومصطلحاتها، الإطار النظري وأدبيات الدراسة والدراسات السابقة، المنهجية والإجراءات، النتائج ومناقشتها، التوصيات والخاتمة.
5. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة (العليا والسفلى واليمنى واليسرى) (3) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة مع مراعاة عدد الأسطر في الصفحة الواحدة.
6. تستخدم الأرقام العربية (3-2-1 Arabic) في جميع ثنايا البحث.
7. يكتب عنوان البحث واسم الباحث (أو الباحثين) والمؤسسة التي ينتمي إليها

وعنوان المراسلة على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث، ثم تتبع بصفحات البحث، بدءاً بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.

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

9. أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس (American Psychological Association-APA-6th) (ED)

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

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

ب/ إذا لم تكن بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فيتم رومنة (/ Romanization Transliteration) اسم، أو أسماء المؤلفين، متبوعة بسنة النشر بين قوسين (يقصد بالرومنة النقل الصوتي للحروف غير اللاتينية إلى حروف لاتينية، تمكّن قراء اللغة الإنجليزية من قراءتها، أي: تحويل منطوق الحروف العربية إلى حروف

تنطق بالإنجليزية)، ثم يتبع بعنوان المقالة إذا كان متوافراً باللغة الإنجليزية في أصل المقالة، وإذا لم يكن متوافراً فتتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية، ثم يتبع باسم الدورية التي نشرت بها المقالة باللغة الإنجليزية إذا كان مكتوباً بها، وإذا لم يكن مكتوباً بها فيتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية. ثم تضاف كلمة (in Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.

ج/ توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

د/ يلي قائمة المراجع العربية، قائمة بالمراجع الإنجليزية، متضمنة المراجع العربية التي تم ترجمتها، أو رومنتها، وفق ترتيبها الهجائي (باللغة الإنجليزية) حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

رابعاً: إجراءات التحكيم

1. تفحص هيئة التحرير البحث فحواً أولاً وتقرر أهليته للتحكيم أو رفضه.
2. تُحكّم البحوث من قبل اثنين على الأقل من المحكمين من ذوي الاختصاص في موضوع البحث.
3. في حال اختلاف رأي المحكمين يُرسل البحث لمحكم مرجح.
4. بعد التحكيم، ترسل تقارير المحكمين للباحث لإجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون.
5. يقوم الباحث، بعد إجراء التعديلات المطلوبة، بإعادة إرسال النسخة الأصلية للبحث والنسخة المعدلة على البريد الإلكتروني للمجلة لمراجعة البحث في صورته النهائية من قبل هيئة التحرير.
6. يُمنح الباحث خطاب إفادة بقبول البحث للنشر في حال قبول البحث.

7. تحتفظ هيئة التحرير بأسباب الرفض في حال تم رفض البحث.

خامسا: ضوابط عامة

1. البحوث المنشورة لا تمثل رأي المنظمة، بل تمثل رأي الباحث ولا تتحمل المنظمة أي مسؤولية معنوية أو قانونية ترد في البحوث المنشورة.

2. في حال قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشر البحث في أي منفذ نشر آخر ورقيا أو إلكترونيا دون إذن كتابي من هيئة التحرير.

3. تحدد هيئة التحرير أولويات نشر البحوث.

4. يعطى الباحث نسختين من المجلة.

العنوان الإلكتروني للمجلة : education@alecso.org.tn

المجلة العربية للتربية

مجلة محكمة نصف سنوية

تصدرها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (إدارة التربية)

☐ تجديد

☐ جديد

قسمة الاشتراك:

الهيئات (20) دولار أميركا

للأفراد (12) دولار أميركا

الاسم:

العنوان:

ص ب: الرمز البريدي:

الهاتف: الفاكس:

الاشتراك المطلوب: لمدة: اعتبارا من:/...../.....

☐ أكثر

☐ نسختين

☐ نسخة واحدة

بواقع:

مرفق القيمة وقدرها:

☐ حوالة بريدية

☐ شيكا

☐ نقدا

التاريخ

التوقيع

عنوان المراسلة:

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

(وحدة النشر والتوزيع)

شارع محمد علي عقيد - المركز العمراني الشمالي
ص. ب. 1120 حي الخضراء - 1003 - الجمهورية التونسية

الهاتف: 00216.70.013.900 - الفاكس:

00216.71.948.668

البريد الإلكتروني: alecso@alecso.org.tn

الأنترنت: www.alecso.org.tn

تحول قيمة الاشتراك لحساب:

المنظمة العربية

للتربية والثقافة والعلوم

رقم 10 404 100 90 2113 3 840 46

الشركة التونسية للبنك

شارع محمد الخامس - تونس

