مجلة العلوم الإنسانية
بجامعة حائل

جامعة حائل
University of Ha'il

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

السنة السابعة، العدد 21
المجلد السابع، مارس 2024

Print 1658 -788 X
Online E- 8819-1658

Arcif
Analytics

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة حائل

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

للتواصل:

مركز النشر العلمي والترجمة

جامعة حائل، صندوق بريد: 2440 الرمز البريدي: 81481

https://uohjh.com/

j.humanities@uoh.edu.sa

ردمد : إلكتروني E-1658-8819 ورقي 1658- 788 X رقم الإيداع 14398368

نبذة عن المجلة

تعريف بالمجلة

مجلة العلوم الإنسانية، مجلة دورية علمية محكمة، تصدر عن وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي بجامعة حائل كل ثلاثة أشهر بصفة دورية، حيث تصدر أربعة أعداد في كل سنة، وبحسب اكتمال البحوث المجازة للنشر. وقد نجحت مجلة العلوم الإنستنية في تحقيق معايير اعتماد معامل التأثير و الاستشهادات المرجعية للمجلات العلمية العربية معامل " ارسيف "Arcif المتوافقة مع المعايير العالمية، والتي يبلغ عددها (32) معياراً, وقد أطلق ذلك خلال التقرير السنوي الثامن للمجلات للعام 2023,

رؤية المجلة

التميز في النشر العلمي في العلوم الإنسانية وفقاً لمعايير مهنية عالمية.

رسالة المجلة

نشر البحوث العلمية في التخصصات الإنسانية؛ لخدمة البحث العلمي والمجتمع المحلي والدولي.

أهداف المجلة

تهدف المجلة إلى إيجاد منافذ رصينة؛ لنشر المعرفة العلمية المتخصصة في المجال الإنساني، وتمكن الباحثين -من مختلف بلدان العالم- من نشر أبحاثهم ودراساتهم وإنتاجهم الفكري لمعالجة واقع المشكلات الحياتية، وتأسيس الأطر النظرية والتطبيقية للمعارف الإنسانية في المجالات المتنوعة، وفق ضوابط وشروط ومواصفات علمية دقيقة، تحقيقا للجودة والريادة في نشر البحث العلمي.

قواعد النشر

لغة النشر

1- تقبل المجلة البحوث المكتوبة باللغتين العربية والإنجليزية.
2- يُكتب عنوان البحث وملخصه باللغة العربية للبحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية.
3- يُكتب عنوان البحث وملخصه ومراجعه باللغة الإنجليزية للبحوث المكتوبة باللغة العربية، على أن تكون ترجمة الملخص إلى اللغة الإنجليزية صحيحة ومتخصصة.

مجالات النشر في المجلة

تهتم مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل بنشر إسهامات الباحثين في مختلف القضايا الإنسانية الاجتماعية والأدبية، إضافة إلى نشر الدراسات والمقالات التي تتوفر فيها الأصول والمعايير العلمية المتعارف عليها دولياً، وتقبل الأبحاث المكتوبة باللغة العربية والإنجليزية في مجال اختصاصها، حيث تعنى المجلة بالتخصصات الآتية:

- علم النفس وعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية والفلسفة الفكرية العلمية الدقيقة.
- المناهج وطرق التدريس والعلوم التربوية المختلفة.
- الدراسات الإسلامية والشريعة والقانون.
- الآداب: التاريخ والجغرافيا والفنون واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والسياحة والآثار.
- الإدارة والإعلام والاتصال وعلوم الرياضة والحركة.

أوعية نشر المجلة

تصدر المجلة ورقياً حسب القواعد والأنظمة المعمول بها في المجلات العلمية المحكمة، كما تُنشر البحوث المقبولة بعد تحكيمها إلكترونيًا لتعم المعرفة العلمية بشكل أوسع في جميع المؤسسات العلمية داخل المملكة العربية السعودية وخارجها.

ضوابط وإجراءات النشر في مجلة العلوم الإنسانية

اولاً: شروط النشر

1. أن يتّسم بالأصالة والجدّة والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
2. لم يسبق للباحث نشر بحثه.
3. ألا يكون مستلّاً من رسالة علمية (ماجستير / دكتوراه) أو بحوث سبق نشرها للباحث.
4. أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
5. أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
6. عدم مخالفة البحث للضوابط والأحكام والآداب العامة في المملكة العربية السعودية.
7. مراعاة الأمانة العلمية وضوابط التوثيق في النقل والاقتباس.
8. السلامة اللغوية ووضوح الصور والرسومات والجداول إن وجدت، وللمجلة حقها في مراجعة التحرير والتدقيق النحوي.

ثانياً: قواعد النشر

1. أن يشتمل البحث على: صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة، وصلب البحث، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات، وثبت المصادر والمراجع باللغتين العربية والإنجليزية، والملاحق اللازمة (إن وجدت).
2. في حال (نشر البحث) يُزوَّد الباحث بنسخة إلكترونية من عدد المجلة الذي تم نشر بحثه فيه، ومستلاً لبحثه.
3. في حال اعتماد نشر البحث تؤول حقوق نشره كافة للمجلة، ولها أن تعيد نشره ورقيّاً أو إلكترونيّاً، ويحقّ لها إدراجه في قواعد البيانات المحلّيّة والعالمية - بمقابل أو بدون مقابل- وذلك دون حاجة لإذن الباحث.
4. لا يحقّ للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
5. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين، ولا تعبر عن رأي مجلة العلوم الإنسانية.
6. النشر في المجلة يتطلب رسوما مالية قدرها (1000 ريال) يتم إيداعها في حساب المجلة، وذلك بعد إشعار الباحث بالقبول الأولي وهي غير مستردة سواء أجيز البحث للنشر أم تم رفضه من قبل المحكمين.

ثالثًا: الضوابط والمعايير الفنية لكتابة وتنظيم البحث

1. ألا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحوث **(25%).**

2. الصفحة الأولى من البحث، تحتوي على عنوان البحث، اسم الباحث أو الباحثين، المؤسسة التي ينتسب إليها- جهة العمل، عنوان المراسلة والبريد الإلكتروني، وتكون باللغتين العربية والإنجليزية على صفحة مستقلة في بداية البحث. الإعلان عن أي دعم مالي للبحث- إن وجد. كما يقوم بكتابة رقم الهوية المفتوحة للباحث ORCID بعد الاسم مباشرة. علماً بأن مجلة العلوم الإنسانية تنصح جميع الباحثين باستخراج رقم هوية خاص بهم، كما تتطلب وجود هذا الرقم في حال إجازة البحث للنشر.

3. ألا يرد اسم الباحث (الباحثين) في أي موضع من البحث إلا في صفحة العنوان فقط.

4. ألا تزيد عدد صفحات البحث عن ثلاثين صفحة أو (12.000) كلمة للبحث كاملا أيهما أقل بما في ذلك الملخصان العربي والإنجليزي، وقائمة المراجع.

5. أن يتضمن البحث مستخلصين: أحدهما باللغة العربية لا يتجاوز عدد كلماته (200) كلمة، والآخر بالإنجليزية لا يتجاوز عدد كلماته (250) كلمة، ويتضمن العناصر التالية: (موضوع البحث، وأهدافه، ومنهجه، وأهم النتائج) مع العناية بتحريرها بشكل دقيق.

6. يُتبع كل مستخلص (عربي/إنجليزي) بالكلمات الدالة (المفتاحية) (Key Words) المعبرة بدقة عن موضوع البحث، والقضايا الرئيسة التي تناولها، بحيث لا يتجاوز عددها (5) كلمات.

7. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة: من الجهات الأربعة (3) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.

8. يكون نوع الخط في المتن باللغة العربية (Traditional Arabic) وبحجم (12)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) وبحجم (10)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بالبنط الغليظ. (Bold).

9. يكون نوع الخط في الجدول باللغة العربية (Traditional Arabic) وبحجم (10)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) وبحجم (9)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بالبنط الغليظ (Bold) ..

10. يلتزم الباحث برومنة المراجع العربية (الأبحاث العلمية والرسائل الجامعية) ويقصد بها ترجمة المراجع العربية (الأبحاث والرسائل العلمية فقط) إلى اللغة الإنجليزية، وتضمينها في قائمة المراجع الإنجليزية (مع الإبقاء عليها باللغة العربية في قائمة المراجع العربية)، حيث يتم رومنة (Romanization / Transliteration) اسم، أو أسماء المؤلفين، متبوعة بسنة النشر بين قوسين (يقصد بالرومنة النقل الصوتي للحروف غير اللاتينية إلى حروف لاتينية، تمكِّن قراء اللغة الإنجليزية من قراءتها، أي: تحويل منطوق الحروف العربية إلى حروف تنطق بالإنجليزية)، ثم يتبع بالعنوان، ثم تضاف كلمة (in Arabic) بين قوسين بعد عنوان الرسالة أو البحث. بعد ذلك يتبع باسم الدورية التي نشرت بها المقالة باللغة الإنجليزية إذا كان مكتوباً بها، وإذا لم يكن مكتوباً بها فيتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية.

مثال إيضاحي:

الشمري، علي بن عيسى. (2020). فاعلية برنامج إلكتروني قائم على نموذج كيلر(ARCS) في تنمية الدافعية نحو مادة لغتي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة العلوم الإنسانية، جامعة حائل،1(6)، 98-87.

Al-Shammari, Ali bin Issa. (2020). The effectiveness of an electronic program based on the Keeler Model (ARCS) in developing the motivation towards my language subject among sixth graders. (in Arabic). Journal of Human Sciences, University of Hail.1(6), 98-87

السميري، ياسر. (2021). مستوى إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للإستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم. المجلة السعودية للتربية الخاصة، 18(1): 19- 48.

Al-Samiri, Y. (2021). The level of awareness of primary school teachers of modern educational strategies that meet the needs of gifted students with learning disabilities. (in Arabic). The Saudi .Journal of Special Education, 18 (1): 19-48

11. يلي قائمة المراجع العربية، قائمة بالمراجع الإنجليزية، متضمنة المراجع العربية التي تم رومنتها، وفق ترتيبها الهجائي (باللغة الإنجليزية) حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

12. تستخدم الأرقام العربية أينما ذكرت بصورتها الرقمية. (Arabic.... 1,2,3) سواء في متن البحث، أو الجداول و الأشكال، أو المراجع، وترقم الجداول و الأشكال في المتن ترقيماً متسلسلاً مستقلاً لكل منهما ، ويكون لكل منها عنوانه أعلاه ، ومصدره – إن وجد – أسفله.

13. يكون الترقيم لصفحات البحث في المنتصف أسفل الصفحة، ابتداءً من صفحة ملخص البحث (العربي، الإنجليزي)، وحتى آخر صفحة من صفحات مراجع البحث.

14. تدرج الجداول والأشكال- إن وجدت- في مواقعها في سياق النص، وترقم بحسب تسلسلها، وتكون غير ملونة أو مظللة، وتكتب عناوينها كاملة. ويجب أن تكون الجداول والأشكال والأرقام وعناوينها متوافقة مع نظام APA.

رابعًا: توثيق البحث

أسلوب التوثيق المعتمد فـي المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA7)

خامسًا: خطوات وإجراءات التقديم

1. يقدم الباحث الرئيس طلبًا للنشر (من خلال منصة الباحثين بعد التسجيل فيها) يتعهد فيه بأن بحثه يتفق مع شروط المجلة، وذلك على النحو الآتي:

أ. البحث الذي تقدمت به لم يسبق نشره (ورقيا أو إلكترونيا)، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في وجهه أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة، أو الاعتذار للباحث لعدم قبول البحث.

ب. البحث الذي تقدمت به ليس مستلا من بحوث أو كتب سبق نشرها أو قدمت للنشر، وليس مستلاً من الرسائل العلمية للماجستير أو الدكتوراه.

ج. الالتزام بالأمانة العلمية وأخلاقيات البحث العلمي.

د. مراعاة منهج البحث العلمي وقواعده.

هـ. الالتزام بالضوابط الفنية ومعايير كتابة البحث في مجلة حائل للعلوم الإنسانية كما هو في دليل الكتابة العلمية المختصر بنظام APA7.

2. إرفاق سيرة ذاتية مختصرة في صفحة واحدة حسب النموذج المعتمد للمجلة (نموذج السيرة الذاتية).

3. إرفاق نموذج المراجعة والتدقيق الأولي بعد تعبئته من قبل الباحث.

4. يرسل الباحث أربع نسخ من بحثه إلى المجلة إلكترونيّاً بصيغة (WORD) نسختين و (PDF) نسختين تكون إحداهما بالصيغتين خالية مما يدل على شخصية الباحث.

5. يتم التقديم إلكترونياً من خلال منصة تقديم الطلب الموجودة على موقع المجلة (منصة الباحثين) بعد التسجيل فيها مع إرفاق كافة المرفقات الواردة في خطوات وإجراءات التقديم أعلاه.

6. تقوم هيئة تحرير المجلة بالفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن قبوله أولياً أو بناء على تقارير المحكمين دون إبداء الأسباب وإخطار الباحث بذلك

7. تملك المجلة حق رفض البحث الأولي ما دام غير مكتمل أو غير ملتزم بالضوابط الفنية ومعايير كتابة البحث في مجلة حائل للعلوم الإنسانية.

8. في حال تقرر أهلية البحث للتحكيم يخطر الباحث بذلك، وعليه دفع الرسوم المالية المقررة للمجلة **(1000)** ريال غير مستردة من خلال الإيداع على حساب المجلة ورفع الإيصال من خلال منصة التقديم المتاحة على موقع المجلة، وذلك خلال مدة خمسة أيام عمل منذ إخطار الباحث بقبول بحثه أوليًا وفي حالة عدم السداد خلال المدة المذكورة يعتبر القبول الأولي ملغيًا.

9. بعد دفع الرسوم المطلوبة من قبل الباحث خلال المدة المقررة للدفع، ورفع سند الإيصال من خلال منصة التقديم، يرسل البحث لمحكِّمين اثنين؛ على الأقل.

10. في حال اكتمال تقارير المحكّمين عن البحث؛ يتم إرسال خطاب للباحث يتضمّن إحدى الحالات التّالية:

أ. قبول البحث للنشر مباشرة.

ب. قبول البحث للنّشر؛ بعد التّعديل.

ج. تعديل البحث، ثمّ إعادة تحكيمه.

د. الاعتذار عن قبول البحث ونشره.

11. إذا تطلب الأمر من الباحث القيام ببعض التعديلات على بحثه، فإنه يجب أن يتم ذلك في غضون (أسبوعين من تاريخ الخطاب) من الطلب. فإذا تأخر الباحث عن إجراء التعديلات خلال المدة المحددة، يعتبر ذلك عدولا منه عن النشر، ما لم يقدم عذرا تقبله هيئة تحرير المجلة.

12. يقدم الباحث الرئيس (حسب نموذج الرد على المحكمين) تقرير عن تعديل البحث وفقاً للملاحظات الواردة في تقارير المحكمين الإجمالية أو التفصيلية في متن البحث

13. للمجلة الحق في الحذف أو التعديل في الصياغة اللغوية للدراسة بما يتفق مع قواعد النشر، كما يحق للمحررين إجراء بعض التعديلات من أجل التصحيح اللغوي والفني. وإلغاء التكرار، وإيضاح ما يلزم.

14. في حالة رفض البحث من قبل المحكمين فإن الرسوم غير مستردة.

15. إذا رفض البحث، ورغب المؤلف في الحصول على ملاحظات المحكمين، فإنه يمكن تزويده بهم، مع الحفاظ على سرية المحكمين. ولا يحق للباحث التقدم من جديد بالبحث نفسه إلى المجلة ولو أجريت عليه جميع التعديلات المطلوبة.

16. لا تردّ البحوث المقدمة إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر، ويخطر المؤلف في حالة عدم الموافقة على النشر

17. ترسل المجلة للباحث المقبول بحثه نسخة معتمدة للطباعة للمراجعة والتدقيق، وعليه إنجاز هذه العملية خلال 36 ساعة.

18. لهيئة تحرير المجلة الحق في تحديد أولويات نشر البحوث، وترتيبها فنّياً.

مجلة العلوم الإنسانية
بجامعة حائل

المشرف العام

سعادة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

أ. د. عبد العزيز بن سالم الغامدي

هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير

أ. د. بشير بن علي اللويش
أستاذ الخدمة الاجتماعية

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. سالم بن عبيد المطيري
أستاذ الفقه

د. وافي بن فهيد الشمري
أستاذ اللغويات (الإنجليزية) المشارك

أ. د . منى بنت سليمان الذبياني
أستاذ الإدارة

د. ياسر بن عايد السميري
أستاذ التربية الخاصة المشارك

د. نواف بن عوض الرشيدي
أستاذ تعليم الرياضيات المشارك

د.نوف بنت عبدالله السويداء
أستاذ تقنيات تعليم التصاميم والفنون المشارك

د. إبراهيم بن سعيد الشمري
أستاذ النحو والصرف المشارك

محمد بن ناصر اللحيدان
سكرتير التحرير

الهيئة الاستشارية

أ. د. فهد بن سليمان الشايع
جامعة الملك سعود - مناهج وطرق تدريس
Dr. Nasser Mansour
University of Exeter. UK – Education
أ. د. محمد بن مترك القحطاني
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - علم النفس
أ. د. علي مهدي كاظم
جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان - قياس وتقويم
أ. د. ناصر بن سعد العجمي
جامعة الملك سعود - التقييم والتشخيص السلوكي
أ.د. حمود بن فهد القشعان
جامعة الكويت - الخدمة الاجتماعية
Prof. Medhat H. Rahim
Lakehead University - CANADA
Faculty of Education
أ.د. رقية طه جابر العلواني
جامعة البحرين - الدراسات الإسلامية
أ.د. سعيد يقطين
جامعة محمد الخامس - سرديات اللغة العربية
Prof. François Villeneuve
University of Paris 1 Panthéon Sorbonne
Professor of archaeology
أ. د. سعد بن عبد الرحمن البازعي
جامعة الملك سعود - الأدب الإنجليزي
أ.د. محمد شحات الخطيب
جامعة طيبة - فلسفة التربية

فهرس الأبحاث

م	عنوان البحث/ اسم الباحث	رقم الصفحة
1	أهمية تضمين عوامل التحفيز أثناء تصميم المقررات الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف في ضوء نموذج ARCS التحفيزي د. إبراهيم بن خليل العلي	37-13
2	دافعية المشاركة في البطولات الرياضية للجامعات السعودية لطلاب جامعة جدة د. محمد بن يحيى محمد علي	53-39
3	فاعليَّة الأنشطة الإلكترونيَّة القائمة على بيئة التعلُّم المقلوب في تنمية مهارات التفكير النَّحْوي لدى طالبات الصَّف الأول الثانوي د. بخيتة بنت عواد السناني	83-55
4	الآثار السلبية لاستخدام المراهقين للإعلام الجديد من وجهة نظر أولياء الأمور د.شروق عبد العزيز الخليف	107-85
5	تقويم مستوى وعى معلمات الكيمياء بمتطلبات تدريس الكيمياء الخضراء في المرحلة الثانوية بمدينة أبها د. بدرية سعد أبو حاصل القحطاني	129-109
6	تَكوّن اللّهجةِ البيضاء في المملكة العربية السعودية د. علي بن سعيد العواجي	145-131
7	المواقع الأثرية بمنطقة حائل ودورها في التنمية السياحية، دراسة باستخدام نظم المعلومات الجغرافية GIS د. بشير بن عبيد الشمري د.حمود بن هادي العنزي	161-147
8	فوات الناس جميعاً الوقوف بعرفة: جمعاً ودراسة د. مها بنت سليمان الشامخ	174-163
9	تأثير تطبيق ضريبة القيمة المضافة في الإصلاح المالي والعدالة الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الكادر التدريسي بجامعة نجران د. نوال علي ياسين د. رفيعة خضر أحمد	195-175
10	مستوى جودة الحياة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة مكة المكرمة من وجهة نظرهم د. سلطان بن سعيد الزهراني أ.أحمد متعب عبدالله الشهري	215-197
11	أثر برامج التطوير المهني في ممارسة التفكير التصميمي من قبل الموجهين الطلابيين في مدينة الطائف د. علي محمد مبارك الشلوي	236-217
12	مجتمع وسط الجزيرة العربية واقتصاده وأثره في بدايات إمارة الدرعية (1157-1199هـ/1744-1785م) د. مطلق بن صيَّاح البلوي	247-237
13	مستوى تطبيق الحوكمة الرشيدة كمدخل استراتيجي للتمكين القيادي في البيئات التعليمية الذكية د.عائشة بنت حمد القايدي	271-249

أثر برامج التطوير المهني في ممارسة التفكير التصميمي من قبل الموجهين الطلابيين في مدينة الطائف

The Impact of Professional Development Programs on the Practice of Design Thinking for Student Supervisors in Taif City

د. علي محمد مبارك الشلوي

أستاذ علم النفس التربوي المشارك، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة شقراء

ORCID: ٠٠09-0007-8659-3749

Dr. Ali Mohammed Mubarak Al-Shalawi

Associated Professor of Educational Psychology, Department of Psychology, College of Education, Shaqra University

(قُدم للنشر في 20/ 03/ 2024، وقُبل للنشر في 27/04/ 2024)

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برامج التطوير المهني للموجهين الطلابيين بمدينة الطائف في ممارسة التفكير التصميمي، والتعرّف على الفروق بين الموجهين الطلابيين الملتحقين ببرامج التطوير المهني في ممارسة التفكير التصميمي تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع المنهج السببي المقارن؛ وتم اختيار عينة عشوائية من الموجهين الطلابيين بلغت (97) موجّهاً وموجّهة، وتصنيفها إلى مجموعتين: مجموعة التحقت ببرامج التطوير المهني، ومجموعة لم تلتحق بهذه البرامج، ثم بناء مقياس ممارسة التفكير التصميمي، وقد أسفرت النتائج عن: وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى (0.01) في ممارسة التفكير التصميمي لصالح مجموعة الملتحقين ببرامج التطوير المهني في الدرجة الكلية للمقياس، وكذلك بالنسبة إلى أبعاد التفكير التصميمي: التعاطف، والنمذجة الأولية، والاختبار، فيما عدا بُعدي: تحديد المشكلة، وبلورة الأفكار، فقد كانت الفروق دالة عند مستوى (0.05)، كما تبيّن وجود فروق في ممارسة التفكير التصميمي لدى الملتحقين ببرامج التطوير المهني تبعاً لعدد الدورات التدريبية، لصالح الملتحقين بأكثر من (5) دورات، وكانت هذه الفروق دالة عند مستوى (0.05) بالنسبة إلى الدرجة الكلية للمقياس، وكذلك في أبعاد: التعاطف، وتحديد المشكلة، والاختبار، بينما لم تكن الفروق دالة في بُعدي: بلورة الأفكار، والنمذجة الأولية، ولم تكن هناك فروق دالّة إحصائياً تبعاً لباقي المتغيرات.

الكلمات المفتاحية: برامج التطوير المهني، التفكير التصميمي، الموجّهون الطلابيون.

Abstract

The purpose of the study is to investigate the impact of professional development programs for student mentors in Taif in practicing design thinking, further, the differences between student mentors enrolled in professional development programs in practicing design thinking according to gender, qualification, experience, and training courses. The study Followed the causal-comparative approach; A random sample of (97) mentors was selected within, two groups: a group that enrolled in professional development programs, and a group that did not enroll in these programs. There were significant differences in the practice of design thinking in favor of the group enrolled in professional development programs as a whole. For scale, and for design thinking domains: Empathy, prototyping, and testing, with the exception of the two domains: defining the problem and crystallizing ideas, the differences were significant. There were differences in the practice of design thinking among those enrolled in professional development programs according to the number of training courses, in favor of more than (5) courses, differences were significant in the total, and in empathy, problem identification, and testing, while there were no differences in crystallization of ideas, and initial modeling, and other variables.

Keywords: Professional Development Programs, Design Thinking, Student mentors

مقدمة:

تكتسب برامج التطوير المهني أهمية كبيرة في تعزيز مهارات التفكير المختلفة لدى الأفراد، فهي تؤدّي دوراً مهماً في تحسين الابتكار وحل المشكلات في مختلف المجالات، وتساعد برامج التطوير المهني التي تركز على مهارات التفكير على تطوير هذه المهارات وتطبيقها في ممارساتهم المهنية، مما يؤدي إلى تحسين الأداء والإنتاجية وتعزيز الابتكار في المؤسسات، ومن هنا تبرز الحاجة إلى إيجاد طرائق مبتكرة لحل المشكلات، وتطوير أفكار متنوعة، واستخدام عمليات تفكير معقدة؛ لتصوير الحقائق الجديدة، وهذا يتطلب استخدام نمط جديد من التفكير يسمى التفكير التصميمي.

والتفكير التصميمي نمط فعال لمواجهة التحديات، وحلّ المشكلات، وتحسين جودة الحياة من خلال إيجاد حلول إبداعية غير تقليدية، تتمحور حول المتعلم (الحمد، 2020، ص. 1)، وهو عملية تبدأ ببناء الفكرة التي يتم فيها جمع أكبر قدر من المدخلات، في مرحلتي التخيل والأنموذج المبدئي، تليها مرحلة تحديد المشكلة، وجمع المعلومات عنها (الصانع والكيلاني، 2018، ص. 258).

وتشير الدراسات إلى أن برامج التطوير المهني التي تشمل التفكير التصميمي تسهم في تحسين الأداء المهني وتعزيز القدرات الإبداعية للأفراد، فقد أكّدت دراسة أجريت على معلمين تم تدريبهم على إستراتيجيات التفكير التصميمي أنهم أصبحوا أكثر قدرة على تطوير حلول إبداعية للتحديات التعليمية وتحسين تجربة التعلم للطلاب (Koh et al., 2017)؛ ولهذا فإنّ برامج التطوير المهني التي تدمج التفكير التصميمي تؤدّي دوراً مهماً في تعزيز الإبداع والابتكار في الممارسات المهنية.

وتبرز أهمية التطوير المهني للعاملين عموماً في أنّه يساعد في تحسين جودة الحياة المهنية، ويكسبهم المزيد من الخبرات والمعلومات التي تسهم في رفع مستواهم الفكري والثقافي والمهني، وتنمية استعدادهم للقيام بأدوار جديدة وتنمية المهارات الإدارية لديهم سواء (المليجي، 2010، ص. 1098).

ويعد التفكير التصميمي أداة منهجية قوية لتحقيق الإبداع، ويمكن أن يوفر القدرة للبشر على تشكيل وحل المشكلات بطريقة إبداعية، حتى لو لم تكن معطياتها متكاملة، كما أنه يزيد من إيمان الفرد بقدراته الإبداعية والعمليات لتحويل التحديات والصعوبات إلى فرص، يمكن التعامل معها بطريقة مبدعة، واستخدام التفكير التصميمي يحقق التنظيم والترتيب ويزيد من دعم الطلاب المعرفي، ويمكّن المعلم من الوصول إلى أفضل سبل حل المشكلات المعقدة (Meinel & Leiter, 2011, p 2).

ونظراً لأهمية التفكير التصميمي، وما يمكن أن يحقّقه من فوائد في تطوير الممارسات المهنية، وأهمية تدريب الموجهين الطلابيين في مدارس التعليم العام على هذا النوع من التفكير، فإنّه ينبغي أن تُعنى برامج التطوير المهني به وتركّز عليه، بهدف تعزيز مهارات الموجهين الطلابيين في التوجيه والإرشاد، إذ يساعد التفكير التصميمي على تعزيز الإبداع والابتكار لدى الموجهين؛ ما يمكنهم من تقديم حلول فعّالة ومبتكرة للتحديات التي يواجهها الطلاب، ويمكن أن يشمل تدريب الموجهين عقد ورش عمل، ودورات تدريبية، وجلسات تفاعلية تركز على مراحل التفكير التصميمي وآليات تطبيقها في سياق التوجيه الطلابي.

ومن هذا المنطلق، فإن استخدام التفكير التصميمي يؤدي إلى التركيز على المتعلمين، وجعلهم محور العملية التعليمية، ويتمثل ذلك في توليد الأفكار الإبداعية التي تمكنهم من حل المشكلات، وتحمل المصاعب، ومواكبة التقدم الحاصل في التعليم (جبارين وآخرون، 2021، ص. 3). وخلاصة القول فإن التفكير التصميمي يسعى إلى حل المشكلات المعقدة بطريقة خلّاقة، وتحويل الأفكار إلى حلول ابتكارية، وإحداث التغيير المطلوب في العملية التعليمية، ومن هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية لتعرف أثر برامج التطوير المهني للموجهين الطلابيين في التفكير التصميمي.

وهذا يظهر أهمية برامج التطوير المهني للموجّهين الطلابيين في تطوير قدراتهم ومهاراتهم الإشرافية والإرشادية في التعامل مع طلبتهم؛ وهذا قد يكون له أثره في تعزيز ممارسة التفكير التصميمي لديهم.

مشكلة الدراسة:

يواجه المتعلمون تحدياً غير مسبوق في كم المعلومات المتدفقة، والتحديات المرتبطة بالإعداد لسوق العمل، والتدريب الماهر، إضافة إلى المشكلات الدراسية والشخصية التي تمثل عائقاً لتحقيق أهدافهم؛ لذا ظهرت الحاجة إلى تطبيق أسلوب جديد من قبل الموجهين الطلابيين يسهم في تلمس حاجات المتعلمين التوجيهية، واستخدام المهارات التي تمكنهم من اتخاذ القرارات المصيرية.

وتبنى مهارات التفكير التصميمي على فكرة مفادها الانغماس في حياة الطلاب، وتفهم مشكلاتهم، ودراسة ما يفكرون به، ودعمهم في تحول هذه الأفكار إلى حلول عملية وإبداعية لمشكلاتهم بأنفسهم (الناجي، 2020، ص. 93).

وقد أثبت بعض الدراسات وجود ضعف في تطبيق مهارات التفكير التصميمي في الممارسات التعليمية، فقد بيّنت دراسة الهمام (2018) أنّ هذا الضعف يعود إلى اعتماد المعلمين على التلقين، وأساليب التفكير التقليدية، كما أن المناهج تركز على التفكير الناقد والإبداعي دون تبني مهارات التفكير الحديثة، وفي مقدّمتها مهارات التفكير التصميمي، وأشارت بعض الأدبيات إلى أن تعزيز التفكير التصميمي في الممارسات الإرشادية يتطلب تطوير برامج تدريبية مخصصة، وتعزيز الوعي بأهمية هذا النهج، وتطوير نماذج تطبيقية تُظهر كيف يمكن دمج التفكير التصميمي في العملية الإرشادية (Razzouk & Shute, 2012).

وفي ضوء ما توليه وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية من اهتمام بتطوير وهيكلة التعليم وفق رؤية 2030؛ دعت الحاجة إلى تسليط الضوء على مفهوم التفكير التصميمي الذي من شأنه إحداث نقلة نوعية، وحل الكثير من المشكلات في المجال التعليمي عموماً، ومشكلات الطلاب على وجه الخصوص، فبإمكانهم عند استخدام هذه المهارات التفكير بحرية، والتوصل إلى أفكار أصيلة، وحلول إبداعية لمشكلاتهم، والمشاركة بإيجابية تجاه أنفسهم ومجتمعهم.

وعلى الرغم من كلّ هذه الجهود في تطوير الخدمات التوجيهية والإرشادية وتطوير مهارات الموجّهين الطلابيين في تعاملهم مع طلبتهم، فإنّه ثمّة ضعف لا زال يعتري هذه الممارسات، وخاصة ما يرتبط منها بتطبيق مهارات التفكير التصميمي، وهذا ما لمسه الباحث من واقع خبرته وتعامله مع الموجّهين الطلابيين؛ ما يبرز حاجتهم إلى التطوير المهني، الذي قد يكون له تأثير في ممارسة التفكير التصميمي عند تقديم خدمات التوجيه والإرشاد للطلبة.

وفي ضوء ما سبق، فإنّ مشكلة الدراسة تتحدّد في الحاجة إلى الكشف أثر برامج التطوير المهني في ممارسة التفكير التصميمي من قبل الموجّهين الطلابيين في مدينة الطائف؛ وتبرز هذه الحاجة أكثر في ظلّ ندرة الدراسات العربية عموماً، والمحلية خصوصاً في دراسة مستوى ممارسة التفكير التصميمي لدى الموجّهين وأثر برامج التطوير المهني في ممارسة هذا النوع من التفكير، ويمكن التعبير عن هذه المشكلة بالسؤال الرئيس الآتي: **ما أثر برامج التطوير المهني المقدّمة للموجهين الطلابيين في مدينة الطائف في ممارسة التفكير التصميمي؟**

فرضيات الدراسة:

1. لا توجد فروق دالّة إحصائياً بين متوسطي درجات الموجهين الطلابيين الملتحقين ببرامج التطوير المهني وغير الملتحقين في ممارسة التفكير التصميمي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الموجهين الطلابيين الملتحقين ببرامج التطوير المهني في مدينة الطائف على مقياس التفكير التصميمي تبعاً لمتغير الجنس.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الموجهين الطلابيين الملتحقين ببرامج التطوير المهني في مدينة الطائف على مقياس التفكير التصميمي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموجهين الطلابيين الملتحقين ببرامج التطوير المهني في مدينة الطائف على مقياس التفكير التصميمي تبعاً لعدد سنوات الخبرة.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموجهين الطلابيين الملتحقين ببرامج التطوير المهني في مدينة الطائف على مقياس التفكير التصميمي تبعاً لعدد الدورات التدريبية.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- الكشف عن أثر برامج التطوير المهني المقدّمة للموجهين الطلابيين في مدينة الطائف في ممارسة التفكير التصميمي.
- تعرّف الفروق بين الموجهين الطلابيين الملتحقين ببرامج التطوير المهني في مدينة الطائف في ممارسة التفكير التصميمي؛ تبعاً لمتغيرات: الجنس، والمؤهّل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تنبع أهمية الدراسة من الآتي:

- أهمية الموضوع ذاته؛ إذ يتناول التفكير التصميمي لدى الموجّهين الطلابيين في مدينة الطائف؛ وهو موضوع حديث نسبياً، قلّت الدراسات حوله، وينبغي تسليط الضوء عليه مواكبة للاتجاهات الحديثة في تناول مهارات التفكير.
- إثراء المكتبة العربية بإطار نظري، يهدف إلى توضيح مهارات التفكير التصميمي والممارسات التوجيهية المرتبطة بها؛ ممّا قد يفيد القراء والباحثين في هذا المجال.
- ندرة الدراسات العربية التي تطرقت إلى توظيف التفكير التصميمي في الممارسات التوجيهية مع الطلبة، وعدم وجود دراسة محلية واحدة في هذا المجال، في حدود علم الباحث واطلاعه.

الأهمية التطبيقية:

- إفادة القائمين على عملية التوجيه الطلابي في وزارة التعليم، من خلال تقديم صورة حقيقية عن درجة ممارسة التفكير التصميمي لدى الموجهين، يمكن العمل على تنمية هذه المهارات وتقويم أداء الموجّه الطلابي في ضوئها.
- لفت أنظار القائمين على تدريب الموجّهين الطلابيين في مراحل التعليم العام المختلفة إلى أهمية برامج التطوير

المهني، وضرورة العناية بتدريب الموجّهين على ممارسة التفكير التصميمي في عملية التوجيه والإرشاد.

- تزويد الباحثين بمقياس في التفكير التصميمي يمكن الاستفادة منه في إجراء دراسات مستقبلية.

مصطلحات الدراسة:

1. التفكير التصميمي:

يعرف برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2017، ص. 5) التفكير التصميمي بأنه: «منهجية تقوم على إيجاد الحلول والابتكار المركز أساساً على الإنسان، وهي عملية تقوم على خمس خطوات: الملاحظة، والتصور، والنمذجة، والاختبار، والتنفيذ، ويضع التفكير التصميمي الأشخاص الذين يُصمَّم لهم في مركز العملية، ويدعوهم إلى إيجاد حلول ملموسة».

ويعرف الباحث التفكير لتصميمي إجرائياً بأنّه «قدرة الموّجه الطلابي على ممارسة مجموعة من المهارات التي تتوزّع على مراحل التفكير التصميمي الخمس الآتية: التعاطف، وتحديد المشكلة، وبلورة الأفكار، والنمذجة الأولية، والاختبار (التجريب)، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الموجّهون الطلابيون على مقياس التفكير التصميمي المعدّ من الباحث لهذا الغرض.

2. برامج التطوير المهني:

يُعرّف التطوير المهني في المنظّمات عموماً بأنّه «التطوير الذي يحصل للأفراد العاملين خلال مسيرة حياتهم؛ وذلك عن طريق الاستفادة من الخبرات المختلفة خلال خبراتهم المتعددة في حياتهم العملية، ويجب تطوير الأفراد والعاملين على المدى البعيد، وتحقيق طموحاتهم ورغبات العاملين في المنظمات» (الحريري، 2016، ص. 169).

ويمكن تعريف برامج التطوير المهني إجرائياً، بأنّها جميع البرامج والأنشطة والدورات التدريبية التي تقدّمها وزارة التعليم للموجّهين الطلابيين، بشكل دوري منظّم على مدار العمل الإشرافي التوجيهي، ويقوم بها مختصون في الإشراف الإرشادي، وتتناول مجالات وموضوعات مختلفة؛ تهدف إلى تطوير المعارف والكفايات والمهارات التوجيهية وتمكين الموجّهين الطلابيين من ممارسة مهامهم وأدوارهم على أكمل وجه ممكن.

3. الموجهون الطلابيون:

وهم الموجهون الطلابيون، المكلفون بالتوجيه من قبل إدارة التعليم في مدينة الطائف، في الفصل الدراسي الثالث من العام 2023م، وهم من الموجّهين والموجّهات، ومن حملة درجة البكالوريوس والدراسات العليا، ومن ذوي الخبرات التوجيهية المختلفة، ومن الملتحقين ببرامج ودورات التطوير المهني وغير الملتحقين.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على مهارات التفكير التصميمي التي تتوزّع على مراحله الخمس: التعاطف، وتحديد المشكلة، وبلورة الأفكار، والنمذجة الأولية، والاختبار (التجريب)، كما تقتصر الدراسة على المتغيرات التصنيفية الآتية: الجنس، والمؤهّل العلمي، وعدد سنوات الخبرة التوجيهية، وعدد الدورات التدريبية.
- الحدود الزمانية: تمّ تطبيق مقياس التفكير التصميمي على عينة الموجّهين الطلابيين، في الفصل الثالث من العام الدراسي 1444هـ/2023م.
- الحدود المكانية: تمّ تطبيق مقياس التفكير التصميمي على عينة الموجّهين الطلابيين المكلفين من قبل إدارة التعليم في مدينة الطائف، لتقديم خدمات التوجيه والإرشاد في مدارس مدينة الطائف في المراحل التعليمية المختلفة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً– التفكير التصميمي Design Thinking

1. مفهوم التفكير التصميمي:

يوصف التفكير التصميمي بأنه عملية عقلية تقوم على التحليل والإبداع، وبلورة الأفكار، وتوليد الحلول؛ مما يعود بالنفع على العملية التعليمية (بهوت وآخرون، 2022، ص. 15). وقد حظي التفكير التصميمي بالكثير من الانتباه في العقود السابقة، إلا أنه لا يوجد تعريف عالمي موحد لهذا النوع من التفكير، فالتفكير التصميمي موجود في العديد من المجالات، كالهندسة والعمارة والتصميم والعلوم الإنسانية والإبداع والعلوم المعرفية والعلوم الإدارية، ولكل منها تعريفه الخاص للتفكير التصميمي (Martin, 2009, p 11).

ويعرف تشيسون (Chesson, 2017, p 19) التفكير التصميمي بأنه نهج مركزي متكرر لحل المشكلات التي تتطلب التعاطف من أجل فهم أثر المشكلة في البشر، واستبصار الأفكار من أجل إيجاد حلول جديدة، والنمذجة لاختبار الحلول الممكنة»، وهذا النوع من التفكير يتطلب التفكير الديناميكي الذي يمكن أن ينتج عنه توليد وتقييم للأفكار والرغبة، في مواجهة المخاطر دون الخوف من الفشل لحل المشكلات بطرائق جديدة (Glen, et al., 2014, p 657).

وعرف رزوق وشوتي (Razzouk & Shute, 2012, p 330) التفكير التصميمي بأنه «عملية تحليلية وإبداعية تتضمن إشراك الفرد في فرص تجريب وخلق ونمذجة النماذج وجمع التغذية الراجعة، ومن ثم إعادة التصميم لحل المشكلات». أو هو عملية عقلية تقوم على التحليل والابتكار، ويتيح للمعلم والطالب فرصاً لتجريب الأفكار والحلول، واقتراح نماذج أولية لبلورة الأفكار وإيجاد الحلول (بموت وآخرون، 2022، ص. 127).

2. أهمية التفكير التصميمي:

يعدّ التفكير التصميمي من أنسب الأنماط التي تستخدم في معالجة المشكلات، وابتكار الحلول من خلال النقاشات الجماعية، والوصول إلى حلول إبداعية، وتجريب هذه الحلول واختبارها وصولاً إلى الحلول الصحيحة المناسبة لحلّ المشكلات المعترضة.

ويمثّل التفكير التصميمي طريقة في التفكير تعتمد على الحلّ لمواجهة المشكلات، بطرائق تتضمن إعمال مختلف أنواع التفكير، وهي في الغالب تكون مدعومة بإستراتيجيات وطرائق حل المشكلات، وتبرز أهمية هذا النوع من التفكير في أنه يمكن الفرد من تحري المرونة والتكيف، وهذا يساعده على إعداد الحلول لمشكلات لم يكن يعرفها من قبل (Makers, 2023, p 1).

ويتصل هذا النمط من التفكير بالتفكير الإبداعي في سياقات متعددة، فهو وسيلة تدريس وتدريب إبداعية، لأنّه يتطلب التفكير الإبداعي ليكون ناجحاً، وأن مراحله الخمس التي يطبقها الفرد عند التفكير هي عوامل أساسية لتطوير التفكير الإبداعي لدى الأفراد (Brannon, 2022, p 37).

ويرى إيوالد وآخرون (Ewald, et al., 2019, p 48) أن ممارسة التفكير التصميمي تقوم على توظيف مهارات التفكير الناقد والتباعدي والتقاربي في حل المشكلات بطرائق إبداعية بأنفسهم عن طريق العمل في مجموعات، وبإشراف من. وعلى هذا، فقد حدّد بعض الباحثين جوانب أهمية التفكير التصميمي بالنقاط الآتية:

- يسهم التفكير التصميمي في تنمية الابتكار والإبداع لدى الطلبة والمعلمين.
- يتيح فرص التعاون والمشاركة الفاعلة بين الطلبة ومعلميهم، والتفكير بالعقل الجمعي.
- يساعد على تنمية الكفاءة الذاتية، وحرية التفكير.
- يسمح بتوليد الأفكار والتجريب؛ مما ينمي مهارات حل المشكلات.
- يستخدم كعملية تعلم مستمرة من قبل المتعلم (العنزي والعمري، 2017؛ رزق، 2018؛ Lokwod, 2018).

3. سمات التفكير التصميمي:

يتسم التفكير التصميمي بعدة سمات، حددها لور (Lor, 2017, p 36) على النحو الآتي:

- يركز على سياقات التعلم الأصيلة لحل المشكلات.
- يزيد من قدرة المعلم والمتعلم على حل المشكلات بفاعلية من خلال التعاطف لحل المشكلات، واستثمار البيئات الرقمية في التعلم.
- يمكن المعلم والمتعلم من تجاوز الخوف من الفشل من خلال تحويل التحديات في الغرفة الصفية إلى فرص لحل المشكلات.

4. تطبيقات التفكير التصميمي:

يعد التفكير التصميمي من أبرز التطبيقات في المجال التعليمي، وأداة مهمة في اتجاهات التعليم الحديث، تتبنّى مهارات التفكير غير الإبداعي المتمركز حول الطالب، ومساعدته على فهم مشكلاته، وتطوير أساليب التعلم، وحلّ المشكلات بنفسه.

ولكي ننهض بمستوى المتعلمين العلمي والعملي؛ ينبغي تنمية أساليب التفكير الحديثة التي يأتي في مقدمتها التفكير التصميمي الذي يتطلب جمع أكبر قدر من المعلومات؛ للوصول إلى أفضل النتائج (المسيدي، 2020، ص. 3).

وتكمن أهمية تطبيق التفكير التصميمي في جعل الطالب أكثر استقراراً من الناحيتين النفسية والاجتماعية، ويتم ذلك بالإسهام في حل مشكلاته، وإذا لم تكن هناك مشكلة لديه؛ فيمكن استخدام تطبيقات التفكير التصميمي في تلبية احتياجاته، وإيجاد حلول ابتكارية؛ لتحقيق جودة الحياة، وتحسين الأداء والانتماء، وتطوير الفرد والمجتمع (الحمد، 2020، ص. 3).

وحتى يتم تحقيق هذا المطلب؛ ينبغي التحقق من فهم المعلمين للتفكير التصميمي، والإلمام بكيفية تطبيقه من خلال الدورات، وورش العمل، والحقائب التدريبية المقدمة من مراكز التدريب في إدارات التعليم، وممّا يلاحظ في هذا السياق، أن الأسلوب السائد لدى المعلمين هو الأسلوب التقليدي، وإن كان بعض الطلبة يقومون بعمل نماذج محددة؛ إلا أنها لا تعدو كونها قوالب جاهزة تم استنساخها كما في (الزبيدي وبني خلف، 2020، ص. 13)، كما أنّ الافتراض السائد بأن تنمية مهارات التفكير التصميمي تتطلب جمع أكبر قدر من المعلومات والحقائق، وهذا يؤثر بدوره في أساليب التعلم وبناء الاختبارات التي تركز على الحفظ والتلقين، وإهمال تنمية مستويات التفكير العليا (درار، 2014).

5. مراحل وعمليات ومهارات التفكير التصميمي:

يرى بلاتنر وآخرون (Planttner, et al., 2009) أن التفكير التصميمي يقود إلى ترتيب المعلومات، ويعلّم التفكير خارج الصندوق، والتوصل إلى حلول إبداعية تركز على احتياجات المتعلم، والتفكير التصميمي عملية غير خطية ومتكررة، وتتكون من (3-7) مراحل بناء على المفكر نفسه، ولكن أغلب الدراسات حددت المراحل الآتية للتفكير التصميمي، ومنها النموذج الذي حدده معهد هاسو التابع لجامعة ستانفورد، وهذه المراحل هي:

- **التعاطف:** تركز هذه المرحلة على الطلاب «الجمهور المستهدف» الذين يتم تصميم التفكير لهم من خلال القدرة على الشعور بمشكلاتهم، ومعرفة اهتماماتهم، وأساليب تفكيرهم، وملاحظة سلوكهم في السياقات ذات الصلة والتواصل معهم عبر المقابلة والحوارات، ويتم وضع فهم تعاطفي للمشكلة التي يحاول المعلم حلها، ويمكن للمصمم الانغماس في البيئة المادية للطلاب؛ لاكتساب فهم أعمق وشخصي من قبل المعلم، والنظر إلى المشكلة من الزاوية التي تؤثر في الطلاب.

- **تحديد المشكلة:** تعد هذه المرحلة مرحلة الوضوح والتركيز، ويتم تنظيم المعلومات التي تم جمعها خلال مرحلة التعاطف، وتحليل الملاحظات؛ لتحديد المشكلات الأساسية؛ إذ يقوم المعلّم أو الموجّه بإرشاد طلبته إلى خصائص المشكلة، بحيث تكون ذات معنى، وقابلة للحل.

- **توليد الأفكار:** في هذه المرحلة يتم تشجيع الطلبة على توليد الأفكار الإبداعية من خلال العصف الذهني، أو الخرائط الذهنية، أو الاستفادة من تجارب الآخرين؛ للوصول إلى أفكار جديدة، ويتم تأجيل الأحكام حتى نهاية الوقت المحدد، ومن ثم تتم مناقشتها من قبل المجموعات، واختيار الحلّ الأفضل القابل للتطبيق منها.

- **النمذجة «النموذج الأولي»:** في هذه المرحلة يقوم الطلبة بتمثيل نماذجهم الأولية في شكل مجسمات، أو مسودات، أو سرد قصصي، أو أشكال هندسية، أو مخططات، وهذه النماذج لا يشترط فيها الدقة، وإنما أن تكون أقرب إلى الحلّ النهائي.

- **الاختبار (التجريب):** في هذه المرحلة يتم اختبار ما تم تصميمه من النماذج الأولية؛ للوصول إلى فهم أعمق للحل، بعد مراجعتها، وإجراء التعديلات عليها عند الحاجة (Chapman et al, 2016, p 2؛ المشهداني،2021، ص. 271؛ Dam, 2022, p 2).

وقد اعتمد الباحث هذه المراحل الخمس في بناء مقياس التفكير التصميمي، وما يمكن أن تتضمّنه من عمليات مهارات، تناسب الموجّه الطلابي في تقديمه لخدمات الإرشاد والتوجيه، والتعبير عنها في صورة مجموعة من الممارسات التوجيهية التي يقوم بها الموجّه الطلابي في مدارس التعليم العام.

6. دور برامج التطوير المهني في ممارسات التفكير التصميمي:

تسعى برامج التطوير المهني للموجهين الطلابيين إلى تعزيز قدراتهم على تقديم الدعم الفعّال والمناسب للطلاب، وتهدف هذه البرامج إلى تحسين مهارات الموجهين الطلابيين في مجالات متعددة مثل الإرشاد النفسي، وتقنيات التواصل، وتطوير البرامج التعليمية والتوجيهية، وتسهم برامج التطوير المهني بشكل كبير في رفع كفاءة الموجهين الطلابيين وتعزيز قدرتهم على التعامل مع التحديات النفسية والأكاديمية التي يواجهها الطلاب، ويعتمد نجاح العمل الإرشادي في المدرسة اعتماداً كبيراً على فاعلية الموجه الطلابي وكفاءته في استخدام المهارات الإرشادية (المهدي. 2019)، وفي المقابل فإن نجاحه في عمله لا يتوقف على ما لديه من ذكاء وثقافة فقط؛ بل هو نتيجة تداخل مجموعة من الخصائص والصفات الشخصية المؤثرة في مدى استعداده لممارسة مهامه بكفاءة عالية (الشرفاء 2011).

وهنا تبرز أهمية التطوير المهني للموجهين الطلابيين، إذ يسهم في تحديث معارفهم ومهاراتهم، مما يمكنهم من مواكبة التطورات الحديثة في مجالات الإرشاد والتوجيه واستخدام أساليب وتقنيات جديدة في عملهم (American School Counselor Asso-ciation, 2019)، كما يعزز التطوير المهني قدرتهم على التعامل مع التحديات المتنوعة التي يواجهها الطلاب، بما في ذلك القضايا الأكاديمية، والاجتماعية، والنفسية.

ومن المهارات المهمة التي ينبغي أن تُعنى بها برامج التطوير المهني للموجهين الطلابيين، التدريب على التفكير التصميمي، بحيث تتيح للموجهين اكتساب خبرات عملية في حلّ المشكلات الطلابية التي تواجههم، وتطبيق هذه المنهجية في إطار توجيه الطلاب وإرشادهم،؛ بما يمكّن هؤلاء الموجهين من تطبيق التفكير التصميمي على تحديات واقعية يواجهونها في عملهم مع الطلاب، فالتدريب على التفكير التصميمي يمكن أن يسهم في تعزيز ثقافة الابتكار والتعاون داخل المؤسسات التعليمية، إذ يتعلم الموجهون كيفية العمل معاً بشكل إبداعي لحل المشكلات وتطوير حلول تعليمية مبتكرة (Carroll et al., 2010).

وعلى الرغم من أنّ برامج التطوير المهني للموجهين الطلابيين قد لا تتوجّه بشكل مباشر للتدريب على التفكير التصميمي، فإنّها تتناول تدريب الموجهين على بعض المهارات التي تلتقي مع مهارات التفكير التصميمي بشكل أو بآخر، فقد تضمّن دليل برامج وخدمات التوجيه الطلابي في المملكة للعام 1445هـ، مجموعة من البرامج، يمكن توضيح ما يرتبط منها بالتفكير التصميمي على النحو الآتي (الإدارة العامة للتوجيه التربوي، 1445):

جدول 1

برامج وخدمات التوجيه الطلابي وارتباطها بمهارات التفكير التصميمي

نوع البرامج	الأهداف العامة من البرامج	مهارات التفكير التصميمي المرتبطة
التهيئة النفسية	- تشكيل اتجاه إيجابي لدى الطلبة وأولياء الأمور حيال المدرسة. - رفع الوعي لدى الطلبة وأولياء الأمور ومنسوبي المدرسة بأهمية الاختبارات الوطنية والدولية وأثرها في تحسين نواتج التعلم.	التعاطف
التوجيه وقت الأزمات	- إكساب الطلبة المهارات اللازمة للتعامل مع الأزمات. - رفع مستوى وعي الأسرة بواجباتها وطرق التعامل الصحيحة لدعم الأبناء المتعرضين للأزمات.	تحديد المشكلة، بلورة الأفكار، النمذجة الأولية
تعزيز السلوك الإيجابي	- غرس القيم الإيجابية للطلبة والمجتمع المدرسي بأساليب علمية. - تنمية مهارات منسوبي المدرسة بأساليب تعزيز السلوك وتقنياتها.	التعاطف، تحديد المشكلة
الاستخدام الآمن للإنترنت والألعاب الإلكترونية	- إكساب الطلبة المهارات اللازمة للتعامل مع الألعاب الإلكترونية. - توعية الطالبة بالاستخدام الآمن للإنترنت والألعاب الإلكترونية.	تحديد المشكلة، بلورة الأفكار، النمذجة الأولية، الاختبار (التجريب)
تنمية الدافعية لرفع مستوى التحيل الدراسي	- تنمية دافعية الطلبة للتعلم ورفع مستواهم التحصيلي. - إيجاد المعالجات التربوية لمشكلات الطلبة التي تقف خلف تدني التحصيل الدراسي الناتج عن ضعف الدافعية للتعلم.	تحديد المشكلة، بلورة الأفكار، النمذجة الأولية، الاختبار (التجريب)
التوجيه المهني	- مساعدة الطلبة على اكتشاف ذواتهم وتعرف ميولهم وقدراتهم. - توعية أولياء الأمور بالمسارات التعليمية والمهنية المناسبة لأبنائهم.	التعاطف، تحديد المشكلة
تعزيز المهارات التقسية للطالب	- إكساب الطلبة المهارات الانفعالية والاجتماعية للوقاية من الوقوع في السلوكات الخطرة.	تحديد المشكلة، بلورة الأفكار، النمذجة الأولية

يتّضح من الجدول أنّ برامج التطوير المهني التي تستهدف تنمية العديد من المهارات والخبرات المعرفية والنفسية والاجتماعية والسلوكية المختلفة، تصلح لتطبيق مهارات التفكير التصميمي، وتتضمّن بشكل مباشر أو غير مباشر التدريب على هذا النوع من التفكير في سياق التعامل مع المشكلات المختلفة التي يمكن أن تعترض الطلبة.

ثانياً– الدراسات السابقة

بيّنت مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة قلّة الدراسات التي أجريت في مجال التفكير التصميمي عموماً، وندرتها فيما يخصّ ممارسة التفكير التصميمي من قبل الموجّهين الطلابيين، إذ لم يعثر الباحث –في حدود علمه واطلاعه– على أية دراسة عربية أو أجنبية تناولت دراسة أثر برامج التطوير المهني في ممارسة التفكير التصميمي لدى الموجّهين الطلابيين، وقد آثر الباحث عرض أبرز الدراسات ذات الصلة، التي أفاد منها في تصميم منهج البحث وتحديد إجراءاته.

هدفت دراسة ريتنا (Retna, 2016) إلى الكشف عن اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو استخدام التفكير التصميمي كمنحى تدريسي على مدى عامين دراسيين، وتم استخدام أداة دراسة الحالة على (16) معلماً؛ لمعرفة مدى تبنيهم للتفكير التصميمي كإستراتيجية تدريسية، وأظهرت الدراسة أن تبني التفكير التصميمي، عزّز قدرة الطلبة على حل المشكلات، وطور مهاراتهم الإبداعية، وكشفت الدراسة عن وجود عقبات حدثت أثناء التطبيق، وتمثلت في الآتي: قلة المراجع والمصادر، وعدم كفاية الوقت المتاح، مع وجود صعوبة في تغيير التفكير التقليدي، وقبول الأفكار الجديدة.

وقامت الصانع والكيلاني (2018) بإجراء دراسة هدفت إلى تعرف درجة المواءمة بين أسلوب حل المشكلات وخطوات التفكير التصميمي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الإداريين، وتكونت عينة الدراسة من عمداء ووكلاء ورؤساء أقسام الكليات، وقد تمّ تطوير استبانة تكوّنت من سبعة مجالات، وضمّت عينة الدراسة (316) إدارياً، وأبرزت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة المواءمة بين أسلوب حل المشكلات المستخدم في الجامعات وخطوات التفكير التصميمي، وأوصت الدراسة بإجراء دورات تدريبية على آليات استخدام التفكير التصميمي لحل المشكلات.

وهدفت دراسة إيلوود (Elwood, 2018) إلى الكشف عن استخدام معلمي الأطفال من الروضة حتى الصف (14) لمنحى التفكير التصميمي في حلّ المشكلات التدريسية، وتم استخدام المنهج المختلط، وتم جمع البيانات عن طريق المقابلات، والاستبانات، وبطاقات الملاحظة، وورشة عمل في التفكير التصميمي، وقد طبقت الدراسة على ثلاث مراحل، على

عينة مكونة من (16) معلماً، وأظهرت النتائج قدرة المعلمين جميعاً على توظيف التفكير التصميمي كمنهجية متبعة في حل المشكلات التدريسية، مع قدرة (8) من المعلمين على تبني التفكير التصميمي كإستراتيجية تدريسية.

وأجرت الزبيدي وبني خلف (2020) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية وحدة تعليمية قائمة على التفكير التصميمي في إكساب المفاهيم العلمية، ومهارات التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية، تكوّنت من (62) طالب وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان التصميم شبه التجريبي؛ من خلال إعداد المحتوى التعليمي وفقاً لمراحل التفكير التصميمي، وأبرزت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين إستراتيجية التدريس القائمة على التفكير التصميمي، ومتغيرات الدراسة لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة جبارين وآخرون (2021) إلى معرفة درجة استخدام التفكير التصميمي في التدريس لدى معلمي العلوم، وأثر كلّ من متغيرات: الجنس، والدرجة العلمية، ومستوى الخبرة، في درجة استخدام التفكير التصميم، وتكونت العينة من (159) معلماً ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتطوير استمارة لهذا الغرض، وأظهرت النتائج أن استخدام التفكير التصميمي كان مرتفعاً، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) تعزى لمتغيرات: الجنس، والدرجة العلمية، ومستوى الخبرة.

وأجرى المشهداني (2021) دراسة هدفت إلى تعرف مستوى التفكير التصميمي لدى طلبة معهد الفنون الجميلة، والفروق في التفكير التصميمي تبعاً لمتغيرات الجنس، والتخصص، وتكونت عينة الدراسة من (250) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، واستخدم الباحث مقياس التفكير التصميمي من إعداده، وأظهرت النتائج تمتع الطلبة بمستوى عالٍ في التفكير التصميمي.

وقام برانون (Brannon, 2022) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر التفكير التصميمي في الإبداع لدى المعلمين ما قبل الخدمة في الولايات المتحدة الأمريكية، واتبعت الدراسة منهجية شبه تجريبية من خلال اختيار عينة تجريبية تكوّنت من (27) معلماً في مرحلة ما قبل الخدمة، درّسوا بطريقة التفكير التصميمي لمدة ثلاثة أسابيع، ومجموعة ضابطة تكوّنت من (38) معلماً في مرحلة ما قبل الخدمة، درّسوا بالطريقة الاعتيادية، وبعد انتهاء التجربة تم إجراء اختبار بعدي على المجموعتين، وتبين من خلاله تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي؛ مما يعني أن التدريس من خلال التفكير التصميمي يزيد من إبداعية المعلمين ما قبل الخدمة، ويمكنهم من امتلاك مهارات تدريسية أكثر فاعلية.

وأجرى تشوبيل وكنلي (Chophel & Kinley, 2022) دراسة هدفت إلى الكشف عن الإستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون لاستخدام التفكير التصميمي لتدريس الأحياء في مدارس بوتان الثانوية العليا، واتبعت الدراسة منهجية نوعية من خلال الملاحظة الميدانية والزيارات لثلاثة معلمي أحياء يستخدمون التفكير التصميمي في تدريس الأحياء، وقد استمرت الزيارات وتدوين الملاحظات لمدة أسبوعين، وأظهرت النتائج أن كلاً من المعلمين والطلاب لديهم تصورات إيجابية حول تطبيق التفكير التصميمي في حصص الأحياء؛ لأنّه يوفر فرصة أمام الطلاب للتعلم؛ من خلال أعلى درجات التعاون والتفاعل والتفكير الإبداعي، على عكس الحصص الدراسية التقليدية، كما أنّ التفكير التصميمي يوفر فرصة أمام المعلمين لبناء وتنشيط الممارسات التعليمية الإبداعية العملية لإعداد الطلاب للتفاعل مع عصر التكنولوجيا والتطور، من خلال تزويد الطلاب بالأدوات والقدرة على التفكير الإبداعي والقدرة على حل المشكلات.

وأجرت منشد وجواد (2023) دراسة هدفت إلى تعرف مهارات التفكير التصميمي لدى طلبة قسم الرياضيات في كليات التربية في جامعتي المستنصرية والكوفة، وتكونت عينة البحث من (294) طالباً وطالبة، تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية، وباتّباع المنهج الوصفي المسحي، تم إعداد اختبار مهارات التفكير التصميمي وتطبيقه على عينة الدراسة، لتسفر النتائج عن ضعف مستوى مهارات التفكير التصميمي لدى طلبة كليات التربية عموماً، ووجود فرق ذو دلالة إحصائية في مهارات التفكير التصميمي بين الذكور والإناث، لصالح الإناث.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تنوعت أهداف الدراسات السابقة بين استخدام التفكير التصميمي كإستراتيجية تدريس، كما في دراسات (Retna, 2016؛ Chophel & Kinley, 2022؛ Elwood, 2018)، أما دراسة الصانع والكيلاني (2018) فقد هدفت إلى استخدام التفكير التصميمي في حل المشكلات، وهدفت دراسة جبارين وآخرين (2021) إلى الكشف عن استخدام التفكير التصميمي في التدريس، وفي التعلم كما في دراسة المشهداني (2021)، ودراسة منشد وجواد (2023)، أما دراسة (Brannon, 2022) فقد هدفت إلى الكشف عن أثر التفكير التصميمي في الإبداع، ومع أنّ الدراسة تتّفق مع بعض الدراسات من حيث الهدف، وخاصة دراسة جبارين وآخرين (2021)، فإنّها تختلف عنها جميعاً من حيث تناول أثر برامج التطوير المهني في التفكير التصميمي، وهو ما لم تتطرّق له الدراسات السابقة جميعها.

وعلى الرغم من تنوع العينات التي تناولتها الدراسات السابقة، بين معلمين وطلاب وإداريين، فإنّ الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة جميعها من حيث العينة التي تناولت الموجّهين الطلابيين، وهذه الفئة من العينات قلّ تناولها في الدراسات عموماً.

ومن حيث منهجية الدراسة، فقد استخدمت العديد من الدراسات المنهج التجريبي وشبه التجريبي، كما في دراسات (Elwood, 2018؛ Retna, 2016؛ الزبيدي وبني خلف، 2020؛ Brannon, 2022؛ Chophel & Kinley, 2022)، واستخدمت بقية الدراسات المنهج الوصفي الارتباطي، بينما استخدمت الدراسة المنهج السببي المقارن، لمعرفة أثر برامج التطوير المهني في ممارسة التفكير التصميمي من قبل الموجّهين الطلابيين.

وقد تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة بين استخدام برامج تدريبية واختبارات، كما في دراسات (Elwood, 2018؛ Retna, 2016؛ الزبيدي وبني خلف، 2020؛ Brannon, 2022؛ Chophel & Kinley, 2022)، واستخدمت بقية الدراسات الباقية الاستبانة واستطلاعات الرأي لقياس التفكير التصميمي، وقد اعتمدت الدراسة الحالية على تصميم مقياس التفكير التصميمي، الذي يعكس ممارسات الموجّه الطلابي لهذه المهارات في أثناء تقديم عمليات الإرشاد والتوجيه.

وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد المنهج المناسب للدراسة، وطريقة اختيار العينة وبناء أداة الدراسة وهي مقياس ممارسة التفكير التصميمي وصياغة عباراته.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

1. منهج الدراسة:

اتّبعت الدراسة المنهج السببي المقارن لمناسبته لتحقيق أهداف الدراسة؛ وذلك من خلال اختيار عينة عشوائية ممثّلة من الموجهين الطلابيين في مدينة الطائف، ثم توزيعهم إلى مجموعتين رئيستين: مجموعة التحقت ببرامج التطوير المهني، ومجموعة لم تلتحق بأي دورة أو برنامج للتطوير المهني، ثم دراسة الفروق بين المجموعتين في ممارسة التفكير التصميمي، بالإضافة إلى دراسة الفروق بين الملتحقين ببرامج التطوير المهني في ممارسة التفكير التصميمي تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهّل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية.

2. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الموجهين الطلابيين في مدينة الطائف، خلال العام الدراسي 2023/2022م، والبالغ عددهم (٦٢٣) موجهاً وموجهة، بحسب إحصائيات إدارة التعليم.

3. عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة من المجتمع الأصلي بالطريقة العشوائية البسيطة؛ إذ قام الباحث بحصر جميع أفراد المجتمع في قائمة إلكترونية، واستخدام جدول الأعداد العشوائية من خلال برنامج SPSS، وعلى هذا تمّ اختيار (100) موجه وموجهة، وبعد تطبيق مقياس التفكير التصميمي، وجمع البيانات وتدقيقها، تمّ استبعاد (3) أفراد لعدم الجدية في الاستجابة لعبارات المقياس، وبذلك بلغ عدد الأفراد الصالحة بياناتهم للمعالجة الإحصائية (97)، شكّلوا ما نسبته (16%) من المجتمع الأصلي، والجدول (2) يبيّن توزّع أفراد العينة، تبعاً لمتغيرات: الجنس، والمؤهّل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية.

جدول 2

توزّع أفراد عينة الدراسة بحسب متغيراتها الرئيسة (ن=97)

المتغير	المجموعات	العدد	النسبة ٪
الالتحاق ببرامج التطوير المهني	الملتحقون	57	58.8
	غير الملتحقين	40	41.2
الجنس	الموجهون	57	58.8
	الموجهات	40	41.2
المؤهّل العلمي	البكالوريوس	72	74.2
	الدراسات العليا	25	25.8
عدد سنوات الخبرة	أقلّ من 5 سنوات	37	38.1
	من 5-10 سنوات	34	35.1
	أكثر من 10 سنوات	26	26.8
عدد الدورات التدريبية	لا توجد دورات	40	41.2
	من دورة إلى 5 دورات	26	26.8
	أكثر من 5 دورات	31	32.0

ولما كانت الدراسة تسعى إلى معرفة أثر برامج التطوير المهني في التفكير التصميمي، فإنّ تحديد خصائص الملتحقين بهذه البرامج ضروري لإجراء المقارنات اللازمة تبعاً لمتغيرات الدراسة، على النحو الذي يوضّحه الجدول (3).

جدول 3

توزّع عينة الملتحقين ببرامج التطوير المهني بحسب متغيرات الدراسة (ن=57)

المتغير	المجموعات	العدد	النسبة ٪
الجنس	الموجهون	32	56.1
	الموجهات	25	43.9
المؤهّل العلمي	البكالوريوس	40	70.2
	الدراسات العليا	17	29.8
عدد سنوات الخبرة	أقلّ من 5 سنوات	10	17.5
	من 5-10 سنوات	23	40.4
	أكثر من 10 سنوات	24	42.1
عدد الدورات التدريبية	من دورة إلى 5 دورات	26	45.6
	أكثر من 5 دورات	31	54.4

4 أداة الدراسة (مقياس التفكير التصميمي):

هدف المقياس إلى تعرف درجة ممارسة الموجهين الطلابيين للتفكير التصميمي في تعاملهم مع الطلبة في مدينة الطائف، والمقارنة بين الملتحقين ببرامج التطوير المهني وغير الملتحقين لمعرفة الفروق بينهم في ممارسة التفكير التصميمي.

ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد مقياس التفكير التصميمي، مستنداً إلى عدد من المصادر، أبرزها الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بقياس التفكير التصميمي، ومن هذه الدراسات: دراسة جبارين وآخرون (2021)، ودراسة لاداشارت وآخرون (Ladachart et al, 2021)، ودراسة تشوبيل وكنلي (Chophel & Kinley, 2022)، ودراسة منشد وجواد (2023).

ضمّ المقياس بصورته الأولية (30) عبارة، توزّعت على خمسة أبعاد رئيسة، هي: التعاطف، وتحديد المشكلة، وبلورة الأفكار، والنمذجة الأولية، والاختبار (التجريب)، وتمثّل هذه الأبعاد مراحل تطبيق التفكير التصميمي، بحيث ضمّ كلّ بُعد (6) عبارات تقيس المهارات الأساسية المناسبة للموجّهين الطلابيين في ممارسة التفكير التصميمي، ويمكن توضيح هذه الأبعاد على النحو الآتي:

- **بُعد التعاطف:** وضمّ (6) عبارات، تناولت سعي الموجّه الطلابي إلى الانغماس في بيئة الطلبة عند معالجة المشكلة، ومحاولة فهم احتياجات الطلبة قبل البدء في تصميم المشكلة، والتركيز على سلوك الطلبة في السياقات ذات الصلة بموضوع المشكلة، والنظر إلى المشكلة بصورة شمولية مع التركيز على الزاوية التي تؤثر فيهم، والعمل على جمع المعلومات عن المشكلة قبل تصميمها، وتوظيف الطلبة في وضع تصور للمشكلة.
- **بُعد تحديد المشكلة:** وضمّ (6) عبارات، تناولت مشاركة الطلبة في تنظيم المعلومات التي تم جمعها في المرحلة السابقة، وتوجيه الطلبة إلى تحديد خصائص المشكلة، وتحديد المشكلة مع الطلبة بشكل دقيق، والإيعاز إلى الطلبة بالبحث عن مشكلات ذات معنى، والحرص عند تصميم المشكلة على أن يكون العمل جماعياً، والالتزام بالأخذ بما توصلت إليه المجموعات مبدئياً حتى مع الاختلاف معهم.
- **بُعد بلورة الأفكار:** وضمّ (6) عبارات، تناولت حثّ الطلبة على توليد أفكار جديدة، والطلب إليهم فرز الحلول المقترحة لحل المشكلة، وتشجيع الطلبة على استخدام الأفكار الإبداعية، وتقديم التغذية الراجعة للطلبة حول ما توصلوا إليه من حلول، وتهيئة الفرص أمام الطلبة لإنتاج نماذج لتفسير الأفكار المقترحة، ودفع الطلبة إلى ابتكار عدة حلول للمشكلة.
- **بُعد النمذجة الأولية:** وضمّ (6) عبارات، تناولت ترك المجال أمام الطلبة لتمثيل نماذجهم الأولية، وتحفيز الطلبة لتقديم نماذجهم في صورة رسوم توضيحية، ودعوة الطلبة إلى تقديم

شرح تفصيلي للخطوات لتي استخدموها في الحل، وتعزيز الطلبة عند تقديم أكثر من نموذج للحل، وتقديم مقترحات لحلول الطلبة غير المكتملة، ومناقشة الطلبة في نماذجهم الأولية المقترحة.

- **بُعد الاختبار (التجريب)**: وضمّ (6) عبارات، تناولت تقويم الموجّه الطلبة على ما تم تصميمه من نماذج أولية، واستخدام الأساليب الكمية في تحديد الحلول النهائية، والتنويع في طرائق تقويم الحلول المقترحة بما يتناسب مع المشكلة المطروحة، والتدخّل في إجراء التعديلات على الحلول المقترحة، ومساعدة الطلبة على استنتاج الحلول في ضوء الضوابط المتفق عليها، والعمل على توظيف التفكير التصميمي في تحقيق ما خطّط له.

وتمّ تصدير المقياس بمقّدمة تبّين الهدف منه، وطريقة الاستجابة لعباراته، من خلال اختيار درجة ممارسة التفكير التصميمي؛ وفق مقياس خماسي: كبيرة جداً (5)، كبيرة (4)، متوسطة (3)، ضعيفة، ضعيفة جداً (1)، بالإضافة إلى البيانات الأولية لعينة الدراسة، من حيث: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية.

الخصائص السايكومترية للمقياس (الصدق والثبات):

أولاً– صدق المقياس: تمّ التحقّق من صدق المقياس بطريقتين على النحو الآتي:

– صدق المحكمين (الصدق الظاهري):

للتحقّق من الصدق الظاهري تمّ عرض المقياس بصورته الأولية على (10) محكّمين، من المتخصّصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم؛ وذلك لاستطلاع آرائهم حول أهمية العبارات وكفايتها، ومناسبتها للعينة، وانتماء العبارات إلى أبعادها، وصحة صياغتها اللغوية، وإبداء أية مقترحات يرونها مناسبة ومفيدة لتطوير المقياس، وقد أبدى السادة المحكّمون موافقتهم على معظم العبارات، وأكّدوا أهميتها، ومناسبتها، وأشاروا إلى تعديل صياغة بعض العبارات واختصارها، وتصويب بعض الأخطاء اللغوية، وقد أخذ الباحث بهذه الملاحظات، وقام بتنظيم عبارات المقياس وترتيبها، تمهيداً لتطبيقه على العينة الاستطلاعية.

– الصدق البنائي:

للتحقّق من الصدق البنائي أو الاتّساق الداخلي لعبارات المقياس، تمّ اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية، من خارج العينة الأساسية، وتكوّنت من (40) موجّهاً وموجّهة في مدارس مدينة الطائف، وبعد تطبيق المقياس، تمّ رصد الدرجات في كشوف خاصة، واستخدام برنامج الرزم الإحصائية SPSS في حساب معاملات ارتباط «بيرسون»Person Correlation ، بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، وجاءت معاملات الارتباط على النحو الموضّح في الجدول (4)

جدول 4

معاملات الارتباط بين درجة كلّ عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه (ن=40)

م	أبعاد مقياس التفكير التصميمي	أرقام العبارات ومعاملات الارتباط**					
		1	2	3	4	5	6
1	بُعد التعاطف	0.843	0.691	0.929	0.765	0.855	0.850
2	بُعد تحديد المشكلة	0.770	0.761	0.610	0.452	0.437	0.621
3	بُعد بلورة الأفكار	0.759	0.872	0.820	0.960	0.810	0.936
4	بُعد النمذجة الأولية	0.894	0.823	0.795	0.948	0.866	0.912
5	بُعد الاختبار (التجريب)	0.707	0.535	0.909	0.744	0.902	0.464

(**) جميع معاملات الارتباط دالّة عند مستوى (0.01)

يتّضح من الجدول (4) أنّ جميع معاملات الارتباط كانت دالّة إحصائياً عند مستوى (0.01)؛ ما يشير إلى أنّ العبارات من حيث ارتباطها بأبعادها تتمتّع بالصدق البنائي والاتّساق الداخلي؛ الأمر الذي يدلّ على تناسق بنية المقياس واتّساق عباراته.

ثانياً– ثبات المقياس:

تمّ التحقّق من ثبات المقياس، بعد تطبيقه استطلاعياً على (40) موجّهاً وموجّهة في مدينة الطائف؛ باستخدام طريقتي: ألفا كرونباخ Cronbach، والتجزئة النصفية Split half، وقد جاءت النتائج على النحو الذي يوضّحه الجدول (4).

جدول 5

معاملات ثبات المقياس بأبعاده الخمسة بطريقتي: ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية

م	أبعاد التفكير التصميمي	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
1	بُعد التعاطف	0.900	0.834
2	بُعد تحديد المشكلة	0.665	0.572
3	بُعد بلورة الأفكار	0.927	0.944
4	بُعد النمذجة الأولية	0.935	0.973
5	بُعد الاختبار (التجريب)	0.782	0.823
-	**الدرجة الكلية للمقياس**	0.965	0.948

يتّضح من الجدول (5) أنّ معاملات ثبات المقياس بجميع أبعاده كانت جيدة؛ فقد بلغت قيمة معامل ثبات المقياس بطريقة «ألفا كرونباخ» (0.965)، والتجزئة النصفية (0.948)؛ وهذا يشير إلى أن معامل ثبات المقياس بأبعاده الخمسة، جاءت مرتفعة وجيدة لأغراض الدراسة؛ وبهذا أصبح المقياس جاهزاً للتطبيق بصورته النهائية على عينة الدراسة.

تطبيق المقياس والمعالجة الإحصائيّة:

بعد الانتهاء من إعداد أداة الدراسة، المتمثّلة بمقياس مهارات التفكير التصميمي، والتحقّق من صدق المقياس وثباته، والاطمئنان إلى نتائجه، قام الباحث بتطبيق المقياس على العينة النهائية للدراسة، البالغة (97) موجهاً طلابياً، في الفصل الدراسي الثالث من العام 1444هـ- 2023م.

وبعد رصد الدرجات وتفريغها في كشوف خاصة، تمّت معالجة البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية SPSS، من خلال استخدام المعاملات والمعادلات الآتية:

- اختبار (t-test)، لتعرّف دلالة الفرق بين بين الملتحقين ببرامج التطوير المهني وغير الملتحقين في مهارات التفكير التصميمي؛ وكذلك في المقارنة بين الموجهين الطلابيين الملتحقين ببرامج التطوير المهني تبعاً لمتغيّرات الجنس، والمؤهّل العلمي، وعدد الدورات التدريبية.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لتعرّف دلالة الفروق بين الموجهين الطلابيين في مهارات التفكير التصميمي؛ تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

نتائج الدراسة:

1. النتائج المتعلّقة بالفرضية الأولى:

نصّت الفرضية الأولى على أنّه «لا توجد فروق دالّة إحصائياً بين متوسطي درجات الموجهين الطلابيين الملتحقين ببرامج التطوير المهني وغير الملتحقين في ممارسة التفكير التصميمي».

وللتحقّق من صحة هذه الفرضية؛ تمّ استخدام اختبار (t-test)، لتعرّف دلالة الفروق بين الموجّهين الطلابيين الملتحقين ببرامج التطوير المهني وغير الملتحقين في ممارسة التفكير التصميمي، والجدول (6) يوضّح دلالة الفروق.

جدول 6

نتائج اختبار *(t-test)* لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الموجّهين الطلابيين الملتحقين ببرامج التطوير المهني وغير الملتحقين في ممارسة التفكير التصميمي (ن=97)

مهارات التفكير التصميمي	الملتحقين (ن=٥٧)		غير الملتحقين (ن=٤٠)		قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار	حجم الأثر ES
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري					
التعاطف	3.77	0.881	3.27	0.874	2.768	95	0.007	دالّ عند 0.01	0.07
تحديد المشكلة	3.48	0.662	3.18	0.567	2.386		0.019	دالّ عند 0.05	0.06
بلورة الأفكار	3.76	1.019	3.28	0.936	2.372		0.020	دالّ عند 0.05	0.06
النمذجة الأولية	3.49	1.055	2.84	0.914	3.137		0.002	دالّ عند 0.01	0.09
الاختبار (التجريب)	3.68	0.787	3.20	0.653	3.183		0.002	دالّ عند 0.01	0.10
الدرجة الكلية	3.64	0.831	3.15	0.718	2.982		0.004	دالّ عند 0.01	0.09

يظهر من الجدول (6) وجود فرق دالّ إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات الموجّهين الطلابيين الملتحقين ببرامج التطوير المهني وغير الملتحقين في ممارسة التفكير التصميمي؛ وذلك بالنسبة إلى الدرجة الكلية للمقياس لصالح الملتحقين ببرامج التطوير المهني؛ وهذا يعني أن التدريب الذي تلقّاه الموجّهون الطلابيون كان له أثر واضح في ممارسة الموجهين التفكير التصميمي في توجيه طلابهم وإرشادهم، وهذا ما تؤكّده قيمة حجم الأثر المتوسط التي بلغت (0.09) قيم حجم الأثر مربّع إيتا (): فإذا كانت ≤ ٠,٠٥ يعدّ حجم الأثر صغيراً، وإذا كانت ما بين *(0.05–0.13)* يعدّ حجم الأثر متوسطاً، إما إذا كانت ≤ *0.14* فإن حجم الأثر يكون كبيراً.

فقد كان لبرامج التهيئة النفسية، والتوجيه وقت الأزمات، وتعزيز السلوك الإيجابي، والاستخدام الآمن للإنترنت والألعاب الإلكترونية، وتنمية الدافعية لرفع مستوى التحيل الدراسي، والتوجيه المهني، وتعزيز المهارات التقسية للطالب دوراً مهماً وملحوظاً في تنمية مهارات التعاطف، وتحديد المشكلة، وبلورة الأفكار، والنمذجة الأولية، والاختبار (التجريب).

وبالنظر إلى أبعاد التفكير التصميمي، تبيّن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بالنسبة إلى أبعاد: التعاطف، والنمذجة الأولية، والاختبار (التجريب)، في حين كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بالنسبة إلى بُعدي: تحديد المشكلة، وبلورة الأفكار، وجاءت الفروق جميعها لصالح الموجّهين الملتحقين ببرامج التطوير المهني، وقد جاءت قيم حجم الأثر جميعها متوسطة، وكانت قيمة حجم الأثر أكبر ما تكون في بعد الاختبار (التجريب)، تلاه بُعد النمذجة الأولية، ثم التعاطف، وكانت هذه القيمة أقلّ ما تكون في بعد تحديد المشكلة وبلورة الأفكار، ما يعني أنّ برامج التطوير المهني كان تأثيرها واضح ومهمّ في تنمية مهارات التعاطف والنمذجة الأولية والاختبار (التجريب)، ويمكن تفسير النتائج السابقة على النحو الآتي:

- قد يعود تفوّق الموجهين الملتحقين ببرامج التطوير المهني في ممارسة التفكير التصميمي مقارنة بغير الملتحقين بهذه البرامج، إلى أنّ برامج ودورات التطوير المهني ساعدت كثيراً على تحسّن مهارات التعاطف، والنمذجة الأولية، والاختبار (التجريب)، كما ساعدت بدرجة جيدة على تحسّن مهارات تحديد المشكلة، وبلورة الأفكار.

- إنّ تفوّق الموجّهين الملتحقين ببرامج التطوير المهني في مهارة التعاطف ربّما يعود إلى أنّ هذه البرامج كان لها أثر كبير في تدريب الموجّهين على الانغماس في بيئة الطلبة عند معالجة المشكلات المختلفة، ومساعدتهم فهم احتياجات طلبتهم قبل البدء في تصميم المشكلة، كما زادت من قدرتهم على التركيز على سلوك الطلبة في السياقات ذات الصلة بموضوع المشكلة، والنظر إلى المشكلة بصورة شمولية مع التركيز على الزاوية التي تؤثر في أولئك الطلبة، وساعدت على العمل على جمع المعلومات عن المشكلة قبل تصميمها، وعلى توظيف الطلبة في وضع تصور للمشكلة.

- ربّما يعود تفوّق الموجّهين الملتحقين ببرامج التطوير المهني في مهارة النمذجة الأولية إلى الدور الكبير الذي أدّته هذه البرامج في تدريب الموجّهين على ترك المجال أمام الطلبة لتمثيل نماذجهم الأولية، وتحفيز الطلبة على تقديم نماذجهم في صورة رسوم توضيحية، وإتاحة الفرصة أمام الطلبة لتقديم شرح تفصيلي للخطوات لتي استخدموها في الحل، وتعزيز قدرة الطلبة عند تقديم أكثر من نموذج للحل، وأفادت الموجهين في تقديم مقترحات لحلول الطلبة غير المكتملة، ومناقشتهم في نماذجهم الأولية المقترحة.

- قد يرجع تفوّق الموجّهين الملتحقين ببرامج التطوير المهني في مهارة الاختبار (التجريب) إلى أنّ هذه البرامج عزّزت قدرة الموجّهين على تقويم ما تم تصميمه من نماذج أولية من قبل الطلبة، واستخدام الأساليب الكمية في تحديد الحلول النهائية، ودرّبت الموجّهين على التنويع في طرائق تقويم الحلول المقترحة بما يتناسب مع المشكلة، ودعمت قدرته على التدخّل في إجراء التعديلات على الحلول المقترحة، ومساعدة الطلبة على استنتاج الحلول في ضوء الضوابط المتفق عليها، وطوّرت من قدرة الموجّه على العمل على توظيف التفكير التصميمي في تحقيق ما خطّط له.

- ربّما يعود تفوّق الموجّهين الملتحقين ببرامج التطوير المهني في مهارة تحديد المشكلة بدرجة جيدة إلى أن هذه البرامج ساعدت على مشاركة الموجّه للطلبة في تنظيم المعلومات التي تم جمعها في مرحلة التعاطف، وعزّزت قدرة الموجّه على توجيه الطلبة إلى تحديد خصائص المشكلة، وساعدته على تحديد المشكلة مع الطلبة بشكل دقيق، وطوّرت من قدرته على توجيه الطلبة للبحث عن مشكلات ذات معنى، وزادت من حرصه على أن يكون العمل جماعياً عند تصميم المشكلة، والالتزام بالأخذ بما توصلت إليه المجموعات مبدئياً حتى مع الاختلاف معهم.

- وأخيراً، ربّما يعود تفوّق الموجهين الملتحقين ببرامج التطوير المهني في مهارة بلورة الأفكار إلى أنّ هذه البرامج زادت من قدرة الموجّه على حثّ الطلبة على توليد أفكار جديدة، والطلب إليهم فرز الحلول المقترحة لحل المشكلة، وتشجيعهم على استخدام الأفكار الإبداعية، وتقديم التغذية الراجعة للطلبة حول ما توصلوا إليه من حلول، وتهيئة الفرص أمام الطلبة لإنتاج نماذج لتفسير الأفكار المقترحة، ودفع الطلبة إلى ابتكار عدة حلول للمشكلة.

2. النتائج المتعلّقة بالفرضية الثانية:

نصّت الفرضية الثانية على أنّه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الموجهين الطلابيين الملتحقين ببرامج التطوير المهني في مدينة الطائف على مقياس التفكير التصميمي تبعاً لمتغير الجنس».

جدول 7

نتائج اختبار (*t-test*) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الموجّهين الطلابيين الملتحقين ببرامج التطوير المهني في التفكير التصميمي تبعاً لمتغير الجنس (ن=57)

مهارات التفكير التصميمي	الذكور (ن=32)		الإناث (ن=25)		قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
التعاطف	3.73	0.966	3.83	0.774	0.412	55	0.682	غير دالّ
تحديد المشكلة	3.44	0.755	3.54	0.530	0.577		0.567	غير دالّ
بلورة الأفكار	3.72	1.054	3.81	0.990	0.321		0.750	غير دالّ
النمذجة الأولية	3.34	1.088	3.68	1.000	1.218		0.229	غير دالّ
الاختبار (التجريب)	3.66	0.863	3.71	0.694	0.238		0.813	غير دالّ
الدرجة الكلية	3.58	0.887	3.71	0.765	0.609		0.545	غير دالّ

وللتحقّق من صحة هذه الفرضية؛ تمّ استخدام اختبار (t-test)، لتعرّف دلالة الفروق بين الموجّهين الطلابيين الملتحقين ببرامج التطوير المهني في التفكير التصميمي، تبعاً لمتغير الجنس، والجدول (7) يوضّح دلالة الفروق.

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فروق دالّة إحصائياً بين الموجّهين الطلابيين الملتحقين ببرامج التطوير المهني في ممارسة التفكير الجانبي تبعاً لمتغير الجنس، وأنّ درجة ممارستهم للتفكير التصميمي مع طلابهم لا تختلف بين الموجهين والموجهات؛ وهذا يعني أن الموجّهين والموجّهات الملتحقون ببرامج التطوير المهني يمارسون التفكير التصميمي بالدرجة ذاتها تقريباً، وتتّفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة جبارين وآخرين (2021) التي أثبتت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي العلوم ومعلماتها في درجة استخدام التفكير التصميمي في التدريس، بينما تختلف مع نتائج دراسة منشد وجواد (2023) التي بيّنت وجود فرق دالّ إحصائياً بين طلبة قسم الرياضيات في كليات التربية في جامعتي المستنصرية والكوفة وطالباتها لصالح الطالبات.

وقد تُعزى النتيجة السابقة إلى أنّ الموجّهين جميعهم قد تلقوّا الإعداد والتدريب ذاته فيما يتعلّق بمهارات التفكير عموماً، والتفكير التصميمي على وجه الخصوص، وقد تكون المواقف التوجيهية والإرشادية التي يمارسون فيها التفكير التصميمي هي ذاتها، وتتطلّب استخدام مهارات محددة متقاربة، ولذلك لم تظهر هناك فروق بين الموجّهين والموجّهات؛ ما يشير إلى أنّ درجة ممارسة هذا النوع من التفكير لا يتأثر بمتغير الجنس (النوع الاجتماعي).

3. النتائج المتعلّقة بالفرضية الثالثة:

نصّت الفرضية الثالثة على أنّه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الموجهين الطلابيين الملتحقين ببرامج التطوير المهني في مدينة الطائف على مقياس التفكير التصميمي تبعاً لمتغير المؤهّل العلمي».

وللتحقّق من صحة هذه الفرضية؛ تمّ استخدام اختبار (t-test)، لتعرّف دلالة الفروق بين الموجّهين الطلابيين الملتحقين ببرامج التطوير المهني في التفكير التصميمي، تبعاً المؤهّل العلمي، والجدول (8) يوضّح دلالة الفروق.

يتضح من الجدول (8) عدم وجود فروق دالّة إحصائياً بين الموجّهين الطلابيين الملتحقين ببرامج التطوير المهني في ممارسة التفكير الجانبي تبعاً لمتغير المؤهّل العلمي، وأنّ الموجّهين جميعهم على اختلاف مؤهّلاتهم العلمية (بكالوريوس، أو دراسات عليا) لا يختلفون في درجة ممارسة التفكير التصميمي؛ ممّا يشير إلى أنّ ممارسة هذا النوع من التفكير لا يتأثر بمتغير المؤهّل العلمي، وتتّفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة جبارين وآخرين (2021) التي أثبتت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي العلوم في درجة استخدام التفكير التصميمي في التدريس تعزى إلى متغيّر الدرجة أو المؤهّل العلمي.

وقد تعود هذه النتيجة إلى أنّ درجة ممارسة التفكير التصميمي من قبل الموجّهين جميعهم، بصرف النظر عن مؤهلاتهم العلمية، فالمواقف التي يمارسون فيها هذا النوع من التفكير متشابهة، وربّما يكون التدريب التي تلقوّه قد أكسبهم هذه الممارسات بالدرجة ذاتها، وقد تكون لحداثة التفكير التصميمي دور في هذه النتيجة؛ إذ لم يكن الإعداد الذي تلقّوه في مرحلة سابقة، سواء في البكالوريوس أو الدراسات العليا، يتناول التدريب على هذا النوع من التفكير، في حين أنّ البرامج والدورات التدريبية قد بدأت تتطرّق إلى بعض جوانبه في أثناء الخدمة؛ ممّا أكسبهم القدرة على ممارسة هذا النوع من التفكير بالدرجة ذاتها تقريباً.

4. النتائج المتعلّقة بالفرضية الرابعة:

نصّت الفرضية الرابعة على أنّه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموجهين الطلابيين الملتحقين ببرامج التطوير المهني في مدينة الطائف على مقياس التفكير التصميمي تبعاً لعدد سنوات الخبرة».

وللتحقّق من صحة هذه الفرضية؛ تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)؛ لتعرّف دلالة الفروق بين الموجّهين الطلابيين الملتحقين ببرامج التطوير المهني في التفكير التصميمي، تبعاً لعدد سنوات الخبرة، والجدول (9)، يوضّح دلالة الفروق.

جدول 9

نتائج اختبار (*ANOVA*) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الموجّهين الطلابيين الملتحقين ببرامج التطوير المهني في التفكير التصميمي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة (ن=57)

مهارات التفكير التصميمي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	القرار
التعاطف	بين المجموعات	0.897	2	0.449	0.570	0.569	غير دالّ
	داخل المجموعات	42.527	54	0.788			
تحديد المشكلة	بين المجموعات	2.050	2	1.025	2.461	0.095	غير دالّ
	داخل المجموعات	22.488	54	0.416			
بلورة الأفكار	بين المجموعات	0.093	2	0.046	0.043	0.958	غير دالّ
	داخل المجموعات	58.022	54	1.074			
النمذجة الأولية	بين المجموعات	0.024	2	0.012	0.010	0.990	غير دالّ
	داخل المجموعات	62.302	54	1.154			
الاختبار (التجريب)	بين المجموعات	0.699	2	0.350	0.555	0.577	غير دالّ
	داخل المجموعات	34.015	54	0.630			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.409	2	0.205	0.289	0.750	غير دالّ
	داخل المجموعات	38.284	54	0.709			

تضح من الجدول (9) عدم وجود فروق دالّة إحصائياً بين الموجّهين الطلابيين الملتحقين ببرامج التطوير المهني في ممارسة التفكير الجانبي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التوجيهية، وأنّ الموجّهين جميعهم على اختلاف خبراتهم لا يختلفون في درجة ممارسة التفكير التصميمي؛ ممّا يشير إلى أنّ ممارسة هذا النوع من التفكير لا يتأثر بمتغير عدد سنوات الخبرة، وتتّفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة جبارين وآخرين (2021) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي العلوم في درجة استخدام التفكير التصميمي في التدريس تعزى إلى متغيّر مستوى أو عدد سنوات الخبرة.

وقد تعود هذه النتيجة إلى أنّ درجة ممارسة التفكير التصميمي من قبل الموجّهين جميعهم، بصرف النظر عن عدد سنوات الخبرة لديهم، فالمواقف التوجيهية التي يمارسون فيها هذا النوع من التفكير متشابهة، وربّما يكون التدريب التي تلقوّه قد أكسبهم هذه الممارسات بالدرجة ذاتها، ثم إنّ حداثة ظهور هذا النوع من التفكير قد يكون له تأثير في هذه النتيجة؛ فالبرامج والدورات التدريبية التي التحقوا بها في السنوات الأخيرة، هي التي بدأ التركيز فيها على أنواع التفكير الحديثة، ومنها التفكير التصميمي، وأنّ معظم البرامج أو الدورات التدريبية السابقة لم تكن تولي عناية كبيرة بمهارات التفكير، وخاصة التفكير التصميمي، بسبب حداثة ظهوره نسبياً؛ وهذا ما تؤكّده قلة الدراسات السابقة في هذا المجال.

5. النتائج المتعلّقة بالفرضية الخامسة:

نصّت الفرضية الخامسة على أنّه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الموجهين الطلابيين الملتحقين ببرامج التطوير المهني في مدينة الطائف على مقياس التفكير التصميمي تبعاً لعدد الدورات التدريبية».

وللتحقّق من صحة هذه الفرضية؛ تمّ استخدام اختبار (t-test)، لتعرّف دلالة الفروق بين الموجّهين الطلابيين الملتحقين ببرامج التطوير المهني في التفكير التصميمي، تبعاً لعدد الدورات التدريبية، والجدول (10) يوضّح دلالة الفروق.

جدول 10

نتائج اختبار (*t-test*) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الموجّهين الطلابيين الملتحقين ببرامج التطوير المهني في التفكير التصميمي تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية (ن=57)

مهارات التفكير التصميمي	من 1 إلى 5 (ن=26)		أكثر من 5 (ن=31)		قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
التعاطف	3.51	0.850	3.99	0.860	2.095	55	0.041	دالّ عند 0.05
تحديد المشكلة	3.26	0.659	3.67	0.616	2.389		0.020	دالّ عند 0.05
بلورة الأفكار	3.50	0.925	3.97	1.058	1.780		0.081	غير دالّ
النمذجة الأولية	3.26	0.971	3.68	1.098	1.538		0.130	غير دالّ
الاختبار (التجريب)	3.40	0.712	3.91	0.784	2.524		0.015	دالّ عند 0.05
الدرجة الكلية	3.39	0.759	3.84	0.843	2.131		0.038	دالّ عند 0.05

يتّضح من الجدول (10) وجود فرق دالّ إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات الموجّهين الطلابيين الملتحقين ببرامج التطوير المهني في ممارسة التفكير التصميمي تبعاً لعدد الدورات التدريبية؛ وذلك بالنسبة إلى الدرجة الكلية للمقياس لصالح الموجّهين الذين تلقّوا أكثر من (5) دورات تدريبية؛ وهذا يعني أن عدد الدورات التدريبية كان له أثر واضح في ممارسة الموجهين الطلابيين للتفكير التصميمي في توجيه طلابهم وإرشادهم.

وبالنظر إلى أبعاد التفكير التصميمي، تبيّن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بالنسبة إلى أبعاد: التعاطف، وتحديد المشكلة، والاختبار (التجريب)، في حين لم تكن الفروق دالة إحصائياً بالنسبة إلى بُعدي: بلورة الأفكار، والنمذجة الأولية، وهذا يعني أنّ بعض مهارات التفكير التصميمي لا تتأثّر بعدد الدورات التدريبية، ويمكن تفسير النتائج السابقة على النحو الآتي:

- يمكن تفسير نتيجة تفوّق الموجّهين الملتحقين بأكثر من (5) دورات تدريبية في ممارسة التفكير التصميمي بصورة عامة إلى أنّ التحاق الموجّهين بعدد أكبر من الدورات التدريبية ساعد في تعزيز مهارات التعاطف، وتحديد المشكلة، والاختبار (التجريب).
- وربّما يعود تفوّق الموجّهين الملتحقين بأكثر من (5) دورات تدريبية في مهارة التعاطف، إلى أنّ هذه الدورات ساعدت على زيادة انغماس الموجّهين في بيئة الطلبة، وزادت من فهمهم لاحتياجات طلبتهم، ومن قدرتهم على التركيز على سلوك الطلبة في السياقات ذات الصلة بموضوع المشكلة،

وعزّزت لديهم النظر إلى المشكلة بصورة شمولية أكثر، كما ساعدتهم على العمل على جمع المعلومات عن المشكلة قبل تصميمها، وحسّنت من توظيفهم للطلبة في وضع تصور للمشكلة.

- وقد يرجع تفوّق الموجّهين الملتحقين بأكثر من (5) دورات تدريبية في مهارة تحديد المشكلة بدرجة جيدة إلى أن هذه الدورات ساعدت الموجّهين على مشاركة الطلبة في تنظيم المعلومات، وحسّنت من قدرة الموجّه على توجيه الطلبة إلى تحديد خصائص المشكلة، وزادت مستوى الدقّة في تحديد المشكلة مع الطلبة، وطوّرت من قدرته أكثر على توجيه الطلبة للبحث عن مشكلات ذات معنى، وعزّزت حرصه على أن يكون العمل جماعياً، والالتزام بالأخذ بما توصلت إليه المجموعات مبدئياً حتى مع الاختلاف معهم.

- وربّما يكون تفوّق الموجّهين الملتحقين بأكثر من (5) دورات تدريبية في مهارة الاختبار (التجريب) بسبب عدد الدورات الأكبر التي طوّرت من قدرة الموجّهين على تقويم ما تم تصميمه من نماذج أولية، وتركيز استخدام الأساليب الكمية في تحديد الحلول النهائية، كما ساعدت على التنويع في طرائق تقويم الحلول المقترحة، ودعمت قدرة الموجّه على التدخّل في إجراء التعديلات على الحلول المقترحة، ومساعدة الطلبة على استنتاج الحلول، وطوّرت من قدرة الموجّه على توظيف التفكير التصميمي في تحقيق ما خطّط له.

- وقد يرجع عدم وجود فروق في مهارة بلورة الأفكار بين الموجّهين الملتحقين بدورة إلى (5) دورات، والملتحقين بأكثر من (5) دورات تدريبية، إلى أنّ هذه المهارة أساسية ومرتبطة باستنتاج الأفكار وتحديد المهم منها، وتوليد الأفكار، والتمييز بينها، وتشجيع الطلبة على استخدام الأفكار الإبداعية، وهي مهارة يمارسها الموجّهون في معظم المواقف التوجيهية بالدرجة ذاتها تقريباً.

- وأخيراً، ربّما يعود عدم وجود فروق في مهارة النمذجة الأولية بين الموجّهين الملتحقين بدورة إلى (5) دورات، والملتحقين بأكثر من (5) دورات تدريبية، إلى أنّ هذه النمذجة تعتمد على إجراءات أساسية واحدة تقريباً، يمارسها الموجّهون بدرجة متقاربة، ترتبط بإعطاء الطلبة الفرصة لتمثيل نماذجهم الأولية، وتحفيزهم على تقديم نماذجهم في صورة رسوم توضيحية، وإتاحة الفرصة أمامهم لتقديم شرح تفصيلي للخطوات التي استخدموها في الحل، وتشجيعهم على تقديم أكثر من نموذج للحل، وتقديم مقترحات لحلول الطلبة غير المكتملة، ومناقشتهم في نماذجهم الأولية المقترحة.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، يمكن أن يقدّم الباحث التوصيات والمقترحات الآتية:

- الاهتمام بممارسة مهارات التفكير التصميمي من قبل الموجّهين الطلابيين، والعناية بها بصورة مباشرة ومقصودة في برامج التطوير المهني المختلفة.

- الاستفادة من مهارات التفكير التصميمي والمقياس المصمّم لقياسها، في تدريب الموجّهين الطلابيين في مراحل التعليم العام، وفي تقويم أداء الموّجه الطلابي استناداً إلى درجة امتلاكه لهذه المهارات.

- تقديم برامج ودورات تدريبية خاصة بالتفكير التصميمي للموجّهين الطلابيين والمعلّمين؛ لتزويدهم بمعرفة كافية حوله، وتدريبهم على مهاراته المختلفة.

- الاستفادة من مقياس التفكير التصميمي المعدّ من قبل الباحث في إجراء دراسات مستقبلية تتناول تقويم أداء المعلّمين والموجّهين، واقتراح البرامج التدريبية المناسبة لتنمية هذا النمط من التفكير.

- إجراء دراسات حول درجة امتلاك معلّمي المواد الدراسية، وفي مراحل التعليم المختلفة، لمهارات التفكير التصميمي

- دراسة فاعلية البرامج التدريبية الموجّهة للموجّهين الطلابيين في ممارسة مهارات التفكير التصميمي إجراء في أثناء تقديم الموجّه لخدمات الإرشاد والتوجيه الطلابي.

المراجع:

الإدارة العامة للتوجيه الطلابي. (2024). برامج وخدمات التوجيه الطلابي، النسخة الثانية. وزارة التعليم، السعودية.

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي. (2017). التفكير التصميمي دليل لنمذجة ولاختبار حلول أهداف التنمية المستدامة.

بهوت، عبد الجواد والبرادعي، أشرف والحنفاوي، كمال. (2022). تصميم بيئة تعلم افتراضي ثلاثية الأبعاد لتنمية مهارات التفكير التصميمي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة كلية التربية، (107)، 115.

جبارين، يسرى والشمالي، محمود ورمضان، محمود. (2021). مستوى استخدام التفكير التصميمي في التدريس لدى معلمي العلوم في محافظة جنين [رسالة

ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

الحريري، محمد. (2016). إدارة الأفراد الحديثة: مهارات إدارة شؤون الموظفين. دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع.

الحمد، فيصل. (2020). التفكير التصميمي: تعلم جديد. http://new-educ.com

درار، إنصاف. (2014). التعليم وتنمية التفكير في المناهج وطرق تدريس العلوم. مركز دراسات وبحوث المعوقين، 325.

رزق، حنان. (2018). أثر استراتيجية قائمة على مدخل التفكير التصميمي في تدريس الرياضيات على الكفاءة الذاتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (100)، 223.

الزبيدي، نانسي وبني خلف، محمود. (2020). تصميم وحدة تعليمية في العلوم قائمة على التفكير التصميمي وقياس فاعليتها في إكساب المفاهيم العلمية ومهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية [سالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة اليرموك، الأردن.

الشرفا، عبير فتحي. (2011). الذات المهنية للمرشدين النفسيين في العمل الإرشادي التربوي بقطاع غزة [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

الصانع، خولة والكيلاني، أنمار. (2018). درجة مواءمة أسلوب حل المشكلات المستخدم في الجامعات الرسمية من قبل الأكاديميين الإداريين في الأردن مع خطوات التفكير التصميمي من وجهة نظرهم. المجلة التربوية الأردنية، 3(4)، 256.

العنزي، سالم والعمري، عبدالعزيز. (2017). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التفكير التصميمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين بمدينة تبوك. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 6(4)، 68.

عيد، سماح. (2021). برنامج مقترح في علوم الأرض والفضاء قائم على معايير العلوم للجيل القادم NGSS لتنمية التفكير التصميمي وبعض عادات العقل الهندسية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة التربوية لجامعة سوهاج، 88(3)، 1567.

المسيدي، هبة. (2020). فاعلية برنامج مقترح في الأنشطة العلمية قائم على مدخل STEM في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي والميل نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة التربية في القرن 21 للدراسات التربوية والنفسية، 2(14)، 1.

المشهداني، وسام. (2021). التفكير التصميمي لدى طلبة معاهد الفنون الجميلة. مجلة الدراسات المستدامة. 3(3)، 261.

المليجي، رضا. (2010). التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات المصرية في ضوء احتياجاتهم التدريبية. المؤتمر الدولي الخامس: مستقبل إصلاح التعليم العربية لمجتمع المعرفة، تجارب ومعايير ورؤى. المركز العربية للتعليم والتنمية، مصر، المجلد (2).

منشد، ضمياء، وجواد، تغريد. (2023). مهارات التفكير التصميمي لدى طلبة قسم الرياضيات في كليات التربية. مجلة كلية التربية الأساسية، 29(118)، 1.

المهدي. صباح آدم أحمد. (2019). الكفايات المهنية لدى المرشدين النفسيين بالمدارس الثانوية بولاية الخرطوم وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

الناجي، عبدالسلام. (2020). أنموذج تطوير المنهج باستخدام التفكير التصميمي. مجلة كلية التربية، 20(2)، 75.

الهمام، أحمد. (2018). فاعلية وحدة مقترحة في ضوء مدخل *STEM* لتنمية التفكير التصميمي في مادة العلوم لدى تلاميذ المدارس الرسمية للغات [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة حلوان.

Abu Odeh, Mohammed, & Abu Musa, Asma (2021). The impact of employing project-based learning according to the integrative approach in developing design thinking skills among ninth grade female students. *Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies, 12* (33), 1.

Al-Anzi, Salem, & Al-Omari, Abdulaziz (2017). The effectiveness of a training program based on design thinking in developing creative thinking skills among gifted students in Tabuk. *International Interdisciplinary Journal of Education, 6* (4), 68.

Al-Hamad, Faisal (2020). *Design Thinking: New Learning*. http://new-educ.com

Al-Hammam, Ahmed (2018). *The effectiveness of a proposed unit thought the STEM ap-*

three-dimensional virtual learning environment to develop design thinking skills among educational technology students. *Journal of the College of Education*, (107), 115.

Brannon, K. (2022). *Exploring the impact of design thinking on Creativity in pre-service teachers* [Unpublished PhD Dissertation]. Kent State University College. USA.

Carroll, M., Goldman, S., Britos, L., Koh, J., Royalty, A. and Hornstein, M. (2010). Destination, Imagination and the Fires Within: Design Thinking in a Middle School Classroom. *International Journal of Art & Design Education*, 29: 37-53. https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2010.01632.x

Chapman, O., Pia, J., Craigue, K., Sandino, J., Godin, S., & Hilton, M. (2016). *Integrating Design Thinking in Teacher Education to Foster Creativity*. Papers on Postsecondary Learning and Teaching: Proceedings of the University of Calgary Conference on Learning and Teaching, 1, 5.

Chesson, D. (2017). *Design Thinker Profile: Creating and Validating Scale for Measuring Design Thinking Capabilities*. [Unpublished PhD Dissertation]. AURA - Antioch University, USA.

Chophel, S., & Kinley, K. (2022). Implementing design thinking in the teaching and learning of selected biology lessons in a Bhutanese higher secondary classroom. *Vietnam Journal of Educational Sciences, 18*(4), 1.

Dam, R. (2022). *The 5 Stages in the Design Thinking Process.* Interaction Design Foundation.

Dirar, Insaf. (2014). Education and the development of thinking in the curricula and methods of teaching science. *Center for Handicapped Studies and Research*, 325.

Education, 36 (51), 5.

Eid, Samah (2021). A proposed program in Earth and Space Sciences based on the Next Generation Science Standards (NGSS) to develop design thinking and some engineering habits of mind among middle school students. *Journal of Education Sohag University, 88* (3), 1567.

proach to develop design thinking in science among students of formal language schools [unpublished master's thesis], Helwan University.

Al-Mashhadani, Wesam (2021). Design thinking among students of fine arts institutes. *Journal of Sustainable Studies, 3*(3), 261.

Al-Masidi, Heba (2020). The effectiveness of a proposed program in scientific activities based on the STEM approach in developing deductive thinking skills and inclination towards science among middle school students. *Journal of Education in the 21st Century for Educational and Psychological Studies, 2* (14), 1.

Al-Meligy, Reda (2010). *Sustainable professional development for faculty members in Egyptian universities thought their training needs*. The Fifth International Conference: The future of Arab education reform for the knowledge society, experiences, standards and visions. The Arab Center for Education and Development, Egypt, Volume (2).

Al-Naji, Abdel Salam (2020). Curriculum development model using design thinking. *Journal of the College of Education, 20* (2), 75.

Al-Sanea, Khawla, & Al-Kilani, Anmar (2018). The degree of alignment of the problem-solving method used in public universities by administrative academics in Jordan with the steps of design thinking from their point of view. *The Jordanian Educational Journal, 3* (4), 256.

Al-Zubaidi, Nancy, & Bani Khalaf, Mahmoud (2020). *Designing an educational unit in science based on design thinking and measuring its effectiveness in acquiring scientific concepts, creative thinking and critical thinking skills among basic education students* [unpublished doctoral dissertation], Yarmouk University, Jordan.

American School Counselor Association. (2019). *The ASCA National Model: A Framework for School Counseling Programs* (4th ed.). Alexandria, VA: Author.

Bahout, Abdel-Gawad, El-Baradei, Ashraf, & El-Hanfawy, Kamal (2022). Designing a

Martin, L. (2009). *The design of business: Why design thinking is the next competitive advantage*. Harvard Business Press.

Meinel, C., & Leifer, L. (2011). Design thinking research. In H. Plattner, C. Meinel, & L. Leifer (Eds.), *Design thinking: Understand-improve-apply*. Springer.

Munshed, Dhimya, & Jawad, Taghreed (2023). Design thinking skills of students of the Department of Mathematics in the Colleges of Education. *Journal of the College of Basic Education, 29* (118), 1.

Razzouk, R., & Shute, V. (2012). What is design thinking and why is it important? *Review of Educational Research, 82*(3), 330-348.

Retna, K. (2016). Thinking about "design thinking": a study of teacher experiences. *Asia Pacific Journal of*

Rizq, Hanan (2018). The impact of a strategy based on the design thinking approach in teaching mathematics on the self-efficacy of middle school students in Makkah Al-Mukarramah. *Arabic Studies in Education and Psychology*, (100), 223.

United Nations Development Programme. (2017). *Design Thinking: A guide to modeling and testing SDG solutions*.

Elwood, K. (2018). *Exploring the Perspectives of k-14 teachers on the DTP Approach to Developing Instructional Lessons* [Unpublished PhD Dissertation]. Arizona state University.

Ewald, B., Menning, a., Nicolai, C., & Weinberg, U. (2019). *Emotions Along the Design Thinking Process*. In: Meinel, C. & Leifer, L. (eds). Design Thinking Research-Looking-Further. Switzerland AG, Library. https://doi.org/10.1007/978- 3- 319- 97082- 0, 41.

Glen, R., Suciu, C., & Baughn, C. (2014). The need for design thinking in businessschools. *Academy of Management Learning & Education, 13*(4), 653.

Hariri, Mohammed (2016). *Modern People Management: Personnel Management Skills*. Dar AlQalam publishers.

Jabareen, Yousra, Al-Shamali, Mahmoud, & Ramadan, Mahmoud (2021). *The level of using design thinking in teaching among science teachers in Jenin Governorate* [unpublished master's thesis]. An-Najah National University, Palestine.

Koh, J. H. L., Chai, C. S., & Lim, W. Y. (2017). Teacher professional development for TPACK-21CL: Effects on teacher ICT integration and student outcomes. *Journal of Educational Computing Research, 55*(2), 172-196. https://doi.org/10.1177/0735633116671329

Ladachart, L., Ladachart, L., Phothong, W., & Narissara, S. (2021). Validation of a design thinking mindset questionnaire with Thai elementary teachers. *Journal of Physics, 1*(1), 1.

Lokwod, B. (2018). *Design thinking Integrating innovation, customer Experience and brand value* (3rd Ed). Allworth press.

Lor, R. (2017). *Design thinking in education: A critical review of literature.* In 2017 International Academic Conference on Social Sciences and Management, 36.

Makers, E. (2023). *What is Design Thinking? A Handy Guide for Teachers*. Retrieved on 16/5/2023 from: www.makersempire.com/what.

جامعة حائل
University of Ha'il

Journal of Human Sciences
At Hail University

Journal of Human Sciences

A Scientific Refereed Journal Published by University of Hail

Seventh Year, Issue 21
Volume 7, March 2024

Arcif Analytics

Print 1658 -788 X
Online E- 8819-1658