



مجلة جامعة الملك خالد
للعلوم التربوية

علمية • دورية • محكمة

1445هـ - 2023م



المجلد: العاشر

العدد: الرابع

مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية

King Khalid University Journal of
Educational Sciences

مجلة علمية • دورية • محكمة
تُعنى بنشر البحوث والدراسات التربوية
تصدر عن جامعة الملك خالد

المجلد (10) العدد (4)

ربيع الثاني 1445هـ - ديسمبر 2023م



جامعة الملك خالد - المملكة العربية
السعودية - أبها



<https://journals.kku.edu.sa/jes/ar>



jes@kku.edu.sa



المشرف العام

معالي رئيس جامعة الملك خالد

أ.د. فالح بن رجاء الله منيع السلمي

نائب المشرف العام

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

أ.د. حامد مجدوع القرني

المشرف على وحدة المجلات والجمعيات العلمية

د. محمد سحيم أبو حسان

رئيس هيئة التحرير

أ.د. عبد العزيز بن سعيد محمد الهاجري







الرقم المعياري الموحد
(ISSN) 6654-1658

رقم الإيداع
1435/1996

رئيس هيئة التحرير

أ.د. عبد العزيز بن سعيد محمد الهاجري
أستاذ الإدارة التربوية - المملكة العربية السعودية

هيئة التحرير

أ.د. مفرح بن سعيد آل كردم
أستاذ الإدارة التربوية - المملكة العربية السعودية

أ.د. أحمد سليمان عودة
أستاذ التقويم والبحث التربوي - المملكة الأردنية الهاشمية

أ.د. عبد الله بن سيف محمد التوي
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم - عمان

أ.د. عائشة سيف صالح الأحمد
أستاذ أصول التربية - المملكة العربية السعودية

أ.د. بشار عبد الله مصلح السليم
أستاذ أصول التربية - المملكة الأردنية الهاشمية

أ.د. عدنان محمد فرح
أستاذ علم النفس الارشادي - البحرين

أ.د. عوشه أحمد محمد المهيري
أستاذ التربية الخاصة - الامارات

مدير التحرير

أ.د. أحمد صادق عبد المجيد
أستاذ تقنيات التعليم - المملكة العربية السعودية

الهيئة الاستشارية

أ.د. عبد المحسن عايض القحطاني

جامعة الكويت

أ.د. عبدالله علي التمام

الجامعة الإسلامية

أ.د. محمد صايل الزبيد

الجامعة الأردنية

أ.د. محمد مرعي جبران

جامعة الملك خالد

أ.د. هنادي حسين القحطاني

جامعة تبوك

أ.د. ثابت سعيد آل كحلان

جامعة الملك خالد

أ.د. عمر علوان عقيل

جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية

أ.د. محمد شحات الخطيب

جامعة الملك عبد العزيز

أ.د. محمد عطية خميس

جامعة عين شمس

أ.د. مسفر بن سعود السلولي

جامعة الملك سعود

أ.د. يوسف محمد سوامه

جامعة اليرموك

التعريف بالمجلة:

تصدر جامعة الملك خالد مجلة علمية محكمة باسم: "مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية"؛ وهي مجلة تهدف إلى إتاحة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس والباحثين من داخل المملكة أو خارجها لنشر أبحاثهم العلمية الأصيلة المكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية في العلوم التربوية التي لم يسبق نشرها، وتم الالتزام فيها بأخلاق البحث العلمي والمنهجية العلمية المتعارف عليها.

وتشمل المجلة عدة أبواب منها: البحوث العلمية والتقارير الخاصة بالمؤتمرات والندوات وحلقات النقاش في التربية عمومًا وملخصات الرسائل الجامعية المتميزة التي تمت مناقشتها وإجازته، وتم التوصية بنشرها، وملخصات الكتب.

رؤية المجلة:

الريادة في نشر البحوث العلمية المحكمة في العلوم التربوية والسعي للتصنيف ضمن قواعد النشر العالمية.

رسالة المجلة:

نشر البحوث العلمية المحكمة في العلوم التربوية وفق معايير مهنية عالمية.

أهداف المجلة:

تهدف المجلة إلى أن:

1. تصبح ذات ريادة وتصنيف متميز ومعامل تأثير عالٍ محليًا وإقليميًا وعالميًا.
2. تكون مرجعًا علميًا للباحثين في العلوم التربوية.
3. تلي حاجة الباحثين محليًا وإقليميًا وعالميًا في نشر البحوث في العلوم التربوية.
4. تسهم في نشر البحوث التربوية ذات الأصاله التي تساعد في تطوير المجتمع وتقدمه.

الشروط، والقواعد، والتعليمات، والحقوق، والإجراءات الخاصة بالنشر في المجلة:

أولاً: الشروط والقواعد الخاصة بالنشر في المجلة:

1. الجودة في الفكرة والأسلوب والمنهج والتوثيق العلمي، مع الخلو من الأخطاء اللغوية والنحوية.
2. أن يسهم البحث في تنمية الفكر التربوي وتطوير تطبيقاته محليًا أو عربيًا أو عالميًا.
3. أن يقع البحث ضمن أحد مجالات العلوم التربوية.
4. أن يلتزم الباحث في بحثه بأخلاق البحث العلمي، وحقوق الملكية الفكرية، والشروط والقواعد الخاصة بالنشر في المجلة.
5. لا تتم كتابة اسم الباحث أو الباحثين في متن البحث صراحةً، أو بأي إشارة تكشف عن هويته أو هويتهم، ويمكن استخدام كلمة الباحث أو الباحثين بدلًا من ذلك.

6. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.

ينظم البحث وفق التالي:

أ. البحوث التطبيقية:

يورد الباحث أو الباحثون مقدمة تبدأ بعرض طبيعة البحث، ومدى الحاجة إليه، ومسوغاته، ومتغيراته، متضمنةً الدراسات السابقة بشكلٍ مدمج دون تخصيص عنوان فرعي لها. يلي ذلك استعراض مشكلة البحث، ثم تحديد أهدافه، وبعد الأهداف تورد أسئلة البحث أو فروضه. ثم تعرض منهجية البحث؛ مشتملةً على: مجتمع البحث، وعينته، وأدواته، وإجراءاته، متضمنةً كيفية تحليل بياناته. ثم تعرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها، والتوصيات المنبثقة عنها.



ب. البحوث النظرية:

يورد الباحث أو الباحثون مقدمةً يمهد فيها للفكرة المركزية التي يناقشها البحث، مبيّنًا فيها: أديبات البحث، وأهميته، وإضافته العلمية إلى مجاله. ثم يعرض منهجية بحثه، ومن ثم يُقسّم البحث إلى أقسام على درجة من الترابط فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة محددة تكوّن جزءًا من الفكرة المركزية للبحث. ثم يختتم البحث بخلاصة شاملة متضمنة أهم النتائج التي خلص إليها البحث.

ج. في كلا النوعين من البحوث:

توضع قائمة المراجع في نهاية البحث باتباع أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

1. أن يكون التوثيق في متن البحث وقائمة المراجع وفق نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار الأخير.
2. يلتزم الباحث بترجمة أو رومنة (Romanization /Transliteration) توثيق المقالات المنشورة في الدوريات العربية الواردة في قائمة المراجع العربية (مع الإبقاء عليها في قائمة المراجع العربية)، وفقًا للنظام التالي:
 - إذا كانت بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية الواردة في قائمة المراجع (التي تشمل اسم، أو أسماء المؤلفين، وعنوان المقالة، وبيانات الدورية) موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فتكتب كما هي في قائمة المراجع، مع إضافة كلمة (In Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.
 - إذا لم تكن بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فيتم رومنة اسم، أو أسماء المؤلفين، متبوعة بسنة النشر بين قوسين، 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.
 - توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
 - يلي قائمة المراجع العربية، قائمة المراجع 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.

وفيما يلي مثال على رومنة بيانات المراجع العربية:

الجبر، سليمان. (1991م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية، 3(1)، 143 - 170.

Al-Jabr, S. (1991). The evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study at intermediate schools in the Kingdom of Saudi Arabia. (In Arabic) *Journal of King Saud University-Education sciences*, 3(1), 143-170.

⁽¹⁾ (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).

ثانياً: تعليمات النشر في المجلة:

يلزم تنسيق البحث تبعاً لما يلي:

1. لا يتجاوز البحث المقدم للنشر (30) ثلاثين صفحة، وبما لا يزيد عن (8000) ثمانية آلاف كلمة.
2. أن يتضمن البحث ملخصين: أحدهما باللغة العربية، والآخر باللغة الإنجليزية، بشرط ألا يزيد أي منهما عن (250) كلمة، وأن يكتب كل منهما في صفحة مستقلة، متبوعاً بكلمات مفتاحية لا تزيد عن خمس كلمات تعبر عن محاور البحث.
3. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة (2.5) سم، ما عدا الهامش الأيمن (3.5) سم، والمسافة بين الأسطر والفقرات "مفرد".
4. الخط المستخدم في المتن للكتابة باللغة العربية (Traditional Arabic) بحجم (14)، وللكتابة باللغة الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (12)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بولد (Bold).
5. يكون نوع الخط المستخدم في الجداول والأشكال باللغة العربية (Traditional Arabic) بحجم (12)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (10)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بولد (Bold).
6. يلتزم الباحث/ الباحثون في البحوث المكتوبة باللغة العربية باستخدام الأرقام العربية (...، 3، 2، 1) في جميع ثنايا البحث.
7. يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة، ابتداءً من صفحة الملخص العربي ثم الملخص الإنجليزي وحتى آخر صفحة من صفحات البحث ومراجعته.
8. توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، يليها مباشرة قائمة المراجع الأجنبية، وذلك وفقاً لأسلوب التوثيق المتبع في المجلة.

ثالثاً: حقوق المجلة وحقوق الباحث أو الباحثين:

1. تقوم هيئة تحرير المجلة بالفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن قبوله حتى تنطبق عليه شروط النشر، أو رفضه دون إبداء الأسباب.
2. تنتقل حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة عند إشعار الباحث بقبول بحثه للنشر، ولا يجوز نشره في أي منفذ آخر ورقياً أم إلكترونياً، دون الحصول على إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
3. لا يحق للباحث/ الباحثين التقدم بطلب لسحب البحث بعد إبلاغه/ إبلاغهم بوصول البحث إلى المجلة.
4. هيئة التحرير الحق في ترتيب البحوث المقدمة عند النشر لاعتبارات فنية.
5. هيئة التحرير الحق في اختصار أو إعادة صياغة بعض الجمل والعبارات لأغراض الضبط اللغوي ومنهج التحرير.
6. يبلغ الباحث بعدم قبول بحثه بناءً على تقارير المحكمين دون إبداء أسباب.
7. ترسل نسخة إلكترونية للباحث/ الباحثين من العدد المنشور فيه بحثه/ بحثهم، ونسخة إلكترونية أيضاً لمستلة البحث.

رابعاً: إجراءات النشر في المجلة:

1. إرسال البحث إلكترونياً بصيغة (word) وبصيغة (PDF) طبقاً للشروط والقواعد والتعليمات الخاصة بالمجلة والمذكورة أعلاه، ويرفق مع البحث سيرة ذاتية للباحث/ الباحثين؛ إن كانت مراسلته/ مراسلتهم المجلة هي الأولى لهم.
2. إرسال البحث إلكترونياً من خلال موقع المجلة الإلكتروني <https://journals.kku.edu.sa/jes/ar>، أو عبر البريد الإلكتروني للمجلة jes@kku.edu.sa.

3. أن يوقع الباحث/الباحثون إقرارًا يفيد أن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه ونشره في المجلة، أو رفضه، وأنه غير مستل من أية دراسة أيًا كان نوعها.
4. إشعار الباحث عبر البريد الإلكتروني باستلام بحثه خلال خمسة أيام من تاريخ إرساله للمجلة.
5. إشعار الباحث بإرسال البحث للتحكيم في حال اجتياز بحثه للفحص الأولي أو إعادته للباحث في حال رفضه.
6. إرسال البحث المقدم للنشر - في حال اجتيازه للفحص الأولي - إلى محكمين من ذوي الاختصاص يتم اختيارهما بسرية تامة، وذلك لبيان مدى أصالته وجدته وقيمة نتائجه وسلامة طريقة عرضه ومن ثم مدى صلاحيته للنشر.
7. بعد التحكيم، ترسل تقارير المحكمين للباحث/الباحثين لإجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون.
8. بعد عمل التعديلات، يعاد إرسال النسخ الأصلية للبحث والنسخة المعدلة على البريد الإلكتروني للمجلة لمراجعة البحث في صورته النهائية من هيئة التحرير.
9. إشعار الباحث بقبول بحثه للنشر إلكترونياً على موقع المجلة.

مقدمة العدد

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد.

فإن مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية دأبت منذ إنشائها على أن تكون ضمن أهم أوعية المعلومات، وأن تظل منبراً علمياً جاداً، يهتم بنشر البحوث الأصيلة، ذات الجودة؛ وفق مقاييس علمية وضوابط موضوعية، من خلال تلافح الأفكار وتبادل المعلومات لخدمة العلم والمعرفة، لتحقيق رؤية جامعة الملك خالد وأداء رسالتها، كي يستفيد منها متخذو القرار والباحثون دعماً للتطور العلمي؛ الهادف لخدمة الإنسانية في مختلف ميادين التربية.

وأصالة عن نفسي ونيابة عن هيئة تحرير المجلة يطيب لي أن أرحب بجميع الباحثين والمهتمين من طلاب العلم والمعرفة، ويسعدني أن أقدم لجمهور المجلة العدد الرابع من المجلد (10)؛ (2023)، والذي تضمن بين دفتيه (12) بحثاً متنوعاً وثرياً؛ حيث اهتم البحث الأول منها؛ بدور التفكير الاستراتيجي في تعزيز التمكين الإداري لدى القيادات النسائية في الجامعات السعودية وركز البحث الثاني؛ على رؤية مستقبلية لإنشاء مركز تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة من وجهة نظر المستفيدين، وبحث البحث الثالث؛ تقييم الأداء التدريسي في ضوء مهارات ما وراء المعرفة لدى معلّمات العلوم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الطائف من وجهة نظر مُشرفاتهنّ، كما اهتم البحث الرابع؛ بدور جامعة شقراء في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى طُلّابها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتناول البحث الخامس. العلاقة بين الثقة التنظيمية والاستغراق الوظيفي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك، وبحث البحث السادس؛ Factor Structure and Psychometric Properties of the People with Disabilities Rights Awareness Scale (PDRAS)، وتناول البحث السابع؛ فاعلية منصة تعليمية رقمية قائمة على روبوتات الدردشة التفاعلية Chatbot في تنمية الوعي بقيم المواطنة الرقمية وإنتاج محتوى رقمي لتحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي بوسائل التواصل الاجتماعي، وبحث البحث الثامن؛ درجة ممارسة رؤساء الأقسام للمهارات القيادية بفرع جامعة أم القرى في محافظة القنفذة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وركز البحث التاسع؛ على درجة إسهام أنشطة نظام إدارة التعلم بلاك بورد Blackboard في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك سعود، واهتم البحث العاشر؛ بدراسة درجة تفعيل مُعلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الليث لأبعاد الحسّ العلمي في ممارستهم التدريسية، وتناول البحث الحادي عشر؛ تجارب مُعلّمات صعوبات التعلم في التعامل مع طالباتهنّ اللاتي يظهرنّ عليهنّ العجز المتعلّم: (دراسة ظاهرية)، وأخيراً اهتم البحث الثاني عشر؛ بدور الجامعات السعودية في الإسهام بتحقيق أهداف التنمية المستدامة لهيئة الأمم المتحدة: (دراسة ميدانية)، وختاماً؛ يطيب لي أن أسجل خالص الشكر والتقدير للسادة أعضاء هيئة التحرير، والمحكمين، والباحثين، والقراء، وزوار الموقع الإلكتروني، وإلى كل من يسهم في الرقي بالمستوى العلمي للمجلة؛ سائلاً المولى عز وجل أن يبارك عملنا هذا، وأن يوفقنا في أداء رسالتنا، وتحقيق مبتغانا، على الصعيد المحلي والدولي.

والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل...

رئيس هيئة التحرير

أ.د. عبد العزيز بن سعيد محمد الهاجري

aalqahtni@kku.edu.sa

قائمة المحتويات

الصفحة	عنوان البحث
ع	مقدمة العدد.....
32-1	1. دور التفكير الاستراتيجي في تعزيز التمكن الإداري لدى القيادات النسائية في الجامعات السعودية أمل بنت مسحل محمد القثامي.....
59-33	2. رؤية مستقبلية لإنشاء مركز تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة من وجهة نظر المستفيدين سهام محمد أمر الله طه، نورة عوضه الأسمرى.....
89-60	3. تقييم الأداء التدريسي في ضوء مهارات ما وراء المعرفة لدى معلّات العلوم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الطائف من وجهة نظر مشرفاتهن نجلاء سائر بنيه الجعيد، سميحة محمد سعيد سليمان.....
114-90	4. دور جامعة شقراء في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى طلابها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس هيفاء يوسف الفوزان.....
144-115	5. العلاقة بين الثقة التنظيمية والاستغراق الوظيفي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك هبة فرحان سلمان الرويلي.....
159-145	6. Factor Structure and Psychometric Properties of the People with Disabilities Rights Awareness Scale (PDRAS) Shaden Khalil Hussain Elewiat.....
193-160	7. فاعلية منصة تعليمية رقمية قائمة على روبوتات الدردشة التفاعلية Chatbot في تنمية الوعي بقيم المواطنة الرقمية وإنتاج محتوى رقمي لتحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي بوسائل التواصل الاجتماعي أجاد طارق مجلد، فدوى ياسين فلمبان، هوازن سعيد الحربي، جميلة محمد العمري.....

- الصفحة عنوان البحث
8. درجة ممارسة رؤساء الأقسام للمهارات القيادية بفرع جامعة أم القرى في محافظة القنفذة
219-194 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس
..... أم الزين حسين بدوي
9. درجة إسهام أنشطة نظام إدارة التعلم بلاك بورد Blackboard في تنمية مهارات القرن
244-220 الحادي والعشرين من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك سعود
..... نوف مرعي عبد الله فقيه، أميرة مروان الخواجة
10. درجة تفعيل مُعلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الليث لأبعاد الحسّ العلمي في
275-245 ممارساتهم التدريسية
..... رجب محمد رمضان المالكي، عادل بن رزق الله محمد الديباني
11. تجارب مُعلّّات صُعوبات التّعلّم في التّعامل مع طالباتهنّ اللاتي يظهرُ عليهنّ العجزُ
303-276 المتعلّم: (دراسة ظاهراتية)
..... الوفاء بنت عبد الرزاق بن يحيى بهكلي، سيرين بنت طلال حسن البكري
12. دور الجامعات السعودية في الإسهام بتحقيق أهداف التنمية المستدامة لهيئة الأمم
328-304 المتحدة: (دراسة ميدانية)
..... زينة محمد فالح القحطاني

أبحاث العدد



دور التفكير الاستراتيجي في تعزيز التمكين الإداري لدى القيادات النسائية في الجامعات السعودية

أمل بنت مسحل محمد القثامي

أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المساعد

جامعة أم القرى - كلية التربية - قسم الإدارة التربوية

Doi10.55534/1320-010-004-001

المستخلص: هدفت هذه الدراسة تعرف درجة تطبيق التمكين الإداري لدى القيادات النسائية في الجامعات السعودية، وتحديد مستوى تطبيق التفكير الاستراتيجي من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، وكذا تعرف العلاقة بين التفكير الاستراتيجي والتمكين الإداري للقيادات النسائية في الجامعات السعودية؛ ولتحقيق هذه الأهداف تم الاعتماد على المنهج الوصفي والاستبانة لجمع البيانات، وتم اختيار عينة تكونت من (184) قائداً أكاديمياً من العاملين في الجامعات السعودية وخلصت نتائج الدراسة إلى أن درجة تطبيق التمكين الإداري لدى القيادات النسائية في الجامعات السعودية جاءت متوسطة على الأبعاد التالية: (تفويض السلطة، والتحفيز والدافعية الذاتية، والمشاركة في فرق العمل) في حين جاءت بدرجة عالية على بُعد التطوير المهني. وجاء مستوى تطبيق التفكير الاستراتيجي من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بدرجة متوسطة وعلى جميع أبعاده، كما خلصت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية وذات دلالة إحصائية بين التفكير الاستراتيجي والتمكين الإداري للقيادات النسائية في الجامعات السعودية.

الكلمات المفتاحية: التفكير الاستراتيجي، التمكين الإداري، القيادات النسائية، الجامعات السعودية.



Strategic Thinking Role in Enhancing the Administrative Empowerment of Women Leaders in Saudi Universities

Alghtami, Amal Meshal M

Assistant Professor - Educational administration and planning
Umm Al Qura University, Faculty of Education
Educational administration department

Doi10.55534/1320-010-004-001

Abstract: The study aimed to recognize the degree of application of administrative empowerment among female leaders in Saudi universities, to determine the level of application of strategic thinking from the point of view of academic leaders, as well as to identify the relationship between strategic thinking and administrative empowerment of female leaders at Saudi universities. To achieve these goals, the descriptive approach used and a questionnaire used to collect data. A sample of (184) academic female leaders working in Saudi universities was selected. The results of the study found that the degree of application of administrative empowerment among female leaders at Saudi universities was medium, and it was on the following dimensions: (Delegation of authority, motivation and self-motivation, participation in work teams) while it came with a high degree on the professional development dimension. The level of application of strategic thinking from the point of view of academic leaders came in a medium degree in it is all dimensions. The results also found that there is a positive and statistically significant relationship between strategic thinking and administrative empowerment of female leaders at Saudi universities.

Keywords: Strategic thinking, administrative empowerment, female leaders, Saudi universities.



المقدمة

إن مواكبة المؤسسات التعليمية والتربوية للتغيير والتطوير في هذا العصر ليست عملية عشوائية، بل عملية مدروسة تهدف إلى تحقيق التميز، وزيادة كفاءة العاملين فيها، والارتقاء بمستوى أدائهم، وإعداد الكوادر القيادية القادرة على مواجهة التحديات الحالية والمستقبلية، وهذا يحتاج إلى استخدام أساليب إدارية حديثة تتناسب مع متطلبات التميز في هذا العصر.

ويُعَدُّ التمكين الإداري من المفاهيم الإدارية الحديثة التي لها إيجابيات كثيرة على جودة العمل، حيث يرى مخدمو (2020) أن التمكين الإداري يُعَدُّ من أهم العمليات الإدارية التي تُسهم في زيادة دافعية العاملين نحو الإنجاز؛ إذا ما تمَّ التخطيط إلى تطبيقه بعناية، من خلال تهيئة المناخ المناسب لتطبيقه في مجال العمل الإداري؛ لأنَّ نجاحه يؤدي إلى نتائج نهائية باهرة على مستوى أداء الفرد، وعلى مستوى المؤسسة، وعلى مستوى المستفيدين من خدماتها.

ولأهمية التمكين الإداري للقيادات النسائية سعت المملكة العربية السعودية إلى تحقيق ذلك من خلال رؤية المملكة (2030)، التي تستهدف رفع نسبة مشاركة المرأة السعودية في سوق العمل بنسبة (30%)، إضافةً إلى مشاركتها الفاعلة في مجلس الشورى، والمجال الأمني، وتوليها المناصب العليا في قطاع التعليم، وترشيح نفسها لعضوية رئاسة البلدية. وهنا نجد أن تمكين المرأة السعودية ودعم قدراتها بالتأهيل وإتاحة الفرص أمامها جعلها شريكاً حقيقياً فاعلاً في بناء الوطن والتنمية المستدامة (الشعبان، 2019).

وفي ظلِّ التطورات العلمية الهائلة التي يشهدها هذا العصر، يجب على الجامعات أن تتبنَّى المفاهيم الحديثة في الإدارة تلك التي تُعزِّز من تمكين القيادات النسائية، والتي من بينها ممارسة التفكير الاستراتيجي وتطبيقه في الجامعات، حيث إنَّه يسهم في تحسين أداء القيادات النسائية في الجامعة، ويطور من قدراتها على استشعار الفرص المتاحة واغتنامها، واكتشاف التهديدات التي تواجه العمل وتجنبها؛ وتوسيع دائرة فهمهنَّ لكل ما يوجد في بيئة العمل داخل الجامعة Douglas, (2021).

وتكمن أهمية التفكير الاستراتيجي، في أنَّه يُعَدُّ من الأساليب المهمة التي تُعزِّز دور قيادة الجامعة في تمكين القيادات النسائية، بما يمثله من منظومة متكاملة تمكِّن القيادات الجامعية من اعتماد شمولية التفكير، واتخاذ القرارات في الوقت المناسب، والتوجُّه نحو الفرضيات لاختبارها، والاستفادة من نتائجها، والعمل على استغلال الفرص التي تمكِّنها من التميز والتنافس مع الجامعات الأخرى، والتَّكْيُف مع التَّطَوُّرات والمستجدَّات الجديدة التي من بينها تمكين القيادات النسائية (Kamari, Nourian and Nadushan, 2018).

وتكمن أهمية ممارسة التفكير الاستراتيجي في الجامعات كونه يدخل في جميع مجالات الإدارة من خلال عملياتها الداخلية والخارجية، وبخاصة فيما يتعلَّق بالتخطيط للمستقبل، فهو يعمل على توفير المعلومات التي تُعَدُّ الرِّكْزَةَ الأساسية في دعم عملية اتِّخَاذ القرارات السليمة وتعزيزها، ويساعد على التنبُّؤ بالتحديات المستقبلية التي قد تواجهها الجامعة؛ ممَّا يساعد في إيجاد الحلول لها ومعالجتها في الوقت المناسب (اسماعيل، 2020، ص 156).

من خلال العرض السابق تتضح أهمية دور التفكير الاستراتيجي في تعزيز التمكين الإداري للقيادات النسائية في الجامعات السعودية، وفي تحقيق الأهداف المنشودة من خلال قدرته على التنبُّؤ بالمستقبل، والاستعداد لمواجهة التحديات واستغلال الفرص المتاحة؛ لذلك جاءت هذه الدراسة لتعرِّف إلى دور التفكير الاستراتيجي في تعزيز التمكين الإداري لدى القيادات النسائية في الجامعات السعودية.



مشكلة البحث:

سعت الجامعات السعودية إلى العمل على تعزيز التمكين الإداري للقيادات النسائية العاملة فيها؛ وذلك في إطار سعيها نحو الريادة والتميز، وصولاً لنموذج المؤسسة الممكنة، على اعتبار أن التمكين الإداري للقيادات النسائية يمثل استراتيجية تنظيمية ومدخلاً فاعلاً للتطوير والتحسين المستمر في أدائهن، وتزويدهن بمختلف الصلاحيات والمسؤوليات ومنحهن الحرية اللازمة لأداء العمل وتجويده، وذلك لتمكينهن الإداري حتى يساهمن في تحقيق رؤية المملكة (2030) التي ركزت على مشاركة المرأة السعودية الكاملة وتمكينها على الصعد كافة، واستثمار طاقاتها، وتوفير مناخ يتلاءم معها وتقديم خدمات تُسهّل عليها القيام بواجباتها الوطنية.

وهناك عديد من الدراسات السابقة التي خلصت إلى أهمية التفكير الاستراتيجي ودوره في تعزيز التمكين الإداري لدى القيادات النسائية في الجامعات، ومن بينها: دراسة قمري ونوريان وسليمانى وندوشان (Kamari, Nourian and Nadushan, 2018)، ودراسة نانداراني (Nandarani, 2020).

وبالرغم من الاهتمام المتزايد بالتمكين الإداري للقيادات النسائية في الجامعات السعودية؛ فإن عديداً من الدراسات السابقة خلصت إلى أنه ما زال دون المأمول، وذلك بسبب وجود عديد من التحديات التي تحد من تطوير أداء القيادات النسائية وتمكينها بالشكل المناسب، ومن بين هذه الدراسات؛ دراسة مخدوم (2020)، التي خلصت إلى أن هناك بعض التحديات التي تواجهها القيادات الأكاديمية النسائية، وتُعيق تطوير أدائهن وتمكينهن، والتي تنبع من تعقّد الإجراءات الإدارية، والمركزية، وعدم تفويض الصلاحيات بشكل مناسب، ودراسة الرّشيد (2020) التي خلصت إلى أن درجة ممارسة التمكين الإداري لدى القيادات النسائية في جامعة الملك سعود جاءت متوسطة، كما خلصت دراسة السليمان (2021) إلى أن مستوى تمكين القيادات النسائية في وزارة التعليم متوسط، وهذا يتفق مع نتيجة دراسة العنزي (2021) التي انتهت إلى أن تطوير أداء القيادات الأكاديمية النسائية في الجامعات السعودية في ضوء مدخل التمكين الإداري ما زال دون المأمول.

ومن خلال ما سبق تتضح أهمية تعزيز التمكين الإداري للقيادات النسائية من خلال استخدام أساليب إدارية حديثة كالتفكير الاستراتيجي، كونه يدعم شمولية التفكير في الجامعة، كما يعمل على استغلال الفرص التي تمكّن الجامعات من التميز والتنافس مع الجامعات الأخرى، ويُعزّز من التمكين الإداري للقيادات النسائية؛ لذلك جاءت هذه الدراسة التي صيغت مشكلتها في السؤال الرئيس الآتي: ما دور التفكير الاستراتيجي في تعزيز التمكين الإداري لدى القيادات النسائية في الجامعات السعودية؟

أسئلة البحث:

يجب هذا البحث عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة تطبيق التمكين الإداري لدى القيادات النسائية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟
2. ما مستوى تطبيق التفكير الاستراتيجي وأبعاده المختلفة (شمولية التفكير، والتفكير في الوقت المناسب، والتوجه نحو الفرضيات، والقصد الاستراتيجي) من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟
3. ما العلاقة بين التفكير الاستراتيجي والتمكين الإداري للقيادات النسائية في الجامعات السعودية؟



أهداف البحث

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تعرّف درجة تطبيق التمكين الإداري لدى القيادات النسائية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية.
2. تحديد مستوى تطبيق التفكير الاستراتيجي وأبعاده: (شمولية التفكير، والتفكير في الوقت المناسب، والتوجّه نحو الفرضيات، والقصد الاستراتيجي) من وجهة نظر القيادات الأكاديمية.
3. تعرّف العلاقة بين التفكير الاستراتيجي والتمكين الإداري للقيادات النسائية في الجامعات السعودية.

أهمية البحث:

نبعث أهمية البحث الحالي من خلال الآتي:

أولاً: الأهمية العلمية (النظرية):

1. تكمن أهمية هذا البحث من أهمية الموضوع الذي تناوله والمتعلّق بدور التفكير الاستراتيجي في تعزيز التمكين الإداري لدى القيادات النسائية في الجامعات السعودية.
2. يؤمّل أن تسهم هذه الدراسة في تشجيع الباحثين على إجراء مزيد من الدراسات المرتبطة بموضوعي التفكير الاستراتيجي، والتمكين الإداري للقيادات النسائية في ضوء تبني الجامعات للأساليب الإدارية الداعمة للتمكين الإداري.
3. يتناول هذا البحث موضوعاً اهتمت به رؤية المملكة (2030م)، التي ركّزت على مشاركة المرأة السعودية الكاملة وتمكينها على الصّعد كافّة، واستثمار طاقاتها، وتوفير مناخ يتلاءم معها.

ثانياً: الأهمية التطبيقية (العملية):

1. يؤمّل أن يسهم هذا البحث في ممارسة التفكير الاستراتيجي في الجامعات السعودية لدعم التمكين الإداري للقيادات النسائية في الجامعات السعودية.
2. يؤمّل أن يزود هذا البحث القيادات الإدارية في الجامعات السعودية بمعلومات وحقائق ومفاهيم حول دور التفكير الاستراتيجي في تعزيز التمكين الإداري للقيادات النسائية، مما سيكون له أثر إيجابي على جودة العمل وتبنيه في الجامعة.
3. تستجيب هذه الدراسة لمتطلبات الاستراتيجية الوطنية المبنية من خطة التحول الوطني المستندة إلى رؤية المملكة (2030)، في الارتقاء بمستوى أداء القيادات الإدارية بشكل عام، والقيادات الإدارية في الجامعات بشكل خاص من أجل الوصول إلى التميّز، وتقديم الجامعات السعودية في التصنيف العالمي للجامعات العالمية.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على دراسة درجة تطبيق التمكين الإداري لدى القيادات النسائية في الجامعات السعودية، وتحديد مستوى تطبيق التفكير الاستراتيجي وأبعاده: (شمولية التفكير، والتفكير في الوقت المناسب، والتوجّه نحو الفرضيات، والقصد الاستراتيجي) من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، وتحديد العلاقة بين التفكير الاستراتيجي والتمكين الإداري للقيادات النسائية في الجامعات السعودية.

الحدود المكانية: تمّ تطبيق الدراسة في الجامعات الآتية: جامعة تبوك، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الجوف وجامعة حائل.



الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي الجامعي (1444هـ).

مصطلحات البحث

أولاً: التفكير الاستراتيجي:

يُعرّف أنه "مجموعة من القدرات والمهارات العقلية، والفكرية الضرورية لقيام المدير الإداري بمهام الإدارة الاستراتيجية ومهاراتها المتعلقة بتحديد رؤية المنظمة التي يعمل بها ورسالتها وغاياتها وأهدافها، والعمل على تنفيذها، مع مراقبة عمليات التنفيذ وتقييمها (جرغون، 2019، ص.9).

ويُعرف التفكير الاستراتيجي إجرائياً في هذه الدراسة، أنه قدرة القيادات الإدارية العليا في الجامعات السعودية على تحقيق رؤية التفكير، وغايات الجامعة التي يعملون بها وأهدافها على التمكين الإداري لدى القيادات النسائية العاملة في الجامعة.

ثانياً: التمكين الإداري:

يُعرف مخلوف (2018، ص.159) التمكين الإداري أنه ممارسة إدارية تسهم في منح العاملين درجة مناسبة من حرية التصرف، والمشاركة في اتخاذ القرارات، ودرجة من الاستقلالية في أداء المهام الموكلة إليهم، مع تزويدهم بالمعلومات المناسبة، وتهيئة بيئة مناسبة لتحقيق ذلك.

ويُعرف التمكين الإداري إجرائياً في هذه الدراسة أنه منح القيادات النسائية في الجامعات السعودية ممارسة السلطة والمسؤولية الخاصة بأعمالهن، والثقة المطلقة بهن؛ مما يتيح لهن الحرية في اتخاذ القرارات الخاصة بمهام عملهن، وحل المشكلات التي تواجه عملهن بكفاءة عالية.



أدبيات البحث

مفهوم التفكير الاستراتيجي:

هناك عددٌ من التعريفات لمفهوم التفكير الاستراتيجي، من بينها ما يلي: يُعرّف التفكير الاستراتيجي أنّه مجموعة من الإجراءات والعمليات التي تستهدف وضع تصوّر مستقبلي للمؤسسة، واستخدام المعلومات لاتخاذ القرارات السليمة لبلوغ الأهداف المنشودة، وتحقيق التميّز المنشود (Clar et al. 2018: p.10).

كما يُعرّف التفكير الاستراتيجي أنّه "طريقٌ خاص بالتفكير يعالج البصيرة، وينتج عنه منظور متكامل للمؤسسة لتوظيف الإبداع والحدس لرسم التوجّهات المستقبلية للمؤسسة (الدوري والحاكم، 2020، ص.3)

ويُعرّف التفكير الاستراتيجي كذلك أنّه "ابتكار خريطة طريق توجّه القادة الإداريين في عملية اتخاذ القرارات لكي يكونوا أكثر وعياً بمتطلبات نجاح العمل بالمنظمات التي يعملون بها من خلال تلبية حاجاتهم الملحة للمعلومات، وتوفيرها في الوقت المناسب بدقة وجودة؛ لاتخاذ قرارات أكثر عقلانية تواكب التطوّرات المستقبلية للمنظمة، وتحقيق أهدافها المنشودة بكفاءة عالية (Ahmadi, Amiri, Moarefi and Sweis, 2020).

وفي دراسة عميش وناصر (2020، ص.918) يُعرّف التفكير الاستراتيجي أنّه: عملية عقلية، ومنهج يتم اتّباعه لنتج عنه رؤية وتوجّه إستراتيجي، ويتم من خلاله التفكير في إعداد خطة استراتيجية تسهم في اتخاذ القرارات السليمة، وفي الاستجابة السريعة لبيئة العمل الداخلية والخارجية، ومتطلباتها، بما يسهم في نجاحها وتحقيق التميّز المنشود لها.

أبعاد التفكير الاستراتيجي:

أولاً: شمولية التفكير:

وهو ما يساعد المنظمة على التكيف مع التأثيرات المحيطة بها، وهو تفكير عقلي منظم يحدد أهم المتغيّرات والتطوّرات التي تؤثر على المنظمة سواء أكانت داخلية أم خارجية، والتي تؤثر على سلوك العاملين؛ بحيث يستجيب للتطوّرات والتغيّرات التي تحدث في بيئة المنظمة (عبد الله وجميل وحسين، 2018، ص.621).

ثانياً: التفكير في الوقت المناسب:

هي قدرة الإدارة على معرفة المستقبل، والتنبؤ بما سيحدث، والقدرة على تحديد الفجوة الاستراتيجية بين الواقع الحالي للمؤسسة والتوجّه المستقبلي لها، على عكس التوجّه التقليدي الذي يركّز على درجة التوازن بين الموارد المتاحة والفرص المتاحة (عميش وناصر، 2020، ص.920).

ثالثاً: التوجّه نحو الفرضيات:

وهذا النوع من التفكير يعكس الصّورة العملية للتفكير، حيث يضع القائد الإداري الذي يستخدم هذا النمط من التفكير فرضيات علمية محتملة لكل بديل، ثم يجمع البيانات والمعلومات حول كل بديل، ويختبره ويتحقّق منه؛ بحيث يتخذ القرار المناسب بصلاحيّة البديل وقبوله، أو عدم صلاحيّته وبالتالي رفضه بناءً على قاعدة علمية، حيث تظهر العلاقات بين الأسباب والنتائج (المرشد، 2019، ص.182).

رابعاً: القصد الاستراتيجي:

وهو تبني القصد الاستراتيجي في اختيار مسار المنظمة المستقبلي، الذي يحدّد الوجهة التي ترغب في الوصول إليها، ومركزها الذي يجب تحقيقه بين المنظمات المشابهة لها، من خلال استخدام القصد الاستراتيجي في عملية التخطيط، وفي



صياغة الرؤية الاستراتيجية للمنظمة وبناءها؛ وهيئة الظروف المناسبة لتحقيق الرؤية المستقبلية التي تعبر عن التطلعات المستقبلية والمدرسة جيداً من القيادات الإدارية (Nandarani, 2020: p.26).

من خلال ما سبق يتضح وجود علاقة متكاملة بين أبعاد التفكير الاستراتيجي حيث تركز على التفكير الشمولي الذي يساعد على اتخاذ القرارات السليمة في الوقت المناسب، ووضع الفرضيات المستقبلية لاختبارها، والاستفادة من نتائجها في تطوير العمل، واستغلال الفرص المتاحة للوصول إلى التميز المنشود، فالتفكير الاستراتيجي يساهم في تمكين الجامعات على التكيف مع التطورات والمستجدات الجديدة، بما يحقق أهداف الجامعة، ويساعدها على المنافسة.

مفهوم التمكين الإداري:

يُعرف التمكين أنه عملية تساعد العاملين على الاشتراك في المستويات التنفيذية في عملية صناعة القرار، وحل مشكلات العمل، لإثراء البعد المهاري والخبراتي لديهم، وترسيخ الشعور بأهميتهم في بيئة العمل، وفي تحقيق أهدافه (Al- Qahtani, Alkhateeb, Haider, Orcid and Thikkryat, 2020: p.117). كما يُعرف التمكين الإداري أنه "منح العاملين داخل المنظمة، الحرية الكاملة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل، من خلال توسيع نطاق تفويض السلطة لهم، وزيادة المشاركة في حل المشكلات التي تواجه العمل، ومساعدتهم على تنمية التحفيز الذاتي، والتأكيد على أهمية العمل الجماعي، وتوفير بيئة تساعد على تطوير الشخصية، وتنمية السلوك الإبداعي" (الرشيد، 2020، ص.89).

من خلال استعراض التعريفات السابقة لمفهوم التمكين يمكن القول إن التمكين يتصف بمجموعة من الخصائص، من بينها:

1. إن التمكين يجعل كلاً من القائد الإداري والعاملين معه شركاء في إدارة المنظمة.
2. إن التمكين يركز على الموارد البشرية كونها مصدر قوة في المنظمة.
3. يحسن التمكين من أداء العاملين نتيجة لزيادة الصلاحيات الممنوحة لهم.
4. يساعد التمكين على تحمل مسؤولية نتائج تصرفات العاملين في المنظمة، ويحسن من قراراتهم المتعلقة بالعمل.

أبعاد التمكين الإداري:

هناك عديد من أبعاد التمكين الإداري، التي يمكن ممارستها داخل المنظمات، ومن بينها:

أولاً: تفويض السلطة: ويشير إلى تنازل القائد الإداري عن جزء من الصلاحيات الممنوحة له للموظفين لأداء مهام محددة وبالتالي يستطيع المروءس بمقتضاها توجيه التعليمات إلى مروضيه في المستوى الذي يليه في التسلسل الإداري (Yunduk, Euisoo, Minhong and James, 2019: p.4). **ثانياً: المشاركة في اتخاذ القرار:** وهذا البعد يشير إلى منح الإدارة حرية وفرصة للموظفين لاتخاذ قراراتهم بدون قيود أو قوانين تُفرض عليهم، أو تحد من إسهامهم؛ بهدف تقديم فرص أفضل لتوظيف قدراتهم وتحسين دافعيتهم نحو الإنجاز والعمل (المهنا، 2018، ص.253).

ثالثاً: الدافعية الداخلية: هي القوى الداخلية للفرد التي توجهه أداء العاملين بالمنظمة، وتشجعهم على تحمل المسؤولية والإحساس بالإنجاز. مما يشجعه على تنفيذ مهام عمله بكفاءة (مخدوم، 2020، ص.108).

رابعاً: العمل التعاوني (فرق العمل): وتعني قدرة العاملين على العمل التعاوني في تحقيق أهداف المنظمة، وذلك من خلال التعاون والمشاركة في طرح الأفكار التي تساهم في رؤية المشكلة المطروحة بزوايا متعددة، أو الموقف الذي يحتاج إلى اتخاذ القرار (Duflo, 2019: p.1059).



خامساً: التدريب والتطوير المهني: يعدُّ التدريب والتطوير المهني من الأمور المهمة التي تنبِّي ثقة العاملين بأنفسهم، وتمكّنهم من اكتساب المهارات والقدرات التي تساعد على تطوير مهام عملهم، وبخاصة تلك البرامج المبنية على الحاجات التدريبية الحقيقية للعاملين (العنزي، 2021).

متطلبات تمكين القيادات النسائية في الجامعات:

هناك عددٌ من المتطلبات التي تسهم في تعزيز تمكين القيادات النسائية في الجامعات، التي من بينها المتطلبات الآتية:

أولاً: وضوح الرؤية المستقبلية للجامعة: يمكن للجامعة أن تحقّق درجةً عاليةً من التمكين الإداري، إذا ما أدركت القيادات النسائية فيها أهداف الجامعة ورؤيتها، والاتجاه الاستراتيجي للمنظمة، مما يساعدهنّ على التصرف ذاتياً (العنزي، 2021).

ثانياً: تعزيز الثقة الإدارية في الجامعة: تعزيز الثقة الإدارية تعدُّ أساساً لعملية التمكين الإداري، فلا بد من منح القيادات النسائية هذه الثقة وإمدادهنّ بالمعلومات، وإعطائهنّ حرية التصرف والاختيار؛ مما يؤدي إلى تمكينهنّ الإداري وقيامهنّ بأعمالهنّ بمرونة وسهولة (مخدوم، 2020).

ثالثاً: مشاركتهنّ في فرق العمل: يتطلّب تمكين القيادات النسائية ثقافةً تنظيميةً تؤمن بأهميتهنّ في إنجاز أهداف الجامعة وتشجعهنّ بالعمل ضمن الفرق وتنفيذ المهام، من خلال المشاركة في صنع القرار، واحترام أفكار فرق العمل من قبل الإدارة العليا (التويجري، 2018، ص. 619).

رابعاً: الاتصال الفاعل: يُعدُّ نظام الاتصال الفاعل في الجامعات، المفتاح الأساس لتمكين القيادات النسائية؛ لأنّه يُسهّل عملية نقل المعلومات المتعلقة بإجراءات العمل، والمشكلات التي قد تظهر؛ مما يستوجب تقليل المستويات التنظيمية داخل الجامعة (مخلوف، 2020، ص. 268).

خامساً: التطوير المهني: لا يمكن تعزيز التمكين الإداري لدى القيادات النسائية دون توفير التدريب المناسب المستمر لأغراض إكسابهنّ القدرات التي تمكنهنّ من إنجاز مهام عملهنّ بكفاءة عالية. كما أن التمكين الإداري يتطلّب إكسابهنّ المعرفة والمهارة اللازمة للتصرف بصفة مستمرة وفقاً لطبيعة المهام الملقاة عليهنّ (عمران، 2017، ص. 757).

سادساً: إدارة المعرفة: يشهد القرن الحادي تطورات تكنولوجية ومعرفية وعلمية متسارعة ممّا يستدعي استخدام أنماط وممارسات إدارية حديثة، التي من بينها إدارة المعرفة التي تُعدُّ طريقةً للتمكّن الإداري للقيادات النسائية (جلاب والحسيني، 2013، ص. 81).

يمكن القول إنّ التمكين الإداري لدى القيادات النسائية في الجامعات يمكن تحقيقه من خلال وجود قناعة لدى الإدارة العليا في الجامعة بمدى أهمية التمكين الإداري للقيادات النسائية، ومشاركتهنّ في اتخاذ القرارات، وذلك بدعمهنّ فنياً وسلوكياً، وغرس الثقة فيهنّ، وتوفير البيئة الملائمة لهنّ من خلال الثقة والحوافز، وتزويدهنّ بالمعرفة والمهارات والمعلومات والمفاهيم التي تعينهنّ على أداء مهام عملهنّ بكفاءة عالية.

أهمية التفكير الاستراتيجي في تعزيز التمكين الإداري:

للتفكير الاستراتيجي دورٌ مهمٌ في تحقيق أهداف المنظمة من خلال قدرته على توفير الفرص التي تعزّز نجاح التمكين الإداري للعاملين فيها، إضافة إلى أهميته من النواحي الآتية: (الدوري وصالح، 2009، ص. 122):

1. التفكير الاستراتيجي من المتطلبات الأساسية لنجاح مهمة القيادات الإدارية في المنظمات.



2. يساعد التفكير الاستراتيجي على تحقيق موقع تنافسي متقدم للمنظمات من خلال تطبيقه في تنظيم العمل الإداري ومنح الصلاحيات للعاملين.
 3. تنمية القيادات الإدارية وتأهيلهن لممارسة التفكير الاستراتيجي لتمكينهن من مواجهة التحديات المستقبلية للمنظمة.
 4. يساعد التفكير الاستراتيجي على معرفة التغيرات والتطورات التي تحدث في العمليات الداخلية والخارجية للمنظمة، ويساعد على توظيف التقنيات والتكنولوجيا الحديثة التي تعدد من وسائل تمكين العاملين.
 5. يساهم التفكير الاستراتيجي في صياغة الخطط والسياسات وعمليات التغيير والتطوير للارتقاء بمستوى الأداء ومواجهة التحديات، وتطوير الإبداع والابتكار في المنظمة من خلال عمليات التمكين الإداري.
- كما يساعد التفكير الاستراتيجي في بناء المنظمة وإدارتها بكفاءة عالية، ويزيد من تطورها ونموها، كما أنه يعمل على وضع تصوّر متكامل للرؤية الاستراتيجية للمنظمة؛ كما أنه يساهم في بناء المنظمات لتكون قادرة على إدارة الابتكار وصياغة إستراتيجية التغيير، ويدعم التمكين الإداري بالمنظمة، ويساعد المنظمة على التميز (Kamari, Nourian and Nadushan, 2018: p.43).

ويضيف ميري وبلغشاي ومحمدي (Miri, Delgshaei and Mahmoudi, 2020: p.142) إن التفكير الاستراتيجي يحسّن من جودة أداء العاملين في المنظمة، ويمكّنها من مواجهة التحديات التي تحدّ من قدرتها على المنافسة حيث يترتب على استخدامه القيام بمحاولات جادة لتعديل الأساليب الإدارية التقليدية التي كانت تتبعها الجامعة وتغييرها إلى أساليب إدارية حديثة قادرة على الاستجابة للتغيرات والتطورات المعاصرة بسرعة ومرونة، ومن بينها التمكين الإداري. من خلال ما سبق تتضح أهمية تطبيق التفكير الاستراتيجي من القيادات الأكاديمية والإدارية في الجامعات؛ لأنه يساعد على تطوير الأساليب الإدارية المتبعة في الجامعة، ويساعد على تعزيز التمكين الإداري للعاملين؛ مما يساهم في تنفيذ العمليات الداخلية والخارجية للجامعة بجودة عالية، وفي وضع التخطيط للمستقبل لتطوير الجامعة، ويزيد من قدرة الإدارة على التنبؤ بالتحديات المستقبلية التي قد تواجهها، وتمكينها من إيجاد الحلول للمشكلات التي تواجهها بكفاءة عالية.

الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الباحث للدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، تم الوصول إلى عددٍ من الدراسات السابقة التي تناولت التفكير الاستراتيجي والتمكين الإداري للقيادات النسائية، والتي تم عرضها مُرتبةً من الأقدم إلى الأحدث حسب سنة نشرها، على النحو الآتي:

- فقد هدفت دراسة ولي وعلي وشريف (2018) إلى تعرّف دور أنماط التفكير الاستراتيجي في جودة اتخاذ القرارات الإدارية من وجهة نظر القيادات الجامعية في كليات جامعة صلاح الدين في مدينة أربيل العراقية، ولتحقيق هذا الهدف اعتمد على المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتم توزيع هذه الاستبانة على عيّنة من القياديين في الجامعة الممثلين في: عمداء، ومعاوني العمداء، ورؤساء الأقسام العلمية، بلغت (100) فائدٍ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستويات متوسطة من ممارسة (أنماط التفكير الاستراتيجي، وجود اتخاذ القرارات الإدارية) لدى القيادات الجامعية في كليات جامعة صلاح الدين في أربيل. وهناك علاقةً معنوية موجبة بين كل أنماط التفكير الاستراتيجي وجودة اتخاذ القرارات الإدارية— وهناك تأثير معنوي لأنماط التفكير الاستراتيجي في جودة اتخاذ القرارات الإدارية.



- وهدفت دراسة قمري ونوريان وسليمان ونوشان (Kamari, Nourian and Nadushan, 2018) إلى تقديم تصوّر مقترح لممارسة التفكير الاستراتيجي من القيادات الأكاديمية بجامعة العلوم التطبيقية الإيرانية بهدف تعزيز التمكين الإداري للعاملين فيها. ولتحقيق هذه الأهداف أختيرت عينة تكوّنت من (20) خبيراً من العاملين في الجامعات والمراكز الصناعية، واستُخدم أسلوب دلفي لجمع البيانات والمعلومات من خلال إجراء المقابلات، إضافة إلى مراجعة الأبحاث التي أُجريت حول موضوع التفكير الاستراتيجي داخل إيران وخارجها. وقدّمت الدراسة تصوّراً مقترحاً لممارسة التفكير الاستراتيجي من القيادات الأكاديمية بجامعة العلوم التطبيقية الإيرانية بهدف تعزيز التمكين الإداري، حيث تمّ الاعتماد على أربعة معايير أساسية في بناء التصوّر المقترح هي: القيادة، والتنظيم والممارسات والمنهجية المتبعة، والتخطيط للتمكين وتحديد النتائج المتوقعة من ممارسة التفكير الاستراتيجي.
- كما هدفت دراسة مخدوم (2020) إلى تقييم مستوى التمكين الإداري الذي تتمتع به القيادات الأكاديمية النسائية في جامعة طيبة، ولتحقيق هذا الهدف تمّ استخدام المنهج الوصفي المسحي في هذه الدراسة، وتمّ استخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكوّنت عينة الدراسة من (87) قائدة من العاملات بجامعة طيبة، وتوصّلت النتائج إلى أن درجة التمكين جاءت بدرجة عالية على أبعاد: التحفيز والاتصال وفرق العمل، في حين جاءت متوسطة على بُعدي التدريب وتفويض السلطة. كما هدفت دراسة الدوري والهاكم (2020) إلى تعرّف أثر أنماط التفكير الاستراتيجي على الأداء الاستراتيجي في الجامعات الأردنية الخاصة؛ ولتحقيق هذا الهدف استخدم المنهج الوصفي التحليلي، واختيرت عينة تكوّنت من (108) من العاملين في الجامعات الأردنية الخاصة، واستُخدمت استبانة التفكير الاستراتيجي أداة لجمع البيانات والمعلومات من عينة الدراسة، وتوصّلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الاستراتيجي، وبُعد النمط التخطيطي، والأداء الاستراتيجي.
- في حين هدفت دراسة ميري وبلغشاي، ومحمدي (Miri, Delgshaei and Mahmoudi, 2020) إلى تقديم تصوّر مقترح لتعزيز ممارسة التفكير الاستراتيجي من مديري المناطق التعليمية في طهران، ولتحقيق ذلك اعتمد على المنهج الوصفي التحليلي، واستُخدمت المقابلة لجمع البيانات والمعلومات، واختيرت عينة تكوّنت من (15) خبيراً مما يعملون بوزارة التعليم لتطوير التصوّر المقترح لتعزيز ممارسة التفكير الاستراتيجي، ويعدّ تحليل البيانات والمعلومات من المقابلات ومن الدراسات السابقة والإطار النظري تمّ بناء تصوّر مقترح لتعزيز ممارسة التفكير الاستراتيجي من مديري المناطق التعليمية في طهران، وقد اعتمد التصوّر المقترح على جميع العوامل الداخلية والخارجية المؤثرة على المناطق التعليمية بهدف تحسين جودة أداء إدارات التعليم.
- وهدفت دراسة نانداراني (Nandarani, 2020) إلى تعرّف آليات تطوير ممارسات التفكير الاستراتيجي في الجامعات الحكومية بجنوب أفريقيا وتعزيز التمكين فيها، ولتحقيق هدف الدراسة اختير المنهج النوعي في هذا البحث واستُخدمت المقابلة أداة لجمع البيانات، وطُبقت على عينة بلغ عددها (33) فرداً من العاملين في القيادات العليا في الجامعات الحكومية بجنوب أفريقيا، وبعد تحليل نتائج المقابلة خلصت الدراسة إلى أهمية تطوير آليات ممارسات التفكير الاستراتيجي في الجامعات على المستويات الثلاث (الجامعة، والإدارة، والعاملين فيها)، وأنّ ممارسة التفكير الاستراتيجي تعزّز من تمكين العاملين في الجامعة، وتساعد في مراجعة الاستراتيجيات المتبعة في تقويم العاملين في الجامعات، ومعالجة نقاط الضعف التي تظهر، مع تطوير جوانب القوة في الأداء.



- بينما هدفت دراسة مخلوف (2020) إلى تعرّف درجة توافر أبعاد التمكين الإداري لدى القيادات النسائية في جامعة جازان، واستُخدم المنهج الوصفي، والاستبانة أداةً لجمع البيانات، وطُبقت على عينة بلغت (57) قائدةً، وتوصّلت نتائج الدراسة إلى أنّ القيادات النسائية في الجامعة تمتلك إلى حدّ كبير مهارات التمكين الإداري المتعلقة بأربعة أبعاد هي: العمل الجماعي، والتدريب، والتحفيز، والاتّصال الفاعل، في حين لا تمتلك مهارات بُعْد السلطة.
- أمّا دراسة الرشيد (2020) فقد هدفت إلى تعرّف درجة ممارسة التمكين الإداري لدى القيادات النسائية في جامعة الملك سعود، واستُخدم المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة لجمع البيانات، وتكوّنت عينة الدراسة من (180) من القيادات النسائية، وتوصّلت الدراسة إلى أنّ درجة ممارسة التمكين الإداري لدى القيادات النسائية في جامعة الملك سعود جاءت بدرجة متوسطة وعلى جميع أبعاده (تفويض السلطة، والعمل الجماعي، والتحفيز، والتدريب المهني).
- وهدفت دراسة الدحيني (Aldaihani, 2020) تعرّف دور التمكين الإداري لدى منسوبي جامعة الكويت وأثره على الرضا الوظيفي لدى موظفات الجامعة، واختيرت عينة من (115) موظفةً من العاملات في جامعة الكويت واستُخدمت الاستبانة والمنهج الوصفي. وأظهرت النتائج أن درجة موافقة موظفات جامعة الكويت على مستوى التمكين الإداري جاءت متوسطةً وعلى جميع أبعاده (تفويض السلطة، والعمل الجماعي، والتحفيز، والتدريب المهني). في حين جاءت درجة الرضا الوظيفي عالية. ووجد علاقة ارتباط بين الرضا الوظيفي والتمكين الإداري.
- كما هدفت دراسة القحطاني والجزار وإبراهيم والحويني (Al-Qahtani1, Elgzar, Ibrahim and El-Houfy, 2021) إلى تعرّف واقع التمكين الإداري لدى العاملات في الجامعات السعودية، واختيرت عينة تكوّنت من (1458) موظفة، واستُخدم المنهج الوصفي والاستبانة، وتوصّلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس والإداريات في جميع محاور التمكين الإداري لصالح مجموعة أعضاء هيئة التدريس عند مقارنة نتائجهم مع الإداريات، وأنّ العاملات في المجال الأكاديمي لديهن تمكين إداري أعلى من العاملات في المجال الإداري وجاء بدرجة متوسطة.
- كما هدفت دراسة السلیمان (2021) إلى تعرّف العلاقة بين تمكين القيادات النسائية والتميز الإداري في وزارة التعليم، وتحديد مستوى تمكين القيادات النسائية في وزارة التعليم، وتحديد مستوى التميز الإداري لدى القيادات النسائية في وزارة التعليم، ولتحقيق هذه الأهداف استُخدم المنهج الوصفي، والاستبانة أداةً لجمع البيانات، واختيرت عينة تكوّنت من (239) موظفةً من وزارة التعليم، وتوصّلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة طردية موجبة بين تمكين القيادات النسائية وجميع أبعاده والتميز الإداري في وزارة التعليم، وأنّ مستوى تمكين القيادات النسائية في وزارة التعليم جاء بدرجة متوسطة على الأبعاد التالية (بُعد تفويض السلطة، بُعد التحفيز والدافعية الذاتية، بُعد المشاركة في فرق العمل) في حين جاء بدرجة عالية على بُعد التطوير المهني، كما توصّلت النتائج إلى أنّ مستوى التميز الإداري لدى القيادات النسائية في وزارة التعليم جاء بدرجة عالية، وأن مستوى التحديات التي تواجه تمكين القيادات النسائية في وزارة التعليم جاءت متوسطة.
- وهدفت دراسة العنزي (2021) إلى تعرّف واقع التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية بالجامعات السعودية؛ ولتحقيق هذه الأهداف اختيرت عينة بلغت (357) عضوةً هيئة تدريس، واستُخدم المنهج الوصفي المسحي وطُبقت استبانة لجمع البيانات، وتوصّلت نتائج الدراسة إلى أنّ عينة الدراسة وافقن بدرجة (متوسطة) على واقع تطبيق التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية في الجامعات السعودية من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس، ووافقن بدرجة



عالية على أبعاد التمكين الإداري التالية: (الاتصال الفاعل والتحفيز)، في حين وافقنا بدرجة متوسطة على بُعدي التفويض الإداري والتدريب، وجاءت درجة متطلبات تطوير أداء القيادات الأكاديمية النسائية بالجامعات السعودية (عالية).

التعليق على الدراسات السابقة:

1. يتضح من عرض الدراسات السابقة عدم وجود أيّة دراسة - في حدود علم الباحث - تناولت دور التفكير الاستراتيجي في تعزيز التمكين الإداري للقيادات النسائية في الجامعات السعودية.
2. كما تبين أنّ مستوى التمكين الإداري للقيادات النسائية في الجامعات السعودية ما زال دون المأمول، وهذا ما توصّلت إليه دراسة مخدوم (2020)، ودراسة الرشيد (2020)، ودراسة السليمان (2021)، ودراسة العنزي (2021).
3. كما توصّلت بعض الدراسات إلى أنّ التفكير الاستراتيجي ما زال يُمارَس دون المأمول في الجامعات، وهذا ما توصّلت إليه دراسة الشمري والاسدي والموسوي (2021).
4. وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها الدراسة الأولى التي تناولت - في حدود علم الباحث - دور التفكير الاستراتيجي في تعزيز التمكين الإداري للقيادات النسائية في الجامعات سواءً على المستوى المحلي أم العربي أم الأجنبي.



الطريقة والإجراءات

منهج البحث:

استُخدم المنهج الوصفيّ المسحي في هذا البحث؛ لأنه الأنسب في تحقيق أهدافه وفي الإجابة عن أسئلته.

مجتمع البحث:

تكوّن المجتمع من جميع القيادات الأكاديمية في جامعة تبوك، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الجوف وجامعة حائل، والبالغ عددهم (520) قائدًا أكاديميًا، للعام الدراسي (1444هـ)، حسب مواقع الجامعات الرسمية. وجدول (1) يوضح توزيع مجتمع الدراسة.

جدول 1

توزيع مجتمع الدراسة من القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية

المجموع	رؤساء الأقسام	عمداء	الجامعة
150	122	28	جامعة تبوك
87	66	21	جامعة الجوف
198	166	32	جامعة الملك عبد العزيز
85	64	21	جامعة حائل
520	418	102	المجموع الكلي لعينة الدراسة

وتشير النتائج الواردة في جدول (1) أنّ عدد مجتمع الدراسة بلغ (520) قائدًا أكاديميًا، وأنّ عدد العمداء بلغ (102) عميدًا، في حين بلغ عدد رؤساء الأقسام (418) فردًا.

عينة البحث:

اختُبرت عينة عشوائية بسيطة من القيادات الأكاديمية في جامعة تبوك، وجامعة الملك سعود، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الجوف، وجامعة حائل، وقد بلغ عددهم (284) قائدًا، للعام الدراسي (1444هـ). وذلك حسب جدول كرجيسي ومورجان (Krejcie & Morgan, 1970).

أداة الدراسة:

بُنيت استبانة موجهة للقيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية، وقد تكوّنت الاستبانة من (44) عبارة موزعة على محورين، هما:

المحور الأول: درجة تطبيق التمكين الإداري لدى القيادات النسائية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية: وقد تكوّنت من (20) عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي: بُعد تفويض السلطة، وتكوّن من (5) عبارات، وبُعد التحفيز والدافعية الذاتية، وتكوّن من (5) عبارات، وبُعد المشاركة في فرق العمل، وتكوّن من (5) عبارات، وبُعد التطوير المهني، وتكوّن من (5) عبارات.

المحور الثاني: مستوى تطبيق التفكير الاستراتيجي من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، وقد تكوّنت من (24) عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي: بُعد شمولية التفكير، وتكوّن من (6) عبارات، وبُعد التفكير في الوقت المناسب، وتكوّن من (6) عبارات، وبُعد التوجّه نحو الفرضيات، وتكوّن من (6) عبارات، وبُعد القصد الاستراتيجي، وتكون من (6) عبارات.



صدق أداة البحث:

تم التأكد من صدق الاستبانة من خلال قيام الباحث بالإجراءات التالية:

أولاً: صدق المحكّمين:

بُعد بناء الاستبانة بصورتها الأولية تمّ عرضها على مجموعة من المحكّمين المتخصصين في مجال الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، وقد بلغ عددهم (11) محكّمًا، للتأكد من سلامة اللغة ووضوح معانيها، ومدى انتماء الفقرة للمحور الذي وضعت فيه، وقد أُجريت التعديلات والاقتراحات المناسبة.

ثانيًا: صدق البناء (الاتساق الداخلي) للاستبانة:

بُعد التأكد من صدق المحكّمين للاستبانة، طُبقت على عينة من خارج عينة الدراسة بلغ عددهم (30) فردًا، وبُعد جمع البيانات تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة صدق البناء للاستبانة، بحساب معامل الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية الذي تنتمي إليه العبارة وجدول (2) يوضح معاملات الارتباط على محور درجة تطبيق التمكين الإداري لدى القيادات النسائية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية.

جدول 2

معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الكلية على جميع أبعاد معاملات الارتباط على محور درجة تطبيق التمكين الإداري لدى القيادات النسائية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
تفويض السلطة	1	التحفيز والدافعية الذاتية	1	المشاركة في فرق العمل	1	التطوير المهني	1
0.493*	0.718**	0.714**	0.637**	0.656**	0.502*	0.714**	0.472*
0.723**	0.722**	0.707**	0.712**	0.633**	0.489*	0.718**	0.709**
0.719**	0.671**	0.478*	0.719**	0.478*	0.719**	0.700**	0.700**

** دالة عند مستوى دلالة 0.01

* دالة عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من جدول (2) أنّ معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية على جميع أبعاد محور درجة تطبيق التمكين الإداري لدى القيادات النسائية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، فإنّ المعاملات جيدة ومقبولة لأغراض البحث العلمي، حيث كانت كلها دالة عند مستوى دلالة أقل من (0.05). والجدول رقم (3) يوضح معاملات الارتباط على محور مستوى تطبيق التفكير الاستراتيجي من وجهة نظر القيادات الأكاديمية.



جدول 3

معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الكلية على جميع أبعاد مستوى تطبيق التفكير الاستراتيجي من وجهة نظر القيادات الأكاديمية

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
شمولية التفكير	0.721**	التفكير في الوقت المناسب	0.734**	التوجه نحو الفرضيات	0.677**	القصد الاستراتيجي	0.730**
1		1		1		1	
2	0.723**	2	0.681**	2	0.509*	2	0.732**
3	0.708**	3	0.727**	3	0.679**	3	0.710**
4	0.740**	4	0.709**	4	0.514*	4	0.706**
5	0.732**	5	0.688**	5	0.532*	5	0.704**
6	0.687**	6	0.512*	6	0.711**	6	0.658**

** دالة عند مستوى دلالة 0.01

* دالة عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من جدول (3) أنَّ معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية على جميع أبعاد مستوى تطبيق التفكير الاستراتيجي من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، معاملات جيدة ومقبولة لأغراض البحث العلمي، حيث كانت جميعها دالة عند مستوى دلالة أقل من (0.05).

ثبات الاستبانة:

تمَّ التأكد من ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، لكل محورٍ من محاور الاستبانة على حدة ومجموع العبارات، وذلك بُعد تطبيقها على عينة من خارج عينة الدراسة بلغ عددها (30) فردًا، وجدول (4) يوضح قيم معاملات ثبات الاستبانة.

جدول 4

قيم معاملات الثبات حسب معادلة ألفا كرونباخ لمختلف أبعاد الاستبانة

أبعاد الاستبانة	معامل ألفا كرونباخ
محور درجة تطبيق التمكين الإداري لدى القيادات النسائية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية	0.85
تفويض السلطة	0.79
التحفيز والدافعية الذاتية	0.83
المشاركة في فرق العمل	0.82
التطوير المهني	0.84
محور مستوى تطبيق التفكير الاستراتيجي من وجهة نظر القيادات الأكاديمية	0.88
بُعد شمولية التفكير	0.86
بُعد التفكير في الوقت المناسب	0.85
بُعد التوجه نحو الفرضيات	0.87
بُعد القصد الاستراتيجي	0.83
الثبات العام للاستبانة	0.89



تشير النتائج الواردة في جدول (5) إلى أنَّ معاملات الثبات لألفا كرونباخ كانت مناسبة لأغراض البحث العلمي حيث بلغت معاملات الثبات على محور درجة تطبيق التمكين الإداري لدى القيادات النسائية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية (0.85)، في حين بلغت معاملات الثبات على محور مستوى تطبيق التفكير الاستراتيجي من وجهة نظر القيادات الأكاديمية (0.88)، في حين بلغت ألفا كرونباخ على الثبات العام للاستبانة (0.89).

درجات قياس الاستبانة:

بعد أن تمَّ التأكد من صدق الاستبانة، وثباتها وصلاحياتها للتطبيق وإخراجها بصورتها النهائية التي تضمنت محورين ولكل عبارة خمسة مستويات بحيث أُعطيت الدرجة (1) للمستوى "منخفضة جدًا"، والدرجة (2) للمستوى "منخفضة" والدرجة (3) للمستوى "متوسطة"، والدرجة (4) للمستوى "عالية"، والدرجة (5) للمستوى "عالية جدًا". وُصِّدت الاستجابات وفق مقياس ليكرت الخماسي لتحديد درجة الموافقة على عبارات كل محور من محاور الاستبانة، وقد اعتمد للحكم على درجة الموافقة على عبارات الاستبانة وأبعادها.



نتائج البحث ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة تطبيق التمكين الإداري لدى القيادات النسائية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟

لتحديد درجة تطبيق التمكين الإداري لدى القيادات النسائية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لكل عبارة من عبارات أبعاد هذا المحور كالاتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: تفويض السلطة: كما هي موضحة في جدول (6):

جدول 6

التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارة بُعْد تفويض السلطة

العبارة	درجة الموافقة						الانحراف المعياري	الترتيب
	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً	الحسابي		
تحدد إدارة الجامعة الأعمال التي تفوضها للقيادات النسائية.	64	60	116	39	5	3.51	0.82	1
توفر إدارة الجامعة المرونة المناسبة للقيادات النسائية لاتخاذ القرارات حيال مهام عملهن.	52	78	118	24	8	3.49	0.88	2
تستخدم إدارة الجامعة آليات محددة لمتابعة الأعمال الموكلة للقيادات النسائية.	50	64	107	53	10	3.39	0.87	3
تتق إدارة الجامعة بقدرة القيادات النسائية على تحمل المسؤولية.	50	62	106	52	10	3.38	0.87	4
تقوم إدارة الجامعة بتفويض الصلاحيات للقيادات النسائية في مهام مهمة.	36	54	88	60	46	2.84	0.83	5
المتوسط الحسابي العام		درجة الموافقة		الانحراف المعياري العام				
3.32		متوسطة		0.87				

من خلال تحليل النتائج الواردة في جدول (6) يتضح أن المتوسط الحسابي على جميع عبارات بُعْد تفويض السلطة بلغ (3.32)، وبانحراف معياري (0.87)، وهي موافقة بدرجة (متوسطة)، وتبين من الجدول السابق وجود عبارتين حصلتا على درجة موافقة "عالية"، في حين حصلت (3) عبارات على درجة موافقة "متوسطة" ويُعزى ذلك إلى أن تفويض السلطة ما زال يمارس من الإدارة العليا بالجامعة دون المأمول، وبخاصة تفويضه للقيادات النسائية، فما زالت مركزية القرار تمارس من عدد قليل في الجامعات السعودية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة التفويض لدى مخدوم (2020)، ودراسة الرشيد (2020)، ودراسة الدحيبي (Aldaihani, 2020) وجميعها توصلت إلى أن درجة التطبيق بُعْد تفويض السلطة جاء بدرجة متوسطة.

وجاءت في المرتبة الأولى على بُعْد تفويض السلطة، العبارة "تحدد إدارة الجامعة الأعمال التي تفوضها للقيادات النسائية"، بدرجة موافقة "عالية"، وبمتوسط حسابي (3.51)، من أصل (5.0). وربما يكون سبب ذلك أن إدارة الجامعة حريصة على نجاح القيادات النسائية في أداء مهام عملهن؛ لذا فهي تحدد لمن مهام العمل التي يتم تفويضها لمن مما يسهم في نجاح أداء تلك المهام.



بينما جاءت في المرتبة الأخيرة على بُعد تفويض السلطة، عبارة "تقوم إدارة الجامعة بتفويض الصلاحيات للقيادات النسائية في مهام مهمة"، بمتوسط حسابي (2.84)، من أصل (5.0)، بدرجة موافقة (متوسطة)، وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى أن إدارة الجامعة ما زالت تفوض صلاحيتها للقيادات النسائية في مهام العمل الروتيني، وأن تفويضهن في مهام الأعمال المهمة ما زال دون المأمول، بسبب خشية القيادات العليا في الجامعة من عدم نجاحهن في أمور مهمة قد تنعكس نتائجها بشكل سلبي على الجامعة؛ لذا يجب أن تكون ثقة الإدارة العليا بالقيادات النسائية بالجامعة كبيرة وتفوضهن على أداء مهام العمل المهمة، وليس الاكتفاء بالأعمال الروتينية والمهام البسيطة.

النتائج المتعلقة بالبُعد الثاني: التحفيز والدافعية الذاتية: كما هي موضحة في جدول (7):

جدول 7

التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بُعد التحفيز والدافعية الذاتية

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة					العبارة
			عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً	
1	0.67	3.94	8	12	66	96	102	تقدر إدارة الجامعة الإنجازات المتميزة للقيادات النسائية.
2	0.70	3.41	8	48	106	66	52	تساعد إدارة الجامعة القيادات النسائية على تطوير مهارتهن في العمل.
3	0.76	3.22	32	42	88	76	46	تقوم إدارة الجامعة بتحفيز القيادات النسائية على تحمل المسؤولية.
4	0.78	3.14	38	52	102	42	50	تقدر إدارة الجامعة جهود القيادات النسائية في تطوير العمل بالجامعة.
5	0.72	2.88	48	54	102	42	38	توفر إدارة الجامعة للقيادات النسائية فرص جيدة للتطوير الذاتي.
الانحراف المعياري العام			درجة الموافقة					المتوسط الحسابي العام
0.76			متوسطة					3.31

يتضح من النتائج الواردة في جدول (7) أن المتوسط الحسابي على جميع عبارات بُعد التحفيز والدافعية الذاتية، بلغ (3.31)، وانحراف معياري (0.76)، وهي موافقة بدرجة (متوسطة)، وتبين من الجدول السابق وجود عبارتين حصلتا على درجة موافقة "عالية"، بينما حصلت (3) عبارات على درجة موافقة "متوسطة" ويعزى ذلك إلى أن تحفيز القيادات النسائية في الجامعات السعودية يخضع إلى نظام محدد يُطبق على جميع العاملين بالجامعة، كما أن الدافعية الذاتية تخضع للفروق الفردية بين القيادات النسائية ولسمات الشخصية لديهن؛ لذا فإن دور القيادات العليا في الجامعات السعودية في عملية التحفيز والدافعية الذاتية ما زال تأثيره دون المأمول لذا جاء بدرجة متوسطة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة مخدوم (2020)، ودراسة الرشيد (2020)، ودراسة الدحيني (2020) (Aldaihani, 2020) وتوصلت جميعها إلى أن درجة تطبيق بُعد التحفيز والدافعية الذاتية، جاء بدرجة متوسطة.

وجاءت في المرتبة الأولى على بُعد التحفيز والدافعية الذاتية، العبارة "تقدر إدارة الجامعة الإنجازات المتميزة للقيادات النسائية"، بدرجة موافقة "عالية"، بمتوسط حسابي (3.94)، من أصل (5.0). وربما يكون سبب ذلك أن إدارة الجامعة حريصة على دعم جميع المتميزين العاملين في الجامعة وتشجيعهم، ومن بينهم القيادات النسائية لما لذلك من أهمية في تطوير



الجامعة وتحسين موقعها في التصنيف العالمي بين جميع جامعات العالم، وهو ما يُعدُّ من أهداف رؤية المملكة (2030) الذي يطمح إلى أن تصبح (5) جامعات سعودية من أفضل (200) جامعة على مستوى العالم. بينما جاءت في المرتبة الأخيرة على بُعد التحفيز والدافعية الذاتية، عبارة "توفر إدارة الجامعة للقيادات النسائية فرصاً جيدة للتطوير الذاتي"، بمتوسطٍ حسابي (2.88)، من أصل (5.0)، بدرجة موافقة (متوسطة)، وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى أنَّ إدارة الجامعة تحاول توفير فرص التطوير المهني للقيادات النسائية ومن بينها التطوير الذاتي، إلا أن الظروف التي مرت بها الجامعات السعودية والجامعات الإقليمية والعالمية بسبب جائحة كورونا أثَّرت بشكلٍ كبيرٍ على خطط الجامعة التطويرية بشكلٍ عام وخطط التطوير المهني بشكلٍ خاص؛ مما أسهم في حصول هذه العبارة على أقل درجة موافقة على هذا البُعد.

النتائج المتعلقة بالبُعد الثالث: المشاركة في فرق العمل: كما هي موضحة في الجدول رقم (8):

جدول 8

التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بُعد المشاركة في فرق العمل

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة					العبارة
			منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جداً	
1	0.81	3.85	10	8	80	92	94	تتاح الفرصة للقيادات النسائية للحصول على المعلومات التي تمكنهن من أداء مهام العمل بالشكل المناسب.
2	0.85	3.47	4	40	118	60	62	تتاح للقيادات النسائية فرصة المشاركة في عملية صنع القرارات المتعلقة بتطوير مهام العمل في الجامعة.
3	0.86	3.41	8	48	106	66	52	تدعم إدارة الجامعة مشاركة القيادات النسائية في فرق العمل.
4	0.95	3.15	38	40	96	55	55	تشجع إدارة الجامعة القيادات النسائية على المشاركة في تقديم الأفكار الإبداعية لحل المشكلات التي تواجه العمل.
5	0.92	2.92	48	52	100	45	39	توفر إدارة الجامعة نظاماً إدارياً مرناً يشجع القيادات النسائية على المشاركة في تطوير مهام العمل وإجراءاته.
المتوسط الحسابي العام			درجة الموافقة متوسطة					3.36
الانحراف المعياري العام			0.89					

تشير النتائج الواردة في جدول (8) أنَّ المتوسط الحسابي على جميع عبارات بُعد المشاركة في فرق العمل، بلغ (3.36)، وانحراف معياري (0.89)، وهي موافقة بدرجة (متوسطة)، وتبين من الجدول السابق وجود (3) عبارات حصلت على درجة موافقة "عالية"، في حين حصلت عبارتان على درجة موافقة "متوسطة" ويُعزى ذلك إلى أنَّ مشاركة القيادات النسائية في الجامعات السعودية بفرق العمل يمارس بمستوى متوسط بسبب ضعف تفعيل فرق العمل في إنجاز المهام الموكلة للقيادات النسائية بشكلٍ خاص، كما أنَّ بعض الظروف الشخصية المتعلقة ببعض القيادات النسائية تعيق مشاركتهن في فرق العمل بالجامعة؛ لذا جاء هذا البُعد بدرجة



متوسطة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الرشيد (2020)، ودراسة الدحيني (Aldaihani, 2020) وجميعها توصلت إلى أن درجة تطبيق بُعد المشاركة في فرق العمل جاء بدرجة متوسطة.

وجاءت في المرتبة الأولى على بُعد المشاركة في فرق العمل، العبارة "تتاح الفرصة للقيادات النسائية للحصول على المعلومات التي تمكنهن من أداء مهام العمل بالشكل المناسب"، بدرجة موافقة "عالية"، وبمتوسط حسابي (3.85)، من أصل (5.0). وربما يكون سبب ذلك أن إدارة الجامعة حريصة على تقديم كل الدعم لجميع العاملين بالجامعة ومن بينهن القيادات النسائية على أداء مهام عملهن وبخاصة فيما يتعلق بالمعلومات التي تمكنهن من القيام بمهام عملهن بكفاءة عالية؛ لذا جاءت هذه العبارة بأعلى درجات الموافقة على هذا البعد.

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة على بُعد المشاركة في فرق العمل، عبارة "توفر إدارة الجامعة نظاماً إدارياً مرناً يشجع القيادات النسائية على المشاركة في تطوير مهام العمل وإجراءاته"، بمتوسط حسابي (2.92)، من أصل (5.0)، بدرجة موافقة (متوسطة)، وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى أن إدارة الجامعة تشجع القيادات النسائية على المشاركة في تطوير مهام العمل وإجراءاته وفق الأنظمة واللوائح المنصوص عليها في قيادة الجامعة وإدارتها، لذا فلا تزال ممارستهن للأنظمة الإدارية المرنة والقابلة للتغيير والتطوير والتعديل دون المأمول؛ لذا جاءت هذه الفقرة بدرجة موافقة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالبُعد الرابع: التطوير المهني: كما هي موضحة في جدول (9).

جدول 9

التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بُعد التطوير المهني

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة				العبارة
			منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	عالية جداً	
1	0.75	3.93	5	16	69	95	ترشح إدارة الجامعة القيادات النسائية للمشاركة في المؤتمرات المتخصصة في مجال عملهن.
2	0.72	3.79	8	19	80	92	تشجع إدارة الجامعة القيادات النسائية على التطوير الذاتي.
3	0.73	3.49	5	34	119	60	تقدم إدارة الجامعة برامج تدريبية تسهم في تطوير الكفايات المهنية للقيادات النسائية.
4	0.77	3.17	23	54	105	48	لدى إدارة الجامعة خطة واضحة للتطوير المهني المبني على الحاجات الحقيقية للقيادات النسائية.
5	0.71	3.13	38	44	98	51	تعتمد إدارة الجامعة على معايير دقيقة في اختيار القيادات النسائية للمشاركة في برامج التطوير المهني.
الانحراف المعياري العام			درجة الموافقة				المتوسط الحسابي العام
0.75			عالية				3.53

من خلال النتائج الواردة في جدول (9) فإن المتوسط الحسابي على جميع عبارات بُعد التطوير المهني، بلغ (3.53)، وانحراف معياري (0.75)، وهي موافقة بدرجة (عالية)، وتبين من الجدول السابق وجود (3) عبارات حصلت على درجة موافقة



"عالية"، في حين حصلت عبارتان على درجة موافقة "متوسطة" ويُعزى ذلك إلى أنَّ القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية تعي أهمية التطوير المهني للقيادات النسائية لتمكينهنَّ من القيام بمهام عملهنَّ بكفاءة عالية. كما أنَّ تطوير الجامعات يتم من خلال تطوير مهارات العاملين فيها وقدراتهم لتمكينهم من مواكبة التطورات العلمية في مهام عملهم الحالية والمستقبلية.

وجاءت في المرتبة الأولى على بُعد التطوير المهني، العبارة "ترشح إدارة الجامعة القيادات النسائية للمشاركة في المؤتمرات المتخصصة في مجال عملهن"، بدرجة موافقة "عالية"، وبمتوسط حسابي (3.93)، من أصل (5.0). وربما يكون سبب ذلك أن إدارة الجامعة حريصة على ترشيح القيادات النسائية في الجامعة على المشاركة في المؤتمرات المتخصصة في مجال عملهن بهدف تطوير قدراتهن ومهاراتهن في مجال عملهن مما يعود بالنفع على الجامعة، وعلى تحسين وتوحيد مهام عملهن.

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة على بُعد التطوير المهني، العبارة "تعتمد إدارة الجامعة على معايير دقيقة في اختيار القيادات النسائية للمشاركة في برامج التطوير المهني"، بمتوسط حسابي (3.13)، من أصل (5.0)، بدرجة موافقة (متوسطة)، وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى عدم وجود خطة للتطوير المهني في الجامعات مبنية على الحاجات الحقيقية للقيادات النسائية، وأن هناك نقصاً في البيانات الذكية التي توضح أولويات التطوير المهني للقيادات النسائية؛ لذا جاءت هذه العبارة بالترتيب الأخير على هذا البُعد. وفيما يلي مُلخّص لجميع أبعاد تطبيق التمكين الإداري لدى القيادات النسائية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، كما هي موضحة في جدول (10):

جدول 10

ترتيب أبعاد تطبيق التمكين الإداري لدى القيادات النسائية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية

الترتيب	درجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البُعد
3	متوسطة	0.87	3.32	بُعد تفويض السلطة.
4	متوسطة	0.76	3.31	بُعد التحفيز والدافعية الذاتية.
2	متوسطة	0.89	3.36	بُعد المشاركة في فرق العمل.
1	عالية	0.75	3.53	بُعد التطوير المهني.
	متوسطة	0.86	3.38	الدرجة الكلية لجميع الأبعاد

تشير النتائج المتعلقة بجدول (10) أنَّ المتوسط الحسابي لجميع أبعاد تطبيق التمكين الإداري لدى القيادات النسائية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، بلغ (3.38)، وانحراف معياري (0.86)، وهذا المتوسط يقع بالمستوى الثالث من درجات الموافقة، أي بدرجة موافقة (متوسطة)، وقد جاء بالترتيب الأول بُعد التطوير المهني، بمتوسط حسابي (3.53)، وانحراف معياري (0.75)، وبدرجة موافقة (عالية)، في حين جاء في الترتيب الثاني بُعد المشاركة في فرق العمل، بمتوسط حسابي (3.36)، وانحراف معياري (0.89)، وبدرجة موافقة (متوسطة)، وجاء في الترتيب الثالث بُعد تفويض السلطة، بدرجة موافقة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي (3.32)، وانحراف معياري (0.76)، وجاء بالترتيب الرابع بُعد التحفيز والدافعية الذاتية، بدرجة موافقة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي (3.31)، وانحراف معياري (0.76). وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة مخدوم (2020)، ودراسة الرشيد (2020)، ودراسة الدحيني (Aldaihani, 2020) وجميعها توصّلت إلى أنَّ درجة تطبيق بُعد تفويض السلطة جاء بدرجة متوسطة.



النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى تطبيق التفكير الاستراتيجي وأبعاده: (شمولية التفكير، التفكير في الوقت المناسب، التوجه نحو الفرضيات، القصد الاستراتيجي) من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟

لتحديد مستوى تطبيق التفكير الاستراتيجي وأبعاده: (شمولية التفكير، التفكير في الوقت المناسب، والتوجه نحو الفرضيات، والقصد الاستراتيجي) من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لكل عبارة من عبارات أبعاد هذا المحور كالتالي:

النتائج المتعلقة بالبعد الأول: شمولية التفكير: كما هي موضحة في الجدول رقم (11):

جدول 11

التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بُعد شمولية التفكير

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة					العبارة
			منخفضة جداً	منخفضة	متوسّطة	عالية	عالية جداً	
1	0.89	3.72	8	21	89	92	74	تعمل إدارة الجامعة على إجراء تطويرات شمولية في جميع مجالات الخدمات التي تقدمها
2	0.92	3.46	6	38	118	60	62	تتم إدارة الجامعة بالنتائج أكثر من الاهتمام بالحلول.
3	0.97	3.41	9	51	104	65	51	لدى إدارة الجامعة القدرة على رسم رؤية واضحة لتطوير الجامعة وتميزها.
4	0.94	3.36	10	52	108	60	50	تستطيع إدارة الجامعة تحديد أولويات تطوير خدمات الجامعة.
5	0.85	3.16	38	40	96	54	56	تعتمد إدارة الجامعة على المنطق الشمولي عند وضع الأهداف الاستراتيجية للجامعة.
6	0.96	3.15	38	42	98	53	53	لدى إدارة الجامعة القدرة على فهم القضايا الاستراتيجية بعيدة المدى.
الانحراف المعياري العام			درجة الموافقة					المتوسّط الحسابي العام
0.96			متوسطة					3.37

من خلال تحليل النتائج الواردة في الجدول (11) يتضح أن المتوسط الحسابي على جميع عبارات بُعد شمولية التفكير، بلغ (3.37)، وانحراف معياري (0.96)، وهي موافقة بدرجة (متوسطة)، وتبين من الجدول السابق وجود (3) عبارات حصلت على درجة موافقة "عالية"، في حين حصلت (3) عبارات على درجة موافقة "متوسطة" ويُعزى ذلك إلى أن ممارسة شمولية التفكير بوصفه أحد أبعاد التفكير الاستراتيجي من القيادات العليا في الجامعات يحتاج إلى التأهيل والتدريب وإلى مزيد من الممارسة العملية له حتى يُثَقَّن وهذا يتطلب مزيداً من الوقت حتى يصبح منهجية دائمة في ممارسة قيادة العمل بالجامعات السعودية، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة ولي وعلي وشريف (2018) التي توصلت إلى أن مستوى تطبيق التفكير الاستراتيجي جاء متوسطاً من وجهة نظر القيادات الجامعية. وجاءت في المرتبة الأولى على بُعد شمولية التفكير، العبارة "تعمل إدارة الجامعة على إجراء تطويرات شمولية في جميع مجالات الخدمات التي تقدمها"، بدرجة موافقة "عالية"، وبمتوسط حسابي (3.72)، من أصل (5.0). وربما يكون سبب



ذلك أن إدارة الجامعة حريصة على تطوير جميع ما تقدّمه من خدمات للمستفيدين منها، وهذا يتطلب تحديد العمل بطريقة شاملة ومتكاملة لتحقيق رؤية الجامعة وتطورها؛ لذا جاءت هذه العبارة بأعلى درجة موافقة على هذا البُعد. بينما جاءت في المرتبة الأخيرة على بُعد شمولية التفكير، العبارة "لدى إدارة الجامعة القدرة على فهم القضايا الاستراتيجية بعيدة المدى"، بمتوسط حسابي (3.15)، من أصل (5.0)، بدرجة موافقة (متوسطة)، وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى أن إدارة الجامعة لديها حرص على التعامل مع القضايا الاستراتيجية بعيدة المدى ذات العلاقة بالجامعة ولوجود بعض الظروف والأزمات كالتى مرت بها الجامعات في ظل جائحة كورونا فقد أثرت على قدرة إدارة الجامعة على فهم القضايا الاستراتيجية بعيدة المدى.

النتائج المتعلقة بالبُعد الثاني: بُعد التفكير في الوقت المناسب، كما هو موضح بجدول (12):

جدول 12

التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بُعد التفكير في الوقت المناسب

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة				العبارة
			منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	عالية جداً	
1	0.65	3.91	6	16	68	94	تستجيب إدارة الجامعة للتحديات التي تحدث في بيئة العمل في الوقت المناسب.
2	0.63	3.78	8	20	80	92	تستخدم إدارة الجامعة نظاماً متكاملًا لتسهيل عمليات الاتصال والتواصل بين جميع العاملين في الجامعة.
3	0.73	3.39	10	50	106	64	توظف إدارة الجامعة الأفكار الإبداعية المتعلقة بتطوير العمل في الوقت المناسب.
4	0.73	3.36	12	52	106	60	لدى إدارة الجامعة القدرة على الالتزام بتنفيذ أنشطتها بالوقت المحدد مسبقاً.
5	0.71	3.16	24	56	102	48	تتعامل إدارة الجامعة مع المشكلات التي تواجهها وفق نظام محدد لذلك.
6	0.72	3.12	40	52	102	42	تعتمد إدارة الجامعة على هيكل تنظيمي مرن يتناسب مع تطورات مهام العمل بالجامعة.

المتوسط الحسابي العام	درجة الموافقة	الانحراف المعياري العام
3.45	عالية	0.73

تشير النتائج الواردة في جدول (12) أن المتوسط الحسابي على جميع عبارات بُعد التفكير في الوقت المناسب، بلغ (3.45)، وانحراف معياري (0.73)، وهي موافقة بدرجة (عالية)، وتبين من الجدول السابق حصول عبارتين على درجة موافقة "عالية"، في حين حصلت (4) عبارات على درجة موافقة "متوسطة" وربما يعود سبب ذلك إلى أن القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية لديها القدرة على مواجهة الأزمات والمشكلات التي قد تواجه العمل، وإيجاد الحلول لها في الوقت المناسب، كما أنها تستطيع مواكبة التطورات والتغيرات التي تحدث في البيئة الداخلية والخارجية لها والاستجابة لها في الوقت المناسب؛ لذا جاءت درجة موافقتهم على بُعد التفكير في الوقت المناسب، بدرجة موافقة عالية من وجهة نظرهم. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة ولي وعلي وشريف (2018) التي توصّلت إلى أن مستوى تطبيق التفكير الاستراتيجي جاء متوسطاً من وجهة نظر القيادات الجامعية.



وقد جاءت في المرتبة الأولى على بُعد التفكير في الوقت المناسب، العبارة "تستجيب إدارة الجامعة للتحديات التي تحدث في بيئة العمل في الوقت المناسب"، بمتوسط حسابي بلغ (3.91)، من أصل (5.0)، وبدرجة موافقة (عالية)، وربما يكون سبب ذلك إلى أن هناك حرصاً من إدارة الجامعة على مواجهة التحديات ومواكبة التطورات التي تحدث في بيئة العمل، وأنها تستجيب لها في الوقت المناسب لتحقيق جودة العمل وتحقيق الأهداف بكفاءة عالية، كما أن سرعة الاستجابة تساعد على محاصرة الأزمات قبل انتشارها، وتحد من أضرارها، ولأهمية استجابة إدارة الجامعة للتحديات التي تحدث في بيئة العمل في الوقت المناسب وسرعتها جاءت هذه العبارة بدرجة موافقة عالية.

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة على بُعد التفكير في الوقت المناسب، العبارة "تعتمد إدارة الجامعة على هيكل تنظيمي مرن يتناسب مع تطورات مهام العمل بالجامعة"، بمتوسط حسابي (3.12)، من أصل (5.0)، بدرجة موافقة (متوسطة) وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى أن الجامعات السعودية تعتمد على هيكل تنظيمي محدد ومعتمد؛ لذا هناك صعوبات في تغيير الهيكل التنظيمي في الجامعات السعودية، لأنه يحتاج إلى تغيير وتعديل في بعض الوظائف، وفي مهام العمل، وتوفر إمكانيات بشرية ومادية تساعد على وضع هيكل تنظيمي مرن يتناسب مع تطورات مهام العمل بالجامعات؛ ولصعوبة ذلك جاءت هذه العبارة بدرجة موافقة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالبُعد الثالث: بُعد التوجه نحو الفرضيات، كما هي موضحة بالجدول (13):

جدول 13

التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بُعد التوجه نحو الفرضيات

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة				العبارة
			منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	عالية جداً	
1	0.68	3.85	9	10	80	92	توفر إدارة الجامعة بيئة جاذبة للعمل لتحقيق التميز المنشود.
2	0.63	3.84	9	9	80	93	تعتمد إدارة الجامعة في التخطيط على نتائج تحليل بيئة العمل الداخلية والخارجية.
3	0.66	3.10	32	46	102	64	تمتلك إدارة الجامعة القدرة على تحويل رؤيتها المستقبلية إلى واقع ملموس.
4	0.67	3.06	30	44	114	67	تقيم إدارة الجامعة أفكار العاملين فيها من خلال التجريب واستخلاص النتائج
5	0.69	3.01	33	43	117	63	تتوافق القرارات التي تتخذها إدارة الجامعة مع رؤيتها الاستراتيجية.
6	0.65	2.90	48	54	100	44	تعتمد إدارة الجامعة في تخطيطها على أسلوب وضع فرضيات اختبرت من خلال التجربة والتطبيق.
الانحراف المعياري العام			درجة الموافقة				المتوسط الحسابي العام
0.68			متوسطة				3.28

يُوضح من النتائج الواردة في جدول (13) أن المتوسط الحسابي على جميع عبارات بُعد التوجه نحو الفرضيات، بلغ (3.28)، وانحراف معياري (0.68)، وهي موافقة بدرجة (متوسطة)، وتبين من الجدول السابق حصول (3) عبارات على



درجة موافقة عالية، بينما حصلت (4) عبارات على درجة موافقة متوسطة، ويُعزى ذلك إلى أن ممارسة بُعد التوجه نحو الفرضيات يعتمد على وجود قيادات في إدارة الجامعات السعودية تهتم بتطبيق التوجه نحو وضع الفرضيات واختبارها لتحديد النتائج، والاعتماد على التجربة والتطبيق العملي للفرضيات، وهذا الأسلوب يحتاج إلى التدريب والممارسة لاكتساب الخبرة لتطبيقه بكفاءة عالية؛ لذا جاء هذا البعد بدرجة متوسطة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة ولي وعلي وشريف (2018) التي توصلت إلى أن مستوى تطبيق التفكير الاستراتيجي جاء متوسطاً من وجهة نظر القيادات الجامعية. وجاءت في المرتبة الأولى على بُعد التوجه نحو الفرضيات، العبارة "توفر إدارة الجامعة بيئة جاذبة للعمل لتحقيق التميز المنشود"، بدرجة موافقة عالية، وبمتوسط حسابي (3.85)، من أصل (5.0). وربما يكون سبب ذلك أن إدارة الجامعات السعودية تتوفر فيها بيئة عمل جاذبة وتتوافر بها الإمكانيات المادية التي تساعد على تحقيق ذلك، كما أن إدارة الجامعات السعودية حريصة على توفير بيئة نفسية جاذبة للعمل لتحقيق التميز المنشود للجامعة؛ لذا جاءت هذه العبارة بالترتيب الأول وبدرجة موافقة عالية.

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة العبارة "تعتمد إدارة الجامعة في تخطيطها على أسلوب وضع فرضيات اختبرت من خلال التجربة والتطبيق"، بمتوسط حسابي (2.90)، من أصل (5.0)، بدرجة موافقة (متوسطة)، وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى أن عملية وضع الفرضيات لاختبارها من خلال التجربة والتطبيق يتطلب مزيداً من الوقت، كما أن فيه جزء من المجازفة في الحصول على النتائج المنشودة؛ لذا تحاول إدارة الجامعة استخدام أساليب إدارية سبق استخدامها دون مجازفة لذا جاءت هذه العبارة بدرجة موافقة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالبُعد الرابع: بُعد القصد الاستراتيجي: كما هي موضحة بالجدول رقم (14):

جدول 14

التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بُعد القصد الاستراتيجي

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة				العبارة	
			منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	عالية جداً		
1	0.84	3.76	12	20	80	92	80	تعمل إدارة الجامعة على مواكبة التغيرات التي تحدث في بيئة الجامعة وفق خطة إستراتيجية.
2	0.85	3.46	6	38	118	60	62	تعمل إدارة الجامعة على تحفيز جميع العاملين على تحقيق رؤية الجامعة.
3	0.88	3.26	32	40	88	76	48	تشجع إدارة الجامعة على تنفيذ المشاريع الاستراتيجية التي تخدم الجامعة على المدى البعيد.
4	0.87	3.09	32	46	106	62	38	لدى إدارة الجامعة خطط لعقد شراكات إستراتيجية لتمويل التعليم في الجامعة.
5	0.94	3.07	30	54	106	54	40	توظف إدارة الجامعة القصد الاستراتيجي لتطوير مهارات العاملين بالجامعة.
6	0.90	3.03	33	44	114	66	27	تتعاون إدارة الجامعة مع جامعات عالمية لتحقيق أهدافها الكبرى.



العبارة	درجة الموافقة	الانحراف المعياري	الترتيب
عالية جداً	عالية	منخفضة جداً	عالية جداً
متوسطة	متوسطة	متوسطة	متوسطة
منخفضة	منخفضة	منخفضة	منخفضة
منخفضة جداً	منخفضة جداً	منخفضة جداً	منخفضة جداً
المتوسط الحسابي العام	درجة الموافقة	الانحراف المعياري العام	
3.27	متوسطة	0.84	

من خلال النتائج الواردة في جدول (14) يتضح أنَّ المتوسط الحسابي على جميع عبارات بُعد القصد الاستراتيجي بلغ (3.27)، وانحراف معياري (0.84)، وهي موافقة بدرجة (متوسطة)، وتبين من الجدول السابق حصول عبارتين على درجة موافقة عالية، في حين حصلت (4) عبارات على درجة موافقة متوسطة، ويُعزى ذلك إلى أن بُعد القصد الاستراتيجي يعتمد على ممارسة الإدارة الاستراتيجية في جميع مهام عملهم، وهذا يحتاج إلى وجود قناعة وإمكانيات لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية على ممارسته بطريقة سليمة لتطوير مهام العمل في الجامعة، وهذا يتطلب مزيداً من إشراكهم في برامج التطوير المهني المختصة بالتفكير الاستراتيجي، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة ولي وعلي وشريف (2018) التي توصلت إلى أنَّ مستوى تطبيق التفكير الاستراتيجي جاء متوسطاً من وجهة نظر القيادات الجامعية.

وجاءت في المرتبة الأولى على بُعد القصد الاستراتيجي، عبارة "تعمل إدارة الجامعة على مواكبة التغيرات التي تحدث في بيئة الجامعة وفق خطة إستراتيجية"، بدرجة موافقة عالية، وبمتوسط حسابي (3.76)، من أصل (5.0). وربما يكون سبب ذلك أن الجامعات السعودية تعمل وفق رؤية وخطة إستراتيجية وأهداف واضحة تهدف إلى مواكبة التغيرات التي تحدث في بيئة الجامعة الداخلية والخارجية، وتحسين جودة العمل فيها؛ لذا جاءت هذه العبارة بأعلى درجات الموافقة على هذا البعد. بينما جاءت في المرتبة الأخيرة على بُعد القصد الاستراتيجي، العبارة "تتعاون إدارة الجامعة مع جامعات عالمية لتحقيق أهدافها الكبرى"، بمتوسط حسابي (3.03)، من أصل (5.0)، بدرجة موافقة (متوسطة)، وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى أنَّ تعاون بعض الجامعات السعودية مع بعض الجامعات لتبادل الخبرات والاستفادة من التجارب الرائدة في مجال عمل الجامعات وتطوير خدماتها للمستفيدين، ما زال دون المأمول، وهو بحاجة إلى مزيد من عقد شراكات إستراتيجية وتعاون كبير في جميع المجالات والخدمات التي تقدمها الجامعات السعودية. وفيما يلي ملخص لجميع أبعاد تطبيق التفكير الاستراتيجي من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، كما هي موضحة في جدول (15).

جدول 15

ترتيب أبعاد تطبيق التفكير الاستراتيجي من وجهة نظر القيادات الأكاديمية

الترتيب	درجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البعد
2	متوسطة	0.96	3.37	بُعد شمولية التفكير.
1	عالية	0.73	3.45	بُعد التفكير في الوقت المناسب.
3	متوسطة	0.68	3.28	بُعد التوجه نحو الفرضيات.
7	متوسطة	0.84	3.27	بُعد القصد الاستراتيجي.
	متوسطة	0.94	3.34	الدرجة الكلية لجميع الأبعاد

تشير النتائج المتعلقة بجدول (15) أنَّ المتوسط الحسابي لجميع أبعاد تطبيق التفكير الاستراتيجي من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، بلغ (3.34)، وانحراف معياري (0.94)، وهذا المتوسط يقع بالمستوى الثالث من درجات الموافقة، أي بدرجة موافقة (متوسطة)، وقد جاء بالترتيب الأول بُعد التفكير في الوقت المناسب، بمتوسط حسابي (3.45)، وانحراف معياري



(0.73)، وبدرجة موافقة (عالية)، في حين جاء في الترتيب الثاني بُعد شمولية التفكير، بمتوسط حسابي (3.37)، وبانحراف معياري (0.96)، وبدرجة موافقة (متوسطة)، وجاء في الترتيب الثالث بُعد التوجه نحو الفرضيات، بدرجة موافقة (متوسطة)، وبتوسط حسابي (3.28)، وبانحراف معياري (0.68)، وجاء بالترتيب الرابع بُعد القصد الاستراتيجي، بدرجة موافقة (متوسطة)، وبتوسط حسابي (3.27)، وبانحراف معياري (0.84). وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة ولي وعلي وشريف (2018) التي توصلت إلى أن مستوى تطبيق التفكير الاستراتيجي جاء متوسطاً من وجهة نظر القيادات الجامعية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما العلاقة بين التفكير الاستراتيجي والتمكين الإداري للقيادات النسائية في الجامعات السعودية؟

لتحديد العلاقة بين التفكير الاستراتيجي والتمكين الإداري للقيادات النسائية في الجامعات السعودية، استخدم معامل ارتباط بيرسون Pearson correlation coefficient، وجدول (16) يوضح تلك النتائج:

جدول 16

معاملات الارتباط بين التفكير الاستراتيجي والتمكين الإداري للقيادات النسائية في الجامعات السعودية

مستوى الدلالة	أبعاد التفكير الاستراتيجي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
**0.004	بُعد شمولية التفكير.	0.489	بُعد تفويض السلطة.
**0.001	بُعد التفكير في الوقت المناسب.	0.521	
*0.03	بُعد التوجه نحو الفرضيات.	0.487	
*0.04	بُعد القصد الاستراتيجي.	0.483	
*0.02	بُعد شمولية التفكير.	0.496	بُعد التحفيز والدافعية
*0.04	بُعد التفكير في الوقت المناسب.	0.487	الذاتية.
**0.001	بُعد التوجه نحو الفرضيات.	0.532	
*0.04	بُعد القصد الاستراتيجي.	0.476	
**0.001	بُعد شمولية التفكير.	0.531	بُعد المشاركة في فرق العمل
*0.05	بُعد التفكير في الوقت المناسب.	0.443	
*0.04	بُعد التوجه نحو الفرضيات.	0.479	
**0.002	بُعد القصد الاستراتيجي.	0.508	
*0.05	بُعد شمولية التفكير.	0.408	بُعد التطوير المهني
**0.004	بُعد التفكير في الوقت المناسب.	0.404	
**0.001	بُعد التوجه نحو الفرضيات.	0.523	
**0.05	بُعد القصد الاستراتيجي.	0.412	

تشير نتائج جدول (16) إلى وجود علاقة طردية موجبة بين جميع أبعاد التفكير الاستراتيجي وجميع أبعاد التمكين الإداري للقيادات النسائية في الجامعات السعودية، عند مستوى دلالة (0.05). وتُعزى هذه النتيجة إلى أن ممارسة التفكير الاستراتيجي في الجامعات السعودية يعزز من دعم التمكين الإداري للقيادات النسائية، ومن القدرة على اتخاذ القرارات الإدارية في الوقت المناسب، والقدرة على التنبؤ بالمستقبل، واستغلال الفرص المتاحة بما يحقق من أهدافها المنشودة، فالتفكير الاستراتيجي يساعد قيادة الجامعة على توظيف الموارد البشرية بكفاءة عالية من خلال إشراكها بفرق العمل، وتنمية قدرات تلك الموارد البشرية على اكتساب المهارات التي تمكنها من القيام بمهام عملها الحالي والمستقبلي؛ فهو بذلك يدعم التمكين الإداري في الجامعة سواء أكان للقيادات النسائية أم باقي الموارد البشرية الأخرى. وقد اتفقت نتيجة هذا السؤال مع نتيجة



دراسة نانداراني (Nandarani, 2020) التي توصّلت إلى أنّ ممارسة التفكير الاستراتيجي تعزّز من تمكين العاملين في الجامعة.

توصيات البحث:

في ضوء ما توصّل إليه البحث من نتائج يمكن وضع التوصيات على النحو الآتي:

1. ضرورة عمل إدارات الجامعات السعودية على تفويض الصلاحيات للقيادات النسائية في مهام الأعمال المهمة.
2. ضرورة اعتماد إدارات الجامعات السعودية في جزء من تخطيطها على أسلوب وضع الفرضيات، ثم اختبارها من خلال تجربتها في ممارستها العملية.
3. أن تعتمد إدارات الجامعات السعودية، على هيكل تنظيمي مرن يتناسب مع تطورات مهام العمل الحالية والمستقبلية للقيادات النسائية.
4. أن تعمل إدارات الجامعات السعودية على توفير نظام إداري مرن يشجع القيادات النسائية على المشاركة في تطوير مهام العمل وإجراءاته.



المراجع

أولاً: المراجع العربية

- إسماعيل، عمار. (2020). دور الذكاء الاستراتيجي كمتغير وسيط في العلاقة بين المناعة التنظيمية والتميز المؤسسي "دراسة تطبيقية على أعضاء هيئة التدريس بجامعة مدينة السادات، المجلة العلمية للبحوث التجارية لجامعة مدينة السادات، 1(1)، 152-221.
- التويجري، وفاء حمد. (2018). التحديات التي تواجه القيادات الأكاديمية النسائية في الجامعات السعودية واليابانية: دراسة مقارنة. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 371(3)، 568-612.
- جرغون، وفاء. (2019). التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة فلسطين الجنوبية وعلاقتها بالبراعة التنظيمية لديهم، [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الأزهر.
- الدوري، زكريا وصالح، أحمد. (2009). الفكر الاستراتيجي، وانعكاساته على نجاح منظمات الأعمال قراءات وبحوث. ط2، عمان؛ دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- الرشيد، سارة توفيق. (2020). التمكين الإداري لدى القيادات النسائية بجامعة الملك سعود وعلاقته بتطبيق مبادئ إدارة الجودة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث غزة، 22(4)، 84-112.
- السليمان، عبد المجيد. (2021). تمكين القيادات النسائية والتميز الإداري في وزارة التعليم في ظل رؤية المملكة العربية السعودية 2030. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الملك سعود.
- الشعبان، نورة. (2019). خطوات تاريخية مشرفة متناسبة مع ثقافة المجتمع ومتغيرات العصر ومخرجاته - المرأة السعودية تسير بطموح وتمكين في "رؤية 2030م"، صحيفة سبق الإلكترونية، 26 إبريل.
- الشمري، عوض والأسدي، مومعد الموسوي، وحمد. (2021). الذكاء الاستراتيجي ودوره في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة بحث استطلاعي لآراء عينة من مدراء أقسام ومديري الشعب الإدارية في جامعة كربلاء، مجلة ميسان للدراسات الأكاديمية، 20(40)، 190-211.
- عبد الله، حيدر، جميل، عمر، حسين ووسام. (2018). دور التفكير الاستراتيجي في السلوك الإبداعي "دراسة استطلاعية لآراء عينة من القيادات العاملة في جامعة تكريت. مجلة المعارف الجامعية، 27(1)، 613-637.
- عمران، حسن. (2017). التمكين الإداري وأثره في تحسين مستوى الأداء المنظمي دراسة تحليلية لرأي عينة من أعضاء هيئة التدريس بكلية الاقتصاد والمحاسبة جامعة سبها. مجلة الدراسات المالية والمحاسبية والإدارية، 8(1)، 750-766.
- عميش، سميرة، ناصري، وسمية. (2020). التفكير الاستراتيجي وتأثيره على إدارة أزمات المؤسسات "دراسة حالة على عينة من المؤسسات الجامعية الجزائرية". مجلة العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية، 13(3)، 915-925.
- العنزي، ريم. (2021). تطوير أداء القيادات الأكاديمية النسائية في الجامعات السعودية في ضوء مدخل التمكين الإداري (تصور مقترح). مؤتمر تمكين المرأة ودورها التنموي بعهد الملك سلمان. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، من 18-19 ربيع الآخر 1443هـ.
- مخدوم، هند كرامة الله. (2020). مدى مساهمة التمكين الإداري في تطوير القيادات الأكاديمية النسائية بالتطبيق على جامعة طيبة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية، الجامعة الإسلامية بغزة، 28(3)، 101-138.
- مخلوف، أسماء محمد. (2020). التمكين الإداري لدى القيادات النسائية بجامعة جازان: دراسة ميدانية، مجلة التربية، جامعة الأزهر، 2188(2)، 306-237.
- المرشد، محمد. (2019). علاقة التفكير الاستراتيجي بالأداء التنظيمي "دراسة ميدانية على شركات التأمين الأردنية". مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية، 4(22)، 173-199.
- المهنا، نورة إبراهيم. (2018). التمكين الإداري وأثره على العملية الأكاديمية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، 12(19)، 241-287.



ولي، أحلام علي، حسين، شريف، وأحمد. (2018). دور أنماط التفكير الاستراتيجي في جودة اتخاذ القرارات الإدارية دراسة تحليلية لآراء القيادات الجامعية في كليات جامعة صلاح الدين أربيل. *مجلة العلوم الإدارية العراقية*، 22(2)، 141-122.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Abdullah, Haider, Jamil, Omar, Hussein, and Wissam. (2018). The Role of Strategic Thinking in Creative Behavior" An Exploratory Study of the Opinions of a Sample of Leaders Working at the University of Tikrit. *University Knowledge Journal*, (27)1, 613-637.
- Ahmadi. M, Amiri. S, Moarefi. And Sweis, T. (2020). Proposing a model of manager's strategic intelligence, organization development, and entrepreneurial behavior in organizations. *Journal of Management Development*. Vol. 3, No. 2, 112-139. <https://www.Researchgate.net/publication>.
- Al-Anazi, Reem. (2021). Developing performance of women academic leaders in Saudi universities in the light of the administrative empowerment entrance (A proposed vision). Conference on empowering women and their developmental role during the era of King Salman. Imam Muhammad bin Saud Islamic University, held on March 26-27, 2020.
- Aldaihani, S. (2020). Administrative empowerment among Kuwait University staff and its effect on their job satisfaction. *Journal of Applied Research in Higher Education*. Volume 12 Issue 2. pp. 210-229.
- Aldouri, Zakaria, Saleh and Ahmed. (2009). Strategic thought and its reflections on the success of business organizations Readings and research. 2nd edition, Amman; Dar Alyazwari for publication and distribution.
- Al-Muhanna, Noura Ibrahim. (2018). Administrative empowerment and its impact on the academic process at Imam Muhammad bin Saud Islamic University in Riyadh. *Journal of Scientific Research in Education*, Ain Shams University, (19)12, 241-287.
- Al-Qahtani, M, Alkhateeb. T, Haider. M, OrcID, M and Thikkryat Q. (2020). The Role of the Academic and Political Empowerment of Women in Economic, Social and Managerial Empowerment: The Case of Saudi Arabia. *Journals Economies* Volume 8 Issue 2. P114-135.
- Alrasheed, Sarah Tawfik (2020). Administrative empowerment among women leaders at King Saud University and its relationship to applying the principles of quality management. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, Gaza National Research Center, (4) 22, 84-112.
- Alshammari, Awad, Alasadi, Mawed, Almusawi, and Hamad. (2021). Strategic intelligence and its role in achieving sustainable competitive advantage: An exploratory study of the opinions of a sample of department managers and managers of administrative divisions at University of Karbala, *Maysan Journal of Academic Studies*, (40)20, 190-211.
- Altuwaijri, Wafaa Hamad. (2018). Challenges facing women academic leaders in Saudi and Japanese universities: a comparative study. *Journal of the Faculty of Education*, Tanta University, (3) 71, 568-612 .
- Clar, G. et al. (2018). strategic policy intelligens tools enabling better. RTDI policy –making europe's regions. Steinbeis – edition. stuttgart / berlin.
- Douglas, K. (2021). Policy lensing of future-oriented strategic intelligence: An experiment connecting foresight with decision making contexts. *Technological Forecasting and Social Change*. International journal of arts and commerce, 69(3), 124- 136.
- Duflo, Esther. (2019). Women Empowerment and Economic Development. *Journal of Economic Literature* 2012, 50 (4), 1051-1079 [http:// dx. doi.org/10.1257/jel.50.4.1051](http://dx.doi.org/10.1257/jel.50.4.1051).
- Gorgon, Wafaa. (2019). The strategic thinking of secondary school principals in the southern governorates of Palestine and its relationship to their organizational prowess, unpublished master's thesis, College of Education, Al-Zahr University, Gaza.



- Guide, Mohammed. (2019). The Relationship of Strategic Thinking with Organizational Performance "A field Study on Jordanian Insurance Companies". Journal of the Islamic University for Economic and Administrative Studies, (22)4, 173- 199.
- Imran, Hassan. (2017). Administrative empowerment and its impact on improving the level of organizational performance. An analytical study of the opinion of a sample of faculty members at the Faculty of Economics and Accounting, Sebha University. Journal of Financial, Accounting and Administrative Studies, (8)1, 750- 766.
- Ismail, Ammar. (2020). Role of strategic intelligence as a mediating variable in the relationship between organizational immunity and institutional excellence, an applied study on faculty members at Sadat City University, Scientific Journal of Commercial Research at Sadat City University, (1)1, 152-221.
- Kamari. H Nourian., M and Nadushan. N. (2018). Designing Strategic Thinking Model for Applied Academic Universities. Overall Journal Statistics. 9(35), 41-60.
- Krejcie, R & Morgan, D. (1970): Determining sample size for research activities. Educational and Psychological Measurement ,30, 607-610.
- Makhdoom, Hind Karamatullah. (2020). The extent to which administrative empowerment contributes into development of women academic leaders by application to Taibah University. Journal of the Islamic University for Economic and Administrative Studies, Islamic University of Gaza, (3) 28. 101-138.
- Makhlouf, Asmaa Muhammad. (2020). Administrative Empowerment of Women Leaders at Jazan University: A field Study, Education Journal, Al-Azhar University, (2) 188, 306-237.
- Miri, Fatemeh, Delgshaei. Yalda and Mahmoudi, Amir. (2020). Providing a Model of Strategic Intelligence of Managers of Education Districts of Tehran with a Theoretical Data-Based Approach. *Journal of Islamic Lifestyle Centered on Health*, 4(3), 139–150.
- Munjuri, Mercy. (2018). "Human capital, Quality of decisions and performance of commercial banks and insurance firms in Kenya". *International journal of arts and commerce*.7(3), 37- 64.
- Nandarani, M. (2020). Developing a holistic strategic thinking perspective for universities. A thesis submitted for the degree of Doctor of Business Administration (Higher Education Management). University of Bath.
- Omeish, Samira, Nasser, and Somaya. (2020). Strategic thinking and its impact on institutional crisis management "A case study on a sample of Algerian university institutions". Journal of Economic Sciences, Management and Commercial Sciences. (3)13, 915-925.
- Shaaban, Noura. (2019). Honorable historical steps commensurate with the culture of society and the variables and outputs of the era - Saudi women are marching with ambition and empowerment in "Vision 2030", Sabq electronic newspaper, April 26.
- Suleiman, Abdul Majeed. (2021). Empowering women leaders and administrative excellence in the Ministry of Education in light of the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030. Master's thesis, College of Business Administration, King Saud University .
- Wali, Ahlam, Ali, Hussein, Sharif, and Ahmed. (2018). Role of strategic thinking patterns in quality of administrative decision-making, an analytical study of the views of university leaders in the faculties of Salah Aden University, Erbil. *Journal of Iraqi Administrative Sciences*, (2) 2, 122-141.
- Yunduk. J, Euisoo. K, Minhong. K and James J. (2019). Exploring Relationships among Organizational Culture, Empowerment, and Organizational Citizenship Behavior in the South Korean Professional Sport Industry. *Journals Sustainability*, 11(19), 1-10.

رؤية مستقبلية لإنشاء مركز تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة من وجهة نظر المستفيدين

سهام محمد أمر الله طه

أستاذ أصول التربية المساعد

كلية التربية - جامعة بيشة

نورة عوضة الأسمرى

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

كلية التربية - جامعة بيشة

Doi10.55534/1320-010-004-002

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى تبيان المتطلبات التدريبية اللازمة لتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة من وجهة نظرهم، واستثمار الإمكانيات (المادية، والبشرية) المتاحة بجامعة بيشة لإنشاء مركز تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس ورصد التحديات التي قد تحول دون إنشاء هذا المركز، بغية وضع رؤية مستقبلية متكاملة لمركز تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، مستخدمة الاستبانة أداة لها، حيث طبقتها على عينة قدرها (250) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة. كما قامت الباحثتان بإجراء تحليل البيئة الداخلية والخارجية لجامعة بيشة، للوقوف على الفرص المتاحة، والتحديات المحتملة، وذلك من خلال تطبيق جدول التحليل الرباعي SWOT، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى إجماع أفراد عينة الدراسة على البرامج المقترحة، والمتضمنة لتنمية مهاراتهم الأساسية، ومن ثم قامت الباحثتان بإعداد الرؤية المستقبلية لمركز تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة وتحكيمها؛ حيث يسعى المركز إلى تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة التي تؤهلهم للقيام بمهامهم الوظيفية ناهيك عن جدوى المركز من الناحية الاقتصادية، التي تتماشى مع رؤية المملكة (2030)؛ لكون جميع الدورات المقترحة بالمركز مدفوعة الأجر، بالإضافة إلى أن الرؤية المستقبلية قد راعت الإمكانيات المادية والبشرية للجامعة، فأصبح من الأمور الواقعية الممكنة التنفيذ بسهولة.

الكلمات المفتاحية: رؤية مستقبلية، تنمية مهارات، أعضاء هيئة التدريس.

رؤية مستقبلية لإنشاء مركز تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة من وجهة نظر المستفيدين
سهام محمد أمر الله طه
نورة عوضة الأسمرى



المقدمة:

تأخذ استراتيجيات التدريس الحديثة دوراً مهماً في العملية التعليمية بصفة عامة، والعملية التعليمية في الجامعات بشكل خاص؛ حيث تتطلب عمليات التدريس الجامعي المعاصرة استراتيجيات خاصة تقودها تقنيات حديثة لم تكن معهودة من قبل، علاوة على ما يتطلبه الأمر من استراتيجيات تقويم وتقييم تتلاءم وهذه الاستراتيجيات، كما تسعى مخرجات التعليم الجامعية المنبثقة من متطلبات سوق عالمي، إلى تحقيق معارف ومهارات لدى الطلاب لم يكن التعليم يسعى إليها من قبل، ونتيجة لهذه التطورات المتسارعة أصبح لزاماً على عضو هيئة التدريس أن يواكب هذه المتغيرات حتى يتمكن من تحقيق تلك المخرجات، وتقديم منتج تعليمي يتقبله سوق العمل، وإلا أصبح رصيذاً متزايداً من البطالة.

ويشكل عضو هيئة التدريس الجامعي الدعامه الرئيسة في المؤسسة الجامعية، فعلى عاتقه تقع عديد من المهام والوظائف، والأدوار التي لا يستقيم العمل التعليمي والمؤسسي بدونها؛ لذا يجب أن يتحلى عضو هيئة التدريس بمهارات تمكنه من أداء مهامه بالشكل الذي يحقق أهداف المؤسسة الجامعية بجودة عالية، إذا ما أردنا تحقيق الجودة في المخرج التعليمي؛ حيث يعد عضو هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي العنصر الفاعل والرئيس في جودة البرامج والأنشطة التعليمية على اختلاف أهدافها، فوجود عضو هيئة تدريس متميز ينعكس إيجاباً على الكفاءة الداخلية والخارجية للبرامج الأكاديمية. هذا وتتحدد وظائف عضو هيئة التدريس الجامعي في ثلاث وظائف رئيسة (التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع)، بالإضافة إلى أن كثيراً من الجامعات السعودية لم تسير التطوير في التخطيط والتنظيم لبرامج تركز مباشرة على تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس المعرفية والمهنية؛ بل اقتصر على الجهود الذاتية لأعضاء هيئة التدريس في تطوير مهاراتهم المهنية؛ مما جعلها تفتقر إلى الاستمرارية والانتظام (الحصيني، 2020).

إن دور عضو هيئة التدريس متجدد بصفة مستمرة؛ الأمر الذي دفع الجامعات العالمية إلى التركيز على التطوير الأكاديمي لعضو هيئة التدريس بهدف تطوير العملية التعليمية، واستيعاب التطورات الجديدة المتسارعة في مجالات عمل عضو هيئة التدريس وأدواره، والتي تشمل التطوير: التدريبي، والمعلوماتي، والتقني، والمنهجي، والإداري، والبحثي، والتقويمي والتخصصي (عياصر، 2017).

وقد أشارت جامعة ولاية فاليدوستا Validosta State University (2021) بالولايات المتحدة الأمريكية إلى أن عضو هيئة التدريس بالجامعة يعد أحد أهم محاور العملية التعليمية، وحتى يكون دور هذا العضو فاعلاً، فلا بد أن يتمتع أدائه بالكفاءة والتميز، ولا سبيل لتحقيق هذا الهدف، إلا من خلال تنمية أدائه، ومهاراته، وكفاياته التعليمية التي يتميز بها، وسلوكياته، وسماته، والتفوق المستمر له.

وتعد عملية التدريب بجميع أنواعه ومجالاته بهدف تنمية المهارات الجانب المكمل لإعداد الأفراد في مختلف الوظائف والمهن، والمعزز للنمو المتواصل لتحقيق النمو الاقتصادي، فهو مصدر رئيس من مصادر تنمية الموارد البشرية، إذ يهدف إلى تعزيز الموارد، وصقل مهماتها، وتحسين قدراتها على الأداء؛ حيث إن القوى البشرية هي أثمن موارد الدولة، فقد حظي موضوع التدريب المهني (التربوي) والثقافي (العام) لأعضاء هيئة التدريس، باهتمام بالغ لتطوير أدائهم الأكاديمي والسلوكي، الذي ينعكس على مخرجات التعليم ونوعيتها؛ حيث يعد التدريب بكل أنواعه وأشكاله ركيزة أساسية تعمل على رفع كفاءة العاملين



في أي قطاع من قطاعات العمل؛ ومن ثمّ ينعكس إيجاباً على مخرجات هذه القطاعات كمّا ونوعاً، على أن يكون هذا التدريب عملية مستمرة لا تتوقف؛ بل يجب أن تتطوّر باستمرار لتواكب التغيّرات المستمرة في هذا العالم المتجدّد.

وتشيرُ دراسةُ كلٍّ من: العنزي، (2015)، الربابعة (2017)، الصويركى (2018)، جاد، والأكلي (2019)، الجنابي (2019)، منصور (2020)، إلى أنّ هناك قصوراً في أداء عضو هيئة التدريس الجامعي وضعفًا في قدراته على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة، وانخفاضًا في مهاراته التربوية التي تؤدي في النهاية إلى ضعف قدرته على التعامل مع الطلاب، وقلة مراعاته للأسس النفسية والاجتماعية مع الطلاب، علاوة على اعتياده استخدام أساليب التدريس التقليدية التي تؤدي إلى ملل الطلاب، وضعف قدراتهم التحصيلية، وتعطيل قدراتهم الإبداعية، وتقليل مهاراتهم في البحث العلمي؛ مما أدّى إلى قولة الطلاب وضعف قدرتهم على التعلّم الذاتي، وضعف مهاراتهم في العمل الجماعي والتعاوني.

وقد أشارت دراسةُ كلٍّ من: أحمد (2015)، الحداد، القواس (2016)، الزرعة (2016)، الزوي (2017)، الشمري، محمد، طه (2017)، إبراهيم، بكير (2019)، غنيم (2019)، إلى أنّ التدريب والتأهيل التربوي في أثناء الخدمة قد أحدث تطوراً إيجابياً عالمياً في مهارات أعضاء هيئة التدريس على استخدام طرق التدريس المختلفة والحديثة حيث يعدّ التدريب من أهم وسائل تحقيق التعليم المستمر، وتزويد المتدرب بكل ما هو حديث في مجال العمل، لمسايرة الاتجاهات الحديثة، بما يسهم في تطوير مهارات عضو هيئة التدريس المعرفية والمهنية؛ الأمر الذي جعل هناك ضرورةً إلى إيجاد مركزٍ تدريبي يقوم على دراسة الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بشكلٍ علمي، يتناسب مع الاحتياجات الفعلية لأعضاء هيئة التدريس، ويتواءم مع التطورات المتسارعة في التقنيات والاستراتيجيات التعليمية، ويقدم خدماته التربوية بشكلٍ رسمي مُنظّم ومنتظم ومدرّس، يرتبط بأداء عضو هيئة التدريس وتقييمه، وترقيته في عمله.

ولابدّ أن تبذل الجامعات الجهد المطلوب لإعداد الأستاذ الجامعي، عبر مراكز مُتخصّصة تعمل على تأهيله وتدريبه، وتطويره المهني، بشكلٍ يساعده على القيام بعمله بشكلٍ فعّال، وتقديم برامج تعمل على تحسين التعليم الجامعي لمقابلة التحديات المحلية والعالمية، فصورة الأستاذ الجامعي المعاصر يجب أن يكون قادراً على حل المشكلات، ومتخذاً للقرارات. ومن هنا أصبح التطوير المهني يُشكّل مطلباً لتحسين أدائه، وضرورةً عصريةً لمواجهة كثيرٍ من التحديات التي يتعرض لها التعليم الجامعي، كما أصبح استثماراً بشرياً يساعد على تنويع المعارف، وإكساب القيم الجامعية الرّاقية للأستاذ الجامعي، فمهاره الأستاذ الجامعي تحدّد فاعلية التعليم الجامعي إلى حدٍ كبير، وتنبئ المناخ التدريسي للتعلّم، وتنمي الدافعية لدى الطلبة، وتشجّع همهم في سبيل التحصيل العلمي المتميز، الذي بدوره سينعكس على مستوى عطائهم، ومدى إيجابية تفاعلهم (الصويركي، 2018).

مشكلة الدراسة:

يشهد العصر الحالي تدفقاً معرفياً ومعلوماتياً كبيراً، تطلّب التحوّل الجذري في تطور أساليب التدريس، وتقنيات التعليم، والبحث العلمي، لمواجهة هذا التدفق؛ لذا بات الاهتمام بتطوير الموارد البشرية من المتطلّبات المهمة لمواجهة هذه التحوّلات من خلال إعداد كوادر بشرية تمتلك المهارات اللازمة للتعامل مع متطلّبات سوق العمل، وكل مستجدّات العصر. ولما كان التعليم الجامعي غير قادرٍ على مواجهة التحديات التي تواجهه بمعزل عن أعضاء هيئة التدريس؛ لذا أصبح من الضروري الاتجاه نحو تنمية مهاراتهم على النحو الذي يمكنهم من مسايرة تطورات العصر. وقد حظي موضوع تطوير مهارات أعضاء



الهيئات التدريسية في الجامعات باهتمام واسع في الآونة الأخيرة؛ لذا فقد تمّ التوجّه نحو تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات بما يسهم في رفع المستوى المهني، ومواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية الحديثة، بما يحقّق جودة التعليم العالي وأهدافه (الشمري، محمد، طه، 2017).

وتعدّ قضية إعداد عضو هيئة التدريس ورفع كفاياته الأساسية القاسم المشترك الذي تركز عليه معظم المشاريع التربوية التطويرية لإنجاح العملية التعليمية التعلمية؛ حيث تتحمّل الجامعات مسؤولية إعداد عضو هيئة التدريس، وتدريبه من خلال برامج مناسبة؛ بحيث يُقسّم الإعداد إلى مرحلتين رئيسيتين هما: الإعداد قبل الخدمة، والتدريب في أثنائها، وذلك لحل مشكلة جودة التعليم من جوانبها الأساسية والمتمثلة بتحسين كفايات عضو هيئة التدريس، وللوصول إلى التربية المستدامة من خلال تطوير كفاياتهم الأكاديمية والمهنية نظرياً وعلمياً (الرابعة، 2017).

ونتيجة لتزايد الطلب على التعليم الجامعي، اضطرت جامعة بيشة للاستعانة بمنصة التعاون لسد العجز في أعضاء التدريس، علاوة على توظيف أعضاء هيئة تدريس من حملة الماجستير والدكتوراه في مجال تخصّصهم، ممن ليست لديهم أية معرفة أو خبرة سابقة بأصول التدريس وقواعده، وكيفية التعامل مع الطلاب... الخ، وبدا الأمر وكأن الحصول على الدرجة العلمية فقط كافٍ لتأهيل صاحبها لأن يكون عضو هيئة تدريس جامعي، قادراً على ممارسة مهمته التعليمية فضلاً عن أنّ بعضاً من أعضاء هيئة التدريس، وبخاصة من كبار السن، يفضلون أساليب التدريس التقليدية من محاضراتهم ونادراً ما يستخدمون الأساليب الحديث في التدريس، إمّا لضعف قدراتهم التقنية والتربوية، وإمّا لاعتيادهم على الأمر وعدم رغبتهم في استخدام أساليب تدريسية لم يعتادوا عليها، وهذا ما أكّدته دراسة كل من: عبد الرحمن، تادرس (2013)، الصويكي (2018)، فرج (2018)، الجنابي (2019)، الحارثي (2020)، الفريج (2020)، منصور (2020)، التي أكّدت على حاجة عضو هيئة التدريس الجامعي في الجامعات العربية والسعودية إلى عددٍ من المهارات الأكاديمية والقيادية في عددٍ من المجالات، منها: استراتيجيات التدريس، وتقنيات التعليم والتعلم عن بعد، وعلم النفس التربوي،.... الخ. وقد اتّضح لدى الباحثين - بحكم عملهما ضمن أعضاء هيئة تدريس بالجامعة وتقلّدهن مناصب إدارية تمكّنها من تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس - أنّ هناك قصوراً لدى بعض أعضاء هيئة التدريس من حيث المهارات التدريسية والتربوية، وأنهم بحاجة إلى تنمية المهارات التدريسية والتقويمية الحديثة؛ لذا سعت الباحثتان لإجراء الدراسة الحالية للإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

ما الرؤية المستقبلية لإنشاء مركز تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة؟

ويتفرع من التساؤل الرئيس السابق الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما المتطلّبات التدريسية والمتمثلة في: (المهارات الأساسية، ومهارات البحث العلمي، ومهارات الاتصال، ومهارات الإدارة والقيادة، ومهارات خدمة المجتمع، وبرامج القطاع الطبي، وبرامج إعداد المديرين)، اللازمة لتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة من وجهة نظرهم؟
2. ما الإمكانيات المادية، والبشرية المؤهلة لإنشاء مركز تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة؟
3. ما تحديات إنشاء مركز تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة؟
4. ما الرؤية المستقبلية لإنشاء مركز تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة؟



أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1. تبيان المتطلبات التدريبية اللازمة لتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة من وجهة نظرهم.
2. استثمار الإمكانيات (المادية، والبشرية) المتاحة بجامعة بيشة لإنشاء مركز تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس.
3. رصد التحديات التي قد تحول دون إنشاء مركز تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة.
4. وضع رؤية مستقبلية متكاملة لمركز تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

1. تناولها لدراسة مجالات تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس.
2. يُؤمل أن تقدم الدراسة إضافة للمكتبة العربية حول إنشاء مراكز تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس وتفعيلها.

الأهمية التطبيقية:

1. تقديم رؤية مستقبلية لإنشاء مركز لتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة.
2. مد أصحاب القرار بجامعة بيشة برؤية متكاملة لتأسيس مركز لتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس في ظل الإمكانيات المتاحة، وبما يحقق الكفاءة المالية للجامعة.
3. تقديم مقترح ل مجالات تنمية المهارات التي يمكن أن تمكن أعضاء هيئة التدريس من أداء مهامهم التعليمية والإدارية على أكمل وجه.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: جميع كليات جامعة بيشة.

الحدود الموضوعية: مركز تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة.

الحدود الزمنية: تم إجراء الدراسة الميدانية في الفصل الأول من العام الجامعي (1442-1443هـ).

الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة على جميع أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة بيشة.

مصطلحات الدراسة:

أ) تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس:

تُعرف إجراءاتها بأنها عملية خاصة تعمل على إكساب عضو هيئة التدريس المهارات العلمية والمهنية والتقنية، وتنظيم الخبرات، بحيث يتم تطوير ذاته وتحسين مكانته في العمل وزيادة معرفته ومقدرته على مواكبة ما يحيط به من مُستجدات، وتحقيق الأهداف المرجوة للجامعة.

ب) أعضاء هيئة التدريس:

يمكن تعريفهم إجرائياً أنهم جميع الأعضاء العاملين بكليات جامعة بيشة بجميع فروعها وتخصصاتها، ويحملون رتبة علمية ابتداءً من معيد، وحتى أستاذ، والمنوط لهم التدريس لطلاب الجامعة، ويقومون بأدوار مُحددة لهم وفق قوانين الجامعة وتعليماتها، ويقومون بالتدريس في التخصصات المختلفة على مستوى البكالوريوس والدبلوم العالي، والماجستير، والدكتوراه.

ج) مركز تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة:

يُعرف إجرائياً أنه جهة مؤسسية مُقترحة داخل جامعة بيشة، تهدف إلى تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس والقيادات بجامعة بيشة وفقاً لرؤية المركز التي تنبئ تحقيق المعايير الأكاديمية العالمية للتميز في التدريب والتنمية البشرية المتكاملة لأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة والقيادات المعاونة على مستوى الجامعة.



أدبيات البحث

يشهد العالم كثيرًا من التّطورات والتّغيّرات التكنولوجية التي تنعكس على الوظائف والأعمال التي يقوم بها العاملون في مختلف المؤسسات التّربوية؛ لذا كان لابد من بناء الكوادر البشرية وتنميتها لمواكبة التّطور وعدم مقاومته. وقد أدرك القائمون على المؤسسات التّربوية أهمية بناء الكوادر البشرية وتنميتها من خلال التنمية المهنية Professional Development، وبدأ تطبيقها على أرض الواقع لتطوير القيادات التّعليمية والإدارية وتدريبها؛ لتنمية فكرهم وإثراء خبراتهم القديمة بخبرات مهنية جديدة، وانفتاحهم على العالم، ومتابعة ما يستجد في تخصّصاتهم، فأخذت برامج التّطوير والتّدريب المهني مكانة خاصة عند وضع الخطط المستقبلية في تلك المؤسسات (Sgure, Bland, 2000).

وقد تطوّرت مهام أعضاء هيئة التدريس عما كانت عليه في السّابق نتيجة للتّدقّق المعرفي، فلم تعد الكليات مؤسسات خدمات فقط؛ بل أصبحت أيضًا مؤسسات إنتاجية عن طريق البحث وتقديم الاستشارات. وكلما كان هذا المصدر أكثر غزارة، وأقدر على توصيل المعلومات إلى الطلبة كان مردود العملية التّعليمية التّعليمية أكبر من حيث نوعية الطالب المتخرج، ومستوى الخدمة التي يقدّمها للمجتمع فيما بعد (عبد الرحمن، تادرس، 2013).

ومن هنا كان لابد من تنمية عضو هيئة التدريس مهنيًا في تلك المؤسسات، حيث يعدّ مدخلًا مهمًا ترتكز عليه الكليات في تحقيق أهدافها، وهو العماد الرئيس لها؛ لأنّه المؤتمن على تدريس جيل المستقبل، وإجراء الأبحاث العلمية التي تسهم في تقدّم المعرفة وتطويرها، إضافة إلى مشاركته في إيجاد الحلول للمشكلات التي تعترض المجتمع الذي يعيش فيه (عبد الرحمن، تادرس، 2013).

ويُقصد بالتدريب في مجال التّعليم أنّه: برنامج مُخطّط يتكون من فرصٍ تدريبية تُقدّم لأعضاء الهيئة التّدريسية في المؤسسة التّعليمية لغرض تحسين أداء الفرد في عمله المحدد. والوظيفة الأساسية للتدريب هي الإسهام في تنمية المهارات والكفاءات التي تسهم في حل عدد كبيرٍ من المشكلات التي تواجهها المؤسسات المختلفة بما فيها الجامعات (Harris, 2009).

وعمليات التّدريب هي عمليات إنمائية لقدرات المعلّم المختلفة، وتنميتها في المجالات الثلاث: المعرفية والاتجاهية، والمهارية، يتلقّاها المعلّم في أثناء الخدمة، من خلال التّدريب المنظّم، وذلك لضمان مواكبة التّطور الذي يطرأ على المناهج الدراسية، وأساليب التّعليم واستراتيجياته، ومن خلال هذه التوضيحات فإنّ الإعداد والتّدريب عملية واحدة متكاملة، طابعها الاستمرار والديمومة، وهدفها إعداد معلم بكفاءة تمكّنه من ممارسة المهنة بنجاح، وبما يلي مواكبة التّطور المستمر الذي يطرأ على المناهج التّعليمية ونظريات التّعليم والتعلم وتقنياته التّعليمية (القباطي، 2012).

والتّدريب المهني في أثناء الخدمة نمطٌ من أنماط التّعليم البديل - التّعليم المستمر - يستهدف استكمال النقص الذي يظهر في أثناء العمل من جهة، ومن جهة أخرى إطلاع العاملين على الخبرات الجديدة والعالمية في مجالات عملهم وعلى حداثة استخدام الأساليب الجديدة في مهنتهم، ويتم وفق مؤشّر الحاجة إليه في ضوء دراسة أداء العاملين، ويسهم التّدريب بشكلٍ فعّال في تنمية الإنسان والمجتمع، ويرفد جوانب التنمية بخبرات متجددة باستمرار، تجعلها نامية ومتطورة مع الزّمن، فالهدف من التدريب المهني بمفهومه العلمي يعني: تحقيق التّمو الدّائمي المستمر للقائمين بعملية التّدريس؛ لرفع مستوى الأداء الأكاديمي، والارتقاء بما يحقّق طموحهم واستقرارهم التّفسي، والرّضا عن عملهم وإخلاصهم في أداء رسالتهم العلمية (القباطي، 2012).



ويشير القباطي (2012) إلى أنَّ التَّدرِيبَ بوصفه نشاطاً يسعى إلى إكساب العاملين مهاراتٍ وقدراتٍ مهنية بهدف تحسين أدائهم الوظيفي، والارتقاء بعملهم إلى الأفضل؛ لمواكبة عملية تطور العلوم الحديثة وتطبيقاتها التكنولوجية في عصر التدفُّق المعرفي الذي هو سمة العصر الحالي. ويهدفُ التَّدرِيبُ إلى تحسين مناخ العمل وذلك من خلال رفع مستوى الأداء العملي عن طريق تنمية المهارات والقدرات والاتجاهات من أجل تحقيق التنمية الشَّاملة؛ لذا فتأهيل أعضاء هيئة التَّدرِيس يمثل مصدراً أساسياً من مصادر التَّنمية البشرية، وعاملاً رئيساً لتحقيق نمو نوعي وكمي متميز لمواجهة تحديات المستقبل، وبخاصة مع ما يَحوِّجُ به العالم من تطوُّر وتغيُّر مستمرين في المعرفة العلمية وأساليب التَّربية والتَّعليم، وهذا لا يتمُّ إلا بتطوير كفايات عضو هيئة التَّدرِيس العلمية والتَّربوية.

وقد أوصت دراسةُ الرِّبابعة (2017) بإقامة ورش عمل لأعضاء هيئة التَّدرِيس لتدريبهم على بناء خطط تنفيذ التَّدرِيس لتواكب الجامعات السعودية بذلك آخر التَّطورات العالمية في مجال التَّدرِيس الجامعي الفعَّال، وتوظيف التَّقنية الحديثة في زيادة فاعلية برامج الإعداد وإثراء مفرداتها، وتشجيع أعضاء هيئة التَّدرِيس على الابتكار والتَّجديد في عمليات التَّعلُّم والتَّعليم، وتوفير البرامج التَّدرِيبية التي تساعدُهم على التَّحوُّل من كونهم ناقلين للمعرفة إلى مشاركين ومطورين لها وقادرين على التَّفاعل المستمر مع تحولاتها.

وقد قسَّمت المغازي (2008) برامج التَّنمية المهنية إلى عدة أنواع بناءً على الأهداف، منها:

1. برامج تأهيلية: تُعقد للمساعدة في تأهيل العاملين المستجدين، عن طريق برامج تساعدُهم على الاطِّلاع على أساليب الأداء والإبداع في استخدام الوسائل وفن توصيل المعلومة.
2. برامج علاجية: تُعقد في حالة وجود أي قصور سواءً من الناحية الشخصية أم الفنية أم الإدارية أم التربوية.
3. برامج تجديدية: تُعقد عادةً بشكلٍ دوري للتعرف إلى التَّطورات التَّربوية الحديثة والمعارف الجديدة في مجال التخصص في التَّربية والتَّعليم.
4. برامج الترقية: تُعقد للمتوقَّع ترفيئهم إلى مناصب إدارية بهدف تعريفهم بمتطلَّبات العمل الجديد

وقد نشأت فكرة تنمية مهارات أعضاء هيئة التَّدرِيس في جامعة بيشة استجابةً للتَّطورات الحاصلة في المعارف والعلوم؛ وذلك لتمكين عضو هيئة التَّدرِيس من التَّدرِيس في ضوء أهداف واضحة المعالم والصياغة، وفي ضوء فهمه لخصائص طلابه النَّفسية والاجتماعية، وأساليب التعامل معهم. فضلاً عن ذلك شحن قدرته على اتِّخاذ القرار العلمي والمهني السَّليم لأنَّ عملية التَّنمية المهنية لعضو هيئة التَّدرِيس تُلقِي الضَّوء على أدواره التَّدرِيسية والبحثية وتوضح أهدافهما، كذلك فإن تكرار المدرسين لدروسهم على منوالٍ واحد قد يُضعف مقدرتهم الفكرية، ويعطل طاقاتهم الابتكارية فإن لم يُزوَّدوا بين فترةٍ وأخرى بأفكارٍ جديدة في فن التَّدرِيس وأصوله، ويرتادوا آفاقاً معرفيةً واسعة فسوف ينخفض مستواهم العلمي بلا شك.

وعن أهمية التَّدرِيب في تنمية مهارات أعضاء هيئة التَّدرِيس بيَّنت دراسةُ كلٍّ من الحسن (2016)، العربي (2017)، عياصر (2017)، فرج (2018)، الحارثي (2020)، أنَّ هناك قصوراً إلى حدٍّ ما لدى عضو هيئة التَّدرِيس في تحديد الطلاب الأكثر تميَّزًا، وتشجيع الطلاب على القراءة. كما أنَّ هناك قصوراً إلى حدٍّ ما في توظيف نتائج الأبحاث في تطوير العملية التَّعليمية، وفي تنفيذ أبحاثٍ علميةٍ مُبتكرةٍ متخصصة، وتوجيه الطلاب نحو المكتبة وتحسين مهارات التَّعلُّم الدَّاعي، وأوصت تلك الدِّراسات بأهمية تنمية مهارات أعضاء هيئة التَّدرِيس بصورة عامة في مجالات التَّقنية والتَّعلُّم الإلكتروني، وبضرورة عقد دورات



تدريبية سنوية أو نصف سنوية لأساتذة الجامعة، وتكثيف ورش العمل التعريفية بأهمية برنامج التقييم، والارتقاء بالأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة لتقويم أدائهم.

وللكشف عن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو المهارات التدريسية الحديثة، استعانت الباحثتان بدراسة كل من: عبد الرحمن، تادرس (2013)، الصويركى (2018)، الجنابي (2019)، الحصيني (2020)، الفريج (2020) منصور (2020)، التي بيّنت ضعف مهارات الإعداد والتنظيم، ومهارات التدريس، ومهارات التقويم، لدى أعضاء هيئة التدريس، وعدم توافر معايير الجودة للأداء التدريسي لهم بالمستوى المقبول تربوياً؛ لكن هناك ارتفاع ملحوظ في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو برامج التنمية المهنية. وفي ضوء ذلك أوصت تلك الدراسات بضرورة توفير برامج تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس، والاستمرار في التنمية المهنية كونها من متطلبات مهنة التدريس الجامعي التي ينبغي التأكيد عليها طوال الحياة حفاظاً على مستوى المهنة. وبيّنت دراسة كل من: أحمد (2015)، بكير (2019)، أنّ برنامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس تعمل على تحسين أدائهم، ورفع كفاءتهم. ومن هنا يتضح أهمية التدريب في أثناء الخدمة والتدريب المستمر لأعضاء هيئة التدريس الهادفة إلى تنمية مهارات أعضاء هيئة تدريس في جامعة بيشة؛ لمواكبة التطور العلمي الهائل والعصر التكنولوجي الحالي. وهذا ما تصبو إليه الدراسة الحالية.



الطريقة والإجراءات

أولاً: منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة في إجراءاتها الأساسية على استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقد استخدمت الباحثان أداة رئيسة لجمع البيانات هي "استبانة آراء السادة أعضاء هيئة التدريس جامعة بيشة عن برامج تنمية مهاراتهم ضمن مركز تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس المقترحة، وذلك من خلال تطبيقها على: أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة.

ثانياً: عينة الدراسة:

(أ) المجتمع الأصلي للدراسة:

يتكوّن المجتمع الأصلي للدراسة الحاضرة من حوالي (1120) عضو هيئة تدريس تختلف رتبهم العلمية من (معيد، ومحاضر، وأستاذ مساعد، وأستاذ مشارك، وأستاذ)، في جميع كليات جامعة بيشة الستة عشر، وكل فروعها في محافظة بيشة، والنماص، وتغليث، وبالقرن. والجدول التالي يوضح ذلك...

جدول 1

الرتب العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة

الرتبة العلمية	أستاذ دكتور	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	محاضر	معيد	أجمالي
العدد	31	124	370	234	361	1120

(ب) عينة الدراسة المعتمدة:

قامت الباحثتان بتوزيع استبانة آراء السادة أعضاء هيئة التدريس جامعة بيشة عن برامج تنمية مهاراتهم ضمن مركز تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس المقترحة إلكترونياً على كامل مجتمع الدراسة، واستجاب منهم (250) عضو هيئة تدريس بكليات جامعة بيشة بنسبة (22.3%)، وهي عينة الدراسة المعتمدة.

ثالثاً: أدوات الدراسة:

(أ) استبانة آراء السادة أعضاء هيئة التدريس في جامعة بيشة عن برامج تنمية مهاراتهم ضمن مركز تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس المقترح*:

(1) الهدف من الاستبانة:

قامت الباحثتان بإعداد الاستبانة بهدف التعرف إلى آراء السادة أعضاء هيئة التدريس جامعة بيشة عن برامج تنمية مهاراتهم ضمن المركز المقترح، بغية وضع رؤية مستقبلية لإنشاء مركز تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة.

(2) وصف الاستبانة:

تكوّنت الاستبانة من جزء خاص بالبيانات الشخصية، وتضم (الاسم وهو اختياري، والكلية، والدرجة العلمية). ثم تأتي محاور الاستبانة، التي تضم سبعة محاور رئيسة هي: المحور الأول: المهارات التدريسية، ويضم (26) برنامجاً، والمحور الثاني: مهارات البحث العلمي، ويضم (26) برنامجاً، والمحور الثالث: مهارات الاتصال والتعامل مع المجموعات، ويضم (11) برنامجاً، والمحور الرابع: مهارات الإدارة والقيادة، ويضم (28) برنامجاً، والمحور الخامس: مهارات خدمة المجتمع، ويضم (7) برامج، والمحور

* انظر ملاحق البحث على الرابط <https://cutt.us/1u3FL>.



السادس: البرامج المتخصصة للقطاع الطبي، ويضم (7) برامج، والمحور السابع: برامج إعداد المديرين ويضم برنامجين اثنين فقط، مع ترك مجال لأعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة في ذكر برامج مقترحة، أو محاور أخرى مقترحة. وقد أشير لأفراد عينة الدراسة بوضع علامة (✓) على الاستجابة التي تناسب وجهة نظرهم من بين اختيارات (مناسب، غير مناسب).

(3) الخصائص الإحصائية للاستبانة:

الصدق المنطقي (صدق المحكمين) Logical Validity:

تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين وذلك بهدف:

1. التأكد من مناسبة البرامج المتضمنة واتساقها مع كل محور.
 2. التأكد من مناسبة البرامج المتضمنة لتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس.
 3. تعديل بعض البرامج ومسمياتها لتناسب مع الهدف الذي تقيسه.
 4. إضافة برامج أو محاور من الضروري إضافتها.
 5. حذف برامج أو محاور من الضروري حذفها.
- وفي ضوء آراء المحكمين تمت صياغة الاستبانة في صورتها النهائية التي اشتملت على (107) برنامجاً، موزعين على سبعة محاور رئيسية.

الثبات Reliability:

للتأكد من ثبات الاستبانة تم حساب مؤشرات مؤشراتها وذلك بطريقتي ألفا كرونباخ ومعامل الارتباط سبيرمان براون - معامل جتمان؛ حيث أشارت النتائج كما يوضحها الجدول التالي إلى إمكانية الوثوق بالاستبانة بدرجة مرتفعة جداً؛ حيث كانت معاملات الثبات دالة إحصائياً؛ مما يدل على تمتع الاستبانة بدرجة عالية من الثبات.

جدول 2

مؤشرات الثبات للاستبانة أداة الدراسة

م	محاور الاستبانة	معامل الفاكرونباخ	سبيرمان براون	جتمان
1	المحور الأول: المهارات التدريسية	0.751	0.711	0.723
2	المحور الثاني: مهارات البحث العلمي	0.701	0.718	0.736
3	المحور الثالث: مهارات الاتصال والتعامل مع المجموعات	0.723	0.704	0.765
4	المحور الرابع: مهارات الإدارة والقيادة	0.702	0.793	0.757
5	المحور الخامس: مهارات خدمة المجتمع	0.693	0.756	0.739
6	المحور السادس: البرامج المتخصصة للقطاع الطبي	0.697	0.731	0.717
7	المحور السابع: برامج إعداد المديرين	0.68	0.742	0.762
	الدرجة الكلية للاستبانة	0.758	0.758	0.798

اتضح أن معاملات ثبات الاستبانة بالطرق السابقة المختلفة هي معاملات ثبات مرضية؛ وهذا يعني ثبات الاستبانة وصلاحياتها للتطبيق.



ب) أداة SOWT لتحليل بيئة العمل

قامت الباحثتان بإجراء تحليل البيئة الداخلية والخارجية لجامعة بيشة؛ للوقوف على الفرص المتاحة، والتحديات المحتملة، وذلك من خلال تطبيق جدول التحليل الرباعي SWOT*؛ لتحديد البدائل في استغلال نقاط القوة مع الفرص المتاحة، واستغلال نقاط القوة لمواجهة التحديات المحتملة، واستغلال الفرص المتاحة لمواجهة مواطن الضعف في ظل التحديات المحتملة، والذي من شأنه المساعدة على وضع رؤية مستقبلية لإنشاء مركز تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة.

رابعاً: خطوات الدراسة:

1. إعداد أداة الدراسة بهدف تعرف آراء السادة أعضاء هيئة التدريس جامعة بيشة عن برامج تنمية مهاراتهم ضمن مركز تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس المقترحة.
 2. التحقق من صدق أداة وثباتها الدراسة.
 3. تطبيق أداة الدراسة بعد التحقق من صدقها وثباتها على عينة الدراسة الأساسية المكوّنة من أعضاء هيئة التدريس بكلّيات جامعة بيشة، بغرض الإجابة عن تساؤلات الدراسة.
 4. استخراج النتائج، وتحليلها، والتعليق عليها، بالاستعانة بنتائج الدراسة النظرية، والدراسات السابقة ذات الصلة.
 5. وضع رؤية مستقبلية لمركز تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس المقترح، وتوضيح برامجه من خلال نتائج الدراسة.
- خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

1. معامل ثبات ألفا كرونباخ
2. معامل ارتباط بيرسون.
3. معامل ارتباط جتمان
4. التكرارات
5. النسبة المئوية.
6. المتوسط الحسابي.

* انظر ملاحق البحث على الرابط <https://cutt.us/1u3FL>



نتائج الدراسة ومناقشتها

العوامل الديمغرافية لعينة الدراسة:

تكوّنت عينة الدراسة النهائية من (250) عضو هيئة تدريس، اختلفت درجاتهم العلمية بين أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد، ومحاضر، ومعيد، وتباينت كلياتهم لتشمل ثلاث عشر كلية من كليات جامعة بيشة. والجدول التالي يوضح العوامل الديمغرافية لأفراد عينة الدراسة...

جدول 3

العوامل الديمغرافية لأفراد عينة الدراسة

الدرجة العلمية	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	محاضر	معيد							
الكلية	12	47	173	6	12	العلوم	العلوم	الحاسبات	العلوم	الهندسة		
آداب	بيشة	بيشة	بيشة	الطبية	آداب	بيشة	بيشة	وتقنية	الطبية	بيشة		
التمريض	بالقرن		بيشة	التطبيقية	تثليث	المعلومات	التطبيقية					
التمريض				بيشة								
58	48	42	18	12	10	8	5	4	1	1	1	1

يوضح الجدول تبين الدرجة العلمية لأفراد العينة؛ حيث استحوذت الدرجة العلمية أستاذ مساعد على الغالبية العظمى لأفراد العينة بلغ (173) بنسبة (69.2%)، في حين كان أقل درجة علمية "المحاضر" حيث بلغ عددهم (6) بنسبة (2.4%). كما كان أعلى تكرارات من علوم وآداب التمريض بلغ (58) بنسبة (23.2%)، وكان أقل تكرار لكليات الحاسبات وتقنية المعلومات، والعلوم الطبية التطبيقية التمريض، والهندسة بيشة، بتكرار (1) لكل منهم، وبنسبة (0.4%).

الإجابة عن السؤال الأول للدراسة:

ينص السؤال الأول: ما المتطلبات التدريسية- والمتمثلة في: (المهارات الأساسية، ومهارات البحث العلمي، ومهارات الاتصال، ومهارات الإدارة والقيادة، ومهارات خدمة المجتمع، وبرامج القطاع الطبي، وبرامج إعداد المديرين)- اللازمة لتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة من وجهة نظرهم؟ وقد قامت الباحثتان بحساب التكرارات والنسبة المئوية لاستجابات عينة الدراسة على عبارات المحور الأول من أداة الدراسة كما يلي:

جدول 4

استجابات أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة بيشة على المحور الأول للمهارات الأساسية

البرنامج	مناسب	غير مناسب	النسبة	العدد
الاختبارات الإلكترونية والتصحيح الإلكتروني	226	90.4	24	9.6
آداب المهنة وسلوكياتها في العمل الجامعي	218	87.2	32	12.8
الإرشاد الأكاديمي	220	88	30	12
أساسيات تصميم الرسوم المتحركة	158	63.2	92	36.8



البرنامج		مناسب		غير مناسب	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة
استراتيجيات التدريس الحديثة		236	94.4	14	5.6
	أساليب التقويم الحديثة	223	89.2	27	10.8
الاستخدام المتقدم للتكنولوجيا في التدريس		232	92.8	18	7.2
	استخدام قواعد البيانات العلمية	216	86.4	34	13.6
أسس بناء المقرر الجامعي وتطويره		216	86.4	34	13.6
	آليات عمل اللجان العلمية	213	85.2	37	14.8
أنشطة التحول من برامج الاعتماد المؤسسي إلى الاعتماد البرامجي		214	85.6	36	14.4
	بنك الأسئلة	227	90.8	23	9.2
تدويل التعليم العالي		205	82	45	18
	تصميم المناهج وتوصيف البرامج والمقررات وتقاريرها	221	88.4	29	11.6
تصميم المحتوى الرقمي وإنتاجه		213	85.2	37	14.8
	التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد	221	88.4	29	11.6
التفكير الإبداعي		233	93.2	17	6.8
	دور الأستاذ الجامعي في تعزيز الصحة النفسية لطلابه	203	81.2	47	18.8
سبل التيسيرات المختلفة للمعاقين		191	76.4	59	23.6
	معايير الجودة في العملية التعليمية	232	92.8	18	7.2
مفاهيم الإعاقة وطبيعتها		171	68.4	79	31.6
	المكتبة الرقمية	209	83.6	41	16.4
نظام الساعات المعتمدة		231	92.4	19	7.6
	نظم الامتحانات وتقويم الطلاب	218	87.2	32	12.8
Microsoft Teams		214	85.6	36	14.4
	تصميم المقررات الإلكترونية وإنتاجها MOOCs design and production	218	87.2	32	12.8

يتضح من نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة إجماعهم على البرامج المتضمنة لتنمية المهارات الأساسية؛ حيث تراوحت نسبة موافقتهم بين (63.2-94.4%). وقد اقترح (39%) من أعضاء هيئة التدريس بعض البرامج لإضافتها في محور المهارات الأساسية هي: الإبداع والتغيير، ودورات في اللغة العربية، ودورات في اللغة الإنجليزية، ودورات في الطفولة والأسرة والمجتمع؛ مما يشير إلى احتياج أعضاء هيئة التدريس بشدة لهذه المهارات الأساسية.

كما تمَّ حساب التكرارات والنسبة المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، على عبارات المحور الثاني من أداة الدراسة، وجاءت نتائجها كما يلي:



جدول 5

استجابات أعضاء هيئة التدريس بكلليات جامعة بيشة على المحور الثاني مهارات البحث العلمي

البرنامج		مناسب		غير مناسب	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة
الإحصاء التحليلي SPSS		184	73.6	66	26.4
الإحصاء التطبيقي		174	69.6	76	30.4
أخلاقيات البحث العلمي		215	86	35	14
إدارة الفريق البحثي		216	86.4	34	13.6
إدارة المشروعات		186	74.4	64	25.6
أساسيات الملكية الفكرية		217	86.8	33	13.2
أساليب البحث العلمي		226	90.4	24	9.6
استخدام قواعد البيانات العالمية		217	86.8	33	13.2
إعداد مشروعات البحوث التنافسية		216	86.4	34	13.6
أمن البيانات والمعلومات والإنترنت (الأمن السيبراني)		214	85.6	36	14.4
تسويق البحوث العلمية		197	78.8	53	21.2
تنفيذ المشروعات البحثية الممولة وإدارة الفريق البحثي		218	87.2	32	12.8
التنمية المستدامة وأثر حروب الجيل الرابع		206	82.4	44	17.6
دراسة جدوى المشروعات البحثية		203	81.2	47	18.8
الذكاء الاصطناعي		217	86.8	33	13.2
ريادة الأعمال في ضوء رؤية المملكة 2030		217	86.8	33	13.2
الكتابة العلمية		231	92.4	19	7.6
مشروعات البحوث التنافسية المحلية والعالمية		209	83.6	41	16.4
المشروعات الممولة دوليًا		209	83.6	41	16.4
مكافحة الفساد والتعريف به		215	86	35	14
النشر الدولي للبحوث العلمية		230	92	20	8
النشر العلمي		232	92.8	18	7.2
نظم إدارة المراجع البحثية		234	93.6	16	6.4
نظم التصميم والتحليل الإحصائي للتجارب العلمية		208	83.2	42	16.8
التصنيف الدولي للجامعات		209	83.6	41	16.4
Reference management system & Science research formatting		203	81.2	47	18.8

يتضح من نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة إجماعهم على البرامج المتضمنة تنمية مهاراتهم في البحث العلمي حيث تراوحت نسبة موافقتهم بين (69.6-93.6%)، ويرجع ذلك إلى أهمية مهارات البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس التي تعد من أهم أدوار الأستاذ الجامعي، كما اقترح (31%) من العينة إضافة بعض البرامج في هذا المحور، وهي: تطوير البحث



العلمي، دورات في المتون العلمية مثل (التفسير، والفقه، والحديث، والعقيدة، والتلاوة، والتجويد)، وقد يرجع ذلك إلى احتياج بعض أعضاء هيئة التدريس إلى تفسير الأمور البحثية في ضوء القرآن والسنة.

وقد تمَّ حساب التكرارات والنسبة المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، على عبارات المحور الثالث من أداة الدراسة كما يلي:

جدول 6

استجابات أعضاء هيئة التدريس بكلّيات جامعة بيشة على المحور الثالث مهارات الاتصال

البرنامج		مناسب		غير مناسب	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة
مهارات الاتصال		220	88	30	12
تنظيم المؤتمرات العلمية		213	85.2	37	14.8
مهارات الاتصال في أنماط التعليم المختلفة		216	86.4	34	13.6
العرض الفعال		221	88.4	29	11.6
تنظيم المؤتمرات العلمية		207	82.8	43	17.2
سلوكيات المهنة وأخلاقياتها		212	84.8	38	15.2
العمل تحت الضغوط النفسية		201	80.4	49	19.6
الإتيكيت والبروتوكول في العمل		215	86	35	14
علم النفس الإيجابي		207	82.8	43	17.2
الجاذبية الشخصية للأستاذ الجامعي		238	95.2	12	4.8
إدارة الذات		233	93.2	17	6.8

يُتضح من نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة إجماعهم على البرامج المتضمنة لتنمية مهارات الاتصال لديهم؛ حيث تراوحت نسبة موافقتهم بين (80.4-95.2%)، وقد اقترح أعضاء هيئة التدريس إضافة برنامج بناء القيم وتنميتها لمحور مهارات الاتصال. كما حسبت التكرارات والنسبة المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، على عبارات المحور الرابع من أداة الدراسة كما يلي:

جدول 7

استجابات أعضاء هيئة التدريس بكلّيات جامعة بيشة على المحور الرابع مهارات الإدارة والقيادة

البرنامج		مناسب		غير مناسب	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة
اتخاذ القرار وحل المشكلات		233	93.2	17	6.8
إدارة الأزمات والكوارث		217	86.8	33	13.2
الإدارة الجامعية		225	90	25	10
إدارة الموارد المالية في الجامعة		204	81.6	46	18.4
إدارة الوقت والاجتماعات		212	84.8	38	15.2
إدارة منظومة الامتحانات وأعمال الكونترول		226	90.4	24	9.6



البرنامج		مناسب		غير مناسب	
		النسبة	العدد	النسبة	العدد
الإدارة والعمل المؤسسي		89.2	223	10.8	27
تأهيل الشباب للريادة والابتكار		90.8	227	9.2	23
التخطيط الاستراتيجي		94	235	6	15
التخطيط البيئي في مؤسسات التعليم العالي		89.2	223	10.8	27
تخطيط مستقبل أكاديمي متميز		96	240	4	10
تخطيط الموارد البشرية وإدارتها		87.2	218	12.8	32
التقويم الذاتي والتقرير السنوي للكلية		90	225	10	25
تنمية المهارات القيادية الشخصية والتنفيذية		92.4	231	7.6	19
الجوانب القانونية في الأعمال الجامعية		89.2	223	10.8	27
الجوانب المالية في الأعمال الجامعية		82.4	206	17.6	44
حوكمة المؤسسات		82.4	206	17.6	44
ريادة الأعمال والمشاريع الصغيرة		75.2	188	24.8	62
قيادة التطوير والتغيير		91.6	229	8.4	21
القيادة الفعالة		89.6	224	10.4	26
القيادة والتفكير الاستراتيجي		90.4	226	9.6	24
مستقبل اقتصاديات المعرفة		80.8	202	19.2	48
معايير الجودة في العملية التعليمية		92.4	231	7.6	19
حقوق الهيئة المعاونة وواجباتها		82.4	206	17.6	44
الجوانب القانونية المالية في الأعمال الجامعية		82	205	18	45
القوانين واللوائح الجامعية		95.2	238	4.8	12
مكافحة الفساد		90	225	10	25
إعداد الموازنات التقديرية للشركات والحسابات الخارجية		65.2	163	34.8	87

يتضح من نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة إجماعهم على البرامج المتضمنة لتنمية مهارات الإدارة والقيادة لديهم حيث تراوحت نسبة موافقتهم بين (65.2-96%)، التي تُشكل جزءاً كبيراً من الأعباء الوظيفية، وفي حاجة لرفع مهاراتهم فيها ليتمكنوا من أداء مهامهم الإدارية بكفاءة ويسر وسهولة، وبخاصة فيما يتعلق بأمور التطوير والجودة. كما جرى حساب التكرارات والنسبة المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، على عبارات المحور الخامس من أداة الدراسة كما يلي:



جدول 8

استجابات أعضاء هيئة التدريس بكلّيات جامعة بيشة على المحور الخامس مهارات خدمة المجتمع

البرنامج	مناسب		غير مناسب	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
إدارة مشروعات العمل التطوعي	228	91.2	22	8.8
إدارة الندوات والمحاضرات العامة	232	92.8	18	7.2
مهارات وأخلاقيات العمل الاجتماعي	226	90.4	24	9.6
قانون العمل الاجتماعي الدولي	209	83.6	41	16.4
دور الجامعة في خدمة المجتمع	232	92.8	18	7.2
المسؤولية المجتمعية	233	93.2	17	6.8
قوانين الشراكة المجتمعية	233	93.2	17	6.8

يتّضح من نتائج استجابات عينة الدّراسة إجماع عينة الدّراسة على البرامج المتضمنة لتنمية مهارات خدمة المجتمع لديهم؛ حيث تراوحت نسبة موافقتهم بين (83.6-93.2%)، وقد اقترح (56%) من أعضاء هيئة التدريس إضافة برنامجي: المشاركة المجتمعية، والعمل التطوعي ضمن برامج محور مهارات خدمة المجتمع، وهذا يشير إلى أهمية مهارات خدمة المجتمع التي تعدّ دوراً أساسياً من أدوار عضو هيئة التدريس. وحسبت التكرارات والنسبة المئوية لاستجابات أفراد عينة الدّراسة، على عبارات المحور السادس من أداة الدارسة كما يلي:

جدول 9

استجابات أعضاء هيئة التدريس بكلّيات جامعة بيشة على المحور السادس برامج القطاع الطبي

البرنامج	مناسب		غير مناسب	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
أساسيات سلامة المريض وتطبيقاتها في مؤسسات الرعاية الصحية	188	75.2	62	24.8
أساسيات إدارة الجودة وسلامة المريض في مؤسسات الرعاية الصحية	188	75.2	62	24.8
مكافحه العدوى في مؤسسات الرعاية الصحية	208	83.2	42	16.8
حوكمة المؤسسات الصحية	187	74.8	63	25.2
إدارة المخاطر في مؤسسات الرعاية الصحية	189	75.6	61	24.4
أساسيات السلامة والصحة المهنية	199	79.6	51	20.4
إدارة المستشفيات	189	75.6	61	24.4

يتّضح من نتائج استجابات أفراد عينة الدّراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة إجماع عينة الدّراسة على برامج القطاع الطبي؛ حيث تراوحت نسبة موافقتهم بين (74.8-83.2%)، وقد اقترح (72%) من أعضاء هيئة التدريس إضافة برنامج الإجراءات الاحترازية ضمن برامج القطاع الطبي. وأخيراً قامت الباحثتان بحساب التكرارات والنسبة المئوية لاستجابات أفراد عينة الدّراسة، على عبارات المحور السّابع من أداة الدارسة كما يلي:



جدول 10

استجابات أعضاء هيئة التدريس بكلّيات جامعة بيشة على المحور السابع برامج إعداد المدرّسين

البرنامج	مناسب		غير مناسب	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
برنامج إعداد المدرب المشارك المعتمد	239	95.6	11	4.4
برنامج إعداد المدرب المحترف المعتمد	233	93.2	17	6.8

يتضح من نتائج استجابات أفراد عينة الدّراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة إجماع عينة الدّراسة على برامج إعداد المدرّسين؛ حيث تراوحت نسبة موافقتهم بين (93.2-95.6%)، وهي نسبة عالية، وقد اقترح (71%) من أعضاء هيئة التدريس إضافة برنامج إعداد مدرّب دولي ضمن برامج إعداد المدرّسين. وقد أشار أعضاء هيئة التدريس من عينة الدّراسة ضرورة إضافة بعض البرامج في مركز تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة وهي: اختيار المجالات البحثية للنشر. وبرامج إعداد الكتاب الجامعي واختيار المحتوى العلمي. وبرامج تنمية مهارات الأستاذ الجامعي للتعامل مع الطلاب الموهوبين. وبرامج تنمية مهارات الأستاذ الجامعي لاستخدام مهارات التدريس الصلبة والمرنة. وبرامج التدريس الإبداعي.

مناقشة نتائج السّؤال الأول:

أُتضح من نتائج السّؤال الأول إجماع أفراد عينة الدّراسة على البرامج المقترحة، والمتضمنة لتنمية المهارات الأساسية؛ وتتفق نتائج الدّراسة مع عديد من الدّراسات مثل دراسة كل من: محمد، طه (2017)، الصويركي (2018)، فرج (2018)، إبراهيم، بكير (2019)، غنيم (2019)، جاد، والأكلبي (2019)، الجنابي (2019)، الحارثي (2020)، الفريج (2020)، منصور (2020)، التي أكّدت حاجة أعضاء هيئة التدريس إلى تنمية مهاراتهم بشكل دوري؛ وأنّ التدريس والتأهيل في أثناء الخدمة قد أحدث تطوراً إيجابياً في تنمية مهاراتهم على استخدام الاستراتيجيات الحديثة في التدريس لمعالجة تحديات العصر.

الإجابة عن السّؤال الثاني للدّراسة:

ينصّ السّؤال الثّاني للدّراسة على: ما الإمكانيات المادية، والبشرية المؤهلة لإنشاء مركز تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة؟ وللإجابة عن هذا السّؤال أوضحت الباحثة أن يكون مقرّ المركز المقترح كلية التربية شطر الطالبات لما به من تجهيزات وقاعات عديدة تصلح لإنشاء مركز تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس، ناهيك عن أعداد الأساتذة أعضاء هيئة التدريس التربويين المؤهلين للعمل بالمركز، وملحق (2) يوضّح أعداد قاعات كلية التربية شطر الطالبات، وأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة بيشة.

الإجابة عن السّؤال الثالث للدّراسة:

ينصّ السّؤال الثّالث للدّراسة الحالية على: ما تحديات إنشاء مركز تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة؟ وللإجابة عن هذا السّؤال تمّ تحليل البيئة الداخلية والخارجية لجامعة بيشة باستخدام جداول SOWT، للوقوف على الفرص المتاحة، والتهديدات المحتملة.



الإجابة عن السؤال الرابع للدراسة:

ينصُّ السؤال الرابع للدراسة الحالية على: ما الرؤية المستقبلية لإنشاء مركز تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة؟، وللإجابة عن سؤال الدراسة الرابع والأخير قامت الباحثتان بإعداد الرؤية المستقبلية لمركز تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة وتحكيمها*.

هذا ويسعى مركز تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الى تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة التي تؤهلهم للقيام بمهامهم الوظيفية: سواء التدريسية، أم الإدارية، أم البحثية، أم خدمة المجتمع، وبناء على ذلك تسعى الرؤية إلى تقديم بناءً متكامل لمركز تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس على أن يكون مقره بكلية التربية-جامعة بيشة والتي تختص بكل أنشطة المركز وفاعلياته لما لها من مميزات تؤهلها لذلك، وهي:

1. توافر البنية التحتية والأدوات اللازمة لذلك.
 2. وجود هيئة تدريسية متخصصة وذات درجات علمية لا تقل عن أستاذ مساعد.
 3. القدرة على إدارة العمل وتوفير الهيئة الإدارية المتمرس.
- ويستهدفُ المركزُ فئة أعضاء هيئة التدريس، ويتلخص مهامه فيما يلي:
1. تقديم دورات تخصصية لتنمية مهارات أعضاء التدريس وفق المتطلبات الحديثة.
 2. منح أعضاء التدريس شهادات تأهيلية للمتعاونين والمعيد، قبل شروعه في العمل، وأخرى يمكن أن تكون أحد شروط الترقية الى مساعد، وثالثة للترقية الى الأستاذ المشارك، وأخيراً للترقية الى الأستاذية
 3. إعداد مدربين متخصصين يمكن الاستعانة بهم في تقديم الدورات بالمركز مستقبلاً
- كما يعدُّ مركز تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس ذو جدوى اقتصادية عالية؛ لكون جميع الدورات المقترحة بالمركز ستكون مدفوعة الأجر، وبالتالي سيتمكن المركز من استيفاء متطلباته المادية ذاتياً، علاوة على أنه سيصبح أحد الموارد الاقتصادية للجامعة، ويحقق كفاءة إنفاق عالية للمركز.
- وقد قدّمت الرؤية مقترحاً للهيكل التنظيمي للمركز، وتمثّل في رئيس الجامعة رئيساً، ووكيل الجامعة للتطوير والجودة نائباً، ثم عميد كلية التربية مُنسقاً للمركز، كما أقرّح مسؤول للعلاقات العامة، وكذلك منسق لكل مستوى ومجموعة من المدربين لكل مستوى، وسكرتارية معاون، كما أفردت الرؤية تفصيلاً لمهام كل فرد في الهيكل التنظيمي وعلاقته بالمستويات الأخرى. علاوة على ذلك قدّمت الرؤية مقترحاً مهماً حول معايير اختيار المدربين.

ومن خلال الدراسة الميدانية التي أجرتها الباحثتان، تم تحديد معايير المحتوى التدريبي، والذي تمثل في المجالات التالية:

أ) المجال الأول: التعليم

يراعى في المحتوى التدريبي المقدم أن يمكن عضو هيئة التدريس من:

1. المحتوى العلمي لمجال تخصصه.
2. التخطيط الجيد لعملية التعليم.

* انظر ملاحق البحث على الرابط <https://cutt.us/1u3FL>.



3. طرق التعليم المختلفة.
4. مهارات التعليم المختلفة.
5. مهارات إدارة الموقف التعليمي.
6. مهارات عملية التقويم.
7. تخطيط البرامج التعليمية وإدارتها وتطويرها.
8. مهارات دعم الطالب ووسائل الأكاديمية والاجتماعية والمشاركة بفاعلية في أنشطتها.

ب) المجال الثاني: البحث العلمي

1. تميز عضو هيئة التدريس كباحث علمي.
2. تمكن عضو هيئة التدريس من استخدام مهارات البحث في مجال تخصصه.

ج) المجال الثالث: خدمة المجتمع

1. إسهام عضو هيئة التدريس في تطوير البيئة المحلية والمجتمع.
2. التزام عضو هيئة التدريس بالقيم، والأعراف الاجتماعية، والدينية، والجامعية.

د) المجال الرابع: الجوانب الإدارية والتنمية المهنية

1. امتلاك عضو هيئة التدريس لمهارات الإدارة والقيادة الناجحة.
 2. تحمل عضو هيئة التدريس لمسؤوليات التنمية المهنية.
- وانتهت الرؤية بوضع مقترح للخطة الأكاديمية للمركز التي تحتوي على بعض البرامج الإجبارية في المستوى (ولغير التبريين من أعضاء هيئة التدريس)، والأخرى تكون اختيارية في المستوى. وقد حرصت الباحثتان على تقديم بعض الأمور الواجب مراعاتها عند إنشاء مركز تأهيل أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة موضحة بالتصوّر المقترح. ويُنتظر أن يُطوّر المركز ليضطلع بمهام خدمة المجتمع، ليضم تقديم دورات وبرامج وورش للفئات التالية:
1. المعلمين وتهيئتهم وتنمية مهاراتهم والارتقاء بمستوى إعداد المعلمين وتدريبهم في أثناء الخدمة بصفة مستمرة، والعناية بإعداد البرامج التدريبية لمختلف فئات المجتمع وشرائه.
 2. الإداريين بالجامعة.
 3. الإداريين بالتعليم العام.
 4. برامج توعوية للأسرة السعودية والأمهات.
 5. إصدار كتيبات شهرية لأحدث المستجدات في مجالات تأهيل عضو هيئة التدريس والمعلم بالتعليم العام.
 6. تقديم منشورات وبرامج عبر مواقع التواصل الاجتماعي.
 7. إصدار مجلات توعية وإرشاد.

خاتمة الدراسة:

من خلال الدراسة التي هدفت بشكل رئيس إيجاد آلية منضبطة لتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة، أمكن وضع رؤية مستقبلية لمركز تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس، الذي يعدّ من الآليات ذات الجدوى الاقتصادية العالية؛ لكون



جميع الدورات المقترحة بالمركز مدفوعة الأجر، وبالتالي سيتمكن المركز من استيفاء متطلباته المادية ذاتيًا، علاوة على أنه سيصبح أحد الموارد الاقتصادية للجامعة، ويحقق كفاءة إنفاق عالية، علاوة على أنَّ الرؤية المستقبلية قد راعت الإمكانيات المادية والبشرية للجامعة، فأصبح من الأمور الواقعية ممكنة التنفيذ بسهولة.

مُقترحات الدراسة:

1. إجراء بحوث تطويرية بحيث يمكن أن يُطوّر المركز ليقدم دورات تساعد معلمي التعليم العام للتأهّل لاجتياز اختبارات الرخصة المهنية.
2. إجراء بحوث تطويرية ليتمكن المركز من تقديم دورات تأهيلية للإداريين بالجامعة والتعليم العام.
3. إجراء بحوث تطويرية بحيث يمكن أن يسهم المركز في تقديم ورش ودورات لخدمة الأسرة والمجتمع.



المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، حمادة محمد مسعود؛ بكير، سماح زغلول حسن. (2019). أثر أنماط التدريب الإلكتروني "المباشر - المساند - المزيج" على تنمية مهارات استخدام نظام "Blackboard" في التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء احتياجاتهم التدريبية. *مجلة التربية. كلية التربية. جامعة الأزهر*. 183 (2)، 1-89.
- أحمد، نجاح رحومة. (2015). إسهام برنامج التأهيل في تحسين أداء المعلمين غير الحاصلين على مؤهل تربوي من وجهة نظرهم. *مجلة البحث العلمي في التربية. كلية البنات للآداب والعلوم والتربية. جامعة عين شمس*. 16 (4)، 312-342.
- جاد، محمد لطفي محمد؛ الأكلبي، مفلح دخيل. (2019). تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بقسمي الدراسات الإسلامية واللغة العربية بجامعة ببشة في ضوء مهارات التدريس التبادلي. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية. مركز البحوث التربوية. جامعة الملك خالد*. 30 (2)، 132-162.
- الجنابي، عبد الرزاق شنين. (2019). مدى توافر معايير الجودة للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية للبنات جامعة الكوفة من وجهة نظر طالباتها. *مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية*. 25 (13)، 255-277.
- الحارثي، عبد الرحمن بن محمد بن نفيذ. (2020). آليات تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في برامج الإعداد التربوي للمعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *المجلة التربوية. كلية التربية. جامعة سوهاج*. 72 (7)، 9-50.
- الحداد، سلوى يحيى محمد؛ القواس، محمد أحمد مرشد. (2016). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات التدريس الفعال لدى أعضاء هيئة التدريس غير التربويين بجامعة أب. *مجلة سلوك. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم*. 4 (4)، 165-182.
- الحسن، عصام إدريس كمتور. (2016). تقويم قدرات أعضاء هيئة التدريس في مجال التعلم الإلكتروني بكلية التربية جامعة الخرطوم. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي. كلية التربية. جامعة الخرطوم - السودان*. 36 (1)، 143-171.
- الخصيني، حاتم بن عبدالله بن سعد. (2020). الكفايات التربوية لدى أعضاء هيئة التدريس ببعض كليات جامعة الطائف في ضوء بعض المعايير القياسية. *مجلة العلوم التربوية. كلية التربية بالغردقة. جامعة جنوب الوادي*. 3 (1)، 304-376.
- الرابعة، علي بن محمد بن أحمد. (2017). مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية الكفايات التدريسية في جامعة القصيم من وجهة نظرهم. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. جامعة القدس المفتوحة*. 3 (12)، 297-328.
- الزرعة، ليلى بنت ناصر. (2016). فعالية برنامج تدريبي في تحسين كفايات بناء الاختبارات التحصيلية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل. *مجلة العلوم التربوية والنفسية. مركز النشر العلمي. جامعة البحرين*. 17 (2)، 277-304.



- الزوي، عائدة منصور صالح. (2017). فاعلية البرنامج التدريبي أثناء الخدمة لتطوير مهارات التدريس الفعال لدى أعضاء هيئة التدريس بالمعهد العالي للمهن الطبية ومستوى الاستفادة من وجهة نظرهم - دراسة شبه تجريبية. *مجلة القلعة*. كلية الآداب والعلوم بمسلاتنه. جامعة المرقب. (8)، 306-262.
- الشمري، زيد بن مهلهل؛ محمد، هيثم عبد المجيد؛ طه، محمود إبراهيم عبد العزيز. (2017). أثر البرامج التدريبية المقدمة من عمادة الجودة في تطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل وانعكاسه على اتجاه الطلاب نحو الدراسة الجامعية. *المجلة التربوية*. كلية التربية. (50)، 251-211.
- الصويركي، محمد علي حسن. (2018). درجة امتلاك الكفايات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. المركز القومي للبحوث غزة. 2(17)، 24-1.
- عبد الرحمن، إيمان جميل؛ نادر، إبراهيم حربي. (2013). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالكلية الجامعية المتوسطة دور كليات المعلمين بالملكة العربية السعودية في خدمة المجتمع والبيئة. *حولية الحكومة الأردنية نحو برامج التنمية المهنية*. دراسات. العلوم التربوية. 40(1)، 13-1.
- العري، هشام يوسف. (٢٠١٧). تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي. *المجلة التربوية*. كلية التربية. جامعة سوهاج. (49)، 50-20.
- العززي، سعود بن عيد. (2015). واقع التنمية المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس والهيئة المساندة في جامعة تبوك. *دراسات العلوم التربوية*. جامعة تبوك. 42(3)، 806-787.
- عودة، إبراهيم عبد الرحمن. (2012). الجامعات والتدريب والتنمية البشرية وخدمة المجتمع: دراسة وصفية مقارنة بين جامعتي الزقازيق وإندونيسيا. *مجلة كلية الآداب*. جامعة الزقازيق. مصر. 61(2)، 502-481.
- عياصر، عطا منصور (2017). تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الجوف من وجهة نظر الطالبات. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*. 2(3)، 430-413.
- غني، إبراهيم السيد عيسى. (2019). دراسة تقويمية لبرنامج إجازة التأهيل التربوي لمعلمي الأزهر في ضوء أهدافه. *مجلة كلية التربية*. كلية التربية. جامعة طنطا. 74(2)، 452-381.
- فرج، شدى بنت إبراهيم بن حسين. (2018). تصور مقترح لمشروع إنشاء مركز تدريب متميز لتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء رؤية 2030. *مجلة كلية التربية*. جامعة أسبوط. 34(1)، 474-406.
- الفريج، وفاء بنت إبراهيم بن فهد. (2020). المهارات التدريسية الفعلية والمثالية لدى أعضاء هيئة التدريس كما يراها طلبة الدراسات العليا في قسم أصول التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية*. معهد الملك سلمان للدراسات والخدمات الاستشارية. جامعة المجمعة. (15)، 99-59.
- القباطي، عبد الله عبده سليم. (2012). تقويم أثر التدريب التربوي في النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر المتدربين. *مجلة كليات التربية*. جامعة عدن. (12)، 45-11.
- المغازي، إسراء. (2008). الاتجاهات الحديثة في التنمية المهنية للموارد البشرية - التنمية والارتقاء بالأداء الفردي. <http://kenanaonline.com/users/Trainer/posts/78147>



منصور، مصطفى يوسف (2020). درجة توافر الكفايات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة غزة من وجهة نظر طلبتهم. مجلة كلية فلسطين التقنية للأبحاث والدراسات. كلية فلسطين التقنية - دير البلح. 7(1)، 69-108.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Abd al-Rahman, Iman Jamil; Tadros, Ibrahim Harbi (2013). Attitudes of faculty members in intermediate university colleges. The role of teachers' colleges in the Kingdom of Saudi Arabia in serving society and the environment. Jordanian government yearbook towards professional development programs. studies. Educational sciences. 40(1), 1-13.
- Ahmed, Najah Rahouma (2015). The contribution of the rehabilitation program to improving the performance of teachers who do not have an educational qualification from their point of view. Journal of Scientific Research in Education. Women's College of Arts, Sciences and Education. Ain-Shams University. 16(4), 312-342.
- Al Harthy, Abdul Rahman bin Muhammad bin Nafeez (2020). Mechanisms for including twenty-first century skills in educational preparation programs for teachers from the point of view of faculty members. Educational Journal. Faculty of Education. Sohag University. (72), 9-50.
- Al-Anzi, Saud bin Eid (2015). The reality of professional development among faculty members and the support staff at the University of Tabuk. studies. Educational sciences. Tabouk university. 42(3), 787-806.
- Al-Freij, Wafaa bint Ibrahim bin Fahd (2020). The actual and ideal teaching skills of faculty members as seen by postgraduate students in the Department of Fundamentals of Education at Imam Muhammad bin Saud Islamic University. Arab Journal of Educational and Social Studies. King Salman Institute for Studies and Consulting Services. University collected. (15), 59-99.
- Al-Hassan, Issam Idris Kamtoor (2016). Evaluating the capabilities of faculty members in the field of e-learning at the Faculty of Education, University of Khartoum. Journal of the Association of Arab Universities for Research in Higher Education. Faculty of Education. University of Khartoum - Sudan. 36(1), 143-171.
- Al-Hussaini, Hatem bin Abdullah bin Saad (2020). The educational competencies of faculty members in some faculties of Taif University in the light of some standard criteria. Journal of Educational Sciences. Hurghada College of Education. South Valley University. 3(1), 304-376.
- Al-Janabi, Abdul-Razzaq Shaneen (2019). The availability of quality standards for the teaching performance of faculty members in the College of Education for Girls, University of Kufa, from the point of view of its students. Journal of the College of Education for Girls for Humanities. 25(13), 255-277.
- Al-Maghazi, Israa (2008). Recent trends in the professional development of human resources - Development and upgrading of individual performance. <http://kenanaonHarris>, B. (2009). Improving Staff Performance Through in Service Education. Allyn and Bacon Inc., Boston.
- Al-Qabati, Abdullah Abdu Salim (2012). Evaluating the impact of educational training on the professional growth of faculty members from the trainees' point of view. Journal of Colleges of Education. Aden University. (12), 11-45.



- Al-Shammari, Zaid bin Muhalhal; Mohamed, Haitham Abdel-Maguid; Taha, Mahmoud Ibrahim Abdel Aziz (2017). The impact of training programs provided by the Deanship of Quality on the development of the professional performance of faculty members at the University of Hail and its reflection on students' attitude towards university study. Educational Journal. Faculty of Education. (50), 211-251.
- Al-Swerky, Muhammad Ali Hassan (2018). The degree of possessing teaching competencies among the faculty members of the Department of Arabic Language at King Abdulaziz University from their point of view. Journal of Educational and Psychological Sciences. Gaza National Research Center. 2(17), 1-24.
- Al-Zar'a, Laila Bint Nasser (2016). The effectiveness of a training program in improving the competencies of building achievement tests among faculty members at King Faisal University. Journal of Educational and Psychological Sciences. Scientific Publishing Center. Bahrain University. 17(2), 277-304.
- Al-Zuwai, Aida Mansour Saleh (2017). The effectiveness of the in-service training program to develop the effective teaching skills of faculty members at the Higher Institute of Medical Professions and the level of benefit from their point of view - a quasi-experimental study. Castle Magazine. College of Arts and Sciences in Msallath. Al-Marqab University. (8), 262-306.
- Ayaser, Attaf Mansour (2017). Evaluation of the teaching performance of faculty members in the College of Education at Al-Jouf University from the female students' point of view. International Journal of Educational and Psychological Studies. 2(3), 413-430.
- Elaraby, Hisham Youssef (2017). Evaluating the performance of faculty members at the University of Hail in the light of quality standards and academic accreditation. Educational Journal. Faculty of Education. Sohag University. (49), 20-50.
- Faraj, Shada bint Ibrahim bin Hussein (2018). A proposed vision for a project to establish a distinguished training center to develop the skills of faculty members at Taif University in the light of Vision 2030. Journal of the College of Education. Assiut University. 34(1), 406-474.
- Gad, Mohamed Lotfy Mohamed; Al-Aklabi, Muflih Dakhil (2019). Evaluation of the performance of faculty members in the Departments of Islamic Studies and Arabic Language at the University of Bisha in the light of reciprocal teaching skills. King Khalid University Journal of Educational Sciences. Educational Research Center. King Khalid University. 30(2), 132-162.
- Ghoneim, Ibrahim Al-Sayed Issa (2019). An evaluation study of the educational qualification leave program for Al-Azhar teachers in the light of its objectives. College of Education Journal. Faculty of Education. Tanta University. 74(2), 381-452.
- Haddad, Salwa Yahya Mohamed; Al-Qawas, Mohamed Ahmed Morshed (2016). The effectiveness of a proposed training program to develop effective teaching competencies among non-educational faculty members at Ibb University. behavior magazine. Faculty of Social Sciences. Abdelhamid Ibn Badis University, Mostaganem. (4), 165-182.
- Ibrahim, Hamada Mohamed Massoud; Bakir, Samah Zaghloul Hassan (2019). The impact of "direct - supportive - mixed" e-training styles on developing the skills of using the "Blackboard" system in teaching among faculty members in the light of their training needs. Education Journal. Faculty of Education. Al Azhar university. 183(2), 1-89.



Odeh, Ibrahim Abdel-Rahman. (2012). Universities, training, human development and community service: a descriptive comparative study between the universities of Zagazig and Indonesia. College of Arts Journal. Zagazig University. Egypt. 61(2), 481–502.

Rababa, Ali bin Mohammed bin Ahmed (2017). The extent to which faculty members in the College of Sharia and Islamic Studies possess teaching competencies at Qassim University from their point of view. Journal of Al-Quds Open University for educational and psychological research and studies. Al-Quds Open University. 3(12), 297-328.

Sgure, L., & Bland, S. (2000). An Evaluation of The Teacher Training. Educational Management and Administration 28 (1), 21 -32.

Validosta State University (2021). College of Education: Faculty Evaluation. Process, from <http://education.valdosta.edu/coeii/>

تقييم الأداء التدريسي في ضوء مهارات ما وراء المعرفة لدى معلّمت العلوم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الطائف من وجهة نظر مُشرفاتهنّ

نجلاء سائر بنيه الجعيد

سميحة محمد سعيد سليمان

ماجستير المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم

كلية التربية-جامعة الطائف

كلية التربية-جامعة الطائف

Doi10.55534/1320-010-004-003

المستخلص: هدف البحث إلى تقييم الأداء التدريسي لدى معلّمت العلوم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الطائف من وجهة نظر مُشرفاتهنّ، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطات رتب مشرفات العلوم حول مستوى الأداء التدريسي لمعلّمت العلوم في ضوء مهارات ما وراء المعرفة، تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة؛ ولتحقيق أهداف البحث، تمّ استخدام المنهج الوصفي المسحي، من خلال تطبيق استبانة تألفت من (30) مهارة فرعية، اندرجت تحت ثلاث مهارات، هي: التخطيط، والمراقبة والتحكّم، والتّقويم؛ وقد طُبقت على عيّنة من مشرفات العلوم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الطائف، بلغ عددهنّ (11) مشرفة، تمّ اختيارهنّ بطريقة قصدية من مجتمع البحث، وأسفرت النتائج عن أنّ الأداء التدريسي لمعلّمت العلوم في ضوء المهارات الثلاثة لما وراء المعرفة (التخطيط، والمراقبة والتحكّم، والتّقويم)، وللاستبانة ككل كان متوسطاً؛ حيث بلغت المتوسطات الحسابية للمهارات الثلاثة على الترتيب (32.1، 30.9، 29.36)، في حين بلغت للاستبانة ككل (92.36)، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطات رتب مشرفات العلوم في استبانة تقييم الأداء التدريسي لمعلّمت العلوم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الطائف في ضوء مهارات ما وراء المعرفة، تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة، وأوصت الباحثتان بضرورة تدريب معلّمت العلوم بشكل عام، ومعلّمت المرحلة الابتدائية على وجه الخصوص بممارسة مهارات ما وراء المعرفة؛ ليتِمكّن من تنميتها لدى طالباتهنّ.

الكلمات المفتاحية: التّقويم، الأداء التدريسي، مهارات ما وراء المعرفة.



Evaluation of teaching performance in light of the metacognitive skills of science teachers in the primary stage in Taif city from the point of view of their supervisors

Najla Sayr Boniah Al-Juid
Master of Curricula, Teaching Methods,
and Educational Technologies
College of Education - Taif University

Samiha Mohamed Said Suleiman
Professor of curricula and methods of teaching
science
College of Education - Taif University

Doi10.55534/1320-010-004-003

Abstract: The research aimed to identify Evaluation of the teaching performance of female science teachers in the primary stage in Taif city from the point of view of their supervisors and to reveal the presence of statistically significant differences between the average ranks of science supervisors about the level of teaching performance of science teachers in the light of metacognitive skills, due to the variable of years of experience, the descriptive survey method was used to achieve aims of the study, through application of a questionnaire consisting of (30) sub-skills, which include three skills; planning, monitoring and control, and evaluation; It was applied on (11) female science supervisors at primary stage in Taif city, were chosen deliberately from the study community. The results revealed that the teaching performance of science teachers in the light of the three metacognitive skills (planning, monitoring and control, and evaluation), and for the questionnaire as a whole, was average.; and the arithmetic means for the three skills were (32.1, 30.9, 29.26), and the whole questionnaire was (92.36), and there were no statistically significant differences at level of ($\alpha = 0.05$) between the mean ranks of science supervisors in the questionnaire of Evaluating the teaching performance of science teachers at the primary stage in Taif city in the light of metacognitive skills., due to the variable of years of experience, The two researcher recommended the need of training science teachers in general, and primary school teachers in particular, to practice metacognitive skills to be able to develop it among their students.

Keywords: Evaluation, Teaching performance, Metacognition skills.



المقدمة:

تُعَدُّ مهنة التدريس رسالة سامية؛ فهي من أشرف المهن التي يشتغل بها الفرد؛ إذ إنّ العاملين بها وهم المعلمون يسهمون في بناء المجتمع؛ لأنهم يتركّون تأثيراً كبيراً على عقول طلابهم وشخصياتهم، حيث يسهمون في تنوير عقولهم وتعديل سلوكياتهم، وتوفير المساحة التي يمتلكون من خلالها مهارات القرن الواحد والعشرين؛ ومن ثمّ فإنّ الاهتمام بالمعلّم بوصفه أحد الأعمدة الرئيسة في النظم التعليمية، يعدّ متطلباً ملحاً لكي يؤدي دوره في القيام بتلك المهنة على الوجه الأكمل، من حيث الإلمام بتخصّصه الدقيق، وإتقان مهارات التدريس المتنوعة، وأساليب التدريس الحديثة وطرائقه واستراتيجياته، وكيفية التعامل مع طلابه لتحقيق نواتج التعلّم المرغوبة، التي من بينها: مهارات التفكير بشئى أنواعه، وحل المشكلات، ومهارات ما وراء المعرفة.

ويعدّ تطوير العملية التعليمية والارتقاء بها من أهم المسؤوليات التي يضطلع بها المعلّم؛ فهو الركيزة الأساسية في العملية التربوية والتعليمية؛ نظراً لما يقوم به من دور كبير ومهم في الحياة يختلف جوانبها ومجالاتها، بل إنّ دوره يعدّ من أكبر المهام خطورةً وأثراً في المجتمع، فهو المنوط به إعداد الطالب علمياً وسلوكياً واجتماعياً ووطنياً، ومن الركائز الأساسية التي يُبنى عليها استقرار الوطن ورفقه، فهو ليس مجرد ناقل للمعرفة، بل يمتدّ دوره لتنمية القدرات، وتعزيز الاتجاهات، وتربية العقول تربيةً صحيحة، ورعاية الأبناء رعايةً شاملة؛ ليكونوا رجالاً ومثلاً يُحتذى بهم، وحملتاً للواء الوطن (kgoz & Firat, 2005؛ عبد القادر، 2014).

ومن خلال النظر لرؤية المملكة (2030)، نلاحظ أنّها تركز على العنصر البشري الذي يعدّ من أهم العناصر المساهمة في التنمية والازدهار؛ حيث إنّ المعلّم له دور كبير على مستوى المعارف والمهارات والاتجاهات باعتباره محوراً أساسياً من محاور الإصلاح والتطوير التعليمي (الروقي، 2018)؛ حيث أشارت عديد من الدراسات المتعلقة بإعداد المعلّم في الوطن العربي عامةً، والمملكة العربية السعودية خاصةً، منها دراسات كل من: السلمي (2016)، ومحمد (2018)، والفهد (2018)، إلى أهمية تطوير إعداد المعلّم وتطوير أدائه في ضوء الاتجاهات المعاصرة؛ لمواكبة المتغيرات العالمية والمتطلّبات التربوية؛ ولضمان خبرات مستدامة ومنظمة لمعلّم المستقبل، في حين أوصت دراسة آل سالم (2017) بالعمل على تفعيل المواصفات المعيارية المقترحة؛ لتطوير استقطاب المعلمين وإعدادهم وتدريبهم في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية (2030)، ووضع البرامج التدريبية والمهنية اللازمة لتنفيذها.

وتزداد أهمية معلّم العلوم في عصر العلم والتكنولوجيا وتعدّد مصادر المعرفة، وتعدّد الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية؛ حيث تؤثر عديد من العوامل في الأداء التدريسي له، وفي ضوء تلك العوامل تعدّدت أدوار معلّم العلوم؛ حيث أشار زيتون (2008) إلى خمسة أدوار رئيسة تحدّد الممارسات التدريسية لمعلّم العلوم؛ فهو: المحاضر، والمجيب عن الأسئلة، وقائد المناقشة، وموجه، ومقيم، وميسّر، ويضيف كل من: (أبو زيد، 2007؛ وطعيمة وآخرون، 2006) إلى أنّ أدوار معلّم العلوم وممارساته تتلخص في: الكشف عن نواحي القوة والضعف في عملية التعلّم، وتحفيز الطلاب على التعلّم، وإرشاد الطلاب وتوجيههم علمياً ونفسياً واجتماعياً وسلوكياً، وتنظيم النشاطات الصفية واللاصفية وتصميم برامج التعليم وخبرات التعلّم، وتقييم إنجازات الطلاب، ومحاولة معالجة طلابه نفسياً، والبحث التربوي، كما أنّه يساعد في تنمية مهارات التفكير ونواتج التعلّم المختلفة لديهم.

والتّساقاً مع ما سبق؛ يحتاج المعلّم أن يوظّف ما لديه من مخزون الذاكرة من معارف ومعلومات، وما اكتسبه من مهارات وأنماط سلوك في شئى مجالات أنشطة التدريس سواء ما ارتبط منها بالتخطيط والتنفيذ للدرس أم اتخاذ القرار



والنواحي الإدارية والتقييم أم غيرها من الكفايات المهنية اللازمة لضمان حدٍ مقبولٍ من الممارسة للمهنة، حيث إنّ معرفة المعلم بالأداء التدريسي له تأثيرٌ كبير في طريقة تدريسه، وفي استجابات تلاميذه، وكلما كان المعلمون على وعيٍ بالأفكار والمفاهيم الأساسية في مادّتهم كانوا أقدر على توضيح مادّتهم الدراسية وتصويرها في كمالها. (جابر، 1998، ص. 141).

يتّضح مما سبق أن معلّم العلوم يمكنه الاضطلاعُ بأدوارٍ متنوعة؛ فهو يقوم بشرح المحتوى العلمي، ويقوم بتخطيط الأنشطة التعليمية المتنوعة وتصميمها، وهو مُيسّر وموجّه لعملية التعليم، وكذلك يقوم بالعملية التعليمية بكل أبعادها، كما تتجذّد أدواره في عصر الثورة المعلوماتية لتصبح تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين، التي من بينها: التفكير ومهاراته المختلفة؛ كالتفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات، ومهارات التواصل والتشارك، ومهارات الثقافة الرقمية كما أنه يؤدي دورًا مهمًا في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلابه.

وتتضمّن مهارات ما وراء المعرفة قدرة الطالب على تخطيط تعلّمه ومراقبته، والقيام به، والسيطرة عليه، وفي هذا الصدد أشار السيد (2002) إلى أنّ فلافل قام بتطوير بعض الأفكار حول كيفية قيام الطلاب بفهم أنفسهم بوصفهم متعلمين، وطبيعة العمليات المعرفية المختلفة، والكشف عن عمليات ما وراء المعرفة الكامنة وراء اكتساب المعرفة، وحل المشكلات والأداء الأكاديمي الفعّال، ويضيف (Kleitman & Stankov, 2007) أنّ ما وراء المعرفة لها عديدٌ من المسمّيات الأخرى منها: التفكير في المعرفة، والتعلّم حول التفكير، والتحكّم في التعلّم، والمعرفة حول المعرفة، والتفكير في التفكير، والتفكير فوق المعرفي، ويذكر عطية (2014) إلى أنّ مصطلح ما وراء المعرفة (Meta-cognition) ظهر في سبعينيات القرن العشرين على يد عالم النفس الأمريكي جون فلافل (John Flavel).

إن إكساب الطلاب مهارات ما وراء المعرفة في شتّى مراحل التعلّم أمرٌ بالغ الأهمية؛ حيث تسهم تنمية تلك المهارات لدى الطلاب في تصحيح المفاهيم المغلوطة، من خلال مراجعتها والتفكير بها ومحاولة تعديلها، كما أنّها تساعد في تحديد الأهداف والغايات، ودقة الاختيارات والتوجّه نحو تحقيق الأهداف بطريقة علمية سليمة، وكذلك تؤدي إلى تحسين أداء الطلاب في المقررات الدراسية، بالإضافة إلى أنّها تقلّل من الصعوبات التي يتعرض لها الطلاب في أثناء عمليتي التعلّم والتعلّم، كما تساعدهم في معالجة المهام الموكّلة إليهم، وحل المشكلات التي قد تواجههم، فضلًا عن أنّها تسهم في تنظيم السلوك الدّاتي والوعي بالذات لديهم، كما أنّها تزيد من وعيهم في المواقف التعليمية، وتساعدهم في تنظيم المعرفة الخاصة بهم (شهاب، 2000؛ رمضان، 2005).

ومن ثمّ يتّضح أنّ للمعلّم دورًا بالغ الأهمية في تنمية مهارات ما وراء المعرفة؛ حيث عليه أن يعمل على توفير الفرص الكافية للطلاب؛ ليصفوا ما يدور في عقولهم بصوتٍ عالٍ أمام أقرانهم، كما أنّ على المعلم اتّباع خطوات تتمثّل في التخطيط لاستراتيجيات تدريسية تقوم على مهارات ما وراء المعرفة، وعرضها على الطلاب من خلال عملية النمذجة بحيث يصبح نموذجًا لطلابه لتدريسيهم عليها، ثم توجيههم لممارسة تلك الاستراتيجيات أو المهارات بأنفسهم ممارسة عملية من خلال مراقبة المعلم، بالإضافة إلى تقديم تغذية راجعة من المعلم للطلاب لما قام به من مهارات (أبو جادو ونوفل، 2007).

وفي هذا الصدد يوصي أبو الحاج (2019) بضرورة تنمية مهارات ما وراء المعرفة في برامج التنمية المهنية للمعلّمين، وإعداد المناهج والخطط الدراسية؛ بحيث تتضمّن هذه البرامج تلك المهارات، كما يوصي بضرورة تدريب المعلّمين بكلّ تخصّصاتهم، من خلال: الندوات، والبرامج التدريبية، وورش العمل والمؤتمرات لمساعدتهم على الوعي بمهارات ما وراء المعرفة، وتوظيفها في تخطيط الدروس وتنفيذها وتقييمها، بالإضافة إلى توفير المناخ المناسب لمساعدة المعلّمين في



تنمية تلك المهارات لدى طلابهم، كتخفيض عدد الطلاب، وتخفيض النصاب التدريسي للمعلّمين، وكذلك تحفيز المعلّمين لتحسين أدائهم في ضوء مهارات ما وراء المعرفة؛ لما لها من أثرٍ في رفع مُعدّل التّفوق والإبداع لدى الطلاب. وترى الباحثتان أنّ مادة العلوم من أكثر المواد التي يمكن من خلالها تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الطالبات حيث تتميّز بالمحتوى العلمي الذي يُمكن معلّمة العلوم من بناء الأنشطة العلمية واستخدامها وتوظيفها، وتوظيف المهام والتجارب والاستقصاءات وجمع المعلومات؛ لتنمية خطوات حل المشكلات، وتنمية مهارات التّفكير الناقد والإبداعي ومهارات الجدل والنقد والتّليخيص والاستنتاج والقراءة الناقدة؛ ومن ثمّ ينبغي أن يقوم المعلّم بدورٍ فعّالٍ لتحقيق ذلك.

مشكلة البحث وأسئلته:

للمعلّم الأثر البالغ في توفير الأنشطة المختلفة وتنفيذها، وتحقيق أهداف التّعليم بكل أنواعها، التي من بينها تنمية مهارات ما وراء المعرفة؛ لذا قامت الباحثتان باستطلاع آراء عديد من معلّات العلوم ومُشرفاتهنّ حول مستوى معرفتهنّ بمهارات ما وراء المعرفة، ومدى توظيفهنّ للأنشطة التعليمية وطرائق التّدرّس واستراتيجياته؛ لتنمية تلك المهارات، وكذلك درجة استخدامهنّ لأساليب التقويم وأدواته؛ لقياس تلك المهارات لدى الطلاب، وتبين من استجابتهنّ وجود قصورٍ لدى بعضهنّ في معرفة مفهوم مهارات ما وراء المعرفة بشكلٍ عام، ونقصٍ في معرفتهنّ بالأنشطة المتنوعة والمناسبة للطلاب وطرائق التّدرّس واستراتيجياته المناسبة لهنّ، وقد يعود السّبب في ذلك إلى ضعفٍ تضمين تلك المهارات في برامج إعدادهنّ، أو قصورٍ في الدورات التدريبية في أثناء الخدمة التي تركز على تلك المهارات.

وقد أشارت عديد من الدّراسات إلى ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلبة والمعلّمين على حدٍ سواء كدراسات كلٍّ من: (البابوي ومسلم، 2013؛ حمزة وآخرين، 2020؛ مسلم ورديق، 2019)، وأوصت بضرورة تدريب المعلّمين والطلاب عليها باستخدام أساليب التدريب المختلفة.

كما أوصت عديد من الدّراسات بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب من خلال التّركيز على توعية المعلّم بتلك المهارات، وتدريبه على استخدام كل الأساليب والطرائق والأنشطة لتنميتها لدى طلابه؛ فقد أوصت دراسة علوان (2020) بضرورة تخطي مدرسي الأحياء للأساليب الاعتيادية في التّدرّس، واستخدام كل السّبل لتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب، كما أوصت دراسة القادري (2017) بضرورة تحفيز مُعلّمي العلوم على ممارسة مهارات التّفكير الميتماعري (مهارات ما وراء المعرفة) في أثناء تدريسههم للمفاهيم العلمية، بالإضافة إلى ضرورة تركيز الدورات التدريبية التي تُعقد لمعلّمي العلوم في أثناء الخدمة على مهارات ما وراء المعرفة، وبخاصة مهارات التقويم؛ لتحسين تلك المهارات لدى طلابهم.

وتأسيساً على ما سبق، فإنّ تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب من الأهمية بمكان؛ حيث تمكّنهم من الدّراسة والتّنظيم والمراقبة الواعية لعمليات تعليمهم وتعلّمهم، ولتدعيم مشكلة البحث قامت الباحثتان بدراسةٍ استكشافية عبارة عن مقابلة مع بعض معلّات العلوم بمدينة الطائف بلغ عددهنّ (5) معلّات؛ حيث وجّهت الباحثتان لهنّ فيها بعض الأسئلة حول مهارات ما وراء المعرفة ومنها: ما معلوماتك حول مهارات ما وراء المعرفة؟ ما أبرز طرق التّدرّس التي يمكن توظيفها لتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طالباتكن؟ ما أهمية تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الطالبات؟ كيف تساعد مهارات ما وراء المعرفة في تحقيق نواتج تعلّم العلوم لدى الطالبات؟ وقد توصّلت الباحثتان من خلال إجابات المعلّات إلى التّناقض الواضح في تلك الإجابات؛ حيث تبين امتلاك بعض المعلّات لمعلومات حول مهارات ما وراء المعرفة لكنها لم تبلغ بعد المستوى المطلوب، في حين لم تمتلك أخريات معلومات حولها، وهو ما دفع الباحثتان للوقوف على واقع امتلاك معلّات



العلوم لتلك المهارات بشكلٍ علمي من خلال إجراء هذا البحث من خلال الوقوف على الدور التربوي لمعلّّات العلوم في تنمية تلك المهارات لدى طالبات المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف؛ وبهذا تتّضح مشكلّة الدراسة في تقصّي واقع الدور الذي تقوم به معلّّات العلوم في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف، وعليه تمثّلت مشكلّة البحث في الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى الأداء التدريسي لمعلّّات العلوم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الطائف في ضوء مهارات ما وراء المعرفة الثلاث (التّخطيط، والمراقبة والتّحكم، والتّقييم) من وجهة نظر مُشرفاتهنّ؟
2. ما تأثير متغيّر عدد سنوات الخبرة في استجابات مشرفات العلوم حول مستوى الأداء التدريسي لمعلّّات العلوم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الطائف في ضوء مهارات ما وراء المعرفة؟

أهداف البحث:

هدف هذا البحث إلى الكشف عن:

1. مستوى الأداء التدريسي لمعلّّات العلوم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الطائف في ضوء مهارات ما وراء المعرفة الثلاثة (التّخطيط، والمراقبة والتّحكم، والتّقييم) من وجهة نظر مُشرفاتهنّ.
2. تأثير متغيّر عدد سنوات الخبرة في استجابات مشرفات العلوم حول مستوى الأداء التدريسي لمعلّّات العلوم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الطائف في ضوء مهارات ما وراء المعرفة.

فرض البحث:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05=) بين متوسطات رتب مشرفات العلوم في استبانة تقييم الأداء التدريسي لمعلّّات العلوم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الطائف في ضوء مهارات ما وراء المعرفة الثلاث (التّخطيط، والمراقبة والتّحكم، والتّقييم) تُعزّي لمتغير سنوات الخبرة.

أهمية البحث:

نبعت أهمية البحث الحالي من خلال ما يلي:

1. سعى هذا البحث للإسهام في إثراء جانبٍ مهمٍ في البحوث والدراسات التربوية؛ وذلك من خلال تناوله لموضوع مهم؛ حيث يمكن امتلاك الطالبات لمهارات ما وراء المعرفة من الدّراسة والتّنظيم والمراقبة الواعية لعمليات تعليمهم وتعلّمهم.
2. سيوفر -البحث الحالي -إطاراً نظرياً يمكن أن يستثمره -الباحثون، والتّربويون، والمهتمون، بحيث يكون مرجعاً يُستفاد منه.
3. قدّم البحث تحليلاً واقعياً لمستوى الأداء التدريسي لمعلّّات العلوم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الطائف من وجهة نظر مُشرفاتهنّ في ضوء مهارات ما وراء المعرفة الثلاثة (التّخطيط، والمراقبة والتّحكم، والتّقييم).
4. قد تفيد نتائج البحث مُخطّطي المناهج في وزارة التعليم لبناء الخطط المستقبلية؛ من أجل تطوير برامج التّربية المهنية لمعلّّمي العلوم ومعلّّات بصفةٍ عامة، ومهارات ما وراء المعرفة بصفةٍ خاصة.
5. تعزيز الجانب المهني لمعلّّات العلوم ومُشرفاتهنّ في المرحلة الابتدائية بتحسين الأداء التدريسي لمعلّّات العلوم في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات المرحلة الابتدائية.
6. قد تسهم نتائج البحث في تزويد الجامعات وكليّات التربية بإعداد المعلّّات في المملكة العربية السّعودية بمعلومات ميدانية عن الأداء التدريسي لمعلّّات العلوم، ومستوى هذا الأداء في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طالباتهنّ.



بالمرحلة الابتدائية؛ مما قد يُلفتُ نظر الجامعات وكلّيات التربية إلى إعادة النظر في برامج إعداد معلّّات العلوم وكذلك تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلّّمين في أثناء الخدمة فيما يخص تلك المهارات، ومن ثم تجاوز تلك المعوّقات والصّعوبات.

حدودُ البحث:

اقتصَر البحثُ الحالي على الحدود التالية:

1. الحدودُ الموضوعية: اقتصَر البحثُ على قياس مهارات ما وراء المعرفة الثّلاث الرئيسة (التّخطيط، والمراقبة والتّحكّم، والتّقويم) لدى طالبات المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف.
2. الحدودُ الزّمنية: تمّ تطبيقُ البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام (1442-1443هـ).
3. الحدودُ المكانية: طُبّق البحثُ بمدارس المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف بالمملكة العربية السّعودية.
4. الحدود البشرية: طُبّقَت الدّراسة على مشرفات العلوم بمدارس المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف بالمملكة العربية السّعودية عام (1443هـ).

مُصطلحاتُ البحث:

التّقييم Evaluation

عرّفه طعيمة (2004) أنّه "مجموع الإجراءات التي يتمّ بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد، أو مشروع، أو ظاهرة، أو مادة علمية مُعيّنة، ودراسة هذه البيانات بأسلوبٍ علمي للتأكّد من مدى تحقّق أهداف محددة سلفاً من أجل اتّخاذ قرارات معيّنة، أو هو "الجمع المنظّم للبيانات وتفسيرها بما يساعد على اتّخاذ قرار وتنفيذه" (ص.64).

الأداء التدريسي Teaching performance

عرّفه عز الدين (2005) أنّه "جميع أنواع السّلوّك التي يقوم بها المعلّم في أثناء عملية التّدرّس ويتحقّق من خلالها أهداف العملية التعليمية" (ص.65).

ويُعرّف إجرائياً في هذا البحث أنّه: مجموعة الممارسات والتّصرّفات السّلوّكية الصادرة من معلّمة العلوم بمدارس المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف، والتي تقوم بها داخل غرفة الصف وخارجها بهدف تحقيق الأهداف المنشودة بوجه عام وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طالباتهنّ بوجه خاص، ويُقاس من خلال الدرجة المتحصّل عليها من خلال استجابة المشرفات التّربويات على الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

مهارات ما وراء المعرفة Meta-cognition Skills

عرّفها أبو جادو ونوفل (2007) أنّها "مجموعة من العناصر التي تشكّل بنية هذا المفهوم والمتمثّلة في عملية وعي، أو معرفة لما يقوم به الطالب من عمليات معرفية أو ذهنية، وتشتمل هذه العمليات على: التّخطيط للمهمة التي يرغب الطالب في القيام بها، ومن ثمّ مراقبة تنفيذ هذه العمليات في أثناء العمل لإتمام هذه المهمة بالاتّجاه الصّحيح والمرغوب وللتأكّد من تحقيق الأهداف المرغوبة، لا بد من تقييم فاعلية العمليات التي قام بها الطالب" (ص.347).

ويُعرّف إجرائياً في هذه الدراسة أنّها: عمليات التّفكير التي تقوم بها طالبات المرحلة الابتدائية؛ حيث تقوم معلّمة العلوم بتخطيط تعلّمهنّ والقيام به والسّيطرة عليه، بالإضافة إلى مراقبة تنفيذهنّ لمهام التّعلّم، بما يتضمّن توجيه وإدارة نشاطات حل المشكلة واتّخاذ القرارات، كما تساعدنّ في تقييم تعلمهنّ ذاتيّاً؛ لتعديل عملية تعلمهنّ وتحسينها وعلاج الأخطاء والقصور بها.



أدبيات البحث

أولاً: الأداء التدريسي لمعلّمي العلوم:

يعدُّ المعلّم قدوةً لطلّبه؛ حيث إنّ أغلب الطلبة يميلون إلى تقليده، وينبغي عليه أن يدرك ذلك، وأن يهتمّ بمظهره وحركاته وألفاظه مع الطلبة، وأن يحسن اختيار كل ما سبق بعناية؛ حيث أنّ الطالب يلاحظ المعلّم أولاً، وبناءً على ذلك يحدّد كيفية التعامل معه، ومن ثم فإنّ توظيف المعلّم للمهارات المختلفة داخل غرفة الصف سوف تسهم في تنمية تلك المهارات لدى الطلبة.

مفهوم الأداء التدريسي:

عرّف شحاته والنجار (2003) الأداء التدريسي أنّه يشير إلى سلوك المعلّم في أثناء مواقف التدريس سواءً داخل الفصل أم خارجه، ويلاحظ أنّ هذا الأداء هو الترجمة الإجرائية لما يقوم به المعلّم من أفعالٍ أو استراتيجياتٍ في التدريس، أو في إدارته للفصل، أو إسهامه في الأنشطة المدرسية أو غيرها من الأعمال التي يمكن أن تسهم في تحقيق تعلّم الطلاب (ص. 29)، وكذلك عرّفه أبو النجا (2005) أنّه "جميع أنواع السلوك التي يقوم بها المعلّم في أثناء عملية التدريس؛ لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة" (ص. 56). في حين عرّفه طه أنّه "مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلّم مع طلابه؛ لإنجاز مهام معينة، ولتحقيق أهداف سبق تحديدها (ص. 351).

أمّا تقويم الأداء التدريسي Evaluation Teaching Performance فهو عملية تشخيص وعلاج تهدف إلى تطوير النمو المهني للمعلّم، إضافة إلى تهيئة فرص وظروف تعلّم جديدة للمتعلمين (الحريري، 2008، ص. 211). وكذلك عرّف علي (2011) تقويم التدريس أنّه "تعرف مدى فعالية التدريس في تحقيق أهداف المنهج، وبعبارة أخرى إنّ جمع بيانات عن مستوى أداء المعلّم وتصنيفها وتحليلها وتفسيرها، وكذا نتائج تحصيل الطلاب؛ بقصد إصدار حكم عن مدى فعالية التدريس في تحقيق أهداف المنهج" (ص. 71).

وبناءً على ما سبق يمكن تعريف عملية تقويم الأداء التدريسي لمعلّم العلوم أنّها عملية هادفة ومُخطّطة تسيّر وفق مجموعة متسلسلة من الإجراءات والخطوات العلمية المرتبة لجمع معلومات وبيانات كمية وكيفية متنوعة بغرض تحليل وتشخيص نقاط القوة والضعف في أداء المعلّم في كل جوانب الأداء التدريسي التي تضم التخطيط والتنفيذ والتّقييم وما تحويه من مهارات مختلفة، ومن ثمّ اتّخاذ مجموعة من القرارات والإجراءات لعلاج نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة، وصولاً إلى تحقيق الأهداف المنشودة للنظام التعليمي على الوجه الأكمل.

جوانب تقويم الأداء التدريسي للمعلّم:

تباينت آراء التربويين حول جوانب تقويم الأداء التدريسي للمعلّم، حيث أشار زيتون (2005، ص. 441-442) إلى أنّ تلك الجوانب تتمثّل في: نواتج التعلّم ومخرجاته، وتحليل نتائج المتعلم الذي يقوم المعلّم بتعليمه؛ وذلك من خلال الكشف عن مدى تحقّق الأهداف التعليمية المرغوبة كما يظهر فعلاً في معارف الطلاب وسلوكهم وأفكارهم ووجدانهم، وعليه فإنّ نتائج هذه الاختبارات يمكن أن تُعدّ مقياساً أو مؤشراً عامّاً لمدى نجاح المعلّم في تحقيق أهداف عمله التدريسي والتّربوي، بالإضافة إلى تقويم صفات معلّم العلوم الشّخصية والعلمية وخصائصها وانعكاساتها على أدائه وفاعلية تدريسه، وكذلك تقويم القدرة على الإثارة الفكرية العقلية لدى الطلاب، وعلاقاته الشّخصية معهم، و تقويم السّلك التدريسي الصفّي لمعلّم العلوم ومهاراته التّدرّسية وبخاصّة في المهارات التّدرّسية لمجالات تخطيط التدريس وتنفيذه وتقييمه، وتقويم إسهام المعلّم في خدمة المجتمع والنّشاطات المهنية الأخرى للمعلّم، بالإضافة إلى تقويم فهم المعلّم لأغراض التّربية بوجه عام



وأهداف تدريس العلوم وغاياته بوجه خاص، وفهم المعلّم لطبيعة العلم وبنيته، وعلاقة العلم بالتكنولوجيا وأثرها على المجتمع، وتقويم معرفة المعلّم بالمادة العلمية التي يقدّمها للطلاب، وأخيرًا تقويم أنواع النشاطات العلمية والتجارب المخبرية التي يقدّمها للطلاب، ومدى ملاءمتها لهم وللأهداف التعليمية المنشودة.

في حين يرى الهويدي (2010، ص 278) أن جوانب تقويم المعلّم تتمثل في الإلمام بالمادة العلمية، وطرائق التدريس التي يستخدمها المعلّم، وقدرة المعلّم على إدارة الصف وضبطه، وصفات المعلّم الشخصية، وتوظيف الوسائل التعليمية، وقدرة المعلّم على التعامل مع الطلاب ومراعاة ميولهم ورغباتهم وحاجاتهم، وقياس النتاجات التعليمية التي يحققها المعلّم.

أهمية تقويم الأداء التدريسي لمعلّمي العلوم:

التدريس مهنة كباقي المهن يتطلب أداء مهامها امتلاك معلّم العلوم مهارات تساعد في تحقيق أهدافها على الوجه الأمثل، ومن ثم يصبح تقويم أداء معلّمي العلوم في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين ضرورة ملحة؛ حيث يحقّق تقويم الأداء التدريسي فوائد ومزايا متعدّدة يمكن تلخيصها فيما يلي: (جابر، 2006؛ هاشم والخليفة، 2017):

1. المساعدة في تقدير كفاءة التدريس ومدى ملاءمته لتحقيق الأهداف التربوية.
2. تحديد مدى إسهام المعلّم في تحقيق أهداف المدرسة.
3. تحسين الأداء: وذلك من خلال تحديد نقاط القوة، ونقاط الضعف به لتعزيز نقاط القوة وتدعيمها، وعلاج نقاط الضعف وذلك بتقديم التغذية الراجعة أو باستخدام برامج التنمية المهنية.
4. يسهم في التنمية المهنية للمعلّم في جميع النواحي العلمية، والمهنية، والذاتية، والاجتماعية.
5. توفير الإرشادات المناسبة لممارسات التنمية المهنية وبرامجها.
6. تحليل واقع استخدام المعلّم لطرق وأساليب التدريس واستراتيجياته، ودورها في تنمية مهارات الإبداع والتفكير.
7. تحليل مدى امتلاك المعلّم لمهارات التدريس الخاصة بجوانب عملية التعلّم وفق مستحدثات العصر ومستجداته وبخاصة التقنيّة والنظريات التربوية الحديثة.
8. تحديد مدى امتلاك المعلّم للكفايات الأساسية الواجب توافرها لديه لقيامه بمهنة التدريس على الوجه الأكمل التي تتضمن كفايات جوانب التعلّم الثلاثة: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم وما يرتبط بها من قدرات ومهارات.
9. توفير قاعدة أساسية من أجل اتخاذ قرارات صائبة حول قضايا الاحتفاظ بالمعلّم، أو تحويله، أو نقله.
10. توفير معلومات دقيقة تسهم في تحسين وتطوير كل من برامج إعداد المعلّم وبرامج التنمية المهنية له.

ثانيًا: مهارات ما وراء المعرفة:

ظهر مفهوم (ما وراء المعرفة) في بداية السبعينيات في بحوث فلافل (Flavell) الذي اهتم بكيفية قيام الطالب بفهم نفسه بوصفه طالبًا، أي قدرته على التخطيط، والمتابعة، والتقويم لما تعلمه، وتطور في الثمانينيات؛ ليضيف بعدًا جديدًا في مجال علم النفس المعرفي، ويفتح آفاقًا واسعة للدراسات التجريبية والمناقشات النظرية في موضوعات الذكاء والتفكير والذاكرة والاستيعاب ومهارات التعلّم، ولا يزال يلقي كثيرًا من الاهتمام؛ نظرًا لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلّم واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار (جروان، 2007).

مفهوم مهارات ما وراء المعرفة:

ويُقصد بما وراء المعرفة أنها "أنشطة عقلية واعية ومتعمّدة تتضمن مراقبة التفكير والتحكّم فيه" (Martinez, 2006, p. 696). وعرفها فلافل أنّها "مفهوم يُستخدم لوصف وشرح كيف يتحكّم الناس في تعلّمهم وتفكيرهم، وبخاصة في حالة



الفشل المعرفي والصّعوبات التي يواجهونها عند التّعامل مع معالجة المعلومات وحل المشكلات " (Desoete & Ozsoy, 2009, p.1). وعرفها إبراهيم (2009) أنّها "القدرة على الوعي والتّحكّم في التّفكير الشّخصي، أي التّفكير في التّفكير" (ص.846).

ويلاحظ من التعريفات المذكورة لمهارات ما وراء المعرفة أنّها عبارة عن عمليات أو أنشطة عقلية مقصودة تتضمن المعرفة بعمليات التّعلّم والتّفكير، من خلال معرفة الفرد بالمهارات المعرفية، وقدرته على فهمها، وتحديد الطّرائق المناسبة لتحقيق الأهداف، كما أنّها تعني الوعي بعمليات التّعلّم والتّفكير، من خلال انتباه الفرد للخطوات التي يجب أن يتبعها أو يقوم بها لتحقيق أهدافه، كما تحدّد مهارات ما وراء المعرفة تعرّف الفرد بكيفية حصول التّعلّم لديه، والكيفية التي يتم بها تدكّر المعرفة واسترجاعها، وكذلك تتضمن مهارات ما وراء المعرفة ثلاثة أنواع رئيسة من المهارات، هي مهارات: التّخطيط، والمراقبة والتّحكّم، والتّقييم.

تصنيف مهارات ما وراء المعرفة:

تعدّدت تصنيفات الباحثين لمهارات ما وراء المعرفة؛ حيث صنّف (جروان، 2007؛ العتوم وآخرين، 2007؛ عبد العزيز، 2013؛ النجدي وآخرين، 2005) مهارات ما وراء المعرفة إلى ثلاث فئات رئيسة، هي:

أ) التّخطيط Planning:

وتتضمّن: تحديد هدف أو الإحساس بوجود مشكلة وتحديد طبيعتها، بالإضافة إلى اختيار استراتيجية التّنفيد، وترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات، وكذلك تحديد العقبات والأخطاء المحتملة، وتحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء، والتنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقّعة.

ب) المراقبة والتّحكّم Monitoring and Controlling:

وتتضمّن: الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام، والحفاظ على تسلسل العمليات أو الخطوات، ومعرفة متى تتحقّق الأهداف الفرعية، ومعرفة متى يجب الانتقال إلى العملية أو الخطوة التالية، بالإضافة إلى اختيار العملية الملائمة التي تُتبع في السياق، واكتشاف العقبات والأخطاء، ومعرفة كيفية التّعلّب على العقوبات والتخلّص من الأخطاء.

ج) التّقييم Assessment:

ويُقصدُ بها: تقييم مدى تحقّق الهدف، والحكم على دقة النتائج وكفائتها، وتقييم مدى ملائمة الأساليب المستخدمة لتحقيق الهدف، وتقييم فاعلية الخطة وتنفيذها.

أهمية تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلبة.

أوصى التّربويون بضرورة تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى كل الفئات العمرية؛ حيث يسهم إتقان الأطفال والكبار والموهوبين أو حتى ذوي صعوبات التّعلّم في تحقيق فوائد متعدّدة، ومن ذلك ما أشار إليه (Flavell, 1979) من أنّ امتلاك ما وراء المعرفة يؤدي دوراً مهمّاً في: الاتّصال الشفهي للمعلومات، والإقناع الشفهي، والفهم الشفهي، وفهم القراءة، والكتابة، واكتساب اللغة، والانتباه، والذاكرة، وحل المشكلات، والإدراك الاجتماعي، وأنواع مختلفة من ضبط النفس.

في حين أوضح كلٌّ من: (جابر، 2004؛ الشربيني والطناوي، 2006؛ النجدي وآخرين، 2005؛ Coutinho & Neuman, 2008) أنّ تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب وإتقانهم لها؛ يعود عليهم بعديد من المزايا أبرزها: زيادة درجة وعي الطلاب بما يقومون به ويستخدمونه من أساليب وعمليات قرائية، ونمو إدراكهم واستيعابهم للمعلومات



والبيانات المتحصّلة، والتقليل من صعوبات التعلّم لدى الطلاب، وبخاصّةٍ منخفضة التحصيل وبطيئي التعلّم بالإضافة إلى الارتقاء بمستويات التفكير ومعالجة المعلومات وتوظيفها لدى الطلبة، وكذلك تنمية التفكير بأنواعه المختلفة مثل: التفكير الناقد، والابداعي، والتفكير الاستدلالي، من خلال تشجيع الطلبة على التفكير في عمليات تفكيرهم الخاصة، وجعل الطلبة أكثر قدرةً على حل المشكلات التي تواجههم في الحياة اليومية؛ مما يمكنهم من المشاركة الفعّالة في المجتمع، وإنماء جوانب التعلّم المختلفة لدى الطلبة ومنها: التحصيل وانتقال أثر التعلّم، وتنظيم خطوات حل المشكلات وتحسينها، وتهيئة الفرصة للطلبة للسيطرة على أعمالهم العقلية، ونمو التحكّم في الذات وسيلةً لتحقيق النجاح الأكاديمي والإسهام في معرفة الطالب لنواحي ضعفه، ومراقبة الذات، والضبط والتحكّم في الأفعال والسلوكيات.

وبالإضافة لما سبق يمكن القول إنّ مهارات ما وراء المعرفة لها أهميةٌ بالغةٌ في العملية التعليمية؛ لأنها تسهم في تصحيح الأخطاء المفاهيمية للمتعلمين؛ وذلك بمراجعتهم للمفاهيم المكتسبة والتفكير فيها والعمل على تعديلها أو تطويرها، كما تساعد في التحكّم في عمليات التفكير وإبعادها عن الانجراف في موضوعات بعيدة عن موضوع التفكير. وفي سياق مهارة القراءة فإنّ ما وراء المعرفة تسهم في تحسين مهارة القراءة والاستدكار، وذلك من خلال فهم النص وإجراء تعديلات مستمرة لعمليات الاستيعاب، وكذلك تساعد في التنبؤ بالأفكار الرئيسية وتمييزها وتحديدتها.

دور معلّّات العلوم في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلبة:

لمعلّّات العلوم دورٌ بالغ الأهمية في تنمية مهارات ما وراء المعرفة، وينبغي عليه أن يجعل من نفسه نموذجًا لطلابه لتدريبهم على ممارسة تلك المهارات؛ حيث إنّ سلوكيات المعلّم وحركاته، بل وأنفاسه داخل غرفة الصف وخارجها تكون في معظم الأحيان موجهات لسلوكيات طلابهم، وفي هذا الصدد أشار أبو جادو ونوفل (2007) إلى أهمية دور معلّّات العلوم في تنمية التفكير، وبخاصّةٍ مهارات ما وراء المعرفة، وأنّه يجب عليه القيام بمجموعة من الإجراءات لتدريب الطلاب عليها، وهي: وضع استراتيجية تعليمية-تعلمية للحصة الصفية المراد تنفيذها، واحتفاظ المعلّم بالاستراتيجية التعليمية-التعلمية في ذهنه طوال مدة التعليم والتعلّم، وتأمل المعلّم في فاعلية الاستراتيجية التعليمية-التعلمية التي عمل على توظيفها في الموقف التعليمي التعليمي، من حيث التغيّرات الإيجابية والمرغوبة التي أحدثتها هذه الاستراتيجية في سلوكيات الطلاب، سواءً المعرفة أم الوجدانية أم المهارية.

وتضيف البيلي (2006) بعض الأدوار الأخرى لمعلّّات العلوم في تنمية مهارات ما وراء المعرفة تتمثّل في توفير مناخ داخل غرفة الصف يدفع الطلاب إلى التفكير اليقظ، من خلال المجموعات والمهام وورش العمل، وتوجيه الطلاب ومساعدتهم في تطبيق مهارات التفكير في مواقف جديدة؛ مما يعمل على تزايد المعلومات وتحسينها، بالإضافة إلى تشجيع الطلاب على التأمل المستمر في نتائج أعمالهم، ويتم ذلك من خلال التدريب على التأمل باستخدام المجالات التعليمية والكتابة الحرة، وكذلك تشجيع الطلاب على التعلّم التعاوني؛ مما يؤدي إلى تحسين اتجاهاتهم نحو التعلّم، وزيادة فرص الوصول إلى المستويات العليا من التفكير.

ومن الاستراتيجيات التي يمكن لمعلّّات العلوم استخدامها في المجال التربوي استراتيجيات ما وراء المعرفة مثل استراتيجية KWL (أعرف - أريد أن أعرف - تعلّمت)، واستراتيجية التّساؤل الذاتي، واستراتيجية تنبأ - حدد - دون، واستراتيجية التفكير بصوت مرتفع، استراتيجية النمذجة مع التوضيح (القطيطي، 2016، ص 12).

ويمكن لمعلّّات العلوم مراعاة توظيف الأسس والمبادئ الآتية في أثناء استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس مادة العلوم، ومن هذه الأسس تدريب الطلبة على تدوين الأسئلة والملاحظات والنتائج بعد التفكير فيها، والاهتمام



باكتساب الطلبة مهارات مراجعة الأنشطة والعمليات العقلية التي قاموا بها في أثناء الحل، وتدريب الطلبة على تعميم النتائج التي تمّ التوصل إليها، وهل هي صحيحة أم تحتاج إلى مراجعة وتدقيق، والابتعاد عن التلقين، والتركيز على أن يبذل الطلبة جهداً للتوصل إلى عمليات الحل بما يزيد من انتقال أثر التعلّم، والاهتمام بتدريب الطلبة على استخلاص العلاقات الجيدة منطقياً بناء على المعلومات والمعارف السابقة التي تعلّموها (زهران، 2004، ص. 21-22).

البحوث والدراسات السابقة:

- تناولت عديد من الدراسات تقويم أداء معلّمي العلوم في ضوء مهارات ما وراء المعرفة؛ حيث أجرى القادري (2017) دراسةً هدفت إلى تحديد مستوى ممارسة معلّمي العلوم لمهارات التفكير الميتا معرفي (ما وراء المعرفة) في تدريس المفاهيم العلمية، وبيان اختلاف تقديراتهم لذلك باختلاف خبراتهم التدريسية ونوعهم الاجتماعي، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ حيث تمثّلت أداة الدراسة في استبانة تألفت في صورتها النهائية من (26) فقرة موزعة على ثلاث مهارات رئيسة هي: التخطيط، والضبط والتقويم، طُبقت على عينة تألفت من (142) معلّماً ومعلّمة للعلوم في محافظة عمان؛ وقد أظهرت النتائج أن تقديرات عينة الدراسة لمستوى ممارستهم لمهارات التفكير المعرفي في تدريس المفاهيم العلمية جاء بشكل متوسّط، كما أظهرت أن مستوى ممارسة (14) مهارةً من مهارات التفكير الميتا معرفية هو بمستوى تقدير متوسط، وأن مستوى ممارسة (12) مهارةً من مهارات التفكير الميتا معرفي هو بمستوى تقدير مرتفع، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات تقدير عينة الدراسة لمستوى ممارستهم لتلك المهارات تُعزى لمتغير خبراتهم التدريسية.
- كما هدفت دراسة بلال وطوس (2017) تحديد درجة معرفة المدرسين وتوظيفهم لاستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في تعليم الطلبة المتفوقين عقلياً في مدينة دمشق، ومعرفة دلالة الفروق في درجة معرفتهم وتوظيفهم لهذه الاستراتيجيات تبعاً لمتغيري (الدورات التدريبية، والمؤهل العلمي)، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ حيث تمثّلت أداة الدراسة في استبانة معرفة المدرسين وتوظيفهم لاستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي، في حين تكوّنت عينة الدراسة من (53) مدرساً، تمّ اختيارهم بالطريقة المقصودة من ثانوية الباسل للمتفوقين حيث طُبّق عليهم، وقد أشارت النتائج إلى وجود درجة متوسّطة لدى المدرسين في معرفتهم بمفهوم التفكير ما وراء المعرفي ومهاراته، ودرجة منخفضة في توظيفهم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم الطلبة المتفوقين عقلياً.
- في حين هدفت دراسة (Arias, 2017) تعرّف درجة وعي معلّمي العلوم بمهارات ما وراء المعرفة، ودرجة ممارستهم لها في تدريس العلوم بالمرحلة الثانوية، وقد استخدمت الدراسة المنهج المختلط؛ ففي الجزء الكمي من الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي؛ حيث تمثّلت أداة الدراسة الكمية في استبانة مهارات ما وراء المعرفة للتعرف إلى درجة وعي معلّمي العلوم بمهارات ما وراء المعرفة، كما تمّ استخدام بطاقة الملاحظة لتحديد عدد المرات التي استخدم فيها المعلّمون مهارات ما وراء المعرفة في تدريس العلوم، بينما تمثّلت أداة الدراسة النوعية في استمارة المقابلة بهدف جمع معلومات حول معارفهم وخبراتهم في ما وراء المعرفة، في حين تألفت عينة الدراسة الكمية من (36) معلّماً من معلّمي العلوم، كما تمثّلت عينة الدراسة النوعية من (15) معلّماً من معلّمي العلوم، مع ملاحظة اثنين من المعلّمين، وقد أظهرت النتائج أن معلّمي علوم المرحلة الثانوية لديهم وعي قوي بمهارات ما وراء المعرفة، لكنهم اعتبروا أن المصطلح مُعقّد للتطبيق، ويصعب على الطلاب، وأقل أهمية للتركيز عليه خلال السنوات الأولى من التدريس مقارنةً بالعناصر الأخرى



مثل المحتوى، بالإضافة إلى ذلك أشار المشاركون الذين كانوا يستخدمون مهارات واستراتيجيات ما وراء المعرفة أهميتها منذ بداية تعليمهم؛ حيث أشاروا إلى أنها يمكن أن تساعد في تحسين التدريس.

- وكذلك هدفت دراسة أبو الحاج (2019) التّعرّف إلى درجة استخدام المعلّمين والمعلّّمات بالمرحلة الثانوية من جميع التخصصات (الرياضيات، والعلوم، واللغة الإنجليزية، وغيرها) في مديرية التربية والتعليم بلواء الجامعة في الأردن لمهارات التفكير ما وراء المعرفي، ومعرفة أثر هذه المهارات في درجة التفوق والإبداع الأكاديمي، وقد استخدمت الدّراسة المنهج الوصفي المسحي؛ حيث تمثّلت أداتا الدراسة في مقياسين: الأول منهما لقياس درجة استخدام المعلّمين مهارات التفكير ما وراء المعرفة، أما الثّاني لقياس درجة التفوق والإبداع الأكاديمي للطلبة، في حين تكوّنت عينة الدّراسة من (247) معلّما ومعلّمة، تمّ اختيارهم عشوائياً من (62) مدرسة، وقد بيّنت النتائج إلى أنّ درجة استخدام المعلّمين والمعلّّمات لمهارات التفكير ما وراء المعرفة جاء بدرجة متوسّطة، كما أظهرت أنّ درجة التفوق والإبداع الأكاديمي للطلبة جاء بدرجة متوسّطة، بالإضافة إلى وجود علاقة طردية بين درجة استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفة للمعلّمين والمعلّّمات ودرجة التفوق والإبداع الأكاديمي للطلبة.

- أمّا دراسة علوان (2020) فقد هدفت الكشف عن مستوى ممارسة معلّمي الأحياء لمهارات التفكير العلمي وفوق المعرفي، وقد تمّ استخدام المنهج الوصفي المسحي؛ حيث تمثّلت أداتا الدّراسة في استبانة مهارات التفكير المعرفي ومقياس مهارات التفكير فوق المعرفي، في حين تألّفت عينة الدّراسة من (152) معلّما ومعلّمة، تمّ اختيارهم بطريقة قصدية من المعلّمين التابعين لمديرتي قسمي التربية في قضاءي ميسان والجر الكبير، وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ مستوى ممارسة معلّمي الأحياء لمهارات التفكير فوق المعرفي كانت بمستوى متوسّط، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الخبرة التدريسية في مهارات التفكير ما وراء المعرفي.

- من خلال ما سبق عرضه من دراسات اتضح أنّ معظم الدّراسات استهدفت تقويم مستوى معرفة معلّمي العلوم والرياضيات لمهارات ما وراء المعرفة في التدريس واستخدامها، أو درجة وعيهم بها، والتعرف إلى وجود فروق في مستوى تلك الممارسة تُعزى لبعض المتغيّرات، مثل: متغيّرات (الجنس، والخبرة، والتخصّص، وعدد الدورات التدريبية)، ومن حيث المنهج المستخدم فقد اعتمدت غالبيتها على استخدام المنهج الوصفي المسحي عدا دراسة (Arias, 2017) التي اعتمدت على المنهج المختلط (الكمي الكيفي)، كما استخدمت جميع الدّراسات استبانة لجمع البيانات حول درجة استخدام معلّمي العلوم والرياضيات لمهارات ما وراء المعرفة في ممارساتهم التدريسية، كما تمثّلت العينة في معلّمي العلوم والرياضيات بمراحل التعليم الابتدائية، والإعدادية، والثّانوية بالدول العربية والأجنبية، في حين لم تُجر أية دراسة على امتلاك معلّمي العلوم بالملكة العربية السعودية لمهارات ما وراء المعرفة وتوظيفها بأي مرحلة تعليمية، كما اختلف هذا البحث عن الدّراسات السّابقة في اقتصره على تعرّف دور معلّّات العلوم بالمرحلة الابتدائية بمحافظه الطائف في تنمية تلك المهارات لدى طالباتهنّ.

وقد تمت الاستفادة من الأدبيات والدّراسات السّابقة، ومناقشتها من خلال تحديد أهداف الدراسة، واختيار الأداة المناسبة من خلال الاطلاع على الدّراسات السّابقة، وبناء استبانة تحديد دور معلّّات العلوم في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات المرحلة الابتدائية بمحافظه الطائف، كما تمت الاستفادة من خلال تنوع النتائج، التي توصّلت إليها الدّراسات السّابقة، وموازنتها مع نتائج البحث الحالي.



الطريقة والإجراءات

منهج البحث:

استخدم هذا البحث المنهج الوصفي المسحي، الذي عرّفه عبد السلام (2020) أنّه "أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محدّدة وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مُعيّنة عن ظاهرة أو مشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدّقيقة" (ص.163)، وقد تمّ استخدامه بغرض تقييم مستوى الأداء التدريسي لمعلّّات العلوم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الطائف في ضوء مهارات ما وراء المعرفة الثلاثة من وجهة نظر مُشرفاتهنّ.

مجتمع البحث وعينته

تألّف مجتمع البحث في جميع المشرفات التربويات لمادة العلوم بالمدارس الحكومية في المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف البالغ عددهنّ (16) مشرفة، وفقاً للإحصائية الصّادرة من إدارة التعليم بمحافظة الطائف عن العام (1443هـ). فيما تمثّلت عينته هذا البحث في مشرفات العلوم بالمدارس الحكومية في المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف بلغ عددها (11) مشرفة من مشرفات العلوم تمّ اختيارهنّ بطريقة قصدية، والجدول التّالي يبيّن خصائص البيانات الأولية لعينة البحث وسماها.

جدول 1

توزيع عينة الدراسة بحسب متغير عدد سنوات الخبرة في الإشراف التربوي

سنوات الخبرة	من 1 إلى أقل من 5 سنوات	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر	المجموع
التكرار	4	4	3	11
النسبة المئوية	36.36%	36.36%	27.3%	100%

أداة البحث:

تمثّلت أداة جمع البيانات في هذا البحث في استبانة لتقييم الأداء التدريسي لمعلّّات العلوم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الطائف في ضوء مهارات ما وراء المعرفة، وقد تمّت إعداد الصّورة الأولية للاستبانة من خلال الاطّلاع على بعض الأدبيات والبحوث والدراسات السّابقة ذات الصلة بموضوع البحث ومنها: (أبو الحاج، 2019؛ الباي ومسلم، 2013؛ جروان، 2007؛ السري، 2017؛ علوان، 2020؛ العنزي، 2020؛ القادري، 2017)، تمّ تحديد مهارات ما وراء المعرفة التي تناولها هذا البحث في ثلاث مهارات رئيسة هي: التّخطيط، والمراقبة والتّحكّم، والتّقويم، وتكوّنت من جزأين، الجزء الأول اشتمل على البيانات الأولية، والجزء الآخر تضمّن محاور الاستبانة الذي تكوّن من ثلاثة محاور هي: مهارات التّخطيط: وتألّفت من (10) عبارات فرعية، ومهارات المراقبة والتّحكّم: تألّفت من (10) عبارات فرعية، ومهارات التّقويم: تألّفت من (10) عبارات فرعية؛ وبذلك بلغ إجمالي العبارات (30) عبارة.

وبالنسبة لتقدير درجات أفراد عيّنة البحث من معلّّات العلوم بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف على الاستبانة فقد تمّ وضع أسلوب تقدير الأداء في ضوء خمس مستويات؛ حيث اعتُمد على مقياس «ليكرت» الخماسي، الذي تُحوّل فيه درجة الاستجابة إلى الأوزان النسبية (كبير جداً يأخذ الدرجة 5، كبير يأخذ الدرجة 4، متوسّط يأخذ الدرجة 3؛ ضعيف يأخذ الدرجة 2؛ ضعيف جداً يأخذ الدرجة 1).



الصّدق الظّاهري لأداة البحث (صدق المحكّمين)

للتعرّف إلى مدى صدق أداة البحث تمّ عرض الاستبانة في صورتها الأولى على مجموعة من المحكّمين بلغ عددهم (5) من ذوي الخبرة والاختصاص في تخصّص المناهج وطرائق التدريس، بهدف استطلاع آرائهم في كل عبارة من حيث الصياغة، ومدى مناسبتها للمحور الذي وضعت فيه إمّا بالموافقة أو تعديل الصياغة أو حذفها، وقد تمّ إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكّمون ومنها: إعادة صياغة العبارات رقم (2؛ 3؛ 4) بالمحور الأول، والعبارات (15؛ 18) بالمحور الثاني، والعبارة (30) بالمحور الثالث، كما أشار المحكّمون إلى مناسبة الاستبانة لموضوع البحث، وهكذا أصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق على العينة الاستطلاعية.

الاتّساق الدّخلي لعبارات الاستبانة ومحاورها:

لحساب الاتّساق الدّخلي لعبارات الاستبانة تمّ تطبيقها على عيّنة استطلاعية من مجتمع البحث من غير العينة الأساسية بلغ عددها (5) من مشرفات العلوم من غير عينة البحث الأساسية، ثمّ تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه، وذلك بعد حذف درجة العبارة، كما موضّح بالجدول (2):

جدول 2

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه (ن=5)

التّخطيط			المراقبة والتّحكّم			التّقويم		
م	الارتباط بالدرجة الكلية	الارتباط بالمحور	م	الارتباط بالدرجة الكلية	الارتباط بالمحور	م	الارتباط بالدرجة الكلية	الارتباط بالمحور
1	0.902	0.900	11	0.948	0.982	21	0.902	0.998
2	0.696	0.973	12	0.948	0.982	22	0.902	0.998
3	0.911	0.907	13	0.948	0.982	23	0.634	0.889
4	0.696	0.973	14	0.948	0.982	24	0.634	0.889
5	0.911	0.907	15	0.560	0.863	25	0.902	0.998
6	0.821	0.998	16	0.700	0.922	26	0.789	0.792
7	0.911	0.907	17	0.948	0.982	27	0.634	0.889
8	0.911	0.907	18	0.587	0.863	28	0.949	0.967
9	0.696	0.973	19	0.948	0.982	29	0.902	0.998
10	0.696	0.973	20	0.634	0.704	30	0.949	0.967

باستقراء النتائج المعروضة بالجدول (2) اتّضح أن جميع عبارات الاستبانة أظهرت معاملات ارتباط أعلى من المتوسط وطردية؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة بين (0.560-0.949) ممّا يؤكّد وجود ارتباط تتراوح درجته من المتوسط إلى الكبير بين عبارات الاستبانة ودرجته الكلية، كما اتّضح من الجدول (2) أنّ جميع عبارات الاستبانة أظهرت معاملات ارتباط طردية وأعلى من المتوسط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه بين (0.704-0.998)، ممّا يؤكّد وجود ارتباط تتراوح درجته من المتوسط إلى التام بين عبارات الاستبانة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه.

كما تمت حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل مهارة رئيسة (التّخطيط؛ المراقبة والتّحكّم؛ والتّقويم) والدرجة الكلية للاستبانة، أن جميع محاور الاستبانة أظهرت معاملات ارتباط موجبة وقوية جدّاً؛ حيث بلغت معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة على الترتيب (0.843، 0.886، 0.904)، وهي معاملات ارتباط قوية؛ وبذلك أصبحت الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاتّساق الداخلي.



ثبات درجات الاستبانة:

تمّ حساب ثبات درجات أداة البحث باستخدام معامل الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ (Cronbach's Alpha)؛ حيث بلغت قيمة معامل ثبات درجات مهارة التخطيط للاستبانة (0.977)، في حين بلغت قيمة معامل ثبات درجات مهارة المراقبة والتحكّم (0.979)، وكذلك بلغت قيمة معامل ثبات درجات مهارة التّقويم ككل للاستبانة (0.977)، في حين بلغت للاستبانة ككل (0.980)، وهي معاملات ثبات مرتفعة ممّا يشير إلى تمتّع أداة البحث بدرجة مرتفعة من الثبات وصلاحياتها لأغراض هذا البحث. وبذلك تكوّنت الصّورة النهائية لأداة البحث من (30) عبارة موزّعة على ثلاثة محاور؛ حيث بلغ عدد عبارات مهارات التخطيط (10) عبارات، في حين بلغ عدد عبارات مهارات المراقبة والتحكّم (10) عبارات، كما بلغ عدد عبارات مهارات التخطيط (10) عبارات.

معيّار الحكم على استجابات عينة البحث:

لتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الاستبانة، تمّ حساب المدى من خلال تحديد طول فترة مقياس ليكرت الخماسي المستخدم في هذه الأداة (من 1 - 5) وتم حساب المدى (5 - 1 = 4) الذي تمّ تقسيمه على عدد فترات المقياس الخمسة للحصول على طول الفترة وهو يساوي (0.8)، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في الاستبانة وهي (1) وذلك لتحديد الحد الأعلى للفترة الأولى وهكذا بالنسبة لباقي الفترات كما هو موضح بالجدول (3).

جدول 3

تحديد معيار الحكم على استجابات العينة

مستوى الاستجابة	ضعيف جدا	ضعيف	متوسط	كبير	كبير جدا
المدى	من 1 إلى 1.80	من 1.81 إلى 2.61	من 2.62 إلى 3.42	من 3.43 إلى 4.22	4.22 إلى 5

كما تمّ تحديد مستوى الأداء التدريسي لمعلّّات العلوم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الطائف وفقّ مهارات ما وراء المعرفة ككلّ (الاستبانة ككل)، ولكل مهارة من المهارات الثلاثة على حدة من خلال حساب المدى وطول الخلية لكل فئة كما هو موضح بالجدول (4):

جدول 4

تقدير مستوى المهارات الرئيسة الثلاثة والاستبانة ككل وفق مقياس ليكرت الخماسي

المحاور	عدد العبارات	الدرجة الصغرى	الدرجة العظمى	المدى	طول الخلية	فئات المقياس الخماسي			
						ضعيف جدا	ضعيف	متوسط	كبير
الأول	10	10	50	40	8	18-10	-18.01 26	-26.01 34	-34.01 42
الثاني	10	10	50	40	8	18-10	-18.01 26	-26.01 34	-34.01 42
الثالث	10	10	50	40	8	18-10	-18.01 26	-26.01 34	-34.01 42
الاستبانة ككل	30	30	150	120	24	54-30	-54.01 78	-78.01 102	-102.01 126



نتائج البحث ومناقشتها

أولاً: عرض نتائج السؤال الأول للبحث ونصّه: ما مستوى الأداء التدريسي لمعلّّات العلوم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الطائف في ضوء مهارات ما وراء المعرفة الثلاثة (التخطيط، والمراقبة والتحكّم، والتقييم) من وجهة نظر مُشرفاتهنّ؟ وللإجابة عن هذا السؤال، ولتقييم مستوى الأداء التدريسي لمعلّّات العلوم في ضوء مهارات ما وراء المعرفة من وجهة نظر مُشرفاتهنّ، تمّ حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مهارة رئيسة ومهارة فرعية ويمكن توضيح النتائج التي توصّل إليها من خلال ما يلي:

أ- تقييم الأداء التدريسي لمعلّّات العلوم وفق مهارة التخطيط.

جدول 5

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء مشرفات العلوم حول مستوى الأداء التدريسي لمعلّّات العلوم وفق مهارة التخطيط (ن=11)

م	المهارات	كبير جداً	كبير	متوسط	ضعيف	ضعيف جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدور
1	تخطط معلّمة العلوم للهدف المنشود تحقيقه من عملية التعليم.	2	4	3	2	-	3.54	1.0357	كبير
		18,2%	36.4%	27.3%	18.2%	-			
		1	2	5	3	-			
2	تخطط معلّمة العلوم لتوجيه طالباتها لتحديد المشكلة العلمية بدقة.	9.1%	18.2%	45.5%	27.3%	-	3.09	0.9438	متوسط
		1	2	7	1	-			
3	تحدد معلّمة العلوم استراتيجيات التدّريس المناسبة لكل موقف تعليمي.	9.1%	18.2%	63.6%	9.1%	-	3.27	0.7862	متوسط
		1	3	4	3	-			
4	تنظم معلّمة العلوم تسلسل الخطوات المتبعة من تحديد المشكلة حتى الوصول إلى النتائج المتوقعة للموقف التعليمي.	9.1%	27.3%	36.4%	27.3%	-	3.18	0.9816	متوسط
		1	3	5	2	-			
5	تحدد معلّمة العلوم المواد والأدوات والأجهزة المساندة في تحقيق الأهداف.	9.1%	27.3%	45.5%	18.2%	-	3.27	0.9045	متوسط
		1	3	4	4	-			
6	تتنبأ معلّمة العلوم بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة.	2	1	4	4	-	3.09	1.1361	متوسط
		18.2%	9.1%	36.4%	36.4%	-			
		1	3	5	2	-			
7	تخطط معلّمة العلوم للأسئلة التي ستطرحها على الطالبات أثناء التدّريس.	9.1%	27.3%	45.5%	18.2%	-	3.37	0.9045	متوسط
		1	3	5	2	-			
8		2	-	7	2	-	3.18	0.9816	



٩	المرحلة	جدا	ضعيف	متوسط	جدا	ضعيف	متوسط	الانحراف المعياري	مستوى الدور
	تخطط معلّمة العلوم للأنشطة التي ستستخدمها في تنفيذ دروس العلوم.	18.2%	-	63.6%	18.2%	-	متوسط		
9	تحدد معلّمة العلوم العقبات والأخطاء المحتملة.	9.1%	9.1%	1	6	3	-	0.8944	متوسط
10	تحدد معلّمة العلوم أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء.	9.1%	18.2%	2	6	2	-	0.8738	متوسط
مهارة التخطيط ككل									
								32.1	8.7459 متوسط

يتّضح من النتائج المعروضة في الجدول (5) أنّ مستوى الأداء التدريسي لمعلّّات العلوم بمدينة الطائف في مهارة التخطيط ككل من وجهة نظر مُشرفاتهنّ جاء متوسطاً؛ بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (32.1)، وانحراف معياري (8.7459).

كما يُلاحظ أن مستوى الأداء التدريسي لمعلّّات العلوم في جميع المهارات الفرعية المتضمنة بمهارة التخطيط جاء بمستوى متوسط؛ حيث تراوح المتوسط الحسابي لها بين (3.27-3)، كما تراوحت الانحرافات المعيارية لتلك المهارات بين (0.7862-1.1361)، عدا العبارة رقم (1) وهي (تخطط معلّمة العلوم للهدف المنشود تحقيقه من عملية التعليم) التي جاءت بمستوى كبير؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.54)، وانحراف معياري (1.0357) وجميعها انحرافات معيارية تدور حول الواحد الصحيح، مما يؤكّد تجانس استجابات مشرفات العلوم حول المهارات الفرعية المتضمنة بمهارة التخطيط. ويؤكّد النتيجة السابقة النسبة المئوية لاستجابات مشرفات العلوم على المهارات الفرعية لمهارة التخطيط؛ حيث تراوحت النسبة المئوية لمستوى متوسط بين (27.3%-63.6%)، في حين تراوحت النسبة المئوية لمستوى كبير بين (9.1%-36.4%)، بينما تراوحت النسبة المئوية لمستوى كبير جداً بين (9.1%-18.2%)، وهو ما يؤكّد أنّ نسبة كبيرة من مشرفات العلوم يعتبرن أن مستوى الأداء التدريسي لمعلّّات العلوم بمدينة الطائف وفق مهارة التخطيط متوسطة، وأن عدداً قليلاً جداً يرون أن مستوى أدائهن في تلك المهارة كبير أو كبير جداً.



ب- تقييم الأداء التدريسي لمعلّمت العلوم وفق مهارة المراقبة والتحكم.

جدول 6

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وانحرافات المعيارية لآراء مشرفات العلوم حول مستوى الأداء التدريسي لمعلّمت العلوم وفق مهارة المراقبة والتحكم (ن=11)

رقم	الوصف	متوسط	ضعيف	متوسط	متوسط	الانحراف المعياري	مستوى المهارة
11	تتابع معلّمة العلوم تحقيق الهدف أو المهمة المخطّط لها.	3	5	3	27.3%	0.7746	متوسط
12	تستخدم معلّمة العلوم استراتيجيات تدريس تتناسب مع الأهداف المنشودة.	3	6	2	27.3%	0.7006	متوسط
13	تحافظ معلّمة العلوم على تسلسل العمليات والخطوات المتبعة.	3	5	3	27.3%	0.7746	متوسط
14	تسعى معلّمة العلوم إلى تحقيق كل هدف من الأهداف التعليمية.	3	5	3	27.3%	0.7746	متوسط
15	تنتقل معلّمة العلوم في أثناء التدريس من خطوة إلى خطوة بشكل منظم.	5	5	1	45.5%	0.6742	متوسط
16	تكتشف معلّمة العلوم الصعوبات والأخطاء أثناء التنفيذ.	4	5	2	36.4%	0.7507	متوسط
17	تستخدم معلّمة العلوم أساليب مختلفة للتغلب على الصعوبات والمشكلات التي تواجه تنفيذ التدريس.	3	7	1	27.3%	0.6030	متوسط
18	تدير معلّمة العلوم وتنظم الوقت كما هو مخطط له.	2	7	2	18.2%	0.6324	متوسط
19	تتابع معلّمة العلوم الأدوار المطلوبة من الطالبات أثناء تعليم دروس العلوم	3	6	2	27.3%	0.7006	متوسط
20	توجه معلّمة العلوم الطالبات إلى وصف نوع التفكير الذي يمارسونه في أثناء مهام التعلم.	2	7	2	18.2%	0.6324	متوسط
مهارة المراقبة والتحكم ككل							متوسط
		30.9	6.0241				



يتّضح من النتائج المعروضة في الجدول (6) أن مستوى الأداء التدريسي لمعلّمة العلوم بمدينة الطائف في مهارة المراقبة والتحكّم ككل جاء متوسّطاً من وجهة نظر مُشرفاتهنّ؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (30.9)، وانحراف معياري (6.0241).

كما يلاحظ أن مستوى الأداء التدريسي لمعلّمت العلوم في جميع المهارات الفرعية المتضمنة بمهارة المراقبة والتحكّم جاء بمستوى متوسّط؛ حيث تراوح المتوسط الحسابي لها بين (3-3.36)، كما تراوحت الانحرافات المعيارية لتلك المهارات بين (0.6030-0.7746) وجميعها انحرافات معيارية تدور حول الواحد الصحيح مما يؤكّد تجانس استجابات مشرفات العلوم حول المهارات الفرعية المتضمنة بمهارة المراقبة والتحكّم.

ويؤكّد النتيجة السابقة النسبة المئوية لاستجابات مشرفات العلوم على المهارات الفرعية لمهارة المراقبة والتحكّم حيث تراوحت النسب المئوية لمستوى متوسّط بين (45.5%-63.6%)، في حين تراوحت النسبة المئوية لمستوى كبير بين (18.2%-45.5%)، في حين تراوحت النسبة المئوية لمستوى ضعيف بين (9.1%-27.3%)، في حين لم ترد أي نسبة مئوية لمستوى ضعيف جداً، وكبير جداً، وهو ما يؤكّد أن نسبة كبيرة من مشرفات العلوم يعتبرن أن مستوى الأداء التدريسي لمعلّمت العلوم وفق مهارة المراقبة والتحكّم متوسّط، وأن عدداً قليلاً جداً يرون أن مستوى أدائهم التدريسي في تلك المهارة كبير.

ج- تقييم الأداء التدريسي لمعلّمت العلوم وفق مهارة التقويم:

جدول 7

التكرارات والنسب المئوية والمتوسّطات الحسابية وانحرافات المعيارية لآراء مشرفات العلوم حول مستوى الأداء التدريسي لمعلّمت العلوم وفق مهارة التقويم (ن=11)

رقم	وصف	كبير جداً	كبير	متوسط	ضعيف	ضعيف جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المهارة
21	تقييم معلّمة العلوم	-	4	3	4	-	3	0.8944	متوسط
	مدى تحقق أهداف أو مهام تعلم العلوم.	-	36.4%	27.3%	36.4%	-			
22	تقييم معلّمة العلوم دقة استراتيجيات التعليم والتعلّم المستخدمة لتعليم العلوم.	-	3	5	3	-	3	0.7746	متوسط
		-	27.3%	45.5%	27.3%	-			
23	تقييم معلّمة العلوم مدى ملائمة الأساليب المستخدمة لحل المشكلات والأخطاء والعقبات.	-	2	6	3	-	2.91	0.7006	متوسط
		-	18.2%	54.5%	27.3%	-			
24	تقييم معلّمة العلوم مدى ملائمة الأساليب	-	1	7	3	-	2.81	0.6030	متوسط
		-	9.1%	63.6%	27.3%	-			



رقم	الهدف	مستوى	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	مستوى	مستوى
	المستخدمة لتحديد الأهداف المنشودة.							
	تقيم معلّمة العلوم							
25	فاعلية الأنشطة العلمية المستخدمة لتحقيق الأهداف.	متوسط	0.7006	2.91	-	3	6	2
	تقيم معلّمة العلوم							
26	النتائج وكفايتها لتحقيق الهدف من المهام والأنشطة التعليمية.	متوسط	0.8738	2.82	-	5	3	3
	تقيم معلّمة العلوم							
27	النتائج التي توصلت لها بما يتوافق مع الأهداف.	متوسط	0.5393	2.91	-	2	8	1
	تقيم معلّمة العلوم							
28	مناسبة الاختبارات المستخدمة في عملية التعليم والتعلم.	متوسط	0.9438	3.09	-	3	5	2
	تقيم معلّمة العلوم							
29	الفاعلية الذاتية في أداء وممارسة أنشطة العلوم ومهامه.	متوسط	0.6030	2.82	-	3	7	1
	تضع معلّمة العلوم							
30	خطة علاجية لما تم الإخفاق في تحقيقه.	متوسط	0.9438	3.09	-	3	5	2
	مهارة التقويم ككل	متوسط	6.4540	29.36				

يتّضح من النتائج المعروضة في جدول (7) أنّ مستوى الأداء التدريسي لدى معلّمة العلوم وفق مهارة التقويم ككل جاء متوسطاً من وجهة نظر مُشرفاتهنّ؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (29.36)، وانحراف معياري (6.4540). كما يلاحظ أنّ مستوى الأداء التدريسي لمعلّمت العلوم في ضوء جميع المهارات الفرعية المتضمنة بمهارة التقويم جاء بمستوى متوسط؛ حيث تراوح المتوسط الحسابي لها بين (2.81-3.09)، كما تراوحت الانحرافات المعيارية لتلك المهارات بين (0.5393-0.9438) وجميعها انحرافات معيارية تدور حول الواحد الصحيح، مما يؤكّد تجانس استجابات مشرفات العلوم حول المهارات الفرعية المتضمنة بمهارة التقويم.



وتؤكد النتيجة السابقة النسبة المئوية لاستجابات مشرفات العلوم على المهارات الفرعية لمهارة التقويم؛ حيث تراوحت النسب المئوية لمستوى متوسط بين (27.3%-72.7%)، في حين تراوحت النسبة المئوية لمستوى كبير بين (9.1%-36.4%)، كذلك تراوحت النسبة المئوية لمستوى كبير جداً بين (0-9.15%)، في حين تراوحت النسبة المئوية لمستوى ضعيف بين (18.2%-45.5%)، في حين لم ترد أي نسبة مئوية لمستوى ضعيف جداً، وهو ما يؤكد أن نسبة كبيرة من مشرفات العلوم، يعتبرن أن مستوى الأداء التدريسي لمعلّّات العلوم وفق مهارة المراقبة والتحكّم متوسط، وأن عدداً قليلاً يرون أن مستوى أدائهن في تلك المهارة كبير، في حين يرى عددٌ قليل أن مستوى أدائهن في تلك المهارة ضعيف.

د- استجابات مشرفات العلوم على استبانة تقييم الأداء التدريسي لمعلّّات العلوم وفق مهارات ما وراء المعرفة ككل، ولكل مهارة على حدة. يمكن عرض نتائج الاستبانة ككل ومهاراتها الثلاثة كما في الجدول (8).

جدول 8

المتوسّطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية لآراء مشرفات العلوم حول مستوى الأداء التدريسي لمعلّّات العلوم وفق مهارات ما وراء المعرفة ككل، وللمهارات الثلاثة على حدة (n=11)

المهارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدور
التّخطيط	32.1	8.7459	1	متوسط
المراقبة والتّحكّم	30.9	6.0241	2	متوسط
التّقويم	29.36	6.4540	3	متوسط
الاستبانة ككل	92.36	19.6431		متوسط

وفي ضوء ما تمّ عرضه بالجدول (8) اتّضح أنّ مهارة التّخطيط جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (32.1) وانحراف معياري (8.7459)، في حين احتلت مهارة المراقبة والتّحكّم المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (30.9) وانحراف معياري (6.0241)، في حين جاءت مهارة التّقويم في المرتبة الثالثة والأخيرة بمتوسط حسابي (29.36) وانحراف معياري (6.4540)، كما اتّضح أن المتوسط الحسابي للاستبانة ككل بلغ (92.36) وانحراف معياري (19.6431)؛ حيث جاء دور معلّّات العلوم في تنمية المهارات الثلاثة لما وراء المعرفة (التّخطيط، والمراقبة والتّحكّم، والتّقويم)، وللاستبانة ككل متوسطاً، وبذلك تمت الإجابة عن السّؤال الأول للبحث أنّ مستوى الأداء التدريسي لمعلّّات العلوم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الطائف وفق مهارات ما وراء المعرفة الثلاثة (التّخطيط، والمراقبة والتّحكّم، والتّقويم) من وجهة نظر مُشرفاتهنّ جاء متوسطاً.

وتُعزى النتيجة السابقة إلى أن معلّّات العلوم يمارسن مهارات ما وراء المعرفة من خلال سلوكياتهنّ التدريسية المتنوعة؛ حيث تبدأ المعلّّات في التّخطيط لدروس العلوم المختلفة، ومن ثمّ يوظفون تلك المهارات خلال عملية التّخطيط، مثل: تحديد الأهداف المطلوب تحقيقها خلال تعلّم موضوعات العلوم، وتحديد المشكلات التي قد تواجههنّ خلال التدريس، وكذلك تحديد استراتيجيات التدريس المناسبة لكل موقف تعليمي، والأنشطة، وترتيب خطوات سيرها لشرح موضوعات العلوم، كما تمارس المعلّمة عديداً من مهارات ما وراء المعرفة في أثناء تنفيذ موضوعات العلوم وشرحها لطلابها، ومنها على سبيل المثال: متابعة معلّمة العلوم لتحقيق أهدافها المخطّطة مسبقاً، واستخدام استراتيجيات التدريس، والمحافظة على تسلسل الخطوات، والانتقال بشكل منظم في أثناء الشرح من خطوة لأخرى، واكتشاف الأخطاء في أثناء الشرح، والعمل على التّغلب عليها وحلها، وتنظيم وقت الحصة، ومتابعة أدوار الطالبات، بالإضافة إلى توجيه الطالبات ومساعدتهنّ على تطبيق مهارات التّفكير في مواقف جديدة؛ مما يعمل على تزايد المعلومات وتحسينها، وتشجيع الطالبات على التأمل



المستمر في نتائج أعمالهم، ويتم ذلك من خلال التدريب على التأمل باستخدام المجالات التعليمية والكتابة الحرة، كما تركز المعلّمة على التأكد من تحقق أهداف أو مهام تعلّم العلوم، كذلك تُقيّم المعلّمة الاستراتيجيات التي استخدمتها لتحقيق الأهداف، كما تُقيّم فاعلية الأنشطة العلمية المستخدمة لتحقيق الأهداف، بالإضافة إلى تقييم معلّمة العلوم مناسبة الاختبارات المستخدمة في عملية التعليم والتعلّم، كما تعمل المعلّمة على توفير مناخ داخل غرفة الصف يدفع الطالبات إلى التفكير اليقظ، من خلال المجموعات والمهام وورش العمل، الأمر الذي أدى إلى اعتبار مشرفات العلوم أن ممارسة معلّات العلوم لتلك المهارات ينعكس على طالباتهن بدرجة متوسطة؛ حيث تتعلّم الطالبات تلك المهارات بشكل تلقائي نتيجة ممارسة المعلّات لها وبالدرجة نفسها.

وقد جاءت مهارة التخطيط في الترتيب الأول من حيث المتوسطات الحسابية، تلاها مهارة المراقبة والتحكّم وأخيراً مهارة التقويم، وتعزى الباحثتان ذلك إلى نجاح المعلّمة في التخطيط لدروسها بشكل أفضل من عمليات التنفيذ والتقويم حيث تمارس المعلّمة مهارات التخطيط بشكل أكبر، فإنها في أثناء شرح موضوعات العلوم وتنفيذها، قد لا تمارس بعض المهارات المرتبطة بها، كما قد لا تركز المعلّمة أحياناً على بعض مهارات التقويم، وهو ما ينعكس على ممارستهنّ لمهارات ما وراء المعرفة الخاصة بالمراقبة والتحكّم والتقويم.

وقد اتفقت النتيجة السابقة مع دراسات كل من: (أبو الحاج، 2019؛ علوان، 2020؛ القادري، 2017) التي أظهرت نتائجها أنّ درجة ممارسة معلّمي العلوم وتوظيفهم لمهارات ما وراء المعرفة في تدريس العلوم بمراحل التعليم الابتدائية، والإعدادية، والثانوية بالدول العربية، قد جاء بدرجة متوسطة.

بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بلال وطوس (2017) التي أوضحت أنّ درجة ممارسة معلّمي العلوم وتوظيفهم لمهارات ما وراء المعرفة في تدريس العلوم بمراحل التعليم الابتدائية، والإعدادية، والثانوية بالدول العربية، قد جاء بدرجة منخفضة، كما اختلفت أيضاً مع نتيجة دراسة (Arias, 2017) التي أشارت إلى أنّ درجة ممارسة معلّمي العلوم وتوظيفهم لمهارات ما وراء المعرفة في تدريس العلوم قد جاء بدرجة مرتفعة.

ثانياً: عرض نتائج السؤال الثاني للبحث وتفسيرها ومناقشتها ونصّها: ما تأثير متغيّر عدد سنوات الخبرة في استجابات مشرفات العلوم حول مستوى الأداء التدريسي لمعلّات العلوم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الطائف في ضوء مهارات ما وراء المعرفة؟

وللإجابة عن السؤال السابق تمّ وضع الفرضية الصفرية للبحث ونصّها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 =) بين متوسطات رتب مشرفات العلوم في استبانة تقييم الأداء التدريسي لمعلّات العلوم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الطائف في ضوء مهارات ما وراء المعرفة الثلاث (التخطيط، والمراقبة والتحكّم، والتقويم) تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة. وللتحقّق من صحة الفرضية السابقة، تمّ حساب قيم اختبار كروسكال-واليس (Kruskal-Wallis) لدلالة الفرق بين متوسطات الرتب بعد التأكّد من عدم توافر شروط اختبار تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA)؛ حيث بلغ عدد عينة البحث (11) مشرفة فقط، وهو أقل من العدد المناسب لاستخدام الإحصاء المعلمي وهو (25)، ويمكن عرض نتائج التحليل الإحصائي باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS) للاستبانة ككل، ولمهاراته الرئيسة كل على حدة.



جدول 9

قيم (مربع كا) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب مشرفات العلوم لاستبيان تقييم الأداء التدريسي لمعلّمت العلوم وفق مهارات ما وراء المعرفة ككل وللمهارات الثلاث على حدة في ضوء متغير الخبرة (ن=11)

المهارات	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجة الحرية	قيمة الدلالة المحسوبة p
التخطيط	1-5 سنوات	4	5.13	3.452	2	0.178 غير دالة
	5-أقل من 10	4	4.63			
	10 سنوات فأكثر	3	9			
المراقبة والتحكم	1-5 سنوات	4	5.25	3.542	2	0.170 غير دالة
	5-أقل من 10	4	4.5			
	10 سنوات فأكثر	3	9			
التقويم	1-5 سنوات	4	6	4.852	2	0.088 غير دالة
	5-أقل من 10	4	3.63			
	10 سنوات فأكثر	3	9.17			
الاستبانة ككل	1-5 سنوات	4	5.75	3.932	2	0.140 غير دالة
	5-أقل من 10	4	4			
	10 سنوات فأكثر	3	9			

باستقراء النتائج الواردة بجدول (9) اتضح أنّ قيمة مربع كاي لمهارات الاستبانة الثلاثة (التخطيط؛ والمراقبة والتحكم، والتقويم) (3.452؛ 3.542؛ 4.852) عند درجة حرية (2)، كما بلغت قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة (p) لها على الترتيب (0.178؛ 0.170؛ 0.088) وجميعها أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، وهو ما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات مشرفات العلوم من ذوي الخبرة (1-أقل من 5 سنوات، 5-أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر) حول مستوى الأداء التدريسي لمعلّمت العلوم وفق مهارات ما وراء المعرفة.

كما بلغت قيمة مربع كاي لمهارات ما وراء المعرفة ككل (3.932)، عند درجة حرية (2)، كما بلغت قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة (p) (0.140) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، وهو ما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات مشرفات العلوم من ذوي الخبرة (1-أقل من 5 سنوات، 5-أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر) حول مستوى الأداء التدريسي لمعلّمت العلوم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الطائف وفق مهارات ما وراء المعرفة ككل ولكل مهارة على حدة.

من خلال النتائج المعروضة، تمّ قبول الفرض الصفري للبحث ونصّه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطات رتب مشرفات العلوم في استبانة تقييم الأداء التدريسي لمعلّمت العلوم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الطائف في ضوء مهارات ما وراء المعرفة الثلاث (التخطيط، والمراقبة والتحكم، والتقويم) تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، كما أمكن الإجابة عن السؤال الثاني للبحث أنّه لا توجد فروق دالة إحصائية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة لدى مشرفات العلوم حول مستوى الأداء التدريسي لمعلّمت العلوم وفق مهارات ما وراء المعرفة.

وتُعزى النتيجة السابقة إلى أنّ عامل الخبرة لدى مشرفات العلوم لم يكن له تأثير على تقديرهنّ لمستوى الأداء التدريسي لمعلّمت العلوم وفق مهارات ما وراء المعرفة؛ ذلك لأن التأهيل والتدريب في مجال الإشراف التربوي الذي تلقوه بالإضافة



إلى التّعليمات الصّادرة عن المناطق التعليمية التي توضّح ما يتصل بتقييم أداء معلّات العلوم بوجه عام، كان له دور في وجود هذا المستوى الواحد وهو مستوى متوسّط، بالرغم من اختلاف مستواهم في الخبرة، وبذلك فإنّ عامل الخبرة كان محايّداً ليس له تأثير؛ وهذا يعني أن الخبرة العملية لدى مشرفات العلوم لا تشكل تأثيراً فاعلاً وحاسماً على وجهة نظرهنّ حول مستوى الأداء التدريسي لمعلّات العلوم في تنمية تلك المهارات لدى الطالبات، وذلك لكون هذا الأمر يشكّل قناعة لدى مشرفات العلوم بالمرحلة الابتدائية، سواء أكانوا من ذوي الخبرة أكثر من (10) سنوات أو أقل من خمس سنوات، أو ممن تتراوح خبرتهم بين (5) إلى أقل من (10) سنوات؛ فمستوى أداء معلّات العلوم بالنسبة لوجهة نظرهم جاءت متشابهة في المدارس التي يعملون بها، ونتيجة لواقع هذا المستوى كانت النتيجة عدم وجود فروق بينهم في تقديرهم لدور معلّات العلوم.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: القادري (2017)، وعلوان (2020) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق بين مستوى ممارسة معلّتي العلوم لمهارات ما وراء المعرفة تُعزى لمتغير الخبرة التدريسية. في حين اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: بلال وطوس (2017)، وأبو الحاج (2019) التي أظهرت نتائجها وجود فروق بين مستوى ممارسة معلّتي العلوم لمهارات ما وراء المعرفة تُعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

التوصيات:

1. في ضوء ما تمّ التّوصّل إليه في البحث من نتائج تمّ استخلاص بعض التوصيات يمكن توضيحها على النحو التالي:
1. ضرورة عقد دورات تدريبية وورش عمل لتدريب معلّات العلوم بشكل عام ومعلّات المرحلة الابتدائية على ممارسة مهارات ما وراء المعرفة ليتمكن من تنميتها لدى طالباتهن.
2. دمج مهارات ما وراء المعرفة في برامج الإعداد المهني والتربوي لمعلّات العلوم بكليات التربية؛ بحيث يتمكنوا من توظيفها في تعليم العلوم في أثناء الخدمة.
3. الاهتمام ببعض البرامج التربوية التي تركز على تدريب معلّات العلوم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم طالباتهن بالمرحلة الابتدائية، ومراحل التعليم العام.
4. تضمين محتوى مناهج العلوم بمراحل التعليم العام الخاصة بالمعلّم (دليل المعلّم) وأنشطته لمهارات ما وراء المعرفة بجميع أنواعها؛ حتى يتسنى للمعلّات ممارستها وتدريب الطالبات عليها.
5. ضرورة تحفيز معلّات العلوم بالمرحلة الابتدائية بشكل خاص، ومراحل التعليم العام على ممارسة مهارات ما وراء المعرفة في أثناء تدريسهنّ لموضوعات العلوم؛ حتى يصبحن قدوةً لطالباتهنّ في ممارستها.

المقترحات

1. في ضوء ما أسفّر عنه هذا البحث من نتائج، يُقترح إجراء البحوث التالية مستقبلاً:
1. دراسة العلاقة بين مستوى ممارسة معلّات العلوم لمهارات ما وراء المعرفة، ومستوى مهارات ما وراء المعرفة لدى طالباتهنّ بمراحل التعليم العام.
2. تقويم محتوى مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات ما وراء المعرفة بالملكة العربية السعودية.
3. دراسة العلاقة بين مستوى ممارسة معلّات العلوم لمهارات ما وراء المعرفة والتفكير الناقد لدى طالباتهن بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.
4. تقويم ممارسة معلّتي العلوم بالملكة العربية السعودية لمهارات ما وراء المعرفة بمراحل التعليم المتوسطة والثانوية.



قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو الحاج، مجدي فتحي. (2019). درجة استخدام المعلّمين والمعلّّات لمهارات التّفكير ما وراء المعرفي في مديرية التربية والتعليم بلواء الجامعة وعلاقتها بالتفوق والإبداع الأكاديمي للطلبة. مجلة دراسات-العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 46(2)، 375-403.
- أبو النجا، أحمد. (2005). المعلّم والمنهج وطرق التدريس. مكتبة شجرة الدر.
- أبو جادو، صالح محمد ونوفل، محمد بكر. (2007). تعليم التّفكير النظرية والتطبيق. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو زيد، لمياء شعبان. (2007، 25-26 يوليو). مدى تحقق معايير الجودة في برنامج التربية الميدانية القائم وانعكاس ذلك على الأداء التدريسي والاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات المعلّّات بمنطقة القصيم (عرض ورقة). المؤتمر العلمي التاسع عشر: تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة. الجمعية المصرية المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، 4، 1561-1648.
- آل سالم، علي يحيى (2017). تصور مقترح لتضمين الأبعاد التربوية لرؤية المملكة العربية السعودية 2030 في مقررات عمادة البرامج التحضيرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (عرض ورقة). المؤتمر الوطني الثاني للسنّة التحضيرية في الجامعات السعودية: تكامل أدور السنوات التحضيرية مع متطلبات سوق العمل، الرياض، 1-43.
- الباوي، ماجدة إبراهيم ومسلم، محسن طاهر. (2013). أثر استراتيجية دورة المهارة في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة قسم الفيزياء. مجلة العلوم الإنسانية-جامعة بابل، (19)، 127-149.
- بلال، إرم بلال وطوس، مها زحلق. (2017). درجة معرفة وتوظيف المدرسين لاستراتيجيات التّفكير ما وراء المعرفي في تعليم الطلبة المتفوقين عقلياً. مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية، 39(6)، 145-176.
- البيلي، سوزان محمد. (2006). فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تصويب التصورات الخاطئة وتنمية التّفكير الاستدلالي في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة المنصورة.
- جابر، جابر عبد الحميد. (1998). التدريس والتعليم، الأسس النظرية. دار الفكر العربي.
- جابر، عبد الحميد جابر. (2004). نحو تعليم أفضل: إنجاز أكاديمي وتعلم اجتماعي وذكاء وجداني. دار الفكر العربي.
- جابر، عبد الحميد جابر. (2006). اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس. دار الفكر العربي.
- الحريري، رافدة. (2008). التقويم التربوي. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- حمزة، نورهان ياسر، النرش، هشام إبراهيم والمغازي، إبراهيم محمد. (2020). مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بفعالية الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية-جامعة بورسعيد، (30)، 415-438.
- رمضان، حياة علي. (2005). التفاعل بين استراتيجيات ما وراء المعرفة ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية المفاهيم العلمية والتّفكير الناقد لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم. المجلة المصرية للتربية العلمية. 8(1)، 181-236.
- الروقي، راشد محمد (2018)، برنامج تدريبي مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء رؤية المملكة 2030، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 9(2)، 63-107.
- زهران، العزب محمد العزب. (2004). فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية لدى طلاب الصف الأول ثانوي، مجلة الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، 7(1)، 10-45.
- زيتون، عايش. (2005). أساليب تدريس العلوم (ط.5). دار الشروق.
- زيتون، عايش. (2008). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم. دار الشروق للنشر والتوزيع.



- السراي، ميعاد جاسم. (2017، أبريل). واقع مهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة التربية العملية في قسم الرياضيات وعلاقتها بالتحصيل والاتجاه نحو الرياضيات وتدريبها (عرض ورقة). المؤتمر الدولي الثالث: مستقبل إعداد المعلّم وتنميته بالوطن العربي، كلية التربية، جامعة 6 أكتوبر بالتعاون مع رابطة التربويين العرب والأكاديمية المهنية للمعلّمين. السلمي، فواز صالح (2016). برنامج إعداد معلّم اللغة العربية في الجامعات السعودية بين قيود التقليد وآفاق التجديد (عرض ورقة). المؤتمر الخامس لإعداد المعلّم، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 85-119.
- السيد، أحمد جابر. (2002). تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب المعلّمين بكلية التربية بسوهاج. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. (77)، 14-57.
- شحاته، حسن والنجار، زينب. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية: عربي-إنجليزي-عربي. الدار المصرية اللبنانية. الشرييني، فوزي عبد السلام والطناوي، عفت. (2006). استراتيجيات ما وراء المعرفة بين النظرية والتطبيق. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع. شهاب، منى عبد الصبور. (2000). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات التعلّم التكاملية والتّفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. المجلة المصرية للتربية العلمية، 3 (4)، 1-40.
- طعيمة، رشدي أحمد. (2004). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه، أسسه، استخداماته. دار الفكر العربي. طعيمة، رشدي أحمد، البيلاوي، حسن حسين، سليمان، سعيد أحمد، النقيب، عبد الرحمن، سعيد، محسن المهدي، البندري، محمد بن سليمان وعبد الباقي، مصطفى أحمد. (2006). الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التمييز ومعايير الاعتماد. دار المسيرة.
- طه، محمد. (2010). المدخل إلى التدريس: رؤية القرن الجديد. دار الأندلس للنشر والتوزيع. عبد السلام، محمد. (2020). مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية. مكتبة نور.
- عبد العزيز، سعيد. (2013). تعليم التّفكير ومهاراته: تدريبات وتطبيقات عملية. دار الثقافة للنشر والتوزيع. عبد القادر، مها محمد. (2014). إعادة توجيه التنمية المهنية للمعلّم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، 4 (159)، 671-794.
- العثوم، عدنان يوسف، الجراح، عبد الناصر ذياب وبشارة موفّق. (2007). تنمية مهارات التّفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية. دار المسيرة للنشر.
- عز الدين، أبو النجا أحمد. (2005). المعلّم والمنهج وطرق التدريس. مكتبة شجرة الدر. عطية، محسن علي. (2014). استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء. دار المناهج للنشر والتوزيع. علوان، وسن قاسم. (2020). مستوى ممارسة مدرسي الأحياء لمهارات التّفكير العلمي وفوق المعرفي للمرحلة الإعدادية في ضوء خبراتهم التدريسية. مجلة الأطروحة للعلوم الإنسانية، (2)، 159-198.
- علي، محمد السيد. (2011). موسوعة المصطلحات التربوية. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. العنزي، ماجدة بنت عبد الله بن عضيب. (2020). ممارسة معلّّات الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة لمهارات ما وراء المعرفة. مجلة كلية التربية بالمنصورة، (109)، الجزء 5، 1325-1367.
- الفهيد، خالد عبد الرحمن. (2018). تطوير الممارسات التدريسية الفاعلة لدى الطلاب المعلّمين في تخصص العلم الشرعية في الجامعات السعودية في ضوء المتطلبات التربوية المتجددة، مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، 2 (179)، 340-406.
- القادري، سليمان أحمد. (2017). مستوى ممارسة معلّم ي العلوم لمهارات التّفكير الميتا معرفي في تدريس المفاهيم العلمية وعلاقته بمستوى خبرتهم التدريسية ونوعهم الاجتماعي. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 15 (1)، 11-44.
- القطيطي، محمد حمد. (2016). استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريس. مجلة القراءة والمعرفة - مصر، (176)، 137-149.



محمد، كريمة عبد الله (2018). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الأداء التدريسي لمعلّّم ي الفيزياء بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، *المجلة المصرية للتربية العلمية*، 21(8)، 81-129.

مسلم، محسن طاهر ورديق، مصطفى جواد. (2019). أثر برنامج إلكتروني قائم على النمذجة والمحاكاة في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة الجامعة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 8(8)، 171-196.

النجدي، أحمد، راشد، علي وعبد الهادي، منى. (2005). اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية. دار الفكر العربي.

هاشم، كمال الدين، والخليفة، حسن. (2017). *التقويم التربوي: مفهومه، أساليبه، مجالاته، توجهاته الحديثة*. مكتبة الرشد.

الهويدي، زيد. (2010). *أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية*. دار الكتاب الجامعي.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Abd alaziz, S. (2013). *Teaching thinking and its skills: exercises and practical applications*. Culture for publication and distribution house.
- Abd el Qader, M, M. (2014). Reorienting teacher professional development according to twenty-first century skills. *Faculty of Education Journal, Al-Azhar University, Egypt*, 4 (159), 671-794.
- Abdul Salam, M. (2020). *Research methods in social and human sciences*. Noor Library.
- Abu Al-Hajj, M, F. (2019). The degree of male and female teachers' use of metacognitive thinking skills in ministry of Education in the university district and its relationship to students' academic excellence and creativity. *Studies Journal - Educational Sciences, University of Jordan*, 46(2), 375-403.
- Abu Jado, S, M, & Nawfal, M, B. (2007). *Teaching thinking theory and practice*. Dar Al Masirah for publication and distribution.
- Abu Zaid, L,S. (2007, July 25-26). *The extent to which quality standards are achieved in the existing education program and its reflection on teaching performance and the attitude towards profession of female student teachers in Qassim region* (presentation of a paper). Nineteenth Scientific Conference: Developing educational curricula according to quality standards. Egyptian Society of Curricula and Teaching Methods, Ain Shams University, 4, 1561-1648.
- Al Salem, A,Y. (2017). *A proposed perspective to include educational dimensions of Kingdom of Saudi Arabia vision of 2030 in the courses of the Deanship of Preparatory Programs at Imam Muhammad bin Saud Islamic University*. The Second National Conference for the Preparatory Year in Saudi Universities: Integration of Preparatory Years Courses with Labor Market Requirements, Riyadh, 1-43.
- Al-Atoum, A, Y, Al-Jarrah, A, D& and Bishara, M. (2007). *Developing thinking skills: theoretical models and practical applications*. Al Masirah Publishing House.
- Al-Baily, S, M. (2006). *Effectiveness of metacognitive strategies in correcting misconceptions and developing deductive thinking in science for primary school students* (Unpublished master's thesis). Faculty of Education, Mansoura University.
- Al-Fuhaid, K, A. (2018). Developing effective teaching practices among student teachers in the field of Sharia science in Saudi universities according to renewable educational requirements, *Faculty of Education Journal at Al-Azhar University, Egypt*, 2 (179), 340-406.
- Al-Najdi, A, Rashid, A& and Abd al-Hadi, M. (2005). *Modern trends in science education according to international standards and the development of thinking and constructivist theory*. Al Fekr Al-Araby House.
- Al-Qadri, S, A. (2017). Level of science teachers' practice of meta-cognitive thinking skills in teaching scientific concepts and its relationship to their level of teaching experience and their gender. *Journal of the Association of Arab Universities for Education and Psychology*, 15(1), 11-44.



- Al-Rouqi, R, M. (2018), A proposed training program to develop teaching performance of Arabic language teachers at secondary level according to Kingdom's Vision of 2030, *Umm Al-Qura University Journal for Educational and Psychological Sciences*, 9 (2), 63-107.
- Al-Sayed. A, J. (2002). Developing some metacognitive skills among student teachers at Faculty of Education in Sohag. *Journal of studies in curricula and teaching methods*. (77), 14-57.
- Al-Sulami, F, S. (2016). *A preparation program of Arabic language teacher in Saudi universities between the constraints of imitation and the horizons of innovation*, the fifth conference for teacher preparation, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah, 85-119.
- Alwan, W, Q. (2020). Level of biology teachers' practice of scientific and meta-cognitive thinking skills for preparatory school according to their teaching experience. *Dissertation Journal of Humanities*. (2), 159-198.
- Attia, M, A. (2014). *Metacognitive strategies for reading comprehension*. Curriculum House for Publishing and Distribution.
- Bilal, I, B, & Tous, M, Z. (2017). Degree of teachers' knowledge and use of metacognitive thinking strategies in teaching mentally gifted students. *Al-Baath University Journal for Human Sciences*, 39 (6), 145-176.
- El-Sherbiny, F, A & El-Tanawy, E. (2006). *Metacognitive strategies between theory and practice*. Modern Library for Publishing and Distribution.
- Flia, F, A & Zaki, A. (2004). *A glossary of education terms verbally and idiomatically*. Al-Wafaa Ledonia of printing and publishing House.
- Hamza, N, Y, Al-Narsh, H, I, & Al-Maghazi, I, M. (2020). Metacognitive skills and their relationship to self-efficacy among middle school students. *Faculty of Education Journal - Port Said University*, (30), 415-438.
- Jaber, A, H, J. (2004). *Towards a better education: academic achievement, social learning, and emotional intelligence*. Al Fekr Al-Araby House.
- Mohamed, K, A. (2018). A proposed training program to develop teaching performance skills of secondary school physics teachers according to twenty-first century skills, *Egyptian Journal of Scientific Education*, 21 (8), 81-129.
- Muslim, M, T & Radeeq, M, Jawad. (2019). Effect of an electronic program based on modeling and simulation in developing metacognitive skills among university students. *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, (8), 171-196.
- Ramadan, H, A. (2005). The interaction between metacognitive strategies and levels of information processing in development of scientific concepts and critical thinking among first year middle school students in science. *Egyptian Journal of Scientific Education*. 8(1). 181-236.
- Shehab, M, A. (2000). Effect of using metacognitive strategies in achievement of science and developing integrative learning processes skills and innovative thinking among third preparatory grade students. *Egyptian Journal of Scientific Education*, 3 (4), 1-40.
- Toaima, R, A, Al-Bilawi, H, H, Suleiman, S, A, Al-Naqib, A, Saeed, M, A, Al-Bandari, M, B & Abd al-Baqi, M, A. (2006). *The overall quality of education between discrimination indicators and accreditation standards*. Al Masirah House.
- Zaitoon, A. (2008). *Structural theory and strategies for teaching science*. Dar Al-Shorouk for publication and distribution.
- Arias, A. M. R. (2017). *Bonding Ideas About Inquiry: Exploring Knowledge and Practices of Metacognition in Beginning Secondary Science Teachers* (Doctoral dissertation, The University of Nebraska-Lincoln). ProQuest Dissertations Publishing.
- Coutinho, S. A., & Neuman, G. (2008). A model of metacognition, achievement goal orientation, learning style and self-efficacy. *Learning environments research*, 11(2), 131-151.
- Desoete, A., & Ozsoy, G. (2009). Introduction: Metacognition, more than the Lognes Monster? *Online Submission*, 2 (1), 1-6.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906-911.



- Kleitman, S. & Stankov, L. (2007). Self-Confidence and metacognitive Processes. *Learning and Individual Differences*, 17, 161-173.
- Martinez, M. E. (2006). What is metacognition. *Phi delta kappan*, 87(9), 696-699.
- Kgoz, A. & First, A. (2005). A Study on Teacher Characteristics and Their Effects on Student Attitudes. Retrieved April, 17, 2014, erciyes@hacettepe.edu.tr.

دور جامعة شقراء في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى طلابها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

هيفاء يوسف الفوزان

أستاذ مشارك بكلية التربية جامعة شقراء

Doi10.55534/1320-010-004-004

المستخلص: هدف البحث الحالي دراسة دور جامعة شقراء في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى طلابها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، حيث قامت الباحثة ببناء استبانة لقياس دور الجامعة في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى طلابها وفقاً لأربعة محاور أساسية تمثلت في دور كل من (عضو هيئة التدريس، والأنشطة الجامعية، ولوائح الجامعة وأنظمتها، وتعاون الجامعة مع المجتمع) وتم التحقق من صدق الاستبانة وثباتها باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وبلغ حجم العينة (237) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء طُبقت عليهم الاستبانة، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي. وأُجريت التحليلات الإحصائية للبيانات باستخدام برنامج (SPSS) واستخدام الأساليب الإحصائية: التكرارات والنسب المئوية، والانحراف المعياري، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA)، واختبار (T-test)، وتمثلت أهم نتائج البحث في أن دور عضو هيئة التدريس، ولوائح الجامعة وأنظمتها في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى الطلاب جاء بدرجة كبيرة جداً، في حين أن دور الأنشطة الجامعية وتعاون الجامعة مع المجتمع في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى الطلاب جاء بدرجة كبيرة. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة فيما يتعلق بمحاور الدراسة تُعزى إلى الدرجة العلمية. ووجود اختلافات جوهرية بين العينة في محوري: عضو هيئة التدريس، وتعاون الجامعة مع المجتمع اعتماداً على مُتغيّر التخصص، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة فيما يتعلق بمحوري: لوائح الجامعة وأنظمتها، وتعاون الجامعة مع المجتمع تُعزى إلى سنوات الخبرة بالعمل في المجال الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: الضبط الاجتماعي - الأنشطة الجامعية - لوائح الجامعة وأنظمتها - جامعة شقراء



The role of Shaqra University in promoting social control among its students from the point of view of faculty members

Haifa Youssef Al-Fawzan

Associate Professor, Faculty of Education, Shaqra University

Doi10.55534/1320-010-004-004

Abstract: The current research aimed to study the role of Shaqra University in promoting social control among its students from the point of view of faculty members. university, Where the researcher built a questionnaire to measure the role of the university in promoting social control among its students according to four basic axes represented in the role of each of: (faculty member, university activities, university regulations and systems, and university cooperation with the community). The validity and reliability of the questionnaire was verified using the Pearson correlation coefficient and the Alpha Cronbach coefficient, respectively. The sample size was (237) faculty members at Shaqra University, to whom the questionnaire was applied. The descriptive survey method was used. Statistical analyzes of the data were carried out using the program (SPSS) and using statistical methods: frequencies, percentages, standard deviation, and one-way analysis of variance (ANOVA) and the (T-test), and the most important results of the research were that the role of the faculty member and the university's regulations and systems, in enhancing social control among students, was very significant, it was also found that the role of university activities and the university's cooperation with the community, in enhancing students' social control, was significant.

Keywords: social control - university activities - university regulations and systems - Shaqra University



المقدمة:

يعدُّ موضوع الضبط الاجتماعي أحد الموضوعات التي تناولها العلماء والمفكرون، وذلك من خلال دراستهم للسلوك الإنساني والعوامل المؤثرة فيه، واختلفوا في كيفية دراسته باختلاف نظرتهم للضبط الاجتماعي نفسه التي تحددها معتقداتهم وأفكارهم وتوجهاتهم، وعملية الضبط الاجتماعي ضرورية للفرد والمجتمع، فهي تضبط سلوك الأفراد من خلال إكسابهم القيم وأنماط السلوك السائدة في محيط اجتماعي معين، وتعديل مواقفهم ورغباتهم وميولهم لتتوافق مع معايير الجماعة التي يعيشون فيها

والضبط الاجتماعي يعبر عن العمليات والوسائل التي تلجأ إليها الجماعة للتحكم في حالات الانحراف عن المعايير الاجتماعية، وأن كل ما يعدُّ وسيلة من وسائل تنظيم السلوك هو في الوقت ذاته أداة من أدوات الضبط الاجتماعي، وعلى ذلك فالعادات الشعبية في عمومها وإطلاقها لا تدخل ضمن وسائل الضبط الاجتماعي، وإن كانت بعض هذه العادات مثل: السخرية، أو التهكم والاستهزاء، تكون في بعض المجتمعات وسيلة من وسائل الضبط الاجتماعي التي يُراد بها ردُّ الأشخاص الخارجين أو الجانحين إلى حظيرة المجتمع من جديد (بدوي، 2013).

فالضبط الاجتماعي مظهر من مظاهر ممارسة المجتمع للسيطرة على سلوك الأفراد المنتمين إليه وما يتخذه هذا المجتمع من الوسائل التي تكفل تكييف سلوك الناس بما يتلاءم مع قواعد التفكير التي أقرتها الجماعة (الشافعي، 2019).
وتُصنّف وسائل الضبط الاجتماعي إلى وسائل رسمية وهي ما تفرضه الدولة أو الحكومة على أفراد شعب ما من أوامر ونواهٍ، ووسائل غير رسمية، وهي عبارة عن: مجموعة من القيم والمبادئ والمعايير التي يفرضها مجتمع ما على أفرادها تحت مُسمى التثنية الاجتماعية والتي يسعى من خلالها لصقل شخصية أفراد المجتمع ضمن أطره. وتُعدُّ الجماعة من الوسائط المهمة المرتبطة بالوسائل غير الرسمية بوصفها وسيلة من وسائل الضبط الاجتماعي.

وتُعدُّ الجماعة مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لتشارك في عمليات الضبط الاجتماعي تبعاً لفلسفتها. وهي متأثرة بكل ما يجري في المجتمع، فهي الوسيلة التي يصبح بها الفرد اجتماعياً وعضواً فعالاً في المجتمع، ولقد زاد دور الجامعات في عملية الضبط الاجتماعي في العصر الحاضر، وأصبحت الجامعات امتداداً لروح التواصل والضبط الاجتماعي؛ وذلك لما تتمتع به من تواصل دائم مع الطلاب، فالجامعة تقوم بتدريب الطلاب على ضبط سلوكياتهم الاجتماعية وتكوين سلوكهم، وتعليمهم القيم المطلوبة في المجتمع.

وقد أوضحت عديد من الدراسات، أنّ الجامعات تؤدي دوراً مهماً في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى طلابها مثل دراسة داود (2013) التي أظهرت أهمية دور الإرشاد التربوي في تعزيز الضبط الاجتماعي وتفعيله في المجتمع الذي ينصُّ على احترام القيم والعادات والتقاليد الاجتماعية التي تُعدُّ أنظمة اجتماعية يجب احترامها والالتزام بحدودها وطاعتها ومراعاتها وعدم الخروج عنها والتأكيد عليها من خلال غرسها في نفوسهم، ومن ثمَّ نقلها إلى الجيل الجديد من أبناء المجتمع وبشكلٍ متتابعي. ومن ناحية أخرى فقد توصلت دراسة العش (2015) إلى تقدير متوسط لواقع الضبط الاجتماعي في الجامعات، ولدور هذه الجامعات، والأساليب التي تستخدمها لتحقيق الضبط الاجتماعي لدى الطلبة. ومن خلال ما تقدّم، وما أوضحت الدراسات عن دور الجامعات في تعزيز سلوك الضبط الاجتماعي، تأتي هذه الدراسة لتتناول دور جامعة شقراء في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى الطلاب.



مشكلة الدراسة:

هناك كثير من التغيرات في المجتمعات المعاصرة، حيث أصبحت كثير من العادات والتقاليد لا تعرف حدوداً لمجتمعاتها، وإنما دفعت بنفسها إلى تحطيم أطرها المجتمعية الخاصة لتتلاقى مع ثقافات أخرى مُنتجة ما يُعرف الآن باسم العولمة، كما أنَّ سياسات العولمة في الوقت الحاضر التي اخترقت الحواجز القيمة والاقتصادية لكثير من دول العالم المعاصر قد انعكست بطريق مباشر، أو غير مباشر على سلوكيات المجتمعات وقيمها ومفاهيمها واقتصادياتها في الوقت الحاضر لذا كان من الأهمية أن تعمل كثير من الدول المعاصرة على مواكبة هذا التغير السريع والإعداد له، وذلك من خلال تحديث مؤسساتها المختلفة وتفعيلها ومنها: الأسرة، والمدرسة، والجامعة، وهي المؤسسات التي تقوم على ضبط سلوكيات الأفراد من خلال عملية الضبط الاجتماعي.

ويشير الضبط الاجتماعي إلى أشكال الحياة الاجتماعية التي يفترض أنها تسهم في النظام الاجتماعي واستقرار المجتمع وتحافظ على الانتظام في السلوك الإنساني (زواوي، 2020). وتطبيق الضبط الاجتماعي يكون من طرف بعض المؤسسات، ومنها المؤسسة الاجتماعية التربوية كالمدارس والجامعات، التي يجب عليها تطبيق هذه الضوابط في أنحاء المؤسسة كافة، وبالأخص على الطلاب الذين يجدون أنفسهم مجبرين أو ملزمين على تطبيق هذه الضوابط وهذه الآليات إذ يجب على الطالب أن يتمثل لآليات الضبط، وهكذا فالجامعة تفرض سلطتها من خلال نظام يقوده ويديره مدير وأعضاء هيئة التدريس وإداريون وفنيون لتنفيذ خطط الضبط وأساليب الضبط الاجتماعي، وقد توصلت دراسة العزام (2020) حول دور الأنشطة الجامعية في نشر الوعي تجاه خطر المخدرات وأثرها على المجتمع من وجهة نظر طلبة جامعة حائل إلى وجود دور مرتفع ودال إحصائياً للأنشطة الجامعية في نشر الوعي من خطر المخدرات والوقاية منه لدى الطلبة. كما توصلت دراسة الطيار (2021) إلى أنَّ الجامعات السعودية تقوم بدور جيد جداً في تنمية قيم الضبط الاجتماعي لدى طلابها، ولكنه ليس بالدور المثالي الذي يتوقعونه من تلك الجامعات، ومن هذا المنطلق جاءت الدراسة لتبين دور الجامعة في تعزيز الضبط الاجتماعي، وفي ضوء ذلك، وما لاحظته الباحثة من اهتمام الجامعة بالموضوعات الاجتماعية وبعملية الضبط الاجتماعي، وعليه، فإنَّ مشكلة الدراسة تتمثل في بحث دور جامعة شقراء في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى طلابها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة من خلال التساؤل الرئيس التالي:

ما دور جامعة شقراء في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى طلابها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

أهمية الدراسة:

يمكن توضيح الأهمية النظرية لهذه الدراسة من خلال تعرف التطور النظري الخاص بمفهوم الضبط الاجتماعي وأهميته وأهدافه. وتقديم إضافة إلى المكتبة العربية بوجه عام، والمكتبة السعودية بوجه خاص تتعلق بموضوع دور الجامعات في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى الطلاب، حيث توفر هذه الدراسة قدراً من المعلومات عن هذا الموضوع؛ وذلك لندرة الدراسات الميدانية التي أجريت عنه.

■ الأهمية العملية:

تتمثل الأهمية العملية بمعرفة دور الجامعات في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى طلابها، حيث يستفيد من هذه الدراسة القائمون على الجامعات لمعرفة ما يمكن عمله حيال تعزيز دور الجامعة في الضبط الاجتماعي.



أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف إلى:

1. دور عضو هيئة التدريس في تعزيز الضبط الاجتماعي للطلاب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
 2. دور الأنشطة الجامعية في تعزيز الضبط الاجتماعي للطلاب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
 3. دور لوائح الجامعة وأنظمتها في تعزيز الضبط الاجتماعي للطلاب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
 4. دور تعاون الجامعة مع المجتمع في تعزيز الضبط الاجتماعي للطلاب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد العينة نحو درجة محاور الدراسة تُعزى إلى المتغيرات الشخصية؟

أسئلة الدراسة:

تجيب الدراسة عن الأسئلة التالية:

1. ما دور عضو هيئة التدريس في تعزيز الضبط الاجتماعي للطلاب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
2. ما دور الأنشطة الجامعية في تعزيز الضبط الاجتماعي للطلاب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
3. ما دور لوائح الجامعة وأنظمتها في تعزيز الضبط الاجتماعي للطلاب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
4. ما دور تعاون الجامعة مع المجتمع في تعزيز الضبط الاجتماعي للطلاب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
5. ما مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد العينة نحو درجة محاور الدراسة تُعزى إلى المتغيرات الشخصية؟

مصطلحات الدراسة:

الضبط الاجتماعي:

الضبط الاجتماعي عبارة عن "مجموع القوى التي يمارسها المجتمع على أفراد والطرق والمعايير التي يفرضها، والإشراف على سلوكهم وأساليبهم في التفكير والعمل؛ وذلك لضمان سلامة البناء الاجتماعي، والحرص على استقرار نظمته ومحاربة مظاهر الانحراف فيه، من خلال التمسك بالقيم والتعاليم المرغوبة والمقبولة" (الحري، 2021، ص 120).

والمقصود بالضبط الاجتماعي في هذه الدراسة ما تمارسه الجامعة على الطلبة والإشراف على سلوكياتهم ومحاربة مظاهر الانحراف، ونشر القيم وغرس قواعد ونظم المجتمع من خلال دور عضو هيئة التدريس، والأنشطة الجامعية، ولوائح الجامعة وأنظمتها، ودور تعاون الجامعة مع المجتمع في تعزيز الضبط الاجتماعي.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: يتحدد موضوع الدراسة في بحث دور جامعة شقراء في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى طلابها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس من خلال محاور: عضو هيئة التدريس، والأنشطة الجامعية، ولوائح الجامعة وأنظمتها وتعاون الجامعة مع المجتمع.

الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء.

الحدود المكانية: جامعة شقراء — المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة الميدانية خلال العام (2022م).



أدبياتُ الدِّراسة

مفهومُ الضَّبْطِ الاجتماعي:

الضَّبْطُ الاجتماعي هو "مظهرٌ من مظاهرِ ممارسةِ المجتمع للسيطرة على سلوك الأفراد المنتمين إليه، وما يتخذه هذا المجتمع من الوسائل التي تكفل تكيُّف سلوك الناس بما يتلاءم مع قواعد التَّفكير التي أقرَّتها الجماعة" (الشافعي، 2019، ص215). وتستخلص الباحثة من خلال ما تقدَّم، أن الضَّبْطَ الاجتماعي هو القوة التي يمارسها المجتمع على أفرادهِ والطرق التي يسلكها للهيمنة والإشراف على سلوكهم وأساليبهم في التَّفكير والعمل؛ وذلك لضمان سلامة البناء الاجتماعي، والحرص على أوضاعه ونُظُمه، والبُعد به عن عوامل الانحراف.

أنواع وسائل الضَّبْط الاجتماعي:

تُصنَّف وسائلُ الضَّبْط الاجتماعي إلى وسائل رسمية ووسائل غير رسمية، وذلك على النحو التالي:

أ) وسائل رسمية:

هي ما تفرضه الدولة أو الحكومة على أفراد شعبٍ ما من أوامر ونواهي، وتشمل العقوبات الخارجية الهادفة للحد من الفوضى وانعدام الأمن والشذوذ في مجتمعها، ويُطلَق على هذا النوع أحياناً بالتنظيم (الشافعي، 2019)، ومن أهم أنواع الوسائل الرسمية للضبط الاجتماعي ما يلي (الردادي، 2017):

1) الرقابة الاجتماعية: تشمل هذه الوسيلة ردَّ الفعل تجاه التَّصرُّف المنضبط أو غير المنضبط، وتكون بالمكافآت، أو النقد، أو الثناء وغيرها.

2) الوسائل الإيجابية والسلبية: يوجد نوعان من الوسائل الاجتماعية؛ الأول هو الوسيلة الإيجابية التي تعتمد على تقديم الثناء، والجوائز التقديرية، والشهرة، والاحترام، والثانية هي الوسيلة السَّلبية التي تعتمد على تقديم النَّقد والعقاب، والخزي.

3) الضَّبْط الواعي واللاوعي: حيث يُطوَّر الضَّبْط عن طريق الوعي من خلال المجتمع والقانون، أما بالنسبة للضبط اللاواعي فإنَّه يتبع الأفراد بصورة غير واعية، أي عن طريق العادات والتقاليد.

4) الضَّبْط الرسمي: تُصمَّم وتنظَّم الرِّقابة الرِّسمية من قِبَل السُّلطات الحكومية التي تستخدم القانون لضبط السُّلوك الفردي وتقويمه.

5) الضَّبْط عن طريق البناء والاستغلالية: ويعتمد على التَّعليم والإصلاحات الاجتماعية، في حين أن وسائل الضَّبْط الاستغلالي تكون من خلال التَّهديدات أو التَّخويف، والرِّقابة.

6) الضَّبْط الحقيقي والمفتعل: إذ يكون الضَّبْطُ المفتعل عن طريق إرادة الفرد الحرة وليس عن طريق القوة المجتمعية وهذا ما يُسمَّى أيضاً بضبط النفس، في حين أن الضَّبْطَ الحقيقي يكون من خلال قوة المجتمع على الأفراد وإلزامهم باتباع هذه القواعد بسبب خوفهم من العقاب.

ب) وسائل غير رسمية:

هي عبارة عن "مجموعة من القيم والمبادئ والمعايير التي يفرضها مجتمعٌ ما على أفرادهِ تحت مُسمَّى التَّنشئة الاجتماعية يسعى من خلالها لصقل شخصية أفراد المجتمع ضمن أطره" (بدوي، 2013، ص3856).

كما يمكن تعريفها على أنَّها مجموعة من الأنشطة والعمليات التي يمارسها الفرد منذ بداية حياته من سلوكيات وأفعال وتبدأ بالتطوُّر شيئاً فشيئاً ضمن ما هو مقبول مجتمعياً" (داود، 2013، ص19)، وتُصنَّف إلى أشكالٍ عدة ومن هذه



الأشكال الضبط الداخلي والضبط الخارجي، وينبع الضبط الداخلي من أنواع الضبط الاجتماعي من الإنسان نفسه وليس من البيئة المحيطة به، ومن أبرز أشكاله: الضمير والمعايير الخلقية التي تحث الفرد على السير بالاتجاه الصحيح، ويكون ثماراً للتنشئة الأسرية التي اكتسبها الفرد في المراحل الأولى من حياته. أما الضبط الخارجي فهو ما يفرضه المجتمع على أفراد من أوامر ونواه، ويكون الانقياد لها إلزامياً، ويخضع من يخالفها للعقاب المجتمعي، ومن أبرز مصادر الضبط الخارجي الجهات الحكومية.

وهنا أيضاً الضبط الإيجابي والسلبي، وفيما يتعلق بالضبط الإيجابي فإن هذا النوع يقتضي بما تنتهجه مجموعة داخل مجتمع ما حول أفكار معينة لتدفع الفرد نحو الإيجابية، ويتمثل ذلك بالامتنان، والمدح، والتقدير المادي، والثناء، وهي تحفز الفرد وتشجعه على الالتزام. أما الضبط السلبي فإنه يستخدم مجموعة من القواعد والأوامر الصارمة لإجبار الفرد على الانقياد للأوامر والامتنان لها، كفرض العقوبات وإخضاع الفرد للتهديدات، فيصبح الفرد بذلك ملزماً على الخضوع خوفاً من العواقب الوخيمة التي قد يقع فيها في حال مخالفته لها.

أهداف الضبط الاجتماعي:

للضبط الاجتماعي هدف تنظيمي وهدف تربوي وهدف ثقافي، ويتمثل الهدف التنظيمي في أن يؤدي كلاً من أعضاء المجتمع واجباته المنوطة به برضا كامل، في الوقت الذي يحصل فيه على كل حقوقه دون زيادة أو نقصان، وهذا يتطلب القضاء على التسيب، وانضباط كل فرد من أفراد المجتمع حول الدور الذي يؤديه. ويتحقق الهدف التنظيمي في أغلب الأحوال عن طريق الضبط الرسمي في هذا الخصوص، حيث إن الجماعات غير الرسمية تؤدي دوراً كبيراً إزاء تحقيق أو هدم هذا الهدف. أما الهدف التربوي فيتمثل في اندماج المعايير الاجتماعية من خلال التنشئة الاجتماعية، وقد تقوم الأسرة بدور رئيس في هذا الصدد، وأيضاً تشاركها المؤسسات التربوية التي تدعم آراء الأسرة في سبيل الوصول إلى هذا الاندماج. وفيما يتعلق بالهدف الثقافي فإنه يتمثل في تدعيم القيم السائدة، وتعديل أي انحرافات قد تصيبها عن المسار المحدد سلفاً من قبل المجتمع، وهذا التدعيم يجب أن يتم بصفة مستمرة حتى يظل عالماً في أذهان أعضاء المجتمع بحيث يستخدمونه في عملية التربية، ويُنتشئون عليه الأجيال الجديدة التي يجب أن تتسلح بقيم المجتمع تجاه أي انزلاقات قد تؤدي بالمجتمع كله (الردادي، 2017).

ويضيف (أحمد، 2018) مجموعة من الأهداف الأخرى للضبط الاجتماعي على النحو التالي:

1. يعمل على توطيد شعور الأفراد بالمساواة والعدل من خلال الامتنان للقيم المجتمعية ومعاييرها، وبذلك يجمع بينهم رابطاً مشتركاً.
2. يؤطر سلوكيات الأفراد ضمن نظام معين ليؤدي كل فرد دوره على أكمل وجه، ويشكل الأفراد مجموعهم منظومة متكاملة.
3. يساهم في انهماك الفرد في مجتمعه ويجعل منه إنساناً اجتماعياً، ويخفي بدوره الأنانية والانطوائية لديه، ويعزز حب المشاركة الاجتماعية لديه.
4. يحافظ على أعلى مستوى من درجات التضامن الاجتماعي ضمن إطار التنظيم الاجتماعي الواحد سعياً لضمان بقائها على الدوام.
5. يعزز التماسك الاجتماعي بين أفراد المجتمع الواحد ويسعى قدر الإمكان لبقائها مستمرة.
6. يحقق مستويات من الأمن الاجتماعي بتأدية كل فرد دوره على أكمل وجه داخل مجتمعه.



7. يغرس أسمى معاني الارتباط الدائم بين أفراد المجتمع.

دورُ الجامعة في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى طُلّابها:

تعملُ الجامعةُ على تعزيز الضبط الاجتماعي لدى طُلّابها، وذلك من خلال مجموعة من القواعد الرسمية وغير الرسمية المنظمة لسلوك الطلاب، والتي تضبط سلوك الطلاب من خلال مجموعة القواعد الدينية والقانونية والقواعد المتوارثة الأخرى من عادات وتقاليد وأعراف سائدة في المجتمع، والتي تحدّد أنماط السلوك المقبول وغير المقبول اجتماعيًا، ومن خلال ذلك يتمثّل دورُ الجامعة في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى طُلّابها على النحو التالي:

1. العملُ على تحقيق الامتثال لمعايير الجماعة الاجتماعية وقيمها؛ لكي يشعر طُلّابها بشعورٍ جمعيٍّ واحدٍ يجمع بينهم بوصفه قاسمًا مشتركًا أعظم.
2. المحافظة على درجةٍ عاليةٍ من التضامن الاجتماعي بين أفراد الجماعة الاجتماعية من الطلاب من أجل دوام بقائها ومتانتها.
3. دعم أصحاب المواقع العليا وتعزيزهم ممن يملكون نفوذًا اجتماعيًا بين الطلاب، وهذا يوضّح أنّ أفراد القيادة بالجامعة يستخدمون وسائل الضبط الاجتماعي (العرفية والقانونية) لدعم مشروعية سيطرتهم داخل المجتمع الجامعي.
4. تعمل الجامعة على إكساب الطلاب احترام الحق العام والخاص والنظام الاجتماعي (Hinzen,2020,P.26).
5. ترقية السلوك الاجتماعي لدرجةٍ عالية من الالتزام بالقرارات الجمعية.
6. منع التجاوزات والخروقات الفردية ومعاقبة مقترفيها.
7. توزيع الفرص على الطلاب بشكلٍ عادل.
8. تحقيق العدالة بين الطلاب.
9. تطبيع الطالب ليصبح اجتماعيًا، بمعنى وضع أسس تكيف الشخصية بطريقة تكبح أنانية الفرد الغريزية وميوله النظرية ليحل محلها بعض الميول الاجتماعية التي تسمح له بالتجاوب مع ما تملّيه الحياة من قواعد وقيود والتزامات (Thandiwe,2020).

10. العمل على دعم التماسك الاجتماعي داخل الجامعة وبين علاقات طُلّابها من أجل استمرارها وتعزيزها.
 11. تحقيق الأمن الاجتماعي في المجتمع الجامعي، حيث يتفرّغ كل عضو من أعضائه لأداء دوره كاملاً في المجتمع.
 12. تحقيق الوحدة الاجتماعية عن طريق غرس الارتباط الدائم لدى طلاب الجامعة (Fisher,2020).
- ومّا تقدّم يمكن تحديد دور الجامعة في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى طُلّابها في الوصول إلى اتّساقٍ وتوافقٍ بين سلوك الطلاب وبين المعايير الأساسية للمجتمع؛ كونه سبيلًا لاستقرار النظام الاجتماعي من خلال حفاظه على الحقوق العامة والخاصة للأفراد؛ لضمان تحقيق المصالح العامة وضمان تحقيق ما تطمح له المجتمعات من تقدّم وازدهار. كما أنّه إذا أرادت الجامعة أن تستمرّ في وجود الوحدة الاجتماعية بين طُلّابها فعليها أن تمتلك شروطًا وضوابط خاصة لضبط طُلّابها وتوجيههم نحو الالتزام بمعاييرها أو قيمها التي وضعتها وحدّتها باعتبارها آليات ضبطية تربطهم بأهدافها من أجل جعلهم متماثلين في سلوكهم وتفكيرهم، ولا يتم هذا عن طريق تكوين ضوابط داخلية تتم عبر التنشئة الاجتماعية، حيث إنّ هذا الانضباط الداخلي يمثّل جزءًا من ضمائر الأفراد، ينبع من داخل الفرد ليس بسبب الخوف من عقوبةٍ خارجية، إذا حصل انحرافٌ عن المعايير والقيم التي نشأ عليها من أسرته، فذلك يرجع إلى خضوعه لضغوطٍ خارجية استجاب لها فجعلته منحرفًا عن الضوابط الداخلية؛ ولذلك تعمل الجامعة على تعزيز الضبط الاجتماعي لدى طُلّابها، وذلك من خلال مجموعة



من القواعد الرسمية وغير الرسمية المنظمة لسلوك الطلاب، والتي تضبط سلوك الطلاب من خلال مجموعة القواعد الدينية والقانونية والقواعد المتوارثة الأخرى من عادات وتقاليده وأعراف سائدة في المجتمع.

البحوث والدراسات السابقة

الدراسات العربية:

- دراسة العش (2015) حول واقع الضبط الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستراتيجية مقترحة لتنميته وفقاً للنظرية البنائية الوظيفية، وهدفت الدراسة إلى التعرف واقع الضبط الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وإلى أثر متغيري: نوع الجامعة، ونوع الكلية، على مستوى الضبط الاجتماعي لدى الطلبة، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج المسحي التحليلي التطويري، وتكونت عينة الدراسة من (749) عضو هيئة تدريس، وقامت الباحثة بتطوير استبانة، وأظهرت نتائج الدراسة تقديراً متوسطاً لواقع الضبط الاجتماعي في الجامعات الأردنية، ولدور هذه الجامعات، والأساليب التي تستخدمها لتحقيق الضبط الاجتماعي لدى الطلبة. إلى جانب ذلك أظهرت النتائج تقديراً مرتفعاً على محور الصعوبات التي تحد من تحقيق الضبط الاجتماعي في الجامعات الأردنية، وبناءً على تلك النتائج، تم تطوير استراتيجية تربوية مقترحة لتنمية الضبط الاجتماعي وفق النظرية البنائية الوظيفية.

- دراسة الشافعي (2019) عن دور مركز التوجيه والإرشاد الطلابي بالجامعة في عملية الضبط الاجتماعي من وجهة نظر الطالبات، وهدفت الدراسة التعرف دور مركز التوجيه والإرشاد الطلابي بالجامعة في عملية الضبط الاجتماعي من وجهة نظر الطالبات، وكذا التعرف الطرق والأساليب التي يستخدمها المركز في تحقيق الضبط الاجتماعي للطالبات، كما هدفت إلى التعرف الصعوبات التي تحد من قيام مركز التوجيه والإرشاد الطلابي بالجامعة بدوره في تحقيق الضبط الاجتماعي، تم استخدام المنهج الوصفي، كما استخدمت الباحثة الاستبانة طُبقت على عينة عشوائية بسيطة من طالبات الجامعة مقدارها (171) طالبة، مُوزَّعات على كليات الجامعة، وتوصلت الدراسة من خلال نتائجها إلى النتائج التالية: يعلن مركز التوجيه والإرشاد لوائح الضبط بالجامعة حتى تكون الطالبات على دراية بها، وما يخص الوسائل التي تُستخدم توصلت النتائج أن مركز التوجيه والإرشاد يوجه اللوم للطالبات في حالة عدم التزامهن بالأنظمة، وتنوع البيئات الثقافية، الاجتماعية، الاقتصادية للطالبات داخل الجامعة من الصعوبات التي تحد من أداء دور المركز.

- دراسة الطيار (2021) عن تنمية الجامعات السعودية لقيم الضبط الاجتماعي لدى طلابها. وهدفت الدراسة إلى التعرف تنمية الجامعات السعودية لقيم الضبط الاجتماعي لدى طلابها. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة، وتم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية طبقية قوامها (384) طالباً من طلاب الجامعات السعودية. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج تلخص في أن الجامعات السعودية تقوم بدور جيد جداً في تنمية قيم الضبط الاجتماعي لدى طلابها، ولكنه ليس بالدور المثالي الذي يتوقعونه من تلك الجامعات، وأبرز المعوقات التي تحد من قيام الجامعات بدورها في تنمية قيم الضبط الاجتماعية افتقار الجامعة لوجود اختصاصيين نفسيين، وإدماج استخدام وسائل التواصل الاجتماعي بشكل غير منضبط عند الطلاب، وتمثلت أبرز المتطلبات الواجب توافرها للجامعات السعودية حتى تقوم بدورها في تنمية قيم الضبط الاجتماعي لدى طلابها على الوجه الأكمل في إشعار الطلاب بالمسؤولية تجاه تصرفاتهم والحفاظ على أمن وطنهم.



- دراسة محمد، وسيد، (2021) عن واقع دور الإرشاد التربوي في تدعيم الضبط الاجتماعي لدى طلاب جامعة أسيوط. وهدفت الدراسة بحث واقع دور الإرشاد التربوي في تدعيم الضبط الاجتماعي لدى طلاب جامعة أسيوط واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتمثلت أداؤها في استمارة (استبانة)، التي تم تطبيقها على عينة من طلاب كليات جامعة أسيوط. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود معوقات الإرشاد التربوي لتدعيم الضبط الاجتماعي الخاصة بالأنشطة الطلابية والمقررات الدراسية وقد تحقق بدرجة كبيرة بالنسبة للعينة.

الدراسات الأجنبية:

- دراسة Thandiwe(2020) بعنوان "أساليب الضبط الاجتماعي للطلاب في جامعة ولاية ألباما من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس"، وقد هدفت الدراسة التعرف إلى أساليب الضبط الاجتماعي للطلاب في جامعة ولاية ألباما من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتألّفت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة ألباما، وبلغ المجموع الكلي لأفراد العينة (487) عضو هيئة تدريس، بعد استثناء عينة الثبات، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، منها: أن جميع مجالات أساليب الضبط الاجتماعي جاءت بدرجة منخفضة؛ إذ تراوحت قيم المتوسطات الحسابية بين (2.64) لمجال الضبط الاجتماعي الذاتي، و(1.47) لمجال أسلوب عضو هيئة التدريس، وهذه النتيجة تشير إلى ضعف أساليب الضبط الاجتماعي الممارسة في جامعة ألباما من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في أساليب الضبط الاجتماعي في جامعة ألباما تُعزى لمُتغيّرات: (الجنس، ومستوى التعليم، والخبرة). ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في أساليب الضبط الاجتماعي في جامعة ألباما تُعزى لمُتغيّرات مجالات التدريس والإدارة والنشاطات.

- دراسة Hinzen(2020)، "دور مُتغيّرات الضبط الاجتماعي في تغيير الأنظمة السائدة لدى الطلاب في جامعة لوفان ببلجيكا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة"، وقد هدفت هذه الدراسة إلى تعرف دور مُتغيّرات الضبط الاجتماعي في تغيير الأنظمة السائدة لدى الطلاب في جامعة لوفان ببلجيكا، بالإضافة إلى تأثير عوامل الضبط الاجتماعي على البرامج التي تقدّمها جامعة لوفان للطلاب، وأُجريت الدراسة في بلجيكا بجامعة لوفان، وتكوّنت عينة الدراسة من (294) عضو هيئة تدريس ممن يعملون في جامعة لوفان، واشتملت الدراسة على مجموعة من الأنظمة التي لها تأثير على الانحراف في الانحرافات لدى طلاب الجامعة، وهي (نظام الوحدات الكلي، ويشمل على العدوانيّة المجتمعية والإهمال، والنظام الاقتصادي الذي يستثني أعداداً كبيرة من المحرومين (الأقل حظاً)، ونظام الوحدات الصغيرة التي تتضمن صفات الشخصية والعلاقات الطلابية، والأقران ونظام الوحدات المتوسطة وتتضمن تطبيق القانون، وأنظمة تحقيق العدالة بين طلاب الجامعة. ولقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك توجيهاً لجهود جامعة لوفان إلى مستويات الأنظمة المذكورة أعلاه لعمل الضبط الاجتماعي للطلاب، وأظهرت أيضاً أن الأنظمة المتوسطة أفضل وسائل لتقليل اشتراك الطلاب في الانحرافات، التي أوضحت أنها ذات درجة عالية من الضبط الاجتماعي، وتجعلها أكثر تأثيراً من المستويات والأنظمة الأخرى، وقد أظهرت أن تأثير الأنظمة المتوسطة ذات تأثير في تقليل مشكلة الجريمة عند طلاب جامعة لوفان في بعض الكليات بجامعة لوفان.

وفي ضوء العرض السابق للدراسات التي تناولت موضوع دور الجامعة في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى الطلاب، تبين أهمية الجامعات في هذا المجال، وأهمية الدور الذي تقوم به لدى الطلاب؛ وقد اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من ناحية المحاور التي تتم دراستها، ومن ناحية تركيزها على مجال التطبيق وهو جامعة شقراء؛ لذا كانت هذه الدراسة حول هذا الموضوع. وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في بلورة مشكلة الدراسة، ووضع محاور محدّدة حول هذا الموضوع، وصياغة منهجية الدراسة، وتحديد مُتغيّرات الدراسة، بالإضافة إلى تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة التي تتلاءم مع محاور الدراسة.



الطريقة والإجراءات

1. منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي لملاءمته هذا النوع من الدراسات؛ وذلك لإمكانية استقصاء إجابات عدد كبير من مجتمع الدراسة.

2. مجتمع الدراسة والعينة:

بناءً على موضوع الدراسة ومشكلتها وأهدافها، فقد تحدد المجتمع المستهدف على أنه يتكون من أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء. ويبلغ عددهم (618) عضواً.

وقد استخدمت الباحثة أسلوب "العينة العشوائية"، وذلك وفقاً لمعادلة ثامبسون لتحديد حجم عينة الدراسة ووفقاً للمعادلة؛ يبلغ حجم العينة (237) عضواً.

جدول 1

توزيع عينة البحث حسب الدرجة العلمية

الدرجة العلمية	التكرار	النسبة
أستاذ مشارك	18	7.6
أستاذ مساعد	114	48.1
محاضر	105	44.3

يتضح من الجدول (1) أن (48.1%) من عينة الدراسة درجتهم العلمية أستاذ مساعد، و(44.3%) منهم محاضر.

جدول 2

توزيع عينة البحث حسب التخصص

التخصص	التكرار	النسبة
تخصص علمي طبيعي (علوم تطبيقية)	97	40.9
تخصص علمي نظري (علوم إنسانية واجتماعية)	140	59.1

يتضح من جدول (2) أن (59.1%) من العينة تخصصهم علمي نظري (علوم إنسانية واجتماعية) و(40.9%) تخصص علمي طبيعي (علوم تطبيقية).

جدول 3

توزيع عينة البحث حسب سنوات الخبرة بالعمل في المجال الأكاديمي

سنوات الخبرة بالعمل في المجال الأكاديمي	التكرار	النسبة
أقل من (5) سنوات	15	6.3
من (5) إلى أقل من (10) سنوات	123	51.9
من (10) سنوات فأكثر	99	41.8

يتضح من جدول (3) أن (51.9%) من العينة سنوات خبراتهم من (5) إلى أقل من (10) سنوات و(41.8%) سنوات خبراتهم من (10) سنوات فأكثر.



3. أداة الدراسة:

اعتمدت الباحثة في جمع البيانات على الاستبانة، حيث تم تصميم استبانة تتضمن محاور عدة، وفقاً لتساؤلات الدراسة.

صدق الأداة:

قامت الباحثة بالتأكد من صدق أداة الدراسة بطريقتين:

الصدق الظاهري:

تم عرض الاستبانة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس لتحكيمها، وبلغ عددهم (5) محكمين؛ وذلك بهدف استطلاع رأيهم حول محاور الاستبانة وعباراتها للتأكد من أنها مترابطة ومتسقة، وتقيس ما صُممت لقياسه، وجاءت التعديلات شكلية، وتم تعديل الاستبانة وفقاً لآراء المحكمين.

صدق البناء:

تم قياس صدق الاستبانة من خلال معامل الارتباط بين درجة العبارة وبين الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه بما فيها درجة هذا العبارة، وكذلك تم استخدام معامل الارتباط المصحح للعبارة، وهو معامل الارتباط بين درجة العبارة وبين الدرجة الكلية للمحور محذوف منه درجة العبارة، وتم حساب هذه المعاملات، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول 4

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات محاور الدراسة.

رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط
العبارة	العبارة	العبارة	العبارة	العبارة	العبارة	العبارة	العبارة
1	عضو هيئة التدريس	8	0.826**	15	0.794**	22	0.828**
2	0.744**	9	0.835**	16	0.872**	23	0.874**
3	0.812**	10	0.838**	17	0.873**	24	0.773**
4	0.842**	11	0.882**	18	0.839**	25	0.569**
5	0.803**	12	0.830**	19	0.855**	-	-
6	0.553**	13	0.851**	20	0.863**	-	-
7	0.861**	14	0.909**	21	0.827**	-	-

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من الجدول السابق، أن معاملات ارتباط درجة كل عبارة ببعدها الذي تنتمي إليه لها قيم مرتفعة؛ مما يشير إلى ارتباط كل عبارة من عبارات المحور بالبعد الذي تنتمي إليه؛ وبالتالي إلى اتساق عبارات كل بُعد من أبعاد الاستبانة.

4. ثبات الأداة

للتحقق من ثبات الاستبانة، تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha). ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات الناتجة باستخدام هذه المعادلة.



جدول 5

معاملات ثبات أداة البحث طبقاً لمحاورها

المحاور	عدد العبارات	معامل الثبات
عضو هيئة التدريس	7	0.857
الأنشطة الجامعية	7	0.835
لوائح الجامعة وأنظمتها	7	0.933
تعاون الجامعة مع المجتمع	4	0.801
الأداة ككل	25	0.939

يُتضح من الجدول السابق، أنَّ قيمَ معاملات الثَّبات جميعها قيمٌ عالية، وتشير القيمُ العالية من معاملات الثَّبات في الجدول إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

5. أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهدافِ الدِّراسة وتحليل البيانات التي تمَّ جمعُها، تمَّ استخدامُ عديدٍ من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، التي يُرمز لها اختصارًا بالرمز (SPSS). حيث تمَّ حساب التكرارات والنسب المئوية، كما تمَّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدِّرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه وذلك لتقدير الاتساق الداخلي لأداة الدِّراسة. ومعامل "Alpha Cronbach" لقياس ثبات أداة الدِّراسة. وتمَّ حساب المتوسط الحسابي "Mean"؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات مفردات مجتمع الدِّراسة عن المحاور الرئيسية (متوسط متوسطات العبارات).

كما تمَّ حساب الانحراف المعياري "Standard Deviation"؛ للتعرف إلى مدى انحراف استجابات مفردات الدِّراسة لكل عبارة من عبارات مُتغيِّرات الدِّراسة، ولكل محورٍ من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA)، لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المبحوثات وفقاً لمُتغيِّراتهن الشخصية التي تنقسم إلى أكثر من فئتين، واختبار (T-test) للمُتغيِّرات الشخصية فئتين.



نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الذي يقيس دور عضو هيئة التدريس في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى طالبات جامعة شقراء، اعتمدت الباحثة على التكرارات والنسب المئوية والمتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ويتّضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول 6

دور عضو هيئة التدريس في تعزيز الضبط الاجتماعي

م	العبارات	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	استخدم أسلوب الحوار	129	98	10	-	-	4.50	0.57	2
2	في التعامل مع الطلبة	54.4	41.4	4.2	-	-	4.35	0.71	5
3	يتم تشجيع الطلبة على	114	96	24	3	-	4.49	0.63	1
4	احترام ثقافات المجتمع	48.1	40.5	10.1	1.3	-	4.40	0.78	4
5	أعطي للطلبة مجالاً من	135	85	17	-	-	4.38	0.72	3
6	الحرية لإبداء الرأي	57	35.9	7.2	-	-	3.80	0.91	7
7	أحرص على غرس روح	131	79	18	9	-	4.33	0.84	6
8	الضبط الذاتي لدى الطلبة	55.3	33.3	7.6	3.8	-	4.32	0.58	
9	أهتم بغرس القيم	133	71	24	9	-			
10	الإسلامية لدى الطلبة	56.1	30	10.1	3.8	-			
11	أوجه اللوم إلى الطلبة في	53	106	63	9	6			
12	حالة عدم الالتزام	22.4	44.7	26.6	3.8	2.5			
13	بالأنظمة								
14	أشجع الطلبة على احترام	127	71	30	9	-			
15	العادات والتقاليد	53.6	30	12.7	3.8	-			
المعدل العام									

تشير البيانات في جدول (6) إلى أنّ المتوسّط الحسابي العام للمحور بلغ (4.32)، وهو مؤشّر على ميل استجابات عيّنة الدراسة إلى (بدرجة كبيرة جداً) على العبارات الواردة في الجدول. وقد جاءت في الترتيب الأول عبارة (أعطي للطلبة مجالاً من الحرية لإبداء الرأي)، وقد بلغ المتوسّط الحسابي (4.49). أمّا الترتيب الثاني، فكان لعبارة: (استخدم أسلوب الحوار في التعامل مع الطلبة) وقد بلغ المتوسّط الحسابي (4.50)، والانحراف المعياري (0.57). وهنا يمكن القول إنّ استخدام أسلوب الحوار يسهم في تعزيز الضبط الاجتماعي لديهم. أمّا الترتيب الثالث، فكان لعبارة: (أهتم بغرس القيم الإسلامية لدى الطلبة)، وقد بلغ المتوسّط الحسابي (4.38). وغرس القيم الإسلامية له دور كبير في التزام الفرد بعادات المجتمع وتقاليدته وأنظمته، حيث إن الأنظمة نابعة من الشريعة الإسلامية. وفي الترتيب الرابع جاءت العبارة (أحرص على غرس روح الضبط الذاتي لدى الطلبة)، وقد بلغ المتوسّط الحسابي (4.40). والضبط الذاتي يعدّ الطريق الناجع لتحقيق



الضبط الاجتماعي. ثم يليها في الترتيب الخامس العبارة (يتم تشجيع الطلبة على احترام ثقافات المجتمع) بمتوسط حسابي (4.35). واحترام ثقافات المجتمع يؤدي بالطبع إلى تعزيز الضبط الاجتماعي.

ثم تليها في الترتيب السادس العبارة (أشجع الطلبة على احترام العادات والتقاليد) بمتوسط حسابي (4.33) وانحراف معياري (0.84). ثم تليها في الترتيب السابع والأخير العبارة (أوجه اللوم إلى الطلبة في حالة عدم الالتزام بالأنظمة) بمتوسط حسابي (3.80).

وفي ضوء هذه النتائج، يمكن القول إن دور عضو هيئة التدريس في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى الطلاب كان بدرجة كبيرة جدًا.

وهذه النتيجة اختلفت مع دراسة Thandiwe(2020) التي توصلت إلى ضعف أساليب الضبط الاجتماعي الممارسة في جامعة ألباما من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

وللإجابة عن السؤال الذي يقيس دور الأنشطة الجامعية في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى طالبات جامعة شقراء، اعتمدت الباحثة على التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول 7

الأنشطة الجامعية

م	العبارات	بدرجة كبيرة جدًا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	يتم توظيف بعض الأنشطة لمناقشة قضايا المجتمع	72	78	66	18	3	3.83	0.988	5
2	تعزز الأنشطة قيم احترام المنظمات الحكومية	98	71	51	9	6	4.04	1.0	2
3	توجه الأنشطة نحو قيم احترام الأنظمة	95	88	39	15	-	4.10	0.899	1
4	تحتّم الأنشطة بإكساب الطلبة الانضباط الاجتماعي	80	94	51	12	-	4.02	0.87	3
5	تسهل الأنشطة في التوعية بالمشكلات المترتبة على عدم احترام القوانين	77	88	57	12	3	3.95	0.93	4
6	تُخصّص مساحة عن الضبط الاجتماعي في الأنشطة	63	90	63	18	3	3.81	0.95	6
7	تحتّم المجالات الجامعية بموضوع الضبط الاجتماعي بشكل عام	69	67	80	18	3	3.76	0.99	7
	المعدل العام	29.1	28.3	33.8	7.6	1.3	3.93	0.82	



تشير البيانات في جدول (7) إلى أن المتوسط الحسابي العام للمحور بلغ (3.93)، وهو مؤشر على ميل استجابات عينة الدراسة إلى (بدرجة كبيرة) على العبارات الواردة في الجدول. وقد جاءت في الترتيب الأول عبارة (توجه الأنشطة نحو قيم احترام الأنظمة)، وقد بلغ المتوسط الحسابي (4.10)، فالأنشطة من المجالات الحيوية والمهمة في غرس قيم احترام المجتمع؛ الأمر الذي يسهم بشكل مباشر في تعزيز الضبط الاجتماعي. أما الترتيب الثاني، فكان ل عبارة: (تعزز الأنشطة قيم احترام المنظمات الحكومية)، وقد بلغ المتوسط الحسابي (4.04). فمؤسسات الدولة تعد رمزاً لها واحترامها من احترام الدولة، وإذا عززت الأنشطة من قيم احترام المنظمات الحكومية يؤدي الأمر إلى تعزيز الضبط الاجتماعي. أما الترتيب الثالث، فكان ل عبارة: (تتم الأنشطة بإكساب الطلبة الانضباط الاجتماعي)، وقد بلغ المتوسط الحسابي (4.02)، وهذه العبارة كانت مباشرة عن الانضباط الاجتماعي، وهي تمثل عنصراً إيجابياً في مجال تعزيز الضبط الاجتماعي من خلال ما تقوم به الأنشطة. وفي الترتيب الرابع جاءت العبارة (تسهم الأنشطة في التوعية بالمشكلات المترتبة على عدم احترام القوانين)، وقد بلغ المتوسط الحسابي (3.95)، وهنا يأتي عنصر الترهيب من عدم احترام القوانين، وهو يمثل جانباً توعوياً مهماً للطلبة في هذا المجال. ثم يليها في الترتيب الخامس العبارة (يتم توظيف بعض الأنشطة لمناقشة قضايا المجتمع) بمتوسط حسابي (3.83). وفي الترتيب السادس العبارة (تخصص مساحة عن الضبط الاجتماعي في الأنشطة) بمتوسط حسابي (3.81). ثم يليها في الترتيب السابع والأخير العبارة (تتم المجالات الجامعية بموضوع الضبط الاجتماعي بشكل عام) بمتوسط حسابي (3.76).

وفي ضوء هذه النتائج، يمكن القول إن دور الأنشطة الجامعية في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى الطلاب كان بدرجة كبيرة. وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة محمد، وسيد (2021) التي أشارت نتائجها إلى وجود معوقات الإرشاد التربوي لتدعيم الضبط الاجتماعي الخاصة بالأنشطة الطلابية والمقررات الدراسية تحقق بدرجة كبيرة بالنسبة للعينة. وللإجابة عن السؤال الذي يقس دور لوائح الجامعة وأنظمتها في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى طالبات جامعة شقراء، اعتمدت الباحثة على التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول 8

لوائح وأنظمة الجامعة

م	العبارات	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	تحرص الجامعة على تعليم الطلبة المحافظة على النظام	122	77	38	-	-	4.35	0.74	1
2	يتم تطبيق الأنظمة الجامعية بصورة متكاملة	99	96	42	-	-	4.24	0.734	5
3	تسهم الجامعة في مساعدة الطلبة على الامتثال لقوانين المجتمع	112	83	39	3	-	4.28	0.78	3
4	تتبع الجامعة قواعد رسمية وغير رسمية لتنظيم	92	98	41	6	-	4.16	0.79	7
		38.8	41.4	17.3	2.5	-			



م	العبارات	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
5	سلوكيات الطلبة بما يضمن سلامة وأمن المجتمع	ك	86	118	24	9	-	0.76	6
6	تستخدم الجامعة وسائل تضمن امتثال الطلبة لعادات وتقاليد المجتمع	%	36.3	49.8	10.1	3.8	-	4.18	4
7	تتم الجامعة بتنمية المسؤولية الاجتماعية للطلبة للحفاظ على أمن واستقرار المجتمع	ك	95	109	30	3	-	0.72	2
	يوجد الطلبة سهولة في عرض مشكلاتهم الجامعية على الإدارة بالكلية	%	40.1	46	12.7	1.3	-	4.24	0.69
		%	46.4	40.9	12.7	-	-	4.34	0.61
المعدل العام									

تشير البيانات في جدول (8) إلى أن المتوسط الحسابي العام للمحور بلغ (4.25)، وهو مؤشر على ميل استجابات عينة الدراسة إلى (بدرجة كبيرة جداً) على العبارات الواردة في الجدول. وقد جاءت في الترتيب الأول عبارة (تحرص الجامعة على تعليم الطلبة المحافظة على النظام)، وقد بلغ المتوسط الحسابي (4.35)، فالجامعة عبارة عن مجتمع صغير، والمحافظة على النظام في هذا المجتمع الصغير يسهم في المحافظة على النظام العام في المجتمع. أما الترتيب الثاني فكان ل عبارة: (يوجد الطلبة سهولة في عرض مشكلاتهم الجامعية على الإدارة بالكلية) وقد بلغ المتوسط الحسابي (4.34)، وهنا يمكن القول إن حل المشكلات التي تخص الطلبة داخل الكلية يسهم في احترام النظام داخل الجامعة. أما الترتيب الثالث، فكان ل عبارة: (تسهم الجامعة في مساعدة الطلبة على الامتثال لقوانين المجتمع)، وقد بلغ المتوسط الحسابي (4.28)، وهذه العبارة كانت مباشرة عن الضبط الاجتماعي، وهي تمثل عنصراً إيجابياً في مجال تعزيز الضبط الاجتماعي من خلال ما تقوم به لوائح الجامعة. وفي الترتيب الرابع جاءت العبارة (تتم الجامعة بتنمية المسؤولية الاجتماعية للطلبة للحفاظ على أمن المجتمع واستقراره)، وقد بلغ المتوسط الحسابي (4.24)، فمن المكونات المهمة للمحافظة على النظام العام والضبط الاجتماعي تنمية روح المسؤولية الاجتماعية والانتماء للوطن. ثم يليها في الترتيب الخامس العبارة (يتم تطبيق الأنظمة الجامعية بصورة متكاملة) بمتوسط حسابي (4.24). وفي الترتيب السادس جاءت العبارة (تستخدم الجامعة وسائل تضمن امتثال الطلبة لعادات وتقاليد المجتمع) بمتوسط حسابي (4.18). ثم يليها في الترتيب السابع والأخير العبارة (تتبع الجامعة قواعد رسمية وغير رسمية لتنظيم سلوكيات الطلبة بما يضمن سلامة المجتمع وأمنه) بمتوسط حسابي (4.16).

وفي ضوء هذه النتائج، يمكن القول إن دور لوائح الجامعة وأنظمتها في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى الطلاب كان بدرجة كبيرة جداً.

وفي هذا الإطار، توصلت دراسة الشافعي (2019) إلى أن مركز التوجيه والإرشاد يعلن لوائح الضبط بالجامعة حتى تكون الطالبات على دراية بها، وما يخص الوسائل التي تُستخدم توصلت النتائج أن مركز التوجيه والإرشاد يوجه اللوم



لطلّابات في حالة عدم التزامهن بالأنظمة، وتنوع البيئات الثقافية، الاجتماعية، الاقتصادية للطلّابات داخل الجامعة من الصّعوبات التي تحدّ من أداء دور المركز.

وللإجابة عن السّؤال الذي يقيس دور تعاون الجامعة مع المجتمع في تعزيز الضّبط الاجتماعي لدى طالبات جامعة شقراء، اعتمدت الباحثة على التّكرارات والنسب المئوية والمتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ويتّضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول 9

تعاون الجامعة مع المجتمع

م	العبارات	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الرّتيب
1	تتعاون الجامعة مع الجهات الأمنية في معالجة السلوكيات السّلبية	71	89	71	6	-	3.94	0.83	2
2	تستضيف الجامعة الدعاة والعلماء لإلقاء المحاضرات التوعوية	59	51	83	38	6	3.50	1.10	4
3	تعزّز الجامعة من علاقاتها بمؤسّسات الضّبط الاجتماعي	65	91	57	24	-	3.83	0.94	3
4	تحرص الجامعة على غرس روح الولاء والانتماء لدى الطلبة	127	92	12	6	-	4.43	0.70	1
		53.6	38.8	5.1	2.5	-	3.92	0.75	
المعدّل العام									

تشير البيانات في جدول (9) إلى أن المتوسّط الحسابي العام للمحور بلغ (3.92)، وهو مؤشّر على ميل استجابات عيّنة الدّراسة إلى (بدرجة كبيرة) على العبارات الواردة في الجدول. وقد جاءت في الرّتيب الأول عبارة (تحرص الجامعة على غرس روح الولاء والانتماء لدى الطلبة)، وقد بلغ المتوسّط الحسابي (4.43)، أما الرّتيب الثاني، فكان لعبارة: (تتعاون الجامعة مع الجهات الأمنية في معالجة السلوكيات السّلبية) وقد بلغ المتوسّط الحسابي (3.94)، والرّتيب الثالث كان لعبارة: (تعزّز الجامعة من علاقاتها بمؤسّسات الضّبط الاجتماعي)، وقد بلغ المتوسّط الحسابي (3.83)، وفي الرّتيب الرابع والأخير العبارة (تستضيف الجامعة الدعاة والعلماء لإلقاء المحاضرات التوعوية)، وقد بلغ المتوسّط الحسابي (3.50).

وفي ضوء هذه النّائج، يمكن القول إن دور تعاون الجامعة مع المجتمع في تعزيز المسؤولية الشخصية لدى طالبات جامعة شقراء كانت درجته كبيرة.

وللإجابة عن السّؤال الذي يقيس دور جامعة شقراء في تعزيز الضّبط الاجتماعي لدى طلابها من وجهة نظر أعضاء هيئة التّدريس؛ اعتمدت الباحثة على المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ويتّضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول 10

دور جامعة شقراء في تعزيز الضّبط الاجتماعي لدى طلابها من وجهة نظر أعضاء هيئة التّدريس



المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
عضو هيئة التدريس	4.32	0.57	1
الأنشطة الجامعية	3.93	0.82	3
لوائح الجامعة وأنظمتها	4.25	0.61	2
تعاون الجامعة مع المجتمع	3.92	0.75	4
المعدل العام	4.10	0.69	

تشير البيانات في جدول (10) إلى أن المتوسط الحسابي العام للمحاور بلغ (4.10)، وهو مؤشر على ميل استجابات عينة الدراسة إلى (بدرجة كبيرة) على المحاور الواردة بالجدول، وقد جاء في الترتيب الأول محور عضو هيئة التدريس بمتوسط حسابي (4.32) ويليه في الترتيب محور لوائح الجامعة وأنظمتها بمتوسط حسابي (4.25)، وجاء في الترتيب الثالث محور الأنشطة الجامعية بمتوسط حسابي (3.93)، ثم محور تعاون الجامعة مع المجتمع بمتوسط حسابي (3.92). وفي ضوء هذه النتيجة، يتبين أن دور جامعة شقراء في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى طلابها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس درجته كبيرة.

وهذه النتيجة تختلف مع ما توصلت إليه دراسة العشي (2015) حيث أظهرت نتائج الدراسة تقديراً متوسطاً لدور الجامعات في الضبط الاجتماعي، والأساليب التي تستخدمها لتحقيق الضبط الاجتماعي لدى الطلبة. وللإجابة عن السؤال الذي يقيس مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد العينة نحو محاور الدراسة تُعزى إلى المتغيرات الشخصية، اعتمدت الباحثة على تحليل التباين الأحادي، واختبار (T)، ويتضح ذلك من خلال الجداول التالية:

جدول 11

تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في إجابات أفراد الدراسة نحو محاور الدراسة وفقاً للدرجة العلمية

المحور	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
عضو هيئة التدريس	بين المجموعات	2	2.090	1.045	3.187	0.043
	داخل المجموعات	234	76.719	0.328		
	المجموع الكلي	236	78.809	-		
الأنشطة الجامعية	بين المجموعات	2	10.984	5.492	8.479	0.000
	داخل المجموعات	234	151.567	0.648		
	المجموع الكلي	236	162.551	-		
لوائح وأنظمة الجامعة	بين المجموعات	2	8.014	4.007	11.465	0.000
	داخل المجموعات	234	81.779	0.349		
	المجموع الكلي	236	89.792	-		
تعاون الجامعة مع المجتمع	بين المجموعات	2	8.438	4.219	7.770	0.001
	داخل المجموعات	234	127.066	0.543		
	المجموع الكلي	236	135.504	-		

أشارت البيانات في جدول (11) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة فيما يتعلق بمحاور الدراسة تُعزى إلى الدرجة العلمية، حيث كان مستوى الدلالة أقل من (0.05).



وتختلف هذه النتيجة مع دراسة Thandiwe(2020) حيث تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في أساليب الضبط الاجتماعي في جامعة ألباما تُعزى لمُتغيّر مستوى التعليم. وقد تبين من نتائج اختبار (LSD) للفروق في محاور الدراسة حسب الدرجة العلمية؛ فيما يتعلق بمحور عضو هيئة التدريس؛ تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05) فأقل في آراء أفراد مجتمع الدراسة ذوي الدرجة العلمية أستاذ مساعد مع المحاضر لصالح الأستاذ المساعد. أما محور عضو الأنشطة الجامعية؛ فقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05) فأقل في آراء أفراد مجتمع الدراسة ذوي الدرجة العلمية أستاذ مساعد، وبين أستاذ مساعد ومحاضر لصالح الأستاذ المساعد. أما محورًا لوائح الجامعة وأنظمتها، وتعاون الجامعة مع المجتمع فقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05) فأقل في آراء أفراد مجتمع الدراسة ذوي الدرجة العلمية محاضر مع أستاذ مساعد، وأستاذ مشارك.

جدول 12

اختبار (T) لمعرفة دلالة الفروق في إجابات أفراد الدراسة نحو محاور الدراسة وفقًا للتخصص

المحاور	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	sig
عضو هيئة التدريس	علمي طبيعي (علوم تطبيقية)	97	4.24	0.63	-1.905	0.031
	علمي نظري (علوم إنسانية واجتماعية)	140	4.38	0.52		
الأنشطة الجامعية	علمي طبيعي (علوم تطبيقية)	97	4.06	0.73	2.11	0.082
	علمي نظري (علوم إنسانية واجتماعية)	140	3.83	0.88		
لوائح الجامعة وأنظمتها	علمي طبيعي (علوم تطبيقية)	98	4.23	0.60	-0.580	0.949
	علمي نظري (علوم إنسانية واجتماعية)	140	4.27	0.62		
تعاون الجامعة مع المجتمع	علمي طبيعي (علوم تطبيقية)	97	3.94	0.86	0.279	0.001
	علمي نظري (علوم إنسانية واجتماعية)	140	3.91	0.67		

يتبين من جدول (12) وجود اختلافات جوهرية بين العينة في محوري: عضو هيئة التدريس، وتعاون الجامعة مع المجتمع اعتمادًا على مُتغيّر التخصص، ويلاحظ أن الاختلاف لصالح تخصص العلمي النظري في المحور الأول، والتخصص العلمي الطبيعي (علوم تطبيقية) في المحور الثاني. كما يتبين عدم وجود اختلافات جوهرية بين العينة في محوري: الأنشطة الجامعية، ولوائح الجامعة وأنظمتها.

وفي هذا الإطار، توصلت دراسة Thandiwe(2020) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في أساليب الضبط الاجتماعي في جامعة ألباما تُعزى لمُتغيّر مجالات التدريس.



جدول 13

تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في إجابات أفراد الدراسة نحو محاور الدراسة وفقاً لسنوات الخبرة بالعمل في المجال الأكاديمي

المحور	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
عضو هيئة التدريس	بين المجموعات	2	0.407	0.204		
	داخل المجموعات	234	78.401	0.335	0.608	0.545
	المجموع الكلي	236	78.809	-		
الأنشطة الجامعية	بين المجموعات	2	0.586	0.293		
	داخل المجموعات	234	161.966	0.692	0.423	0.655
	المجموع الكلي	236	162.551	-		
لوائح الجامعة وأنظمتها	بين المجموعات	2	4.763	2.382		
	داخل المجموعات	234	85.029	0.363	6.554	0.002
	المجموع الكلي	236	89.792	-		
تعاون الجامعة مع المجتمع	بين المجموعات	2	3.861	1.930		
	داخل المجموعات	234	131.643	0.563	3.431	0.034
	المجموع الكلي	236	135.504	-		

أشارت البيانات في جدول (13) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة فيما يتعلق بمحوري: لوائح الجامعة وأنظمتها، وتعاون الجامعة مع مجتمع الدراسة تُعزى إلى سنوات الخبرة بالعمل في المجال الأكاديمي، حيث كان مستوى الدلالة أقل من (0.05). وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة فيما يتعلق بمحوري: عضو هيئة التدريس، والأنشطة الجامعية تُعزى إلى سنوات الخبرة بالعمل في المجال الأكاديمي، حيث كان مستوى الدلالة أكبر من (0.05).

وقد تبين من نتائج اختبار (LSD) للفروق في محور لوائح الجامعة وأنظمتها؛ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05) فأقل في آراء أفراد مجتمع الدراسة الذين كانت سنوات خبرتهم أقل من (5) سنوات مع ذوي الخبرات من (5) إلى أقل من (10) سنوات؛ ومن (10) سنوات فأكثر، وذلك لصالح ذوي الخبرات الأقل. وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد المجتمع الذين كانت سنوات خبراتهم من (10) سنوات فأكثر مع من كانت خبراتهم من (5) إلى أقل من (10) سنوات. أما محور تعاون الجامعة مع المجتمع فقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05) فأقل في آراء أفراد مجتمع الدراسة الذين كانت سنوات خبراتهم أقل من (5) سنوات مع ذوي الخبرات من (5) إلى أقل من (10) سنوات؛ ومن (10) سنوات فأكثر، وذلك لصالح ذوي الخبرات الأقل.



ملخص النتائج والتوصيات

ملخص النتائج:

توصّلت الدراسة إلى نتائج عدة، يمكن تحديدها على النحو التالي:

1. دور عضو هيئة التدريس في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى الطالبات:

أظهرت النتائج ميل استجابات عينة الدراسة إلى الإجابة (بدرجة كبيرة جداً) على دور عضو هيئة التدريس في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى الطالبات، حيث يعطي عضو هيئة التدريس للطالبات مجاًلاً من الحرية لإبداء الرأي ويستخدم أسلوب الحوار في التعامل مع الطلبة، ويهتم بغرس القيم الإسلامية لديهن.

2. دور الأنشطة الجامعية في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى الطالبات:

أظهرت النتائج ميل استجابات عينة الدراسة إلى الإجابة (بدرجة كبيرة) على دور الأنشطة الجامعية في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى الطالبات، حيث تبين أن الأنشطة تُوجّه نحو قيم احترام الأنظمة، كما تعزّز الأنشطة قيم احترام المنظمات الحكومية، وتهمّ بإكساب الطلبة الانضباط الاجتماعي.

3. دور لوائح الجامعة وأنظمتها في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى الطالبات:

أظهرت النتائج ميل استجابات عينة الدراسة إلى الإجابة (بدرجة كبيرة جداً) على دور لوائح الجامعة وأنظمتها في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى الطالبات، حيث تبين أن الجامعة تحرص على تعليم الطلبة المحافظة على النظام، ويجد الطلبة سهولة في عرض مشكلاتهم الجامعية على الإدارة بالكلية، كما تساهم الجامعة في مساعدة الطلبة على الامتثال لقوانين المجتمع.

4. دور تعاون الجامعة مع المجتمع في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى الطالبات:

أظهرت النتائج ميل استجابات عينة الدراسة إلى الإجابة (بدرجة كبيرة) على دور تعاون الجامعة مع المجتمع في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى الطالبات، حيث تحرص الجامعة على غرس روح الولاء والانتماء لدى الطلبة، وتعاون مع الجهات الأمنية في معالجة السلوكيات السلبية، كما تعزّز الجامعة من علاقاتها بمؤسسات الضبط الاجتماعي، وتستضيف الجامعة الدعاة والعلماء لإلقاء المحاضرات التوعوية.

5. الفروق ذات الدلالة الإحصائية في إجابات أفراد العينة نحو محاور الدراسة التي تعزى إلى المتغيرات الشخصية:

- أ. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة فيما يتعلق بمحاور الدراسة تُعزى إلى الدرجة العلمية.
- ب. وجود اختلافات جوهرية بين العينة في محوري: عضو هيئة التدريس، وتعاون الجامعة مع المجتمع اعتماداً على مُتغيّر التخصص، ويلاحظ أن الاختلاف لصالح تخصص العلمي النظري في المحور الأول، والتخصص العلمي الطبيعي (علوم تطبيقية) في المحور الثاني. كما يتبين عدم وجود اختلافات جوهرية بين العينة في محوري: الأنشطة الجامعية، ولوائح وأنظمة الجامعة.
- ج. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة فيما يتعلق بمحوري: لوائح الجامعة وأنظمتها، وتعاون الجامعة مع مجتمع الدراسة تُعزى إلى سنوات الخبرة بالعمل في المجال الأكاديمي، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة فيما يتعلق بمحوري: عضو هيئة التدريس، والأنشطة الجامعية تُعزى إلى سنوات الخبرة بالعمل في المجال الأكاديمي.



التوصيات والمقترحات:

- في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية، تقترح الباحثة بعض التوصيات، وهي:
1. تعزيزُ اهتمام المجالات الجامعية بجامعة شقراء بموضوع الضبط الاجتماعي بشكلٍ عام من خلال تخصيص جزءٍ منها يتعلق بالضبط الاجتماعي.
 2. أن يتمَّ تخصيصُ مساحة عن الضبط الاجتماعي في الأنشطة، ويتم توظيف بعض الأنشطة لمناقشة قضايا المجتمع.
 3. أن تتبع الجامعة قواعد رسمية وغير رسمية لتنظيم سلوكيات الطلبة بما يضمن سلامة المجتمع وأمنه.
 4. أن تستخدم الجامعة وسائل تضمن امتثال الطلبة لعادات المجتمع وتقاليده، ويتم تطبيق الأنظمة الجامعية بصورة متكاملة.
 5. زيادة استضافة الجامعة للدعاة والعلماء لإلقاء المحاضرات التوعوية.
 6. زيادة تعزيز الجامعة من علاقاتها بمؤسسات الضبط الاجتماعي.
 7. زيادة تعاون الجامعة مع الجهات الأمنية في معالجة السلوكيات السلبية.



المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أحمد، منصور بيومي. (2018). الضبط الاجتماعي في المجتمع النوبي بين الرسمي والعرفي: نماذج واقعية. جامعة سوهاج، مجلة كلية الآداب، 2(48)، 389-433.
- بدوي، عزة حسنين. (2013). الممارسة المهنية بطريقة تنظيم المجتمع وتنمية وعي الشباب بضرورة تحقيق الضبط الاجتماعي. جامعة حلوان، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، 9(35)، 3845-4007.
- الحري، جميلة أبو رشيد. (2021). التطوع كوسيلة لتحقيق الضبط الاجتماعي دراسة تطبيقية على طلاب وطالبات جامعة أم القرى. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 5(23)، 113-150.
- داؤد، سفانة أحمد. (2013). الإرشاد التربوي ودوره في تفعيل الضبط الاجتماعي لدى طلبة كلية التربية الأساسية: دراسة ميدانية. جامعة الموصل، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 1-30.
- الردادي، إبراهيم بن مطيران. (2017). الاحتساب وسيلة من الوسائل غير الرسمية للضبط الاجتماعي: دراسة نظرية في وسائل الضبط الاجتماعي غير الرسمي. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة القصيم.
- زواري، أحمد الصادق. (2020). دور المدرسة في تحقيق الضبط الاجتماعي دراسة ميدانية بثانوية شوية الجباري بمراس ولاية الوادي. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الشهيد حمة لخضر.
- الشافعي، خديجة عباس. (2019). دور مركز التوجيه والإرشاد الطلابي بالجامعة في عملية الضبط الاجتماعي من وجهة نظر الطالبات، المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، 28(2)، 211-257.
- الصرايرة، إنصاف محمد سالم (2020)، الضبط الاجتماعي وأثره في الحد من الانحراف السلوكي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة مؤتة، [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة مؤتة.
- الطيبار، يزيد بن سعود بن دخيل. (2021). تنمية الجامعات السعودية لقيم الضبط الاجتماعي لدى طلابها. مجلة عالم التربية، 73(73)، 162 – 183.
- العزام، ميسم فوزي مطير. (2020). دور الأنشطة الجامعية في نشر الوعي تجاه خطر المخدرات وأثرها على المجتمع من وجهة نظر طلبة جامعة حائل. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، 40(3)، 149 - 173.
- العش، ناديا تحسين حسن. (2015). واقع الضبط الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس واستراتيجية مقترحة لتنميته وفقاً للنظرية البنائية الوظيفية، [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، الجامعة الأردنية.
- الفالح، سليمان بن قاسم. (2017). أنماط الضبط الاجتماعي لدى الشباب الجامعي وعلاقتها ببعض المتغيرات الاجتماعية: دراسة مطبقة على عينة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، جامعة الحدود الشمالية، مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة، 2(1)، 85-108.
- محمد، صلاح عبد الله، وسيد، إيمان عبد الوهاب هاشم. (2021). واقع دور الإرشاد التربوي في تدعيم الضبط الاجتماعي لدى طلاب جامعة أسيوط: دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية، 18(105)، 162 - 226.



ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Ahmed, Mansour Bayoumi. (2018). Social control in the Nubian society between formal and customary: realistic examples. Sohag University, Journal of the College of Arts, 2(48), 389-433.
- Al Tayyar, Yazid bin Saud bin Dakhil. (2021). Development of the values of social control by Saudi universities among their students. Education World Magazine, (73). 183-162.
- Al-Azzam, Maysam Fawzi Mutair. (2020). The role of university activities in spreading awareness about the danger of drugs and their impact on society from the point of view of Hail University students. Journal of the Association of Arab Universities for Research in Higher Education, 40 (3), 149-173.
- Al-Faleh, Suleiman bin Qasim. (2017). Patterns of social control among university youth and their relationship to some social variables: A study applied to a sample of students at Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Al-Shamal Journal for Human Sciences, Northern Border University, Center for Scientific Publishing, Authorship and Translation, 2(1), 85-108.
- Al-Harbi, Jamila Abu Rashid. (2021). Volunteering as a means to achieve social control: An applied study on male and female students of Umm Al-Qura University. Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, 5 (23), 113-150.
- Al-Ish, Nadia Tahsin Hassan. (2015). The reality of social control among Jordanian university students from the point of view of faculty members, and a proposed strategy for its development according to the structural-functional theory, (unpublished doctoral dissertation), University of Jordan, College of Graduate Studies, Jordan.
- Al-Radadi, Ibrahim bin Mutairan. (2017). Consideration is one of the informal means of social control: a theoretical study in the means of informal social control. (Unpublished master's thesis), College of Arabic Language and Social Studies, Qassim University.
- Al-Sarayrah, Insaf Muhammad Salem (2020), Social control and its impact on reducing behavioral deviation among undergraduate students at Mutah University, [unpublished master's thesis], Mutah University.
- Al-Shafei, Khadija Abbas. (2019). The role of the university's student guidance and counseling center in the process of social control from the students' point of view, International Journal of Educational and Psychological Sciences, (28), 211-257.
- Badawi, Azza Hamad Hassanein. (2013). Professional practice in the way of organizing society and developing youth awareness of the need to achieve social control. Helwan University, Journal of Studies in Social Work and Human Sciences, 9 (35), 3845-4007.
- Daoud, Safana Ahmed. (2013). Educational counseling and its role in activating social control among students of the College of Basic Education: a field study. University of Mosul, College of Basic Education Research Journal, 1-30.
- Mohamed, Salah Abdullah, and Sayed, Iman Abdel Wahhab Hashem. (2021). The reality of the role of educational counseling in strengthening social control among Assiut University students: a field study, Journal of the College of Education, 18 (105), 162-226.
- Zouari, Ahmed Al-Sadiq. (2020). The role of the school in achieving social control: A field study at Choueyet El-Jubari High School, Burmas, El-wadi State. Unpublished master's thesis, Algeria, Faculty of Social Sciences, University of Chahid Hama Lakhdar.
- Hinzen, H. (2020). The role of social control variables in changing the prevailing systems among students at the University of Louvain in Belgium from the point of view of university faculty professors. Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association.
- Thandiwe, T. (2020). Methods of social control for students at Alabama State University from the point of view of faculty professors. programs Submitted in part fulfillment of the requirements for the degree of Master degree. Alabama: University of Alabama.

العلاقة بين الثقة التنظيمية والاستغراق الوظيفي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك

هبة فرحان سلمان الرويلي

أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المساعد - قسم القيادة والسياسات التربوية

كلية التربية - جامعة الجوف

Doi10.55534/1320-010-004-005

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الثقة التنظيمية والاستغراق الوظيفي في جامعة تبوك، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وبلغت عينة الدراسة (305) عضو هيئة تدريس. وكشفت النتائج عن أن متوسط مستوى الثقة التنظيمية جاء بدرجة متوسطة، ومتوسط حسابي (3.20). وجاءت درجة الاستغراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (3.30)، وكذلك أظهرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائية بين الثقة التنظيمية والاستغراق الوظيفي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة الثقة التنظيمية ومستوى الاستغراق الوظيفي تُعزى إلى المتغيرات: الجنس، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة، وأوصت الدراسة بضرورة تطبيق إدارة الجامعة القوانين واللوائح بعدالة مع جميع أعضاء هيئة التدريس، والنظر بعين الاعتبار لمصالح العاملين عند اتخاذ القرارات، وأن تضع إدارة الجامعة - عند تعيين القيادات - الشخص المناسب في المكان المناسب، وعلى الرئيس المباشر أن يقدر الجهود التي يبذلها عضو هيئة التدريس في العمل، وتقييم الأعضاء بموضوعية، والتعامل معهم بشفافية ووضوح. وأن من الأهمية تقديم نظام مكافآت وحوافز يلبي تطلعات أعضاء هيئة التدريس، ويكون مبنياً على أسس علمية، ويراعي تطبيقه بعدالة وموضوعية.

الكلمات المفتاحية: الاستغراق الوظيفي، الثقة التنظيمية، أعضاء هيئة التدريس، جامعة تبوك.



The Relationship between Job Involvement and Organizational Trust from the Point of View of Faculty Members at University of Tabuk

Hebah Farhan Alruwaili

Assistant Professor - Department of Educational Leadership and Policies
Jouf University

Doi10.55534/1320-010-004-005

Abstract: The study aimed to reveal the relationship between job involvement and organizational trust at university of Tabuk. The study followed the descriptive correlational approach. The study sample consisted of (305) academic staff members. The results revealed that the average level of organizational trust came to a moderate degree, with a mean of (3.20). The degree of job involvement among faculty members was moderate, with a mean of (3.30). Moreover, the results showed that organizational trust and job involvement among faculty members at the University of Tabuk came to a medium degree. Moreover, the results showed that there is a statistically significant direct correlation between organizational trust and job involvement. However, there are no statistically significant differences in the degree of organizational trust and the level of job involvement due to the variables: gender, academic rank, and years of experience. The most important recommendations of the study stated that the university administration should apply the laws and regulations fairly with all faculty members and take into account the interests of workers when making decisions. Furthermore, the need for the university administration when assigning leaders to put the right person in the right place, and the line manager should appreciate the efforts made by a member teaching staff at work, evaluating members objectively, and dealing with them transparently and clearly. The recommendations concluded with the importance of providing a system of rewards and incentives that meets the aspirations of faculty members based on scientific foundations and takes into account its application fairly and objectively.

Keywords: Job Involvement, Organizational Trust, Faculty Members, University of Tabuk.



المقدمة:

تواجه المؤسسات كثيراً من العقبات والتحديات والتطورات الضخمة في شتى المجالات، وبالرغم من كل هذه العوامل في جميع هذه المؤسسات، فإن أكثر العوامل المؤثرة في تحقيق فعاليتها هي الموارد البشرية (الشطي، 2019)، وأن من أهم القضايا المهمة في إدارة الموارد البشرية هي الثقة التنظيمية، باعتبارها عاملاً محورياً يدعم تحقيق نجاح المنظمات، فعندما يسود جو من الثقة داخل المنظمة يستطيع الأفراد التعاون والإفصاح عن مشاعرهم وأفكارهم، وعلى عكس ذلك عندما تفتقر المنظمة إلى الثقة، تضعف الاتصالات ويجبب التعاون (عيسى، 2018). وتعد ممارسة الثقة التنظيمية من الأساسيات في نجاح الجامعات؛ لما تحقّقه من ارتفاع إنتاجيتها وتطوير أدائها، وتعد أيضاً أحد أهم مكونات الحياة التنظيمية، وأنها من أهم العناصر المحفزة في بيئة العمل، إضافة إلى أهميتها في تحسين مخرجات العمل عامةً (Jamil & Hamzah, 2020)، وعن مفهوم الثقة التنظيمية يمكن القول إنها التوقع الإيجابي الذي يمتلكه العاملون على أساس أدوارهم التنظيمية وخبراتهم المتبادلة والمعتمدة والناجمة من سلوكياتهم المختلفة (الخفاجي، 2012)، وهي إيمان الفرد بالمنظمة التي ينتمي إليها، ووجود فهم متبادل بين الرئيس والمرؤوسين، وبين زملاء العمل، وعلى الجميع العمل على تحقيق أهداف المنظمة بطمأنينة وهدوء (أبو اسينية، 2016).

وتظهر أهمية الثقة التنظيمية في تعزيزها الأشكال التنظيمية القادرة على التكيف، والاعتماد على الإجراءات الرسمية والحد من أساليب المراقبة المباشرة، وتسهيل أداء فرق العمل، والارتقاء بمستوى الأداء الفردي والجماعي، وتعد الثقة التنظيمية عنصراً مهماً في الثقافة التنظيمية (عبد السميع، 2010).

وتتمثل مكونات الثقة التنظيمية وأبعادها بعد الثقة بالإدارة العليا، وهي درجة إيمان المرؤوسين بالقرارات والأهداف التي تضعها المنظمة، والتي تنفذها وتديرها بعدالة على جميع الأطراف (الجدار ومرجاح، 2016)، كما تشير إلى توقعات العاملين الإيجابية تجاه الإدارة العليا، فيما يتعلق بسلوكيات قادتها وتصرفاتهم، وتوجهاتهم نحو الثقة قولاً وفعلاً (القرني، 2017)، وغالباً ما تحظى الإدارة العليا بثقة منسوبة للمنظمة، من خلال إشباع رغباتهم واحتياجاتهم، وتوفير الدعم المادي والمعنوي لهم، ووضوح توقعاتهم، وتوفير الهيكل التنظيمي المرن والمناسب، والتعامل العادل. أمّا اختلال ثقة العاملين في الإدارة العليا والرؤساء فيشعر العاملون بعدم التقدير؛ مما يقودهم إلى تغليب مصالحهم الشخصية على مصالح المنظمة عامةً، وهذا ما يضعف الولاء التنظيمي. كما يعدُّ بُعد الثقة بالرئيس المباشر أحد مكونات الثقة التنظيمية وأبعادها، حيث يكتسب الرئيس المباشر ثقة المرؤوسين من خلال التعامل الإيجابي، وتوفر عدداً من السمات، منها: الجدارة، والأخلاق، والاهتمام بمصالح المرؤوسين واحتياجاتهم ودعمهم، وعدالة التعامل معهم (فارس، 2014)، وثالث بُعد هو الثقة بزملاء بيئة العمل، وغالباً ما تنشأ من خلال التعامل والتعاون الإيجابي وتبادل الخبرات والأفكار؛ مما يساهم في تحقيق الأهداف للمنظمة، وبناء بيئة عمل مميّزة، تقوم على الالتزام والثقة والاهتمام بمصالح المنظمة ومصالح الزملاء (هاشم والعايدي، 2010).

وفي موضوع الثقة التنظيمية جاءت دراسة ياسر (Yasser, 2022) التي سعت إلى معرفة طبيعة تأثير أبعاد الثقة التنظيمية على الالتزام التنظيمي للموارد البشرية، وأظهرت نتائجها أن هناك أثراً لبُعد الثقة بالإدارة على الالتزام التنظيمي لموظفي المكتبة، في حين لم يكن هناك أثر في بُعدي الثقة بالزملاء والمشرفين. وكذلك قدّم ملين وسعيد (2021) دراسة هدفت إلى البحث في إيجابيات أساتذة الجامعات في الجزائر نحو الثقة التنظيمية، وبيّنت النتائج عدم تحقّق الفرضية الأولى الخاصة بالثقة بالزملاء، وكذلك الفرضية الثانية الخاصة بإدارة الجامعة، وتحقّق الفرضية الثالثة الخاصة بالثقة بالمشرف.



وأجرى ساركاي وآخرون (Sarikaya & et al, 2020) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى الثقة التنظيمية للمعلمين، وتصوّر الدعم التنظيمي وإلى تحديد مدى توقّع هذه المتغيرات بالرضا الوظيفي، وبيّنت أن هناك علاقة إيجابية ومتوسّطة المستوى بين الثقة التنظيمية والثقة بالمديرين والثقة بالزملاء والثقة بأصحاب المصلحة. وأجرى سليمان وآخرون (2020) دراسة هدفت إلى تقديم تصوّر مقترح لتعزيز الثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس لإدارة الصراع في جامعة دمياط، وبيّنت أن الثقة التنظيمية جاءت بدرجة متوسّطة، وكانت الثقة بإدارة الجامعة في الترتيب الأول، وبعدها الثقة بالرئيس المباشر، وفي الأخير كانت الثقة بالزملاء. أمّا دراسة آل هيضة (2020) فقد بيّنت أنّ توافر الثقة التنظيمية جاء بدرجة كبيرة، وكشفت عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين القيادة الموزعة ومستوى الثقة التنظيمية. وهدفت دراسة العريفي (2019) تعرّف مستوى الثقة التنظيمية لدى فئات المدارس بمدينة الرياض، والكشف عن المعوقات التي تحدّ من رفع مستوياتها، وأبرزت نتائجها أنّ مستوى الثقة التنظيمية جاء بدرجة متوسّطة، وأن هناك فروقاً دالة إحصائية تُعزى إلى متغيرات: (العمل الحالي، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي). وأجرى صباغ وخالد (2019) دراسة لمعرفة أثر الثقة التنظيمية في الأداء الوظيفي، وأظهرت نتائجها أنّ درجة مستوى الثقة التنظيمية وثقة العاملين بمشرفيهم جاءت متوسّطة، وجاءت ثقة العاملين بزملائهم بدرجة مرتفعة، وجاء أثر الثقة التنظيمية على الأداء الوظيفي بدرجة متوسّطة، وكانت الثقة بالمشرفين هي الأكثر تأثيراً. كما توصّلت دراسة بابوغلان (Babaoglan, 2016) إلى أنّ درجة الثقة التنظيمية والالتزام بالمدرسة والالتزام بمجموعة العمل لمعلمي المدارس الابتدائية والثانوية كانت عالية وأنّ درجة الالتزام بالأعمال التربوية والالتزام بمهنة التدريس لمعلمي المرحلة الابتدائية كانت مرتفعة جداً، إلا أن درجة مستوى التزام معلمي المدارس الثانوية كانت مرتفعة، ووجود علاقة إيجابية ومهمة كانت منخفضة المستوى بين تصوّر المعلمين للثقة التنظيمية، والالتزام التنظيمي.

وهدفت دراسة القرني (2017) الكشف عن العلاقة بين الثقة التنظيمية والالتزام التنظيمي في كليات جامعة تبوك وأتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتوصّلت إلى أن مستوى الثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك جاء بدرجة مرتفعة لجميع الأبعاد، وأنّ هناك علاقة ارتباطية موجبة طردية وذات دلالة إحصائية بين أبعاد الثقة التنظيمية والالتزام التنظيمي. ومن خلال ما عُرض تتضح أهمية بيئة العمل المناسبة في أن ما توفره إدارة الجامعة، من خلال عدالتها وفعالية قيادتها، ورؤيتها الموضوعية، سيساعد في بناء الثقة التنظيمية؛ وهو ما سيسهم في دعم الاستغراق الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة.

وقد عرّف عابنة (Ababneh, 2015) مفهوم الاستغراق التنظيمي أنّه: بناءً متعدّد الأبعاد يشير إلى الأفراد الذين يُستجرون معرفتهم وحالتهم العاطفية وصفاتهم الشخصية في تقييم الوظائف والعوامل التنظيمية، لتوجيه أداؤهم نحو تحقيق أهداف المنظمة بفاعلية، وتبرز أهميته باعتباره سمة الحياة التنظيمية وأساس وصولها لردود الفعل الإيجابية والفاعلية التنظيمية وكذلك أنه يدخل في صميم العلاقة الوظيفية، ويعدّ موجّهاً للسلوك التنظيمي، وتعيين الموظفين الأكثر كفاءة وجذبهم. وعرّف هاشم والعابدي (2010) الشخص المستغرق أنّه الذي يعي ويدرك سياق الأعمال، ويعمل مع زملائه عن كئيب، ليطوّر أدائه الوظيفي لصالح المنظمة.

ويؤيد الاستغراق الوظيفي الشعور بالرضا لدى العاملين، ويجعلهم أكثر التزاماً، ويسهم في تحفيزهم وزيادة سلوكياتهم التطوعية، ويعمل على التحسين المستمر في الإنتاجية (صافي، 2017). وهو من أهم القضايا في إدارة الموارد البشرية، لعلاقته بعددٍ من المتغيرات التي تخصّ سلوك العاملين في المنظّمات، ومنها: الغياب عن العمل، وترك العمل، والجهد في العمل، وهو من المصطلحات الجديدة في مجال إدارة الموارد البشرية (ماضي، 2014). ويتأثر الاستغراق الوظيفي بعددٍ من



العوامل والمؤثرات، تتمثل في المستوى العاطفي وآثاره الإيجابية في الفرد، كالرضا، والتقدير العالي، والرضا عن المكافآت الخارجية الذي يؤثر في الاستغراق الوظيفي للعاملين الذين يرون أن الحاجات الخارجية مهمة لهم بدرجة أكبر من الأفراد الذين يرون أن الحاجات الخارجية غير مهمة لهم، كما أن مستوى الاستغراق الوظيفي للأفراد يرتفع مع زيادة درجة كفاية الدخل من الوظيفة لتغطية الاحتياجات المالية (العبد اللطيف، 2018).

ويتضمن الاستغراق الوظيفي ثلاثة أبعاد رئيسية، هي: الاستغراق المعرفي، وهو موقف الفرد تجاه عمله لاعتباره أن وظيفته تعدُّ فائدة مركزية للحياة كلها، وانغماسه في ممارسة عمله بمعرفة ودراية وتمكُّن، مع تركيزه على المهمة التي يعمل بها والأساليب القيادية للمنظمة (Iddagoda, Opatha & Gunawardana, 2015). والاستغراق الشعوري، ويعني: وجود علاقة قوية بين عواطف الفرد ومشاعره وأفكاره وبين وظيفته؛ مما يؤدي إلى حماسه وفخره. والاستغراق الجسدي، ويعني: توجيه الطاقات المادية للفرد نحو استكمال مهمة معينة (هاشم والعبادي، 2010).

وفي مجال الاستغراق الوظيفي جاءت دراسة عابد وآخرين (2021) للكشف عن أثر ممارسة القيادة الخادمة في الاستغراق الوظيفي للإداريات في جامعة الملك عبد العزيز. وأظهرت النتائج أن هناك علاقة تأثير وارتباط بين القيادة الخادمة والاستغراق الوظيفي، وأن الاهتمام بممارسة القيادة الخادمة يؤدي إلى الاستغراق الوظيفي لدى الإداريات.

وهدفت دراسة لطرش (2020) إلى معرفة واقع الاستغراق الوظيفي للأستاذ الجامعي باستعمال نموذج Utrecht لقياس الاستغراق الوظيفي. وتوصلت إلى ارتفاع مستويات الاستغراق الوظيفي، وأنه لا توجد فروق في مستوياته ترجع إلى المتغيرات التصنيفية المستعملة. وأجرى العصيمي (2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين ممارسة القيادة الخادمة ومستوى الاستغراق الوظيفي لدى معلّمي المدارس الثانوية في الطائف، وجاء مستوى الاستغراق الوظيفي بدرجة متوسطة لجميع أبعاد الدراسة. أما دراسة غماري (2020) فقد بينت أن مستوى ممارسة القيادة الأخلاقية لدى قادة المدارس ومستوى الاستغراق الوظيفي للمعلّمين قد جاء بدرجة عالية لجميع الأبعاد، وأن هناك فروقاً دالة إحصائية بين تقدير المعلّمين لاستغراقهم الوظيفي تُعزى إلى المؤهل العلمي والخبرة.

وهدفت دراسة أحمد وفتيحة (2020) إلى الكشف عن أثر الاستغراق الوظيفي في تعزيز الأداء التنظيمي. وتوصلت إلى أن الاستغراق الوظيفي في الأبعاد (الاستغراق المعرفي، والاستغراق الجسدي، والاستغراق الشعوري) جاءت جميعها بدرجة مرتفعة، وأن الاستغراق الوظيفي يسهم في تعزيز الأداء التنظيمي، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين البنوك الخاصة والعامة في الاستغراق الوظيفي والأداء التنظيمي. وقد هدفت دراسة كيم وهان وبارك (Kim, Han & Park, 2019) إلى معرفة أثر الاستغراق الوظيفي في الشركات في كوريا الجنوبية. وكشفت نتائجها عن وجود أثر للاستغراق الوظيفي في الأداء الوظيفي ونية ترك العمل. كما هدفت دراسة زهران (2013) للكشف عن العلاقة بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية وكل من الصمود الأكاديمي والاستغراق الوظيفي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين بالتدريس. وأظهرت النتائج أن الصمود الأكاديمي والاستغراق الوظيفي لدى عينة الدراسة جاء بدرجة متوسطة لجميع أبعاد الدراسة، وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية، وكل من الصمود الأكاديمي والاستغراق الوظيفي، ولم تجد الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الصمود الأكاديمي والاستغراق الوظيفي.

ووجدت الباحثة بعض الدراسات التي تناولت العلاقة بين الثقة التنظيمية والاستغراق الوظيفي، وهدفت إلى الكشف عنها. فجاءت دراسة سطوحي (2020) لتعرف دور الثقة التنظيمية في تعزيز الاستغراق الوظيفي، وبيّنت أن هناك علاقة



ذات مدلول معنوي بين الثقة التنظيمية من جهة والاستغراق الوظيفي من جهة أخرى. وكذلك هدفت دراسة أيمن وتيشات (2019) إلى الكشف عن وجود تأثير للثقة التنظيمية في الاستغراق الوظيفي في الجزائر، وأبرزت نتائجها وجود علاقة ضعيفة وإيجابية بين أبعاد الثقة التنظيمية والاستغراق الوظيفي. أما دراسة كريم ومحمد (2016) فقد توصلت إلى قلة شعور العاملين بالثقة مقارنةً في بُعدي الثقة بالزملاء والرئيس، وأن هناك علاقة ارتباط موجبة ودالة بين الثقة التنظيمية والاستغراق الوظيفي.

وتأسيساً على ما سبق يتضح أن درجة توافر الثقة التنظيمية في أي جامعة سوف يكون لها تأثير في مستوى الاستغراق الوظيفي، من خلال ما توفره الثقة التنظيمية من مناخ ملائم للأعضاء في الجامعات، ولذا تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الثقة التنظيمية ودورها في تعزيز الاستغراق الوظيفي في جامعة تبوك، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.

مشكلة الدراسة:

تعد الثقة التنظيمية أحد المتغيرات التنظيمية الواجب توافرها في أي منظمة، فهي تحفز العاملين على قبول المسؤوليات وتحقيق التعاون فيما بينهم؛ ولذلك أصبح من الضروري أن تركز الجامعة على إيجاد بيئة عمل تسودها الثقة (العسمي والحيطي، 2019)، وتحتاج الجامعات لتحقيق أهدافها إلى الثقة التنظيمية، فمن خلالها يستطيع أعضاء هيئة التدريس الإفصاح عن أفكارهم ومشاعرهم، وأن تمتعهم بالثقة تجاه الجامعة يُظهر استعداداً أكبر نحو النجاح وارتفاع الإنتاجية (الهيبة والسعود، 2018). وقد أشارت نتائج بعض الدراسات، مثل دراسة سليمان وآخرين (2020) وصياغ وخالد (2019) والعريفي (2019) إلى المستوى المتوسط للثقة التنظيمية. ومن خلال ما تواجهه الجامعات اليوم من منافسة شديدة للتميز والسعي للحصول على مستويات متقدمة في التصنيفات المختلفة، فقد جاءت إلزامية التركيز على موقف القادة الأكاديميين في بث قيمة الاستغراق الوظيفي. ويمكن وصف الاستغراق الوظيفي أنه المصطلح الذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالموقف الإيجابي للموظف تجاه المنظمة؛ لذلك يمكننا أن نقول أن أحد الوسائل المهمة لنجاح مؤسسة تعليمية أو فشلها هو مستوى القائد الأكاديمي، ومدى استغراقه في عمله، وقدرته على نشر قيمة الاستغراق في العاملين بالجامعة تحت قيادته (Gopinath، 2020). وأكدت دراسة عابد وآخرين (2021) ضرورة أن يحظى موضوع الاستغراق الوظيفي باهتمام المنظمات، لما له من دور كبير في زيادة رغبة العاملين في العمل، والتي تؤثر في مجموعة من أهم مؤشرات الأداء في المنظمة، مثل: الأمن الوظيفي والإنتاجية والكفاءة، والفاعلية والرضا الوظيفي، والاهتمام بتوفير البيئة المناسبة، التي تحقق إخلاص العاملين في العمل، وترك انطباع إيجابي لتحقيق الأهداف.

كما أكدت بعض الدراسات دور الثقة التنظيمية بتعزيز الاستغراق الوظيفي، فأجرى سطوحي (2020) دراسة بينت وجود علاقة ذات مدلول معنوي بين الثقة التنظيمية والاستغراق الوظيفي. كما توصلت دراسة كريم ومحمد (2016) إلى عدة نتائج، من أهمها: قلة شعور العاملين بالثقة مقارنةً ببُعدي الثقة بالزملاء والرئيس، وأن هناك علاقة ارتباط موجبة ودالة بين الثقة التنظيمية والاستغراق الوظيفي. وأشارت دراسة أيمن وتيشات (2019) إلى وجود علاقة ضعيفة وإيجابية بين أبعاد الثقة التنظيمية والاستغراق الوظيفي.

ولقلة الدراسات - حسب علم الباحثة - التي بحثت عن علاقة الثقة التنظيمية بالاستغراق الوظيفي في الجامعات في المملكة العربية السعودية خاصة، وانطلاقاً مما سعى إليه برنامج التحول الوطني من تعزيز المهارات المستقبلية وتطويرها، وتنمية المعارف، وتركيزه على تطوير أساس تعليمي متين للجميع يساهم في تعزيز ثقافة العمل التنظيمية (رؤية 2030،



(2016)، ولأهمية هذه العلاقة وما تحقّقه من زيادة الكفاءة والفعالية رأّت الباحثة أن تدرس ثقة العاملين أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في جامعة تبوك، ومعرفة مدى تأثيرها في استغراقهم الوظيفي، وبناءً على ذلك تمثّلت مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

ما العلاقة بين مستوى الثقة التنظيمية ودرجة الاستغراق الوظيفي، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك؟

أسئلة الدراسة:

تفرّع عن التساؤل الرئيس عددٌ من الأسئلة الفرعية تسعى الدراسة إلى الإجابة عنها، وهي:

- 1- ما مستوى الثقة التنظيمية بأبعادها الثلاثة (الثقة بإدارة الجامعة، والثقة بالرئيس المباشر، والثقة بالزملاء) لدى أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في جامعة تبوك، من وجهة نظرهم؟
- 2- ما درجة الاستغراق الوظيفي بأبعاده الثلاث: (الاستغراق المعرفي، والاستغراق الشعوري، والاستغراق الجسدي) لدى أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في جامعة تبوك، من وجهة نظرهم؟
- 3- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين استجابات أعضاء هيئة التدريس حول درجة الثقة التنظيمية ومستوى الاستغراق الوظيفي تُعزى إلى متغيرات الدراسة (الجنس، والرتبة العلمية، وسنوات الخبرة)؟

4- هل هناك علاقة ارتباطية بين الثقة التنظيمية والاستغراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم، في جامعة تبوك؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

1. تتناول الدراسة الحالية الثقة التنظيمية والاستغراق الوظيفي، التي تعدّ من أهمّ المتغيرات التنظيمية التي تدفع بالأعضاء إلى تطوير أدائهم وتحقيق أهداف الجامعة.
 2. إثراء للمكتبة العربية معرفيًا بالدراسات التي تناولت مفهومي الثقة التنظيمية والاستغراق الوظيفي.
- الأهمية التطبيقية:

1. قد تسهم نتائج الدراسة في تقديم صورة عامة عن الثقة التنظيمية وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي بجامعة تبوك.
2. قد تساعد الدراسة الحالية القيادات الأكاديمية والإدارية في اتخاذ القرارات ورسم السياسات وتحديد الاستراتيجيات لتكون أكثر ملاءمةً وتحقيقًا للأهداف من خلال بيئة عمل مريحة ومنتجة للعاملين.
3. قد تحفّز نتائج الدراسة الحالية على نشر ثقافة الثقة التنظيمية في جامعة تبوك، ووضع اللوائح والقوانين التي تضمن ذلك.

أهداف الدراسة:

- 1- معرفة مستوى الثقة التنظيمية بأبعادها الثلاث (الثقة بإدارة الجامعة، والثقة بالرئيس المباشر، والثقة بالزملاء) لدى أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في جامعة تبوك.
- 2- تحديد درجة الاستغراق الوظيفي بأبعاده الثلاث: (الاستغراق المعرفي، والاستغراق الشعوري، والاستغراق الجسدي) لدى أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم، في جامعة تبوك.



3- الكشف عن الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم للثقة التنظيمية ومستوى الاستغراق الوظيفي معزوةً إلى متغيرات الدراسة: (الجنس، والرتبة العلمية، وسنوات الخبرة).

4- الكشف عن العلاقة بين الثقة التنظيمية والاستغراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في جامعة تبوك.

حدود الدراسة:

أُجريت الدراسة في ظلّ الحدود التالية:

الحدّ الموضوعي: اقتصرَت الدراسة على العلاقة بين مستوى الثقة التنظيمية ودرجة الاستغراق الوظيفي في جامعة تبوك.

الحدّ الزمني: أُجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (1444هـ).

الحدّ البشري: طُبِّقت الدراسة على جميع أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في كليات جامعة تبوك (الكليات الصحية، والكليات العلمية، والكليات الإنسانية، والكليات التطبيقية).

الحدّ المكاني: جامعة تبوك في مدينة تبوك.

مصطلحات الدراسة:

الثقة التنظيمية:

عُرفت أنّها: "إدراك الفرد لما يلقاه من دعم ورعاية وإشباع من جانب المنظمة، وفي المقابل إدراك القادة لقيام العاملين بمسؤولياتهم وواجباتهم اتجاه تحقيق الأهداف التنظيمية، مع سيادة شعور عامّ بأنّ كل السياسات والقرارات تحمي حقوق الفرد وتعمل لصالحه" (القربي، 2017، 332). وتعرّفها الباحثة إجرائياً أنّها: علاقة تبادلية بين أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم وإدارة الجامعة ورؤسائهم وزملائهم في جامعة تبوك، وتقوم هذه العلاقة على معتقدات ومشاعر إيجابية تجاه الجامعة وجميع العاملين فيها.

الاستغراق الوظيفي:

عرّفه علي (2017) أنّه: "مقدار ما يقدّمه الفرد من فكرٍ ومشاعر تجاه وظيفته بصورة تنعكس على تقديره لذاته وإشباعه لحاجتها" (ص22). وتعرّفه الباحثة إجرائياً أنّه استغلال عضو هيئة التدريس ومن في حكمه في جامعة تبوك لطاقاته ومدى ما يتمتّع به من تفانٍ وانغماس وحيوية بالعمل، وإيمانه بما يفعله ويشعر بالتقدير لفعله.



الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق أهداف الدراسة؛ بحيث تُفسر البيانات كمياً وكيفياً بهدف الوصول إلى نتائج تُساهم في تحليل العلاقات وفهمها (عبيدات وآخرون، 2016)، ووُظف المنهج الارتباطي للكشف عن العلاقة واتجاهها بين الثقة التنظيمية وتعزيز الاستغراق الوظيفي.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تمثل مجتمع الدراسة بجميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك في المملكة العربية السعودية في العام (1444هـ) والبالغ عددهم (1995) فرداً (الموقع الإلكتروني لجامعة تبوك)، واختارت الباحثة عينة الدراسة بطريقة العينة الطبقية العشوائية من مجتمع الدراسة، حيث شكّلت كل كلية طبقة، مع المحافظة على نسب خصائص المجتمع، وقد وُزع (400) استبانة والجدول التالي (1) يوضح ذلك.

جدول 1

توزيع أفراد مجتمع الدراسة وتحديد عينة الدراسة حسب كل كلية في جامعة تبوك

الكليات	مجتمع الدراسة	النسبة %	عينة الدراسة
الكليات الصحية	416	20.85%	84
الكليات العلمية	604	30.28%	121
الكليات الإنسانية	579	29.02%	116
الكليات التطبيقية	396	19.85%	79
المجموع الكلي	1995	100%	400

يتضح من جدول (1) أنّ توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لكل كليات جامعة تبوك، وجاء أعلاها في الكليات العلمية وبلغ عددهم (604) أعضاء هيئة تدريس وبنسبة (30.28%)، وبناءً على نسب خصائص المجتمع حُدثت عينة الدراسة حسب كل كلية، ووُزعت أداة الدراسة عليهم بطريقة عشوائية. وبعد الانتهاء من عملية جمع الاستبانات بلغت عينة الدراسة الصالحة للتحليل (305) استبانة، ويوضح الجدول (2) خصائص العينة وفقاً لمتغير الجنس، والرتبة الأكاديمية، وعدد سنوات الخبرة.

جدول 2

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة

المتغير	الفئة	العدد
الجنس	ذكر	140
	أنثى	165
المجموع		305
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	60
	أستاذ مشارك	70
	أستاذ مساعد	85
	محاضر	50



المتغير	الفئة	العدد	
	معيد	40	13.1%
المجموع		305	100%
	أقل من (5) سنوات	115	37.7%
سنوات الخبرة	من 5 – 10 سنوات	120	39.3%
	أكثر من 10 سنوات	70	23%
المجموع		305	100%

يوضح جدول (2) أنَّ أغلبية أفراد عينة الدراسة من الإناث، فقد بلغ عددهم (165) فردًا، بنسبة (54.1%)، أمَّا في متغيّر الرتبة الأكاديمية فقد جاء أعلاها للفئة "أستاذ مساعد"، وبلغ عددهم (85) فردًا، بنسبة (27.9%)، وأما متغيّر سنوات الخبرة فجاءت للفئة (5 – 10 سنوات)، إذ بلغ عددهم (120) فردًا، بنسبة (39.3%).

أداة الدراسة:

اختارت الباحثة الاستبانة أداة للدراسة، بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الارتباط المباشر بمحاور الدراسة، وبُنيت الاستبانة من ثلاثة أقسام: تضمّن الأول المتغيّرات الأولية لأفراد عينة الدراسة، وهي: (الجنس، والرتبة الأكاديمية، وعدد سنوات الخبرة)، وضمّن الثاني مقياس الثقة التنظيمية، واشتمل على (27) فقرة موزعة على أبعادها الثلاث: بُعد الثقة بإدارة الجامعة، وبُعد الثقة بالرئيس المباشر، وبُعد الثقة بالزملاء، في حين ضمّ القسم الثالث مقياس الاستغراق الوظيفي، واشتمل على (21) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد: بُعد الاستغراق المعرفي، وبُعد الاستغراق الشعوري، وبُعد الاستغراق الجسدي، ويقابل كل فقرة مقياس ليكرت الخماسي، كالآتي: (بدرجة كبيرة جدًا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة، بدرجة منخفضة جدًا). وللتحقّق من موثوقية تطبيق أداة الدراسة ومدى مناسبتها لأفراد عينة الدراسة اتُّخذت الإجراءات الآتية:

أ. صدق أداة الدراسة:

1. الصدق الظاهري:

عُرِضت الاستبانة؛ للتأكّد من صدقها الظاهري، على مجموعة من المحكّمين ذوي الخبرة والاختصاص بلغ عددهم (7) محكّمين للحكم على مدى ارتباط الفقرات في أبعاد الاستبانة واتّصافها بالشمولية والسّلامة اللغوية، وبناء على الملاحظات التي أُخذ بها ونسبة الاتفاق التي بلغت (80%)، اعتُمِدَت أداة الدراسة لتصبح في صورتها النهائية، بعد حذف (3) فقرات، وتعديل (18) فقرة.

2. صدق البناء:

طُبِّقَت الأداة على عينة استطلاعية مكوّنة من (30) عضو هيئة تدريس، للتحقّق من صدق بناء الاستبانة واحتساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة البُعد والدرجة الكلية للمقياس الذي ينتمي إليه، كما حُسب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة وبين البُعد الذي تنتمي إليه الفقرة، ويوضّح ذلك الجداول (3، 4، 5).



الجدول 3

معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بُعد من أبعاد الدراسة والدرجة الكلية للمقياس الذي ينتمي إليه في العينة الاستطلاعية.

الرقم	المقياس/البعد	معامل الارتباط
مقياس الثقة التنظيمية		
1	البعد الأول: الثقة بإدارة الجامعة	**0.654
2	البعد الثاني: الثقة بالرئيس المباشر	**0.629
3	البعد الثالث: الثقة بالزملاء	**0.611
مقياس الاستغراق الوظيفي		
1	البعد الأول: الاستغراق المعرفي	**0.680
2	البعد الثاني: الاستغراق الشعوري	**0.666
3	البعد الثالث: الاستغراق الجسدي	**0.649

****وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (.)**

أوضح جدول (3) أنَّ قيم معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد مقياس الثقة التنظيمية والدرجة الكلية تراوحت بين (0.611) و(0.654)، كما أنَّ قيم معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد مقياس الاستغراق الوظيفي والدرجة الكلية تراوحت بين (0.649) و(0.680)، بدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، وأظهرت النتائج أعلاه وجودَ درجةٍ عالية من الاتساق الداخلي، وبذلك اعتبر صدقُ أداة الدراسة مقبُولاً. وحسب معامل الارتباط بيرسون بين درجتي الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه في مقياس الثقة التنظيمية، والجدول (4) يبيِّن ذلك.

الجدول 4

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه في مقياس الثقة التنظيمية

رقم الفقرة	معامل الارتباط (الثقة بإدارة الجامعة)	رقم الفقرة	معامل الارتباط (الثقة بالرئيس المباشر)	رقم الفقرة	معامل الارتباط (الثقة بالزملاء)
1	**0.631	1	**0.620	1	**0.618
2	**0.617	2	**0.651	2	**0.641
3	**0.661	3	**0.640	3	**0.704
4	**0.612	4	**0.648	4	**0.628
5	**0.699	5	**0.597	5	**0.632
6	**0.610	6	**0.624	6	**0.622
7	**0.618	7	**0.657	7	**0.608
8	**0.625	8	**0.633	8	**0.682
9	**0.661	9	**0.600		
		10	**0.627		

****دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)**



يوضح جدول (4) أنَّ معامل ارتباط بيرسون لكل فقرة مع البُعد الذي تنتمي إليه في مقياس الثقة التنظيمية، تراوحت بين (0.597 – 0.704) وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، ولجميع أبعاد مقياس الثقة التنظيمية وبذلك اعتمد المقياس بصورته النهائية ليصبح مكوناً من (27) فقرة موزعة على (3) أبعاد. ولحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الفقرات والأبعاد الذي تنتمي إليها في مقياس الاستغراق الوظيفي والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول 5

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه الفقرة في مقياس الاستغراق الوظيفي

رقم الفقرة	معامل الارتباط (الاستغراق المعرفي)	رقم الفقرة	معامل الارتباط (الاستغراق الشعوري)	رقم الفقرة	معامل الارتباط (الاستغراق الجسدي)
1	**0.621	1	**0.636	1	**0.671
2	**0.603	2	**0.673	2	**0.679
3	**0.699	3	**0.609	3	**0.631
4	**0.667	4	**0.622	4	**0.674
5	**0.660	5	**0.664	5	**0.656
6	**0.633	6	**0.695	6	**0.696
		7	**0.642		
		8	**0.639		
		9	**0.623		

***دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)

يوضح جدول (5) أنَّ معامل ارتباط بيرسون للفقرات مع البُعد الذي تنتمي إليه في مقياس الاستغراق الوظيفي تراوحت بين (0.603 – 0.696)، وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، ولجميع أبعاد مقياس الاستغراق الوظيفي، وعليه يصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (21) فقرة موزعة على (3) أبعاد. ثبات أداة الدراسة:

طبقت معادلة "ألفا" كرونباخ (Cronbachs Alpha) لحساب معامل ثبات الاستبانة الداخلي، لجميع أبعاد أداة الدراسة والدرجة الكلية، فقد طبقت على العينة الاستطلاعية التي تكونت من (30) فرداً، استبعدوا من عينة الدراسة، ويوضح ذلك الجدول (6).

جدول 6

معاملات ثبات كرونباخ ألفا "α" لأبعاد أداة الدراسة، والدرجة الكلية في العينة الاستطلاعية

الرقم	المقياس/البعد	معاملات ثبات كرونباخ ألفا "α"
مقياس الثقة التنظيمية		
1	البُعد الأول: الثقة بإدارة الجامعة	0.846
2	البُعد الثاني: الثقة بالرئيس المباشر	0.854
3	البُعد الثالث: الثقة بالزملاء	0.822
4	مقياس الثقة التنظيمية عامة	0.925



الرقم	المقياس/البعد	معاملات ثبات كرونباخ ألفا "α"
مقياس الاستغراق الوظيفي		
1	البعد الأول: الاستغراق المعرفي	0.810
2	البعد الثاني: الاستغراق الشعوري	0.831
3	البعد الثالث: الاستغراق الجسدي	0.817
4	مقياس الاستغراق الوظيفي عامة	0.901

يوضح جدول (6) أنَّ معاملات الثبات المقدرة بمعادلة كرونباخ ألفا "α" لأبعاد مقياس الثقة التنظيمية قد تراوحت بين (0.822 - 0.854)، وقد بلغت درجة الثبات الكلية للمقياس (0.925)، كما جاءت معاملات الثبات المقدرة بمعادلة كرونباخ ألفا "α" لأبعاد مقياس الاستغراق الوظيفي بين (0.810 - 0.831)، وقد بلغت درجة الثبات الكلية للمقياس (0.901)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض تطبيق الدراسة (Crocker & Algina, 1986).

تصحيح أداة الدراسة:

جاء أمام كل فقرة من فقرات أداة الدراسة مقياس ليكرت الخماسي، الذي يعكس درجة موافقة أفراد عينة الدراسة كالتالي: (بدرجة كبيرة جداً = 5 درجات)، (بدرجة كبيرة = 4 درجات)، (بدرجة متوسطة = 3 درجات)، (بدرجة منخفضة = درجتين)، (بدرجة منخفضة جداً = درجة واحدة). ولتحديد مستوى الموافقة وتحديد الاتجاه لمقياس ليكرت الخماسي، حُسبت القيم (الأوزان)، وعليه تصبح فئات الحكم على المتوسطات للفقرات والأبعاد كما يلي:

- من 1 - 1.79: بدرجة منخفضة جداً.
- من 1.80 - 2.59: بدرجة منخفضة.
- من 2.60 - 3.39: بدرجة متوسطة.
- من 3.40 - 4.19: بدرجة كبيرة.
- من 4.20 - 5.00: بدرجة كبيرة جداً (أبو صالح، 2004).

الأساليب الإحصائية:

- للإجابة عن أسئلة الدراسة استُخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، والكشف عن العلاقة واتجاهها بين الثقة التنظيمية والاستغراق الوظيفي.
- معادلة كرونباخ ألفا (Cronbachs Alpha)، لتقدير معاملات ثبات أداة الدراسة.
- الإحصاء الوصفي: التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.
- اختبار (ف) تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة نحو أبعاد الدراسة باختلاف متغيراتهم الشخصية والوظيفية التي تنقسم إلى أكثر من فئتين: (الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة).
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test) لمعرفة ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو متغير الجنس.



نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: نتائج السؤال الأول: ما مستوى الثقة التنظيمية بأبعادها الثلاث: (الثقة بإدارة الجامعة، والثقة بالرئيس المباشر، والثقة بالزملاء) لدى أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في جامعة تبوك، من وجهة نظرهم؟
للإجابة عن هذا السؤال استُخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل فقرة من فقرات أبعاد الثقة التنظيمية، وجدول (7) التالي يوضح مستوى الثقة التنظيمية في بُعد الثقة بإدارة الجامعة.

الجدول 7

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الثقة التنظيمية في بُعد (الثقة بإدارة الجامعة) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

رقم الفقرة	الفقرة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
6	تُقدّر جهودي دائماً.	1	3.36	1.345	متوسطة
2	تُطبق إدارة الجامعة القوانين واللوائح بعدالة مع جميع أعضاء هيئة التدريس.	2	3.29	1.247	متوسطة
5	تُطور إدارة الجامعة مهارات أعضاء هيئة التدريس.	3	3.26	1.319	متوسطة
3	تُقدّر إدارة الجامعة الأفكار الجديدة التي يقدمها أعضاء هيئة التدريس.	4	3.21	1.309	متوسطة
9	جميع قنوات الاتصال بالجامعة مفتوحة للجميع.	5	3.16	1.418	متوسطة
8	تلتزم إدارة الجامعة بإتاحة البيانات للجميع.	6	3.13	1.313	متوسطة
1	إدارة الجامعة تنظر بعين الاعتبار لمصالح العاملين عند اتخاذ القرارات.	7	3.11	1.346	متوسطة
4	عند تعيين إدارة الجامعة القيادات تضع الشخص المناسب في المكان المناسب.	8	3.09	1.304	متوسطة
7	توفر إدارة الجامعة مناخاً تنظيمياً ملائماً لأعضاء هيئة التدريس.	9	3.04	1.409	متوسطة
	البُعد الأول: الثقة بإدارة الجامعة	3.18			متوسطة

يوضح جدول (7) أنَّ مستوى الثقة التنظيمية ببُعد الثقة بإدارة الجامعة لدى أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في جامعة تبوك، من وجهة نظرهم، جاء بدرجة "متوسطة"، فقد بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا البُعد (3.18). كما اتضح من النتائج أنَّ فقرات هذا البُعد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.04 - 3.36)، وجميعها جاءت بدرجة "متوسطة". وجاءت أعلى الفقرات الفقرة (6): "تُقدّر جهودي دائماً"، وتلتها الفقرة (2): "تُطبق إدارة الجامعة القوانين واللوائح بعدالة مع جميع أعضاء هيئة التدريس". ويمكن أن يُعزى ذلك إلى أنَّ أغلب القيادات الحالية لديهم حرص على التحفيز وتقدير جهود الأعضاء، لما ينتج عنه من تميز أدائهم، وجاءت آخر الفقرات الفقرة (4): "عند تعيين إدارة الجامعة القيادات تضع الشخص المناسب في المكان المناسب"، والفقرة (7): "توفر إدارة الجامعة مناخاً تنظيمياً ملائماً لأعضاء هيئة التدريس"، التي جاءت بأدنى النسب. ويمكن عزو ذلك إلى الآلية التي يترشح فيها الأعضاء لتولي المناصب القيادية، والتي يراها بعضهم غير عادلة إضافة إلى حاجة الأعضاء إلى توفير إدارة الجامعة لهم مناخاً تنظيمياً يروونه مناسباً لزيادة إنتاجيتهم وتطوير أدائهم. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة سليمان وآخرين (2020)، التي جاء فيها بُعد الثقة بإدارة الجامعة بدرجة متوسطة، كما تتفق مع دراسة العسيمي والحنيطي (2019)، التي جاء بُعد الثقة بالإدارة العليا بدرجة متوسطة. واختلفت هذه



النتيجة مع دراسة القرني (2017)، التي توصلت إلى أن مستوى الثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك جاءت بدرجة مرتفعة لجميع الأبعاد.

وفي مستوى الثقة التنظيمية بُعد الثقة بالرئيس المباشر لدى أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في جامعة تبوك، من وجهة نظرهم، ويوضح ذلك جدول (8).

جدول 8

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الثقة التنظيمية في بُعد (الثقة بالرئيس المباشر) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

رقم الفقرة	الفقرة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
9	يشجع رئيسي الأعضاء على الإبداع والابتكار.	1	3.31	1.327	متوسطة
2	يعالج رئيسي المشكلات بأسلوب علمي.	2	3.22	1.432	متوسطة
4	لدي ثقة كبيرة في رئيسي.	3	3.21	1.321	متوسطة
1	يقدر رئيسي جهودي التي أبذلها في العمل.	4	3.19	1.379	متوسطة
10	تتطابق أفعال رئيسي مع أقواله ووعوده الخاصة بالعمل.	5	3.18	1.288	متوسطة
8	يقيم رئيسي الأعضاء بموضوعية.	6	3.16	1.383	متوسطة
3	يدير الرئيس المباشر لديّ العمل بكفاءة.	7	3.16	1.359	متوسطة
5	يحرص رئيسي على مشاركة المعرفة.	8	3.13	1.301	متوسطة
6	يتعامل رئيسي بعدالة مع جميع الأعضاء.	9	3.09	1.365	متوسطة
7	يتعامل رئيسي بشفافية ووضوح.	10	3.04	1.338	متوسطة
	البُعد الثاني: الثقة بالرئيس المباشر		3.17		متوسطة

يوضح جدول (8) أن مستوى الثقة التنظيمية بُعد الثقة بالرئيس المباشر لدى أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في جامعة تبوك، من وجهة نظرهم، جاء بدرجة "متوسطة"، فقد بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا البُعد (3.17). كما يتضح من النتائج أن فقرات هذا البُعد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.04 - 3.31)، وجميعها جاءت بدرجة "متوسطة". كما جاءت أعلى الفقرات الفقرة (9): "يشجع رئيسي الأعضاء على الإبداع والابتكار"، وتلتها الفقرة (2): "يعالج رئيسي المشكلات بأسلوب علمي"، ويمكن عزو ذلك إلى حرص الرؤساء على رفع الإنتاجية من خلال تشجيع الأعضاء على الإبداع والابتكار وحرصهم أيضاً على حلّ المشكلات بمنهجية علمية، لما لها عائد على تميز أقسامهم، ومن ثم تميز قيادتهم. وجاءت آخر الفقرات الفقرة (6): "يتعامل رئيسي بعدالة مع جميع الأعضاء"، وتلتها بالترتيب الأخير الفقرة (7): "يتعامل رئيسي بشفافية ووضوح"، ويمكن تفسير ذلك بأن العدالة تعدّ أمراً نسبياً، فما يراه عضو عادلاً يراه الآخر غير عادل، ومن ثم جاءت استجابات الأعضاء على هذه الفقرة متدنية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سليمان وآخرين (2020)، التي جاء فيها بُعد الثقة بالرئيس المباشر بدرجة متوسطة، وأيضاً مع دراسة صياغ وخالد (2019)، التي جاءت بدرجة متوسطة ثقة العاملين بمشرفيهم. في حين تختلف هذه النتيجة مع دراسة العسيمي والحنيطي (2019)، التي جاء فيها أن بُعد الثقة بالرئيس المباشر جاء بدرجة مرتفعة. ودراسة القرني (2017)، التي توصلت إلى أن مستوى الثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك جاءت بدرجة "مرتفعة" وجميع الأبعاد.



وفي مستوى الثقة التنظيمية بُعِدَ الثقة بالزملاء لدى أعضاء هيئة التدريس ومن في حُكمهم في جامعة تبوك، من وجهة نظرهم، ويوضّح ذلك جدول (9).

جدول 9

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الثقة التنظيمية في بُعد (الثقة بالزملاء) مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب المتوسط الحسابي

رقم الفقرة	الفقرة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
5	يسهم زملائي إيجابيًا في تيسير طريقة إنجاز الأعمال	1	3.42	1.110	كبيرة
2	أُتبادل مع زملائي المعلومات التي تساعد على إنجاز العمل	2	3.37	1.359	متوسطة
4	يقدر زملائي الجهود التي أقدمها في العمل.	3	3.31	1.111	متوسطة
3	أثق بأن زملائي يقدمون أعمالهم بطريقة مهنية.	4	3.27	1.231	متوسطة
8	يلتزم زملائي بوعدهم في إنجاز أعمالهم بالوقت المحدد.	5	3.18	1.263	متوسطة
1	أشعر بالراحة في العمل مع زملائي.	6	3.16	1.258	متوسطة
7	يحرص زملائي على عدم تبادل الشائعات ونشرها.	7	3.14	1.305	متوسطة
6	يبادر زملائي بمساعدتي عندما أواجه مشكلة في العمل.	8	3.09	1.291	متوسطة
البُعد الثالث: الثقة بالزملاء			3.24		متوسطة

يتّضح من جدول (9) أن مستوى الثقة التنظيمية يُعَدُّ الثقة بالزملاء لدى أعضاء هيئة التدريس ومن في حُكمهم في جامعة تبوك، من وجهة نظرهم، جاء بدرجة "متوسطة"، فقد بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا البُعد (3.24). كما يتّضح من النتائج أن فقرات هذا البُعد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.09 - 3.42)، وجميعها جاءت بدرجة "متوسطة"، عدا الفقرة (5): "يسهم زملائي إيجابيًا في تيسير طريقة إنجاز الأعمال" فقد جاءت بدرجة كبيرة. وتلتها بالترتيب الفقرة (2): "أُتبادل مع زملائي المعلومات التي تساعد على إنجاز العمل". ويمكن عزو ذلك إلى أن أغلب الزملاء بطبيعة عملهم تتكوّن بينهم علاقات زمالة وعلاقات إنسانية جيّدة نوعًا ما، مما ينتج عنه تعاون وانسجام. وجاءت آخر الفقرات الفقرة (7): "يحرص زملائي على عدم تبادل الشائعات ونشرها"، وآخر الفقرات ترتيبًا هي الفقرة (6): "يبادر زملائي بمساعدتي عندما أواجه مشكلة في العمل". ويمكن عزو ذلك إلى أنه مهما كانت العلاقات جيدة بين الزملاء بالأقسام العلمية إلا أنه مع كثرة الضغوط والأعباء التدريسية قد يقلّ التعاون أحيانًا؛ مما نتج عنه إجابات متدنية عن هذه الفقرة. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة سليمان وآخرين (2020)، التي جاء فيها بُعْدُ الثقة بالزملاء بدرجة متوسطة. واختلفت مع دراسة العسيمي والحنيطي (2019)، التي جاء فيها بُعْدُ الثقة بالزملاء بدرجة مرتفعة، وتختلف كذلك مع دراسة صياغ وخالد (2019)، التي جاء فيها بُعْدُ ثقة العاملين بزملائهم بدرجة مرتفعة.

مما سبق يتّضح أن مستوى الثقة التنظيمية بأبعادها الثلاث: (الثقة بإدارة الجامعة، والثقة بالرئيس المباشر، والثقة بالزملاء) لدى أعضاء هيئة التدريس ومن في حُكمهم في جامعة تبوك، من وجهة نظرهم، جاءت بدرجة "متوسطة"، ويبيّن ذلك جدول (10).



جدول 10

المتوسطات الحسابية لمستوى الثقة التنظيمية بأبعادها لدى أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في جامعة تبوك مرتبة ترتيباً تنازلياً
حسب المتوسط الحسابي

الرقم	البعد	الترتيب	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
3	البُعد الثالث: الثقة بالزملاء	1	3.24	متوسطة
1	البُعد الأول: الثقة بإدارة الجامعة	2	3.18	متوسطة
2	البُعد الثاني: الثقة بالرئيس المباشر	3	3.17	متوسطة
	الدرجة الكلية		3.20	متوسطة

يوضح جدول (10) أنَّ مستوى الثقة التنظيمية بأبعادها الثلاث: (الثقة بإدارة الجامعة، الثقة بالرئيس المباشر، الثقة بالزملاء) لدى أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في جامعة تبوك، من وجهة نظرهم، جاءت بدرجة "متوسطة"، بمتوسط حسابي (3.20). وجاء أعلى الأبعاد البُعد الثالث: الثقة بالزملاء بمتوسط حسابي (3.24)، تلاه البُعد الأول: الثقة بإدارة الجامعة بمتوسط حسابي (3.18)، وأخيراً جاء البُعد الثاني: الثقة بالرئيس المباشر بمتوسط حسابي (3.17)، وجميعها جاءت بدرجة متوسطة.

وترى الباحثة أن السبب في ذلك يعود إلى إدراك أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في جامعة تبوك لأهمية الثقة بوصفها عنصراً أساسياً في تنمية العلاقات الإنسانية، وتبادل المعلومات والأفكار والخبرات، وقد تفسّر هذه النتيجة بأن بُعد الثقة بالزملاء هو من أكثر المؤثرات الدافعة لبلورة الثقة التنظيمية من خلال إلمام أعضاء هيئة التدريس ووعيهم بأهمية الثقة بالزملاء، إذ تعدّ العملية التعليمية عمليةً شاملةً ومتكاملةً بين الجميع، كما أنَّ حصول بُعد الثقة بإدارة الجامعة جاء في المرتبة الثانية نابعاً عن ضعف التواصل اليومي مع قيادات الجامعة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية، بسبب انشغالهم بالعمل الإداري الذي يؤثر سلباً في بناء العلاقات وعدم تقديم الدعم المطلوب لأعضاء هيئة التدريس، ويمكن تفسير حصول بُعد الثقة بالرئيس المباشر على المرتبة الأخيرة، بأن هذه العلاقة تواجه عدداً من المعوقات، تتمثل بتمسك الرئيس المباشر بآليات وإجراءات عمل روتينية متشابكة، وقلة الحوافز المقدّمة، ومركزية اتخاذ القرارات.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سليمان وآخرين (2020) ودراسة العريفي (2019) ودراسة صياغ وخالد (2019)، التي بينت أن درجة الثقة التنظيمية جاءت بدرجة متوسطة، لدى أعضاء هيئة التدريس. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة آل هيضة (2020)، التي بينت أن توافر الثقة التنظيمية جاء بدرجة كبيرة. وتختلف أيضاً مع دراسة بابوغلان (Babaoglan, 2016)، التي أظهرت أنَّ مستويات الثقة التنظيمية كانت عالية.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني: ما درجة الاستغراق الوظيفي بأبعاده الثلاث: (الاستغراق المعرفي، والاستغراق الشعوري، والاستغراق الجسدي) لدى أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في جامعة تبوك، من وجهة نظرهم؟
للإجابة عن هذا السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل فقرة من فقرات أبعاد الاستغراق الوظيفي، والجدول (11) وضّح درجة الاستغراق الوظيفي في بُعد الاستغراق المعرفي.



جدول 11

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الاستغراق الوظيفي في بُعد (الاستغراق المعرفي) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

رقم الفقرة	الفقرة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
6	أهتمّ بكل جديد لتطوير مهاراتي.	1	3.77	1.208	كبيرة
5	لديّ استغراق في العمل بدون متابعة رئيسي في العمل.	2	3.42	1.275	كبيرة
2	أستطيع مواجهة الظروف والمواقف الصعبة بأفكار جديدة.	3	3.39	1.193	متوسطة
3	أبذل كثيراً من الانتباه والتركيز على وظيفتي.	4	3.36	1.345	متوسطة
4	أقدم مصلحة العمل على مصالح الشخصية.	5	3.29	1.361	متوسطة
1	انشغل بالتفكير في مهامي حتى بعد الانتهاء من وقت العمل.	6	3.24	1.252	متوسطة
البُعد الأول: الاستغراق المعرفي			3.41		كبيرة

يوضح جدول (11) أنّ درجة الاستغراق الوظيفي في بُعد الاستغراق المعرفي جاءت بدرجة "كبيرة"، بمتوسط حسابي (3.413). كما اتضح من النتائج أن فقرات هذا البُعد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.24 - 3.77)، وجاءت بدرجة متوسطة وكبيرة. وجاءت أعلى الفقرات الفقرة (6): "أهتمّ بكل جديد لتطوير مهاراتي"، وتلتها بالترتيب الفقرة (5): "لديّ استغراق في العمل بدون متابعة رئيسي في العمل". ويُعزى ذلك إلى أنّ أغلبية أعضاء هيئة التدريس لديهم أهداف تتعلق بتطوير مهاراتهم وما يعود عليهم من هذا التطوير، إضافة إلى أن عضو هيئة التدريس في مكانة علمية، ويتميّز بالالتزام الداخلي، ويرى أنه لا يحتاج إلى متابعة من الرئيس المباشر. كما جاءت آخر الفقرات الفقرة (4): "أقدم مصلحة العمل على مصالح الشخصية"، وتلتها بالترتيب الفقرة (1): "انشغل بالتفكير في مهامي حتى بعد الانتهاء من وقت العمل". ويمكن تفسير ذلك أنّه مهما كان هناك استغراق معرفي لدى عضو هيئة التدريس فإنّه من الطبيعي أن يتجه بتفكيره بمصلحته الشخصية على مصالح العمل في بعض الأمور، وأنه يرى أنه قادر على عدم التفكير بمهامه بعد انتهاء وقت العمل. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة غماري (2020)، التي أظهرت أنّ مستوى الاستغراق الوظيفي جاء بدرجة "مرتفعة" لجميع الأبعاد. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة العصيمي (2020)، التي بينت أن مستوى الاستغراق الوظيفي جاء بدرجة متوسطة لجميع أبعاد الدراسة.

وأما في درجة الاستغراق الوظيفي في بُعد الاستغراق الشعوري لدى أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في جامعة تبوك، من وجهة نظرهم، فيوضح جدول (12) ذلك.

جدول 12

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الاستغراق الوظيفي في بُعد (الاستغراق الشعوري) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

رقم الفقرة	الفقرة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
8	تربطني بعملية علاقة قوية.	1	3.65	1.355	كبيرة
9	أشعر بمتعة حقيقية وسعادة خلال إنجازي لعمل.	2	3.42	1.421	كبيرة
7	أشعر بأن الوقت يمرّ بسرعة خلال العمل.	3	3.32	1.239	متوسطة



رقم الفقرة	الفقرة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
6	أحقق ذاتي من خلال أدائي في العمل.	4	3.27	1.245	متوسطة
1	أشعر بإيجابية تجاه العمل.	5	3.26	1.281	متوسطة
3	أشعر بدرجة من الحماس في أثناء العمل.	6	3.19	1.355	متوسطة
5	ترتبط أكثر أهدافي الشخصية بوظيفتي.	7	3.04	1.235	متوسطة
4	أغلب اهتماماتي مرتكزة حول وظيفتي.	8	3.04	1.325	متوسطة
2	أشعر بالاستقرار النفسي في مجال عملي.	9	2.86	1.362	متوسطة
	البُعد الثاني: الاستغراق الشعوري		3.23		متوسطة

يوضح جدول (12) أنَّ درجة الاستغراق الوظيفي في بُعد الاستغراق الشعوري لدى أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في جامعة تبوك، من وجهة نظرهم، جاءت بدرجة "متوسطة"، بمتوسط حسابي (3.23). كما اتضح من النتائج أن فقرات هذا البُعد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.86 – 3.65)، جاءت بدرجتين "متوسطة" و "كبيرة".

وجاءت أعلى الفقرات الفقرة (8): "تربطني بعملتي علاقة قوية"، وتلتها الفقرة (9): "أشعر بمتعة حقيقية وسعادة خلال إنجازي لعملتي". ويمكن تفسير ذلك أنَّ عضو هيئة التدريس يقضي ساعات عمل طويلة في الجامعة؛ مما يسهم بتوطيد علاقته بما ينجزه من أعمال، ويرى أنه ينجز أعماله بمهنية مع شعوره بالسَّعادة فيما ينجزه من مهام. وجاءت آخر الفقرات الفقرة (4): "أغلب اهتماماتي مرتكزة حول وظيفتي"، وتلتها الفقرة (2): "أشعر بالاستقرار النفسي في مجال عملي"، ويمكن تفسير ذلك أنَّه مهما بلغ الاستغراق الشعوري لدى عضو هيئة التدريس فإنه لديه في الغالب حياته الخاصة خارج العمل، التي تأخذ جوانب من تفكيره واهتماماته، وكذلك يرجع جانب الاستقرار النفسي إلى شخصية العضو نفسه، من حيث قدرته على صنع التوازن بين حياته الخاصة وحياته العملية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة زهران (2013)، التي أظهرت أنَّ الاستغراق الوظيفي جاء بدرجة متوسطة لجميع الأبعاد. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة أحمد وفتيحة (2020)، التي توصَّلت إلى أنَّ مستوى الاستغراق الشعوري جاء بدرجة مرتفعة.

أما في درجة الاستغراق الوظيفي في بُعد الاستغراق الجسدي لدى أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في جامعة تبوك، من وجهة نظرهم، ويوضح ذلك الجدول (13).

جدول 13

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الاستغراق الوظيفي في بُعد (الاستغراق الجسدي) مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب المتوسط الحسابي

رقم الفقرة	الفقرة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
3	أستثمر قدراتي لإنجاز العمل.	1	3.55	1.004	كبيرة
6	أستخدم جميع الوسائل المتاحة والممكنة لأُنجز مهامي.	2	3.34	1.169	متوسطة
2	أكرس طاقتي الجسدية والمادية لإنجاز العمل.	3	3.29	0.983	متوسطة
4	استمر في العمل لفترات طويلة.	4	3.26	0.937	متوسطة
1	أبذل كامل جهدي وطاقتي لمساعدة زملائي في إنجاز المهام الموكلة إليهم.	5	3.13	1.110	متوسطة
5	توفر إدارة الجامعة جميع الإمكانيات (المادية – البشرية) اللازمة للاستغراق في العمل.	6	2.96	1.028	متوسطة



رقم الفقرة	الفقرة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
	البُعد الثالث: الاستغراق الجسدي		3.25		متوسطة

يوضح جدول (13) أنَّ درجة الاستغراق الوظيفي في بُعد الاستغراق الجسدي لدى أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في جامعة تبوك، من وجهة نظرهم، جاءت بدرجة "متوسطة"، بمتوسط حسابي (3.25). كما اتضح من النتائج أن فقرات هذا البعد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.96 - 3.55)، وجميعها جاءت بدرجة "متوسطة" عدا الفقرة (3): "أستثمر قدراتي لإنجاز العمل" التي جاءت بدرجة كبيرة. وتلتها الفقرة (6): "أستخدم جميع الوسائل المتاحة والممكنة لإنجاز مهامي"، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أنَّ الأعضاء يحرصون على استثمار طاقاتهم كلها مع استخدامهم لكل الوسائل المتاحة لإظهار أعمالهم بطريقة جيدة تميز أدائهم. وجاءت آخر الفقرات الفقرة (1): "أبذل كامل جهدي وطاقتي لمساعدة زملائي في إنجاز المهام الموكلة إليهم"، وجاءت بالترتيب الأخير الفقرة (5): "توفر إدارة الجامعة جميع الإمكانيات (المادية - البشرية) اللازمة للاستغراق في العمل"، ويمكن تفسير ذلك أنَّ كثرة الأنصبة التدريسية وبعض التكاليف الإدارية تمنع الأعضاء من بذل كل الجهود لمساعدة زملائهم في بعض الأحيان، وبعضهم يرى أنَّ الجامعة لا توفر جميع الإمكانيات بالرغم من حرصهم على استثمار الإمكانيات المتاحة لإنجاز أعمالهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة زهران (2013)، التي أظهرت أنَّ جميع أبعاد الاستغراق الوظيفي لدى عينة الدراسة جاءت بدرجة متوسطة. وتختلف مع دراسة غماري (2020)، التي أظهرت أن مستوى الاستغراق الوظيفي جاء بدرجة عالية لجميع الأبعاد.

مما سبق يتضح أن درجة الاستغراق الوظيفي بأبعاده الثلاث: (الاستغراق المعرفي، والاستغراق الشعوري، والاستغراق الجسدي) لدى أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في جامعة تبوك، جاءت بدرجة "متوسطة"، ويوضح ذلك جدول (14).

جدول 14

المتوسطات الحسابية لدرجة الاستغراق الوظيفي بأبعاده لدى أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في جامعة تبوك مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الرقم	البعد	الترتيب	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
1	البُعد الأول: الاستغراق المعرفي	1	3.41	كبيرة
3	البُعد الثالث: الاستغراق الجسدي	2	3.25	متوسطة
2	البُعد الثاني: الاستغراق الشعوري	3	3.23	متوسطة
	الدرجة الكلية		3.30	متوسطة

يوضح جدول (14) أن درجة الاستغراق الوظيفي بأبعاده الثلاث: (الاستغراق المعرفي، والاستغراق الشعوري، والاستغراق الجسدي) لدى أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في جامعة تبوك، جاءت بدرجة "متوسطة"، بمتوسط حسابي (3.30). وجاء أعلى الأبعاد البُعد الأول: الاستغراق المعرفي، بمتوسط حسابي (3.41) بدرجة كبيرة، تلاه البُعد الثالث: الاستغراق الجسدي، بمتوسط حسابي (3.25) بدرجة متوسطة، وأخيراً جاء البُعد الثاني: الاستغراق الشعوري، بمتوسط حسابي (3.23) بدرجة متوسطة.

وترى الباحثة أن لدى أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في جامعة تبوك درجة كبيرة من الاستغراق المعرفي، لأنهم منغمسون تماماً في ممارسة عملهم، وهم قادرون على البعد عن المنافسة غير السليمة، ويركزون بكثافة على المهمة التي أعطيت لهم أساساً، وهي العملية التعليمية، وكل هذا جاء نتيجة لما يمتلكونه من معرفة وخبرة ومهارة، في حين جاء الاستغراقان الجسدي والشعوري بدرجة "متوسطة"؛ وهذا يؤثر على بذل الجهد الجسدي والطاقات في بيئة العمل،



واستغراق العاملين فيها ومن ثم الاستغراق الشعوري من خلال مشاعر أعضاء هيئة التدريس وعواطفهم تجاه العمل، إلا أن هناك تحديات تُخفّض من الاستغراقين الجسدي والشعوري، ومنها تحديداً الأحداث الحياتية المرهقة، وارتفاع النصاب التدريسي، والأعمال الإدارية المتعددة، وقلة توفير الإمكانيات المادية والبشرية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العصيمي (2020)، التي أظهرت أن مستوى الاستغراق الوظيفي جاء بدرجة متوسطة، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة لطرش (2020)، التي أشارت إلى ارتفاع مستويات الاستغراق الوظيفي للأستاذ الجامعي، ودراسة غماري (2020)، التي بينت أن مستوى الاستغراق الوظيفي للمعلمين جاء بدرجة عالية.

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين استجابات أعضاء هيئة التدريس حول درجة الثقة التنظيمية ومستوى الاستغراق الوظيفي، تُعزى إلى متغيرات الدراسة: (الجنس، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة)؟

أ. متغير الجنس:

وُظف اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent- Samples T-test) للإجابة عن هذا السؤال، للكشف عن وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول درجة الثقة التنظيمية ومستوى الاستغراق الوظيفي، تُعزى إلى متغير الجنس، والجدول التالي رقم (15) يبين ذلك.

الجدول 15

نتائج تحليل اختبار (ت) (T-TEST) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول درجة الثقة التنظيمية ومستوى الاستغراق الوظيفي تُعزى إلى متغير الجنس

المتغير التابع	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	-	مستوى الدلالة
الثقة التنظيمية	-	140	3.1177	1.02745	-1.411	0.159	
	أنثى	165	3.2705	0.86326			
الاستغراق الوظيفي	-	140	3.3112	0.88761	0.323	0.747	
	أنثى	165	3.2785	0.87451			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يوضح جدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول درجة الثقة التنظيمية ومستوى الاستغراق الوظيفي، تُعزى إلى متغير الجنس وقد جاءت قيم "ت" المحسوبة (-1.411، 0.323) على التوالي، وجاءت مستويات الدلالة (0.159، 0.747) على التوالي.

ب. متغير الرتبة الأكاديمية:

استُخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للإجابة عن هذا السؤال، للكشف عن الفروق الدالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول درجة الثقة التنظيمية ومستوى الاستغراق الوظيفي، تُعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية، والجدول التالي (16) يبين ذلك.



جدول 16

تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول درجة الثقة التنظيمية ومستوى الاستغراق الوظيفي، تُعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
- الثقة التنظيمية	بين المجموعات	3.781	4	0.945	1.0	0.375
	داخل المجموعات	266.937	300	0.890		
	المجموع	270.718	304			
الاستغراق الوظيفي	بين المجموعات	15.555	4	0.863	1.2	0.157
	داخل المجموعات	219.460	300	0.672		
	المجموع	235.015	304			

* ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يوضح جدول (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول درجة الثقة التنظيمية ومستوى الاستغراق الوظيفي، تُعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية، فقد جاءت قيم "ف" المحسوبة (1.062، 1.283) على التوالي، وجاءت مستويات الدلالة (0.375، 0.157) على التوالي.

ج. متغير سنوات الخبرة:

استُخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للإجابة عن هذا السؤال، للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول درجة الثقة التنظيمية ومستوى الاستغراق الوظيفي، تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة، و جدول (17) بين ذلك.

جدول 17

تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول درجة الثقة التنظيمية ومستوى الاستغراق الوظيفي تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
- الثقة التنظيمية	بين المجموعات	2.269	4	1.135	1.2	0.281
	داخل المجموعات	268.449	300	0.889		
	المجموع	270.718	304			
الاستغراق الوظيفي	بين المجموعات	10.432	4	1.013	1.0	0.390
	داخل المجموعات	224.583	300	0.939		
	المجموع	235.015	304			

* دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

تبين من جدول (17) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول درجة الثقة التنظيمية ومستوى الاستغراق الوظيفي، تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، فقد جاءت قيم "ف" المحسوبة (1.276، 1.079) على التوالي، وجاءت بمستويات الدلالة (0.281، 0.390) على التوالي.



وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى طبيعة عينة الدراسة، التي تتمثل بأعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم، ولما يمتلكونه من المعرفة والحكمة والاحترافية المهنية والخبرة العالية، وهو ما يمكنهم من الحكم على درجة الثقة التنظيمية ومستوى الاستغراق الوظيفي لديهم. وتؤكد الباحثة أن هذا الاتفاق يعزز من نتائج الدراسة الحالية، لأن جميع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات: الجنس، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة، متفقون باستجاباتهم نحو درجة الثقة التنظيمية ومستوى الاستغراق الوظيفي، وكذلك العدالة المتبعة من قبل الإدارة العليا، لجميع أعضاء هيئة التدريس، ووجود اللوائح والأنظمة التي تحكم إجراءات العمل، كما أن إدارة جامعة تبوك توفر جميع الخدمات الإلكترونية للعمليات الإدارية والتعليمية بتقنية عالية وتستخدم تطبيقات التواصل الفوري في الاتصال والتواصل، وتوفر أيضاً قاعدة معلومات متكاملة ومتاحة للأقسام والوحدات والفروع كافة؛ مما عزز من اتفاق أفراد عينة الدراسة وعدم ظهور اختلافات برأيهم.

واتفقت النتيجة أعلاه مع دراسة لطرش (2020)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق في مستويات الاستغراق الوظيفي للأستاذ الجامعي ترجع إلى المتغيرات التصنيفية المستعملة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة العريفي (2019)، التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الثقة التنظيمية، تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

رابعاً: نتائج السؤال الرابع: هل هناك علاقة ارتباطية بين الثقة التنظيمية والاستغراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في جامعة تبوك؟

استُخدم معامل ارتباط بيرسون للإجابة عن هذا السؤال، للكشف عن العلاقة بين الثقة التنظيمية والاستغراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك، كما هو موضح بالجدول التالي رقم (18).

الجدول 18

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الثقة التنظيمية والاستغراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك

الدرجة الكلية	الاستغراق الوظيفي			الثقة التنظيمية
	الاستغراق الجسدي	الاستغراق الشعوري	الاستغراق المعرفي	
**0.594	**0.557	**0.568	**0.597	الثقة بإدارة الجامعة
**0.591	**0.541	**0.538	**0.582	الثقة بالرئيس المباشر
**0.665	**0.617	**0.618	**0.674	الثقة بالزملاء
**0.664	**0.613	**0.600	**0.654	الدرجة الكلية

**دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (.) .

يوضح جدول (18) وجود علاقة ارتباطية طردية وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) بين الثقة التنظيمية والاستغراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك لجميع الأبعاد والدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.538 - 0.674).

وتعزو الباحثة سبب ذلك إلى أهمية بيئة العمل المناسبة، وما توفره إدارة الجامعة من خلال عدالتها، وفعالية قيادتها ورؤيتها الموضوعية، سيساعد في بناء الثقة التنظيمية، الذي سيسهم بدوره في دعم الاستغراق الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة. كما أن توافر الشفافية في الأنظمة واللوائح الإدارية يزيد من حماس عضو هيئة التدريس في الانغماس بالعمل، وكلما تمكن عضو هيئة التدريس من الحصول على المعلومات التي يحتاج إليها في الوقت المناسب بالكمية المطلوبة، زاد من ارتباطه بالجامعة، ومن ثم فإن الذين يثقون في إدارتهم يزيد من مستوى مشاركتهم في العمل، كما أن ثقة أعضاء



هيئة التدريس بإدارة جامعة تبوك سوف تؤثر في مستوى الاستغراق لديهم، باعتبار أن توافر مناخ تسوده الثقة بين العاملين وإدارتهم يوفر مناخاً جيداً للعمل داخل الجامعة، كما يؤثر إيجابياً في علاقة عضو هيئة التدريس مع الآخرين في الجامعة، إلا أن لدى عضو هيئة التدريس التزامات وأعباء وظيفية كبيرة من الممكن أن تؤثر في مستوى الاستغراق الوظيفي لديه. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أمين وتيشات (2019)، التي أظهرت أن هناك علاقة إيجابية بين الثقة التنظيمية والاستغراق الوظيفي، ودراسة كريم ومحمد (2016)، التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة بين الثقة التنظيمية والاستغراق الوظيفي.

التوصيات:

1. ضرورة تطبيق إدارة الجامعة القوانين واللوائح بعدالة مع جميع أعضاء هيئة التدريس، والنظر بعين الاعتبار لمصالح العاملين عند اتخاذ القرارات.
2. ضرورة أن تضع إدارة الجامعة الشخص المناسب في المكان المناسب عند تعيين القيادات.
3. على الرئيس المباشر أن يقدر الجهود التي يبذلها عضو هيئة التدريس في العمل، ويعمل على تقييم الأعضاء بموضوعية والتعامل معهم بشفافية ووضوح.
4. أهمية تبادل المعلومات مع الزملاء، التي تساعد على إنجاز العمل، وأن يقدر الزملاء الجهود المبذولة في العمل.
5. ضرورة بذل عضو هيئة التدريس كثيراً من الانتباه والتركيز على وظيفته، مع تقديم مصلحة العمل على المصالح الشخصية
6. تعزيز الشعور الإيجابي تجاه العمل، وتنمية الحماس في أثناء العمل، وتنمية الاستقرار النفسي في مجال العمل.
7. العمل على توفير الإمكانيات المادية والبشرية، التي تؤثر من خلالها مناخ تنظيمي يشجع على الإبداع والابتكار والتطوير مما يعزز من استغراقهم الوظيفي.
8. تطوير المعايير الخاصة بترشيح القيادات الأكاديمية وإعلان هذه المعايير من خلال أنظمة التواصل المفعلة في الجامعة.
9. عقد لقاءات وتخصيص وقت محدد لها تجمع بين الأعضاء وقادتهم، ويتم من خلالها تبادل الآراء والأفكار وتوطيد العلاقات.
10. تقديم نظام مكافآت وحوافز يلبي تطلعات أعضاء هيئة التدريس، ويكون مبنياً على أسس علمية، ويراعى تطبيقه بعدالة وموضوعية.

كما تقدم الباحثة مجموعة من الدراسات المقترحة من شأنها دعم الثقة التنظيمية وتعزيز الاستغراق الوظيفي بالجامعات:

- استراتيجيات القيادة الفعالة ودورها في تحقيق الاستغراق الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية.
- الثقة التنظيمية ودورها في إدارة التغيير التنظيمي في الجامعات السعودية.
- الرقابة التنظيمية وعلاقتها بمستوى الاستغراق التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.



المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو اسنينة ، عونبة طالب .(2016). مستوى الثقة التنظيمية في المدارس الثانوية العامة في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية ، 4 (14)، 63-94.
- أبو صالح، محمد. (2004). مقدمة في الإحصاء/ مبادئ وتحليل باستخدام spss. عمان، الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر.
- أحمد، ضيف وفتيحة، صدوق. (2020). دور الاستغراق الوظيفي في تعزيز الأداء التنظيمي دراسة مقارنة بين البنوك العامة والخاصة. مجلة شعاع للدراسات الاقتصادية، 4 (2)، 127-150.
- آل هيضة، حنان محمد. (2020). القيادة الموزعة وعلاقتها بالثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك خالد. مجلة حفر الباطن للعلوم التربوية والنفسية ، 1 (1)، 313-352.
- أيمن، أمال، وتيشات، سلوى. (2019). أثر الثقة التنظيمية على الاستغراق الوظيفي للعاملين: دراسة حالة مديرية أملاك الدولة لولاية ورقلة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة قاصدي مرباح.
- الجدار، سهير عادل، ومرجاح، زهراء غانم. (2016). دور المهارات القيادية في الثقة التنظيمية بحث تحليلي في مركز وزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراقية. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، 22 (87)، 250-287.
- الخفاجي، حاكم جبوري. (2012). التأثير التفاعلي بين العدالة والثقة التنظيمية وانعكاسه في تحقيق جودة حياة العمل دراسة تحليلية لآراء عينة من العاملين في جامعة الكوفة. مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية، 14 (3)، 34-61.
- رؤية 2030. (2016). وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية 2030، الرياض.
- زهران، سناء. (2013). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بكل من الصمود الأكاديمي والاستغراق الوظيفي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين بالتدريس. مجلة الإرشاد النفسي، 36 (36)، 333-420.
- سطوحي، دعاء محمد عبد السلام (2020). دور الثقة التنظيمية في تعزيز الاستغراق الوظيفي: دراسة تطبيقية على قطاع الأسمنت. مجلة بحوث الشرق الأوسط، 8 (75)، 97-116.
- سليمان، هناء إبراهيم، ومراد، حسام إبراهيم الدسوقي، والنجار، فاطمة رمضان عوض. (2020). تعزيز الثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس: مدخل لإدارة الصراع بالمؤسسات الجامعية: جامعة دمياط نموذجاً للتطبيق. مجلة كلية التربية، 2 (124)، 313-390.
- الشطي، فاطمة خالد. (2019). أثر رأس المال النفسي في الاستغراق الوظيفي: دراسة ميدانية على إدارة الفتوى والتشريع بدولة الكويت. المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، 4 (4)، 105-118.
- صافي، ولاء. (2017). العلاقة بين الالتزام التنظيمي والاستغراق الوظيفي لدى العاملين في مديرية التربية في مدينة حمص. مجلة جامعة البعث، 13 (13)، 151-152.
- صياغ، سارة ورجم، خالد. (2019). أثر الثقة التنظيمية على الأداء الوظيفي: دراسة ميدانية في المديرية الجهوية لقسم الإنتاج بقاعدة إرارة- شركة سوناطراك حاسي مسعود [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة قاصدي مرباح.



- عابد، سخاء عدنان، ومفتي، يارا بسام، والشماسي، أريج عبد الرحمن. (2021). واقع ممارسة القيادة الخادمة وأثرها على تحقيق الاستغراق الوظيفي: دراسة ميدانية على إداريات جامعة الملك عبد العزيز شطر الطالبات بالسليمانية. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، 5(19)، 80-54.
- عبد السميع، جمال عبد الحميد. (2010). الثقة التنظيمية وتأثيرها على مخرجات العمل. دراسة تطبيقية على العاملين بجامعة بني سويف. المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، 4(4)، 71-3.
- العبد اللطيف، ثامر عبد الله. (2018). مستوى الدعم التنظيمي المدرك بالمدارس الثانوية بمدينة بريدة وعلاقته بسلوك الاستغراق الوظيفي لدى العاملين. المجلة العلمية لكلية التربية، 43(04)، 348.
- عبيدات، ذوقان وعبد الرحمن، عدس وكايد، عبد الحق. (2016). البحث العلمي: مفهومه - أدواته وأساليبه. ط 14، عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- العريفي، دلال عبد الرحمن. (2019). مستوى الثقة التنظيمية لدى قائدات المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض. مجلة البحث العلمي في التربية، 11(11)، 1224-1251.
- العسمي، سماح عبد القادر، والحنيطي، محمد فالح. (2019). أثر الثقة التنظيمية على سلوك المواطنة التنظيمية: دراسة ميدانية على الهيئة العامة للطيران المدني بمحافظة جدة. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، 3(6)، 1-18.
- العصيمي، خالد بن محمد حمدان. (2020). درجة القيادة الخادمة وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية في مدينة الطائف. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، 15(1)، 87-105.
- علي، محمد جاد. (2017). أنماط القيادة الإدارية وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي لدى العاملين بإدارات رعاية الشباب بجامعة أسيوط [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة أسيوط.
- عيسى، حنان حسن. (2018). نموذج مقترح لقياس أثر التوافق بين الثقة التنظيمية ومشاركة المعرفة على التعلم التنظيمي، دراسة ميدانية على أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة عين شمس [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة عين شمس.
- غماري، يحيى أحمد علي. (2020). القيادة الأخلاقية لدى قادة المدارس المتوسطة بمحافظة جدة وعلاقتها بسلوك الاستغراق الوظيفي لدى المعلمين، مجلة القراءة والمعرفة، 20(230)، 378-353.
- فارس، محمد جودت. (2014). العلاقة بين الثقة التنظيمية والالتزام التنظيمي - دراسة ميدانية على جامعة الأزهر - غزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية، 2(22)، 165-195.
- القرني، علي حسن. (2017). مستوى الثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك وعلاقتها بالالتزام التنظيمي من وجهة نظرهم. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، 3(12)، 329-351.
- كريم، هوار فلاح، ومحمد، عمر مصطفى. (2016). دور الثقة التنظيمية في تعزيز وتدعيم الاستغراق الوظيفي: دراسة استطلاعية لآراء عينة من الموظفين في مركز رئاسة البلدية السليمانية في إقليم كردستان العراق. مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية، 8(16)، 170-193.
- لطرش، محمد. (2020). دراسة الاستغراق الوظيفي للأستاذ الجامعي الجزائري حسب نموذج Utrecht. مجلة أبعاد اقتصادية، 10، 281-301.
- لمين، سليمان تيش، وسعيد، رمضان. (2021). اتجاهات الأساتذة الجامعيين الجزائريين نحو الثقة التنظيمية. مجلة المحترف، 2(8)، 88-105.



ماضي، أحمد ديب محمد. (2014). أثر الدعم التنظيمي على تنمية الاستغراق الوظيفي لدى العاملين في مكتب غزة الإقليمي التابع للأمم المتحدة [رسالة ماجستير]. الجامعة الإسلامية - غزة.

هاشم، صبيحة قاسم، والعايدي، علي رازق جواد. (2010). أثر الثقة التنظيمية في الأداء الاستراتيجي باستخدام نموذج بطاقة العلامات المتوازنة. دراسة تطبيقية في الشركة العامة للأسمتات الجنوبية في الكوفة، مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية، 1 (12)، 41-61.

المهيبة، عهود فلاح، والسعود، راتب سلامه. (2018). درجة الثقة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الكويت وعلاقتها بالسلوك الإبداعي للعاملين معهم. المجلة التربوية الأردنية، 3 (3)، 251-272.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Abdel Samie, Gamal Abdel Hamid (2010). Organizational trust and its impact on work outputs. An applied study on workers at Beni Suef University. *Scientific Journal of Economics and Trade*, (4), 71-33.
- Abed, Sakhaa Adnan, Mufti, Yara Bassam, Al-Shamasi, Areej Abdel-Rahman. (2021). The reality of the practice of servant leadership and its impact on achieving job involvement: a field study on the administrators of King Abdulaziz University, female section, in Sulaymaniyah. *Journal of Economic, Administrative and Legal Sciences*, 5 (19), 54-80.
- Abu Saleh, M. (2004). *Introduction to statistics / principles and analysis using spss* (in Arabic) Amman, Jordan: Dar Al Masirah for printing and publishing.
- Abu Snehneh, Awnia Talib. (2016). The level of organizational trust in public secondary schools in Jerash governorate from the teachers' point of view. *Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies*, 4 (14), 94-63.
- Ahmed, Dhaif and Fatiha, Sadooq (2020). The role of job absorption in enhancing organizational performance, a comparative study between public and private banks. *Shuaa Journal of Economic Studies*, 04, (02), 150-127.
- Al Haydah, H. M. (2020). Distributed leadership and its relationship to organizational trust among faculty members at the College of Education, King Khalid University (in Arabic). *Hafar Al-Batin Journal of Educational and Psychological Sciences*, 1, 313-352.
- Al-Abd Al-Latif, Thamer Abdullah. (2018). The level of perceived organizational support in secondary schools in Buraidah and its relationship to the behavior of job involvement among workers. *Scientific Journal of the College of Education*, 43 (04), 348.
- Al-Arifi, D. (2019). The level of organizational confidence among the leaders of government primary schools in Riyadh (in Arabic). *Journal of Scientific Research in Education*. 20 (11), 1251-1224.
- Al-Asmy, S. & Al-Hunaiti, M. (2019). The Impact of Organizational Trust on Organizational Citizenship Behavior: A Field Study on the General Authority of Civil Aviation in Jeddah Governorate (in Arabic). *Journal of Economic, Administrative and Legal Sciences*, 3(6), 18-1.
- Al-Hubaida, O. & Al-Saud, S. (2018). The degree of organizational confidence among academic leaders at Kuwait University and its relationship to the



- creative behavior of those working with them (in Arabic). *The Jordanian Educational Journal*, 3 (3), 272-251.
- Ali, M. (2017). Administrative leadership styles and their relationship to job involvement among workers in youth welfare departments at Assiut University (in Arabic) [a published master's thesis]. Assiut University.
- AlJadar , Suhair Adel, Merjah, Zahraa Ghanem. (2016). The role of leadership skills in organizational trust, an analytical research in the center of the Iraqi Ministry of Higher Education and Scientific Research. *Journal of Economic and Administrative Sciences*, 22 (87), 287-250.
- Al-Khafaji, Hakim Jubouri (2012). The interactive effect between justice and organizational trust and its reflection in achieving the quality of work life. An analytical study of the opinions of a sample of employees at the University of Kufa, Al-Qadisiyah . *Journal of Administrative and Economic Sciences*, 14(3).34-61
- Al-Osaimi, K.. (2020). The degree of servant leadership and its relationship to job involvement among secondary school teachers in the city of Taif(in Arabic). *Taibah University Journal for Educational Sciences*, 15,105-87.
- Al-Qarni, A. (2017). The level of organizational confidence among faculty members at the University of Tabuk and its relationship to organizational commitment from their point of view (in Arabic). *Taibah University Journal of Educational Sciences*, 3, (12), 351-329.
- Al-Shatti, F. (2019). The effect of psychological capital on job exhaustion: a field study on the Fatwa and Legislation Department in the State of Kuwait (in Arabic). *Scientific Journal of Economics and Trade* 4, 118-105.
- Ayman, A. & Tishat, S. (2019). The Impact of Organizational Trust on Employees' Employment: A Case Study of the State Property Directorate of the State of Ouargla, (in Arabic) [a published master's thesis]. Kasdi Merbah University - Ouargla.
- Faris, M. (2014). The relationship between organizational trust and organizational commitment - a field study on Al-Azhar University – Gaza (in Arabic). *Journal of the Islamic University for Economic and Administrative Studies*, 2(22), 165-195.
- Ghamari, Yahya Ahmed Ali. (2020). The moral leadership of middle school leaders in Jeddah Governorate and its relationship to teachers' job-absorption behavior, *Reading and Knowledge Journal*, 20 (230), 353- 378.
- Hashem, S. Al-Abedi, A. (2010). The impact of organizational trust on strategic performance using the balanced scorecard model, an applied study in the General Company for Southern Cement in Kufa (in Arabic). *Al-Qadisiyah Journal of Administrative and Economic Sciences*, 1(12), 41-61.
- Issa, H. (2018). A proposed model to measure the effect of compatibility between organizational trust and knowledge sharing on organizational learning, a field study on faculty members and their assistants at Ain Shams University(in Arabic). [Ph.D. thesis]. Ain Shams University.



- Karim, H, & Muhammad, O. (2016). The Role of Organizational Confidence in Promoting and Supporting Employment: An Exploratory Study of the Opinions of a Sample of Employees at the Sulaymaniyah Municipality Center in the Kurdistan Region of Iraq (in Arabic). *Anbar University Journal of Economic and Administrative Sciences*, 8, (16), 193-170.
- Lamin, S., Said, R. (2021). Attitudes of Algerian university professors towards organizational trust (in Arabic). *Al-Moutharif Journal*, 8, (2), 105-88.
- Latrash, Muhammad. (2020). A study of the job-absorption of the Algerian university professor according to the Utrecht model (in Arabic). *Economic Dimensions Journal*, 10, 281-301.
- Madi, A. (2014). The impact of organizational support on the development of job involvement among workers in the UNRWA Gaza Regional Office (in Arabic). [Master of Business Administration]. Islamic University – Gaza.
- Obeidat, T. & Kayed, A. (2016). *Scientific research: its concept, tools and methods* (in Arabic). 14th edition, Amman, Jordan: Dar Al-Fikr for publication and distribution.
- Safi, Wala. (2017). The relationship between organizational commitment and job involvement among two-year-olds in the Directorate of Education in the city of Homs. *Al-Baath University Journal*, (13), 151-152.
- Satohi, D. (2020). The role of organizational trust in promoting job involvement: an applied study on the cement sector (in Arabic). *Middle East Research Journal*, 8 (57), 97-116.
- Sayag, S. & Rajm,. (2019). The impact of organizational trust on job performance: a field study in the regional directorate of the production department at the base of Irara Sonatrach Hassi Messaoud Company (in Arabic) [unpublished master's thesis]. Kasdi Merbah University - Ouargla, Ouargla.
- Suleiman, H., Murad, H, & Al-Najjar, F (2020). Promoting organizational culture among faculty members: An introduction to conflict management in university institutions: Damietta University as an application model (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education*, 31(124), -390-313.
- Vision 2030. (2016). *Saudi Vision 2030*, Riyadh. Retrieved https://www.vision2030.gov.sa/media/rc0b5oy1/saudi_vision203.pdf.
- Zahran, Sana. (2013). The Big Five Factors of Personality and its Relationship to Academic Resilience and Job Engagement among Postgraduate Students Teaching, *Journal of Psychological Counseling*, 1 (36), 333-420.
- ثانياً: المراجع الأجنبية:
- Ababneh , O . M.(2015). The Meaning and Measurement of Employee Engagement : A Review of the Literature. *New Zealand Journal of Human Resource Management* ,15(1),1-35
- Babaoglan, E. (2016). The predictive power of organizational trust to organizational commitment in elementary and high school teachers. *The Anthropologist*, 24(1), 83-89.
- Crocker, L. & Algina, J. (1986). *Introduction to Classical and modern test theory*. Canada: Simultaneously.



- Iddagoda, Y., Opatha, H. and Gunawardana, K. (2015) Employee Engagement: Conceptual Clarification Of Existing Confusion Towards an Instrument of Measuring It. *Proceedings of 12th International Conference on Business Management: Faculty of Management Studies and Commerce*, (pp. 1-27) University of Sri Jayewardenepura, Sri Lanka.
- Jamil, M. F., & Hamzah, M. I. M. (2020). The Effects of Distributed Leadership On Teachers' collective Efficacy And Professional Learning Community. *International Journal of Educational Best Practices*, 3(2), 10-27.
- Kim, W., Han, S., & Park, J. (2019). Is the role of work engagement essential to employee performance or 'nice to have'? *Sustainability*, 11(1050), 1-16. doi:10.3390/su11041050.
- R. Gopinath, (2020), Job Involvement and Organizational Commitment of Academic Leaders in Tamil Nadu Universities – A Relationship Study With Structural Equation Modeling, *Journal of Critical Reviews*, 7(19), India.
- Sarikaya, Şeref & et.al. (2020). Organizational trust and organizational support as a predictor of job satisfaction. 12. 435-466.
- Yasser, Abderrahmane. (2022). Organizational Trust and its Impact on the Organizational Commitment of Human Resources. *International Journal of Innovation*, 1(16).28-44.

البناء العاملي والخصائص السيكومترية لمقياس وعي الأفراد ذوي الإعاقة بحقوقهم

شادن خليل حسين عليوات

أستاذ مشارك في التربية الخاصة

كلية التربية - جامعة الملك عبد العزيز

Doi10.55534/1320-010-004-006

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى تطوير والتحقق من صدق مقياس لتقييم وعي الأفراد ذوي الإعاقة بحقوقهم. وبعد مراجعة الأدبيات وتحليل صلاحية المحتوى مع خبراء بحقوق ذوي الإعاقة، تم تطوير 43 بنداً. تم التحقق من مدى وضوح البند بتطبيقه على مجموعة أولية من الطلاب ذوي الإعاقة لتحسين صياغة البنود قبل إدراجها في المقياس. وخضعت البنود أيضاً لتحليلات الانحراف والتفرطح. وبعد هذا الاجراء تكون المقياس من 29 بنداً. تم تطبيق المقياس مع عينة مكونة من 212 مشاركاً. تم التحقق من صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) والتوكيدي (CFA)، استوفي 17 بنداً المعايير السيكومترية وتشبعت جميعها على عامل واحد، وقد دعمت معاملات ألفا كرونباخ ثبات المقياس. ونستنتج أن المقياس المكون من 17 فقرة صالح وموثوق كأداة لتقييم وعي الأفراد ذوي الإعاقة بحقوقهم. من المتوقع أن يساعد مقياس وعي الأفراد ذوي الإعاقة بحقوقهم في تسهيل البحث في هذا المجال.

الكلمات المفتاحية: الوعي بالحقوق، ذو الإعاقة، الصدق، الثبات، السعودية.



Factor Structure and Psychometric Properties of the People with Disabilities Rights Awareness Scale (PDRAS)

Shaden Khalil Hussain Elewiat

Associate professor of Special Education

Faculty of Education - King Abdulaziz University

Doi10.55534/1320-010-004-006

Abstract: The current study aimed to develop and validate a scale to assess awareness of their rights in persons with disabilities. After a literature review and content validity analysis with disability rights experts, 43 items were developed. Item understandability was checked with a preliminary group of students to refine the items before inclusion. Items were also subjected to skewness and kurtosis analyses. A pool of 29 items that fulfilled the inclusion criteria then comprised the questionnaire that was used in interviews with a sample of 212 participants. Construct validity was checked with exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA). In the EFA, 17 items fulfilled the psychometric criteria and the scree plot indicated one factor whose eigen values were greater than one. In the CFA, good model fit was reached after inclusion of five correlated errors. Cronbach's alpha coefficients supported the reliability of the scale. We conclude that the 17-item scale is valid and reliable as an assessment instrument. It is envisaged that the PDRAS will help facilitate unified research in the field.

Keywords: Rights awareness, People with disability, Validity, Reliability, Saudi Arabia.



Introduction

It has been estimated that one billion people worldwide live with some form of disability (World Health Organization & World Bank, 2011). The World Health Survey (World Health Organization, 2002-2004), conducted in fifty-nine countries, reported the prevalence of persons aged 18 and older with disabilities is 15.6 percent, ranging from 11.8 percent in higher income countries to 18 percent in lower income countries. In the United States, Statista (2022) reported that in 2020 13.4% of the US population had some form of disability. In the Kingdom of Saudi Arabia, estimates of the prevalence of persons with a disability are as high as 3.73 percent, whereas others have reported 0.8 percent, depending on the definition of disability used (Al-Jadid, 2013). Recent data estimated a prevalence between 7 and 10% in 2021 in Saudi Arabia (Salama, 2021).

People with disabilities are historically poor and experience various forms of social discrimination (Shakespeare et al., 2009). Society often marginalizes people living with disabilities by stigmatizing them (Campbell, 2006). The World Health Organization (WHO) (2001) asserts that disability is increasingly being understood as a human rights issue, that people with disabilities experience inequalities, are subject to violations of dignity, and some are denied autonomy. Studies have postulated that some forms of inequity are still persistent for people with disability (Iezzoni et al., 2022; Pita et al., 2023). WHO calls for equal rights and providing appropriate accommodations for persons with disabilities.

The Independent Living Movement (Frieden, 1983; Roberts, 1989) played early roles in providing services that enabled people with disability to reside in communities along with able-bodied persons, not in institutions for individuals with disabilities, and advocated for their rights. Subsequently, new movements were formed to raise awareness in people with disabilities of their civil rights and help them with strategies for integration in the community (Beaulaurier & Taylor, 2001). A turning point in the advocacy for the legal rights of the disability community was reached with the Americans with Disabilities Act (ADA) passed in 1990, making the rights of people with disabilities a priority, as failure to meet their social and physical needs is a violation of their rights (Beaulaurier & Taylor, 2001). The ADA “prohibits discrimination against people with disabilities in several areas, including employment, transportation, public accommodations, communications and access to state and local government programs and services” and mandates accommodations “to ensure that buildings, facilities and transit vehicles are accessible to people with disabilities” (U.S. Department of Labor, n.d.). Another milestone in the rights of people with disabilities was achieved when the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) was approved by the UN General Assembly in 2006 (Mukhopadhyay & Moswela, 2020). The CRPD applies general human rights to persons with disabilities and outlines principals for non-discrimination, respect for inherent dignity, and full and effective participation and inclusion in society. It also obliges ratifying states to adopt and adapt legislation, policies, and other appropriate administrative measures where needed to the needs of persons with disabilities (World Health Organization & World Bank, 2011).

Laws in the Kingdom of Saudi Arabia are shaped by the Islamic Sharia, which recognizes human rights (Al-Jadid, 2013). The Disability Code mandates free and adequate medical, social, psychological, educational, and professional services to enable individuals with disabilities “to achieve the maximum feasible degree of functional efficiency” (King Salman Center for Disability Research, n.d.). The Saudi Ministry of Health incorporates an anti-discrimination policy to protect and reinforce the rights of



persons with disabilities (Ministry of Health, n.d.). In the Vision 2030 initiative in KSA, the goals of which are to create a flourishing Saudi economy, an ambitious nation, and a resilient society, the rights of people with disabilities are also on the agenda, where legislation and policies are to be improved for the well-being of people with disabilities (Vision 2030, 2016). As an example of the implementation of rights of people with disabilities, an initiative was launched in Huraymila National Park in order to involve people with disabilities and their families in community activities (Arab News, 2021), which emphasizes two of the objectives of Vision 2030, namely, empowering people with disabilities , where rights of persons with disability are emphasized, and combating desertification (Vision 2030, 2016).

A number of studies have indicated the importance of raising awareness among people with disabilities of their rights (Hammell, 2016; Malhotra, 2008). Without awareness of their rights, it is difficult for people with disabilities to seek out and avail themselves of those rights. There have been disability rights awareness studies in the general population (Lindsay & Edwards, 2013), however, awareness of their rights in the population of persons with disabilities has received little attention, despite the claim of Bannerman and Harchik (1990) that people with disabilities may not be aware of their rights.

Many studies have investigated the realization of the rights of people with disability after the United Nations on Rights of Persons with Disabilities (UNCRPD) was adopted as a human right in 2006. A systematic review examined the realization of the rights of people with disability in Rwanda and concluded that, although there were many efforts made, there were still some forms of discrimination and they recommended more awareness (Njelesani et al., 2018). Winkler and colleagues investigated the adherence to the UNCRPD in Czech psychiatric hospitals and reported that none of the rights of UNCRPD was fully implemented in those hospitals (Winkler et al., 2020). Others investigated how people with disability realize their rights. They found that some people with disability were not aware of their rights (Muhammad Jahanzaib et al., 2021).

Previous studies have also evaluated the effectiveness of interventions designed to increase awareness of the rights of people with disability. Hayward and colleagues investigated the effectiveness of a Disability Awareness Training (DAT) in Ecuador. They reported that the DAT enhanced the awareness of the rights of people with disability and decreased negative beliefs towards them (Hayward et al., 2019). Another intervention study from South Korea concluded that school-based interventions facilitated positive attitudes towards persons with disability (Chae et al., 2018). Among boy scouts also, it was reported that an intervention to increase their awareness of their peers with disability was successful, especially in younger boy scouts. They recommended more interventions at early stages of life (Anderson et al., 2019).

Scales to assess attitudes on people with disability have been developed. The Attitudes towards Disabled Persons scale (ATDP) (Yuker et al., 1960), the Multidimensional Attitude Scale towards Persons with Disabilities (MAS) (Findler et al., 2007), the Social Worker's Attitudes Toward Disability Scale (SWADS) (Cheatham et al., 2015), and the Attitudes to Disability Scale (ADS) (Power & Green, 2010). Nonetheless, these scales were developed for the perceptions and awareness in the general population about the rights of people with disabilities. There is no current scale that can be used to investigate the level of people with disabilities' awareness of their rights. This study draws on this gap and develops and validates a scale that can be used to that end.



Problem statement:

Efforts to raise awareness of the rights of people with disability have yielded significant improvements in many parts of the world. Parallely, scales to evaluate people with disability's rights awareness in the general population have been developed and widely used. Nonetheless, there is no scale that assesses that level of awareness in people with disability, as previous research pointed out that people with disability may not be aware of their rights. Thus, this study develops a scale to be used to this end, the People with Disability Rights Awareness Scale (PDRAS). PDRAS was developed after reviewing the literature on people with disability rights and after conducting semi-structured interviews with people with disability.

Study objectives:

The objective of this study was to develop and validate a scale (PDRAS) that can be used to assess people with disability rights awareness.

Importance of the study:

Referencing on this lack of scales in the literature to assess people with disability awareness of their rights, this study designs and develops one that can be used in this purpose. The scale of this study can be used by research to investigate how people with disability are aware of their rights. As such, this study contributes to the literature by providing a scale that can be used in people with disability to assess the antecedents and outcomes of people with disability awareness in people with disability. Practically, the scale can be used by social workers and nurses as well as other professionals to keep track of the awareness of rights in people with disability.

Study terminologies:

1. Rights awareness:

this is a process where people acquire knowledge about their rights and learn skills and values to claim and protect these rights (Hayward et al.,2021; Lindsay & Edwards ,2013).

2. People with disabilities:

these are people who have long-term mental, physical, sensory, or intellectual impairment that prevents them to participate in society at the same level as other people (Winkler et al.,2020).



Materials and Methods

Research approach

To achieve the goals of this study, a mixed-method approach was most suitable. We used qualitative methodology to conduct interviews with respondents in the process of developing the items of the scale, and quantitative methodology to validate the scale.

Item development stage

Since there are no previous scales that assess awareness of the rights of persons with disability in the people with disability population, preliminary items of the scale were developed after reviewing the literature about the rights of individuals with disabilities. In addition to the literature review, a series of semi-structured interviews were then conducted to gauge the views of specialists (11 participants, 6 females and 5 males) on various aspects of the rights of individuals with disabilities. Although the scale was conceived as unidimensional, the items were developed in 5 content areas that were inspired from the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities: rights to education, rights to health, rights to mobility, rights to facilities, and rights to work and employment. Consequently, a pool of 43 items for the scale was developed and was subjected to content validity analysis with 14 experts who had more than five years of academic experience in learning and teaching the rights of individuals with disabilities in special education and psychology departments, and who had dealt with individuals with disabilities. These experts were selected because of they were university professors with experience in special education for individuals with disability. Eight professors were from special education department and six professors were from psychology department. These professors were also selected because of their knowledge and experience in scale development and validation. Content validity ratio (CVR) was used to test the preliminary content validity of the items. Only items whose CVR was greater than 0.56, the cutoff recommended for more than 12 but less than 20 experts (Kassiani Nikolopoulou, 2022), were included in the final item pool in order to avoid expert agreement due to coincidence. Consequently, 11 items did not meet the criteria and were removed, yielding a pool of 32 items. This item pool was then presented to 12 students who read and gave feedback regarding the understandability of the items. Their feedback was used to refine the items before including them in the questionnaire.

Questionnaire development stage

The questionnaire sent to study participants included 32 items about awareness of the rights of people with disabilities, as well as questions to gather demographic information. It included items specifically about Vision 2030, which includes provisions regarding the rights of people with disabilities: 1) Have you heard about Vision 2030? (with options never, little, a lot); 2) Have you heard about the rights of individuals with disabilities included in Vision 2030? (with options never, little, and a lot).

Scale assessment stage

The assessment of the scale was performed via construct and reliability analyses. The construct validity was done using exploratory factor analysis (EFA), with the maximum likelihood extraction and oblimin rotation methods, and confirmatory factor analysis (CFA). In the EFA model, items whose communalities were less than 0.5 were removed from the item pool and factors whose eigen values were greater than 1 were retained (see Figure 1). In the CFA model, fit indices were used to check model fit, including Chi-



square, RMSEA, SRMR, CFI, and TLI (Hu & Bentler, 1999). Finally, the reliability was checked with Cronbach's alpha values for the factors of the scale.

Data and participants

This study's sample was comprised of 212 students and employees in Saudi Arabia. This sample size was specified by applying the recommendation of 5 items per item for EFA and CFA. The mean age for the participants was 25.5 (SD = 18, range = 62). Around 65 percent were females. In terms of disability, around 17.5 percent of the sample had auditory disabilities, 4.5 percent had chronic diseases, 1 percent had learning disabilities, 22.7 percent had mobility disabilities, 3.7 percent had multiple disabilities, and 50.9 percent had visual disabilities. About 11.8 percent were college students and 88.2 percent were employees. The sample was determined using snowball sampling, where participants helped in finding new participants. Table 1 display the socio-demographic characteristics of the sample. The data were collected via face-to-face interviews and video calls. For individuals with auditory disabilities, the experimenters were aided by a sign language expert. Prior to data collection, respondents were apprised of the goal and intended outcome of the study, and they provided informed consent. Permissions to conduct this research were obtained from King AbdulAziz University.

Table 1

Socio-Demographic Characteristics of the Sample

Variable	n	%
Gender		
Female	138	65
Male	74	35
Occupation		
College students	25	11.8
Employees	187	88.2
Marital status		
Divorced	3	1.4
Single	189	89.2
Married	20	9.4
Father's education		
No education	10	4.7
Less than high school	56	26.4
High school	61	28.8
University degree	71	33.5
Masters	14	6.6
Mother's education		
No education	40	18.9
Less than high school	63	29.7
High school	48	22.7
University degree	53	25
Masters	8	3.7
Monthly income		
Less than SR 5000	68	32
SR 5000 - less than SR 10,000	60	28.3



Variable	n	%
SR 10,000 - less than SR 15,000	39	18.4
SR 15,000 and greater	45	21.3
Disability		
Auditory	37	17.5
Chronic disease	10	4.7
Learning disability	2	1
Mobility	47	22.2
Multiple disabilities	8	3.7
Visual	108	50.9
Severity		
Simple	22	10.4
Moderate	88	41.5
Severe	63	29.7
Very severe	39	18.4
Have you heard of Vision 2030?		
Never	20	9.4
Little	43	20.3
A lot	149	70.3
Have you heard of rights of people with disabilities in Vision 2030?		
Never	73	34.4
Little	74	34.9
A lot	65	30.7

Data analysis

All the data analyses were conducted using RStudio statistical software². Item analysis, skewness, and kurtosis analyses were conducted first. Then, the descriptive statistics were compiled. The exploratory factor analysis was done using the *psych* software package (Revelle, 2017), a scree plot was inspected to check the number of factors to be extracted, and the confirmatory factor analysis was done using the *lavaan* package (Rosseel, 2012). The internal consistency reliability analysis was checked with Cronbach's alpha coefficients using the *psych* package (Revelle, 2017). The plotting was performed using the *lavaanPlot* package (Lishinski, 2020).



Study results and discussion

Item analysis

The items in the scale were subjected to skewness and kurtosis analyses. Following the recommendations of West, Finch, and Curran (1995), items with a skewness absolute value ≥ 2 and a kurtosis absolute value ≥ 7 were removed from consideration; this included items 1, 2, and 20. The items were also subjected to item-total correlation analysis. Items whose item-total correlations were < 0.3 would have also been removed (Boateng, Neilands, Frongillo, Melgar-Quinonez, & Young, 2018), but all the items had a correlation of ≥ 0.3 . Thus, a pool of 29 items was then used in the exploratory factor analysis.

Construct validity

The Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) test showed a value of 0.92 and the Bartlett’s test of sphericity was 311.52, $df = 28$, $p < 0.001$. These results support the factorability of the data. The 29 items were subjected to exploratory factor analysis. As per Mooi, Sarstedt, and Mooi-Reci (2017), communalities should be greater than 0.5 for all items. Twelve items – numbers 3, 4, 5, 14, 15, 18, 21, 22, 29, 30, 31, and 32 – were removed due to low communalities. A second exploratory factor analysis model was fitted with the remaining 17 items. The scree plot (see Figure 1) suggested a one-factor model, as there was only one factor whose eigen value was greater than 1. The total variance explained was 70.1 percent. The factor loadings are presented in Table 2.

Table 2

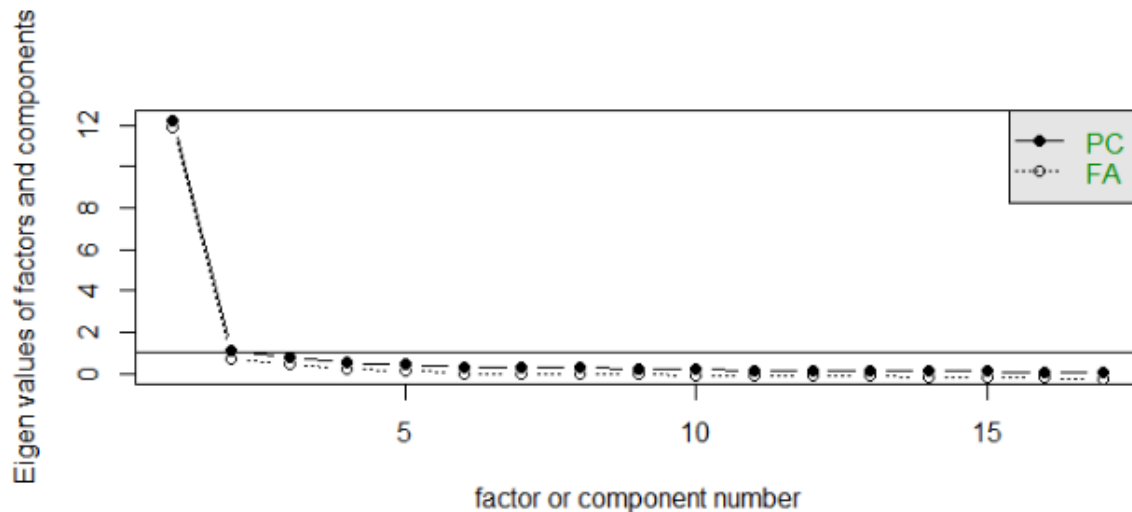
Factor Loadings and Cronbach’s alpha

Item	Skewness	Kurtosis	EFA loadings	CFA loadings	Cronbach’s alpha
1	-1.145	0.84	0.78	0.80	0.97
2	-1.51	0.84	0.91	0.91	
3	-1.21	0.18	0.88	0.88	
4	-0.90	-0.35	0.85	0.84	
5	-1.95	3.79	0.66	0.65	
6	-0.85	-0.87	0.81	0.80	
7	-1.66	2.35	0.69	0.68	
8	-1.21	-0.02	0.85	0.85	
9	-1.08	-0.36	0.86	0.86	
10	-1.21	-0.10	0.87	0.87	
11	-0.94	-0.09	0.70	0.70	
12	-1.38	0.55	0.90	0.90	
13	-1.49	1.09	0.87	0.87	
14	-1.66	1.58	0.90	0.91	
15	-1.17	0.31	0.85	0.85	
16	-1.54	1.29	0.88	0.89	
17	-1.84	2.88	0.84	0.86	

Notes: EFA = exploratory factor analysis, CFA = confirmatory factor analysis



Figure 1. Scree plot of Eigen values

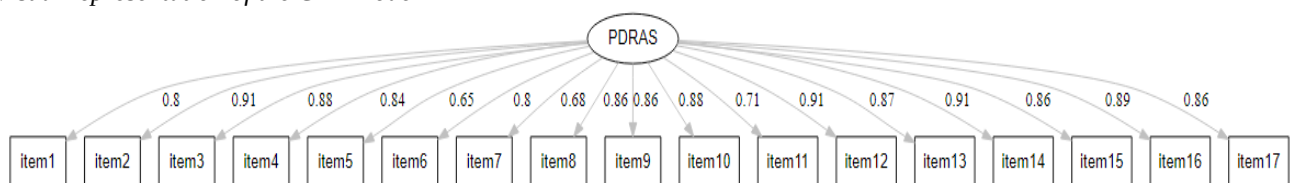


Notes: FA = factor analysis, PC = principal component

A model of confirmatory factor analysis was then fitted. The model exhibited poor fit indices (Chi-square = 982.32, $df = 119$, $p < 0.001$, RMSEA = 0.118, SRMR = 0.058, CFI = 0.814, TLI = 0.787). Modification indices were inspected and showed this was due to five correlated errors between items 8 and 9, items 9 and 10, items 10 and 15, items 11 and 15, and items 12 and 13. These pairs of items were then analyzed in depth to check whether they might be measuring the same construct. It turned out that they were distinct, and it was decided to include them in the model. When these errors were accounted for, the model exhibited acceptable fit indices (Chi-square = 445.40, $df = 100$, $p < 0.001$, RMSEA = 0.082, SRMR = 0.042, CFI = 0.925, TLI = 0.905). The model is portrayed in Figure 2. The CFA factor loadings are summarized in Table 2.

Figure 2

Visual representation of the CFA model



Note: the numbers on the arrows are the CFA factor loadings

Reliability analysis

The internal consistency reliability analysis was checked with Cronbach's alpha coefficients. The standardized Cronbach's alpha for the one factor of the 17 items was 0.97, indicating good internal consistency reliability.

Discussion

There has been significant progress in legislation and policies regarding the rights of people with disabilities. Yet, many such individuals with disabilities are not aware of their rights. It is important for people with disabilities to know their civil rights in order to more fully exercise them and live fuller lives (Madans et al., 2011). This study found that 34.4 percent of respondents had never heard of the rights of people with disabilities



provisions in Vision 2030. Similarly, Mukhopadhyay and Moswela (2020) reported that most of the people with disabilities they interviewed were not aware of their civil rights.

Scales to assess the awareness of the rights of people with disability have been developed and used in the general population. However, no scale was designed for the population of persons with disabilities. There is a need for a scale that can be used to assess the awareness of people with disabilities about their rights, and no such instrument was available prior to the work reported here. The aim of this study was to develop such an instrument, and the result is the People with Disabilities Rights Awareness Scale (PDRAS).

The development of PDRAS began with a pool of 43 items developed after a literature search and review and in-depth interviews with experts in the field. Eleven items were excluded from the pool due to a low content validity ratio. Three items were deleted because of high skewness absolute values. The remaining 29 items were then subjected to exploratory factor analysis. After inspection of communalities, 12 more items were removed due to low communalities. A unidimensional factor of the remaining 17 items was then suggested by the scree plot. This unidimensional scale was then subjected to confirmatory factor analysis. PDRAS exhibited good model fit after inclusion of correlated errors between some of the items. This is a typical practice in CFA models, especially when there is high covariation between some of the variables (Hassim et al.,2020). PDRAS is then a seventeen-item scale that is scored on a 5-point Likert scale, ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly disagree), where higher scores indicate better awareness of the rights of people with disabilities. The PDRAS and its 17 items are shown in the Appendix.

The People with Disabilities Rights Awareness Scale fulfilled the necessary psychometric properties. The construct validity was verified and the internal consistency reliability was confirmed with adequate Cronbach's alpha coefficients. Therefore, PDRAS is valid and reliable and can be used to assess the level of awareness of people with disabilities of their rights. This scale can be useful to help raise awareness in people with disabilities of their rights and therefore seek to exercise them fully. Social workers and healthcare practitioners can also use this scale to assess and educate such individuals about their civil rights, as well as by researchers to better understand issues affecting the rights of the disability community.

In spite of the strengths of this study, there are limitations that have to be acknowledged. The sample was not randomized and was comprised of adults and does not represent the total population. Future validation studies should use a randomized sample and should include people of all ages. Also, the sample was only Saudi Arabians, and the scale should be validated using samples from other Arabic and non-Arabic countries. In addition, the numbers of males and females was disproportionate. Future validation studies should use a more proportionate sample.

In conclusion, this study contributes to the literature by developing and validating a scale that can be used to investigate the level of awareness in people with disabilities of their rights. The scale was found valid and reliable and ready to be used by people with disabilities, researchers, social workers, and healthcare professionals.

Acknowledgments

This Project was funded by the Deanship of Scientific Research (DSR) at King Abdulaziz University, Jeddah, under grant no. (PH:11-279-1441). The authors, therefore, acknowledge with thanks to DSR for technical and financial support.



References

- Al-Jadid, M. S. (2013). Disability in Saudi Arabia. *Saudi Medical Journal*, 34(5), 453–460.
- Alsalem, M. A. (2021). Towards new disability paradigms: Generating equality in Saudi Arabian policy in light of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1980864>
- Anderson, J. J., Wilbers, L. E., Loepp, E. D., Malek, S. E., Scherer, K. J., & Bero, C. M. (2019). Effects of a disability awareness clinic on boy scouts' attitudes toward disability. *Journal of Social Service Research*, 47(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/01488376.2019.1705959>
- Bannerman, D. J., Sheldon, J. B., Sherman, J. A., & Harchik, A. E. (1990). Balancing the right to habilitation with the right to personal liberties: The right of people with developmental disabilities to eat too many doughnuts and take a nap. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23(1), 79–89. doi: 10.1901/jaba.1990.23-79
- Beaulaurier, R. L., & Taylor, S. H. (2001). Social work practice with people with disabilities in the era of disability rights. *Social Work in Health Care*, 32(4), 67–91. https://doi.org/10.1300/J010v32n04_04
- Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quinonez, H. R., & Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: A primer. *Frontiers in Public Health*, 6, 1–18. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149>
- Campbell, C. (2006). Unravelling the contexts of stigma: From internalisation to resistance to change. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 11, 411–417. <https://doi.org/10.1002/casp.901>
- Chae, S., Park, E., & Shin, M. (2018). School-based interventions for improving disability awareness and attitudes towards disability of students without disabilities: A meta-analysis. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(4), 343–361. <https://doi.org/10.1080/1034912x.2018.1439572>
- Cheatham, L. P., Abell, N., & Kim, H. (2015). Development and validation of the social workers attitudes toward disability scale. *Journal of Social Work Education*, 51(2), 379–397. <https://doi.org/10.1080/10437797.2015.1012939>
- Cowen, E. L., Rockway, A. M., & Bobrove, P. H. (1967). Development and evaluation of attitudes to deafness scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6(2), 183–191. <https://doi.org/10.1037/h0024552>
- Findler, L., Vilchinsky, N., & Werner, S. (2007). The multidimensional attitudes scale toward persons with disabilities (MAS). *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 50(3), 166–176. <https://doi.org/10.1177/00343552070500030401>
- Frieden, L. (1983). Understanding alternative program models. In N. M. Crewe & I. K. Zola (Eds.), *Independent living for physically disabled people* (pp. 62–72). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hammell, K. R. W. (2016). Empowerment and occupation: A new perspective. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 83(5), 281–287. <https://doi.org/10.1177/0008417416652910>
- Hassim, S. R., Arifin, W. N., & Kueh, Y. C. (2020). Confirmatory factor analysis of the Malay version of the Smartphone Addiction Scale among medical students in Malaysia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(3820). <https://doi.org/10.3390/ijerph17113820>



- Hayward, L., Fragala-Pinkham, M., Schneider, J., Coe, M., Vargas, C., Wassenar, A., Emmons, M., Lizzio, C., Hayward, J., & Torres, D. (2019). Examination of the short-term impact of disability awareness training on attitudes toward people with disabilities: A community-based participatory evaluation approach. *Physiotherapy Theory and Practice*, 37(2), 257-270. <https://doi.org/10.1080/09593985.2019.1630879>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Iezzoni, L. I., McKee, M. M., Meade, M. A., Morris, M. A., & Pendo, E. (2022). Have Almost Fifty Years of Disability Civil Rights Laws Achieved Equitable Care? *Health Affairs*, 41(10), 1371-1378. <https://doi.org/10.1377/hlthaff.2022.00413>
- Kassiani Nikolopoulou. (2022). What is content validity? (Definition & example). <https://www.statology.org/content-validity/>
- King Salman Center for Disability Research. (n.d.). Disability Code. <https://www.kscdr.org.sa/en/disability-code>
- Lindsay, S., & Edwards, A. (2013). A systematic review of disability awareness interventions for children and youth. *Disability and Rehabilitation*, 35(8), 623-646. <https://doi.org/10.3109/09638288.2012.702850>
- Lishinski, A. (2020). lavaanPlot 0.5.1. <https://www.alexlishinski.com/post/lavaanplot-0-5-1/>
- Madans, J. H., Loeb, M. E., & Altman, B. M. (2011). Measuring disability and monitoring the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities: The work of the Washington Group on Disability Statistics. *BMC Public Health*, 11(Supplemental 4). <https://doi.org/10.1186/1471-2458-11-S4-S4>
- Malhotra, R. (2008). Expanding the frontiers of justice: Reflections on the theory of capabilities, disability rights, and the politics of global inequality. *Socialism and Democracy*, 22(1), 83-100. <https://doi.org/10.1080/08854300701820593>
- Ministry of Health. (n.d.). Anti-Discrimination Policy: People with Disabilities. <https://www.moh.gov.sa/en/Ministry/Information-and-services/Pages/Disabled.aspx>
- Mitchell, J. M., & Kemp, B. J. (1996). The older adult disability scale: Development and validation. *Rehabilitation Psychology*, 41(3), 187-203. <https://doi.org/10.1037/0090-5550.41.3.187>
- Mooi, E., Sarstedt, M., & Mooi-Reci, I. (2017). Principal component and factor analysis. In E. Mooi, M. Sarstedt, & I. Mooi-Reci (Eds.), *Market research: The process, data, and methods using stata* (pp. 265-311). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-5218-7_8
- Muhammad Jahanzaib, Ghulam Fatima, Dur eNayab, Sayeda Daud, Shabana Akhtar. (2021). Realization of Basic Rights among Persons with Disabilities in Pakistan: A Comparative Analysis. *İlköğretim Online*, 20(1):1558-70. DOI:10.17051/ilkonline.2021.01.164
- Mukhopadhyay, S., & Moswela, E. (2020). Disability rights in Botswana: Perspectives of individuals with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 31(1), 46-56. <https://doi.org/10.1177/1044207319871745>
- Njelesani, J., Siegel, J., & Ullrich, E. (2018). Realization of the rights of Persons with Disabilities in Rwanda. *PLOS ONE*, 13(5), e0196347. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0196347>
- Pita, Y., Bigler, C., Sony, K. C., & Amacker, M. (2023). The right to health: An examination of health care access for women with disability in Nepal. *SSM - Qualitative Research in Health*, 4. <https://doi.org/10.1016/j.ssmqr.2023.100315>



- Power, M. J., & Green, A. M. (2010). The Attitudes to Disability Scale (ADS): Development and psychometric properties. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(9), 860–874. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2010.01317.x>
- Revelle, W. (2017). Using the psych package to generate and test structural models. Retrieved from https://personality-project.org/r/psych_for_sem.pdf
- Roberts, E. V. (1989). History of the Independent Living Movement: A founder's perspective. In B. W. Heller, L. M. Flohr, & L. S. Zegans (Eds.), *Psychosocial interventions with physically disabled persons* (pp. 231–234). New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Rosseel, Y. (2012). Lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 2–4. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Salama, S. (2021). Saudi Arabia: 8% of population has disability, says expert. *Gulf News*. <https://gulfnews.com/world/gulf/saudi/saudi-arabia-8-of-population-has-disability-says-expert-1.83259921>
- Shakespeare, T., Iezzoni, L. I., & Groce, N. E. (2009). Disability and the training of health professionals. *Lancet*, 374(9704), 1815–1816. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(09\)62050-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(09)62050-X)
- Speakman, H. G. (1989). A scale for the measurement of attitudes toward physically disabled adults. *International Disability Studies*, 11(3), 133–140. <https://doi.org/10.3109/03790798909166413>
- Statista. (2022). Disability in the U.S. - Statistics & Facts. <https://www.statista.com/topics/4380/disability-in-the-us/#topicOverview>
- Tringo, J. L. (1970). The Hierarchy of Preference Toward Disability Groups. *The Journal of Special Education*, 4(3), 295–306. <https://doi.org/10.1177/002246697000400306>
- U.S. Department of Labor. (n.d.). Americans with Disabilities Act. <https://www.dol.gov/general/topic/disability/ada>
- Vision 2030, V. (2016). National transformation program 2020. <https://www.vision2030.gov.sa/>
- West, S. G., Finch, J. F., & Curran, P. J. (1995). Structural equation models with non-normal variables: Problems and remedies. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 56–75). Sage Publications, Inc.
- Winkler, P., Kondráťová, L., Kagstrom, A., Kučera, M., Palánová, T., Salomonová, M., Šturma, P., Roboch, Z., & Murko, M. (2020). Adherence to the Convention on the Rights of People with Disabilities in Czech Psychiatric Hospitals: A Nationwide Evaluation Study. *Health and human rights*, 22(1), 21–33.
- World Health Organization & World Bank. (2011). World report on disability. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241564182>
- World Health Organization. (2001). International classification of functioning, disability, and health (ICF). Geneva, Switzerland. <https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health>
- World Health Organization. (2002–2004). World health survey. Geneva, Switzerland.
- Yuker, H. E., Block, J. R., & Campbell, W. J. (1960). Attitude toward disabled persons scale form-0. *PsycTESTS Dataset*. <https://doi.org/10.1037/t16118-000>
- Young, D. A., & Quibell, R. (2000). Why rights are never enough: Rights, *intellectual disability and understanding*. *Disability and Society*, 15(5), 747–764. <https://doi.org/10.1080/713661998>



ملحق

مقياس وعي الأفراد ذوي الإعاقة بحقوقهم

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تصف حقوق الأفراد ذوي الإعاقة، الهدف من هذه العبارات هو قياس وعيك أو معرفتك بهذه الحقوق، علماً بأن هذه البيانات لن تستخدم سوى لأغراض البحث العلمي، ولن يطلب منك الإفصاح عن هويتك.

الرجاء قراءة كل عبارة بدقة واختيار البديل الذي يعبر عن رأيك حيث علي متصل من 1 إلى 5 حيث 1 تعني أرفض بشدة، 2 أرفض قليلاً، 3 محايد، 4 أوافق و 5 أوافق بشدة. علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.

م	العبارة	أرفض بشدة	أرفض	محايد	أوافق	أوافق بشدة
1	يجب على الجامعات تكييف المناهج الدراسية بما يتناسب مع خصائص ذوي الإعاقة.					
2	لدي الحق في تلقي الخدمات الصحية المجانية المناسبة لإعاقتي.					
3	يجب توفير التشخيص المبكر للإعاقة.					
4	لدي الحق في إحالتي إلى المكان الذي يقدم الخدمات المناسبة لنوع إعاقتي.					
5	يجب تقديم الرعاية الصحية المنزلية لمن يحتاجها من ذوي الإعاقة.					
6	لدي الحق في صرف الأجهزة التعويضية من وزارة الصحة.					
7	يجب توفير كوادز مؤهلة للتعامل مع ذوي الإعاقة في الخدمات الطبية					
8	لدي الحق في الحصول علي وصفات طبية بطرق مناسبة لإعاقتي: بريل، إشارة ، صور توضيحية .					
9	يجب تكييف التطبيقات الرسمية بما يتناسب مع خصائص ذوي الإعاقة.					
10	يجب تكييف الخدمات البنكية بما يتناسب مع خصائص ذوي الإعاقة.					
11	لدي الحق في الحصول علي دعم مالي ريال لبناء مشروعي الخاص.					
12	يجب علي الدولة صرف إعانة مالية شهرية لذوي الإعاقة الملتحقين بمراكز التعليم أو التأهيل.					
13	يجب علي الدولة تقديم إعانة نقدية لأسر ذوي الإعاقة الشديدة الذين تعذر قبولهم بمراكز التأهيل الاجتماعي.					
14	لدي الحق في الحصول علي الخدمات المساندة بما يكفل وصولي لأقصى قدر من الاستقلالية.					
15	لدي الحق في الحصول على خدمات إرشاد أسري لأفراد أسرتي.					
16	لدي الحق في الحصول على برامج التأهيل المهني.					
17	يجب توفير كوادز مختصة في التأهيل المهني للأفراد ذوي الإعاقة.					

فاعلية منصة تعليمية رقمية قائمة على روبوتات الدردشة التفاعلية Chatbot في تنمية الوعي بقيم المواطنة الرقمية وإنتاج محتوى رقمي لتحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي بوسائل التواصل الاجتماعي

أحماد طارق مجلد

أستاذ تقنيات التعليم المشارك

كلية الدراسات العليا التربوية - جامعة الملك عبد العزيز

هوازن سعيد الحربي

أستاذ تقنيات التعليم المساعد

كلية الدراسات العليا التربوية - جامعة الملك عبد العزيز

فدوى ياسين فلمبان

أستاذ تقنيات التعليم المساعد

كلية الدراسات العليا التربوية - جامعة الملك عبد العزيز

جميلة محمد العمري

أستاذ تقنيات التعليم المساعد

كلية الدراسات العليا التربوية - جامعة الملك عبد العزيز

Doi10.55534/1320-010-004-007

المستخلص: هدفَ البحث قياسَ فاعلية منصة تعليمية رقمية قائمة على روبوتات الدردشة التفاعلية في تنمية الوعي بقيم المواطنة الرقمية (الاحترام، التعليم، الحماية)، وإنتاج محتويات رقمية ذات جودة لتحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي بوسائل التواصل الاجتماعي. ولتحقيق أهداف البحث، تمَّ تدريب عينة قوامها (16) طالبة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز من الفئة العمرية (22-34) عامًا لإنتاج محتوى رقمي (فيديو أو انفوجرافيك) حول قيم المواطنة الرقمية من خلال برنامج تدريبي لمدة أسبوعين. اتَّبَعَ البحثُ منهجية البحث القائم على التصميم في تطوير المنصة والمنهجية شبه التجريبية ذات المجموعة الواحدة بقياسين قبلي وبعدي للتحقق من فاعليتها. كما تمَّ استخدام أداة الاختبار المعرفي لقياس الوعي بقيم المواطنة الرقمية، واستخدام (بطاقة تقييم مُنتج) لتقييم جودة المنتجات المنفذة من قبل العينة. وتمَّ استخدام اختبار ويلكوكسون لمقارنة متوسط درجات العينة في الاختبار المعرفي في حين تمَّ استخدام تحليل التباين أنوفا لتحليل نتائج بطاقة تقييم المنتج. وأوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية الوعي بقيم المواطنة الرقمية تُعزى للمنصة القائمة على روبوتات الدردشة التفاعلية، كما أظهرت المنتجات الرقمية المنفذة جودتها التي تمَّ نشرها عبر تويتر (X) بهدف تحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي بوسائل التواصل الاجتماعي. كما أظهرت النتائج ارتفاع جودة المنتجات الرقمية التي اعتمدت على اتباع معايير المحتوى والمعايير الفنية في المنصة الرقمية.

الكلمات المفتاحية: المنصات الرقمية، روبوتات الدردشة، المواطنة الرقمية، المحتوى الرقمي، الصورة الذهنية.

The Effectiveness of a Digital Educational Platform Based on Chatbot in Developing the Awareness of Digital Citizenship Values and Producing Digital Content to Enhance the Mental Image of Saudi Youth Through Social Media

Fadwa Flemban

Assistant Professor in Educational Technology,
Faculty of Educational Graduate Studies, King
Abdulaziz University

Jamilah Alamri

Assistant Professor in Educational Technology,
Faculty of Educational Graduate Studies, King
Abdulaziz University

Amjaad Mujallid

Associate Professor in Educational Technology,
Faculty of Educational Graduate Studies, King
Abdulaziz University

Hawazen Alharbi

Assistant Professor in Educational Technology,
Faculty of Educational Graduate Studies, King
Abdulaziz University

Doi10.55534/1320-010-004-007

Abstract: The study aimed to measure the efficiency of a digital educational platform based on Chatbot to develop an awareness of digital citizenship's values (respect, educate, and protect). It also aimed to produce digital content to enhance the mental image of Saudi youth through social media. To achieve these goals, a sample of (16) graduate students at King Abdul Aziz University, aged 22-34 years, was trained to produce digital content (video/infographic) using the platform, through a two-week training program. The study followed the design-based research method in developing the platform and the one-group semi-experimental method with pre and posttests to verify its effectiveness. The tools used were a test to measure the awareness of digital citizenship values, and a product rubric to evaluate the quality of the products made by the sample. Wilcoxon was used to compare the mean scores of the sample in the cognitive test, while ANOVA was used to analyze the results of the product rubric. The results revealed that there are statistically significant differences in developing the awareness of digital citizenship values due to platform use. It also revealed the high quality of the content and design of the products made by the sample.

Keywords: Digital Platforms, Chatbot, Digital Citizenship, Digital Content, Mental Image.

المقدمة:

تشهد المجتمعات المعاصرة تغيرات كبيرة نتيجة الثورة التكنولوجية، حيث أصبح تأثيرها بالغاً وأحدثت تغيرات هائلة في جميع المجالات، وبخاصة في هوية الأفراد ومفاهيمهم ومعتقداتهم، وشكلت نقلة في التعاملات والخدمات المختلفة. ومع انتشار استخدام شبكة الإنترنت، تحول الفرد ليصبح مواطناً في عالم رقمي بلا حواجز، وأضحت التقنيات الرقمية والإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي جزءاً أساسياً من حياة الأشخاص في المجتمع. ونتيجة لانتشار وسائل التواصل الاجتماعي وتعدد استخداماتها، تكونت المجتمعات الافتراضية وهي عبارة عن تجمعات اجتماعية عبر الإنترنت تتضمن تواصل الأفراد ببعضهم البعض بغض النظر عن حدود المكان أو الزمان. وتعد فئة الشباب هي الفئة الأكثر استخداماً لمواقع التواصل الاجتماعي حيث أصبح الإنترنت يمثل جزءاً رئيسياً من ممارساتهم اليومية، التي بدورها فرضت تغيرات في طرق تواصل الأفراد وتبادلهم للمعلومات نتيجة توفرها وسهولة الوصول إليها (الدريبي، 2021).

كما تؤدي وسائل الإعلام الرقمي اليوم وبخاصة وسائل التواصل الاجتماعي دوراً مهماً في التأثير على هوية الشباب الدينية والوطنية، وتعزيز فكر الشباب وترسيخ الوعي لديهم، وذلك من خلال ممارساتهم وتفاعلهم مع فئات ومجتمعات مختلفة في العالم؛ مما قد يؤثر سلباً أو إيجاباً على تمثيل الصورة الذهنية للشباب في العالم الرقمي (أبو حسين، 2022). وتساهم وسائل التواصل الاجتماعي في بناء معنى المواطنة الرقمية التي تؤثر على تشكيل الهوية الوطنية للشباب بأبعادها الفكرية والثقافية والتعليمية وغيرها (الحازمي، 2021). فالمواطنة الرقمية لا تنحصر فقط في مجموعة من الحقوق والواجبات المتعلقة بأفضل الممارسات في استخدام التقنيات الرقمية، ولكن مفهومها أوسع من ذلك. فهي تعد مفهومًا عصريًا وجوهريًا لإعداد مواطن صالح متمكن من توظيف التكنولوجيا بطرق صحيحة ووفق قواعد سلوكية محدّدة، حيث تتطلب هذه المهام من الفرد اكتساب مهارات المواطنة الرقمية وقيمها ومنها: كيفية إدارة المعلومات ومعالجتها، وحل المشكلات، والمسؤولية الفردية، ومهارات التواصل الاجتماعي وغيرها (Ribble, 2021).

وقد يكون لوسائل التواصل الاجتماعي أثر في تعزيز هوية الشباب العربي والإسلامي وعلى فكرهم، فقد أظهرت دراسة الصحفي (2022) تأكيد الشباب السعودي بالجامعات على الدور البارز لوسائل التواصل الاجتماعي وكذلك على اعتمادهم بوصفهم مستخدمين على هذه الوسائل؛ لأنها تمكنهم من الإلمام بكل جديد في مختلف المجالات. كما أوضحت نتائج الدراسة وجود الأمية الرقمية نظراً لعدم وجود آليات واضحة لتنمية السلوك المعرفي لدى الشباب. وقد كشفت نتائج دراسة الجبر وآخرون (2017) في الكويت أن لوسائل التواصل الاجتماعي دوراً في تنمية الوعي الثقافي لدى الطالبات بالإضافة إلى اعتقاد المشاركين بقلة مصداقية المنشورات على شبكات التواصل نظراً لافتقارها للتوثيق، مع إمكانية نشر أخبار مغلوطة بقدر كبير.

وأوضحت دراسة الشرفات (2017) أن وسائل التواصل الاجتماعي تعد من أهم عناصر التغيير الاجتماعي التي تعمل على إكساب سلوكيات المجتمع؛ لذلك من الضروري النظر إلى السبل المختلفة لتعزيز قيم المواطنة الرقمية، ومنها إنتاج المحتوى الرقمي والهادف ومشاركته بين أفراد المجتمع. فلا يكفي أن يعرف الشباب قيم المواطنة الرقمية، وإنما يجب توظيف هذه المعرفة ومشاركتها من خلال إنتاج محتوى رقمي بمختلف أشكاله، بالإضافة إلى تفسير المحتوى الرقمي وفهمه والحكم على مصداقية الموارد المنشورة، ونقل الشباب من أفراد مستقبلين إلى مؤثرين رقميين يتعاملون مع التقنيات المختلفة لإثراء المحتوى الرقمي والهادف وخصوصاً في نشر الوعي بالمواطنة الرقمية (الموزان، 2019).

ومن هنا تأتي أهمية تنقيف الشباب السعودي حول الاستخدام الملائم للتقنيات الرقمية والممارسات الإلكترونية الحميدة في المجتمعات الافتراضية، وأن السلوك الرقمي المسؤول يعكس صورة ذهنية إيجابية تمثل حقيقة دين المجتمع المسلم السعودي وقيمه ومبادئه. فدور الشباب كبير في المحافظة على تماسك المجتمع وتمييزه بترائه، وحضارته، ودعمه، وتطوره. لذلك، فإن العيش الآمن للشباب في العالم الرقمي الذي يسهم في تحسين الصورة الذهنية لهم في العالم الافتراضي، يستلزم المعرفة والوعي والتطبيق لقواعد وقوانين تضبط السلوك الرقمي، وبالتالي يكفل له حقوقه وتعرفه بواجباته في هذا العالم، وهو ما يُعرف بالمواطنة الرقمية (الحازمي، 2021).

وبالرغم من التشديد على أهمية التوعية بقيم المواطنة الرقمية والمناداة بإنشاء البرامج التدريبية المختصة بها، لوحظ - على حد علم الباحثات - عدم تطرق الدراسات السابقة إلى تدريب الشباب السعودي على إنتاج محتويات رقمية لنشر الوعي بالمواطنة الرقمية وقيمتها. ودعماً لتحقيق رؤية المملكة (2030) التي من أهدافها تعزيز القيم الإسلامية والهوية الوطنية، وتعزيزاً لدور الثقافة الرقمية في تعزيز قيم المواطنة والانتماء لدى الشباب السعودي، وتدريبهم على الممارسات الصحيحة في العالم الرقمي لتحسين الصورة الذهنية عن المجتمع السعودي بوسائل التواصل الاجتماعي، وهدف البحث الحالي إلى تدريب الطالبات على تصميم منتجات رقمية توعوية ونشرها بوسائل التواصل الاجتماعي من خلال منصة قائمة على روبوتات الدردشة التفاعلية والتي تم تصميمها وإنتاجها في دراسة سابقة (مجلد وآخرون، 2023).

مشكلة البحث:

تمثل المواطنة الرقمية أحد المفاهيم التي يجب تعليمها الأفراد وتدريبهم حولها؛ إذ تعد أحد أهم المهارات التربوية المهمة في العصر الحالي. كما تؤدي وسائل التواصل الاجتماعي دوراً أساسياً في التأثير على القيم وإعادة تشكيلها، ونقل المعلومات والأفكار والتعبير عن الآراء من خلال الأجهزة الذكية؛ حتى أصبحت وسائل التواصل الاجتماعي تؤثر على سلوكيات أفراد المجتمع وعاداتهم وتقاليدهم، وبالتالي قد تتسلل ممارسات دخيلة على المجتمع وقيمه من خلال الاستخدام السيئ للتقنيات ووسائل التواصل الاجتماعي (الشباب وطالبة، 2018).

وهذه التحديات تصاحب الانفجار المعرفي للاتصالات الرقمية، حيث سهلت سرعة عمليات التواصل مع أفراد مجهولين رقميين قد يشكلون خطراً على شريحة كبيرة من المجتمع فكراً وسلوكاً، وقد تعارضت مع القيم والأخلاق والثوابت الدينية والوطنية (الدريبي، 2021). وخاصة أن الإحصاءات وفقاً للتقرير الرقمي عن المملكة العربية السعودية تشير إلى تزايد أعداد مستخدمي الإنترنت في المملكة لتصل إلى (93%) من إجمالي عدد السكان، وبلغت نسبة مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي (82.3%) من إجمالي عدد السكان، بينما بلغت نسبة مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي من الشباب السعودي (98.43%) (الهيئة العامة للإحصاء، 2022). وأمام هذا الازدياد في أعداد المستخدمين للإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي، تتزايد المخاطر التي ترافق المشاركة من خلال هذه الوسائل، وتزداد الحاجة إلى ترسيخ الوعي بقيم المواطنة الرقمية. وقد أوصت دراسة الدهشان (2016) بضرورة نشر الوعي بأهمية المواطنة الرقمية وتطبيق قيمها بين أفراد المجتمع، وإرشاد الجيل الرقمي الحديث بالاستخدام الأمثل لمواقع التواصل الاجتماعي بهدف إنشاء جيل مدرك لقيم المواطنة الرقمية، ولديه الإحساس بالمسؤولية المجتمعية والالتزام بالقوانين التي تنظم تبادل المعلومات عند استخدامها.

وهنا تأتي الحاجة الماسة إلى وجود برامج تدريبية مناسبة لتوعية الشباب السعودي وإعدادهم؛ ليكونوا نماذج رقمية لنظرائهم في المجتمعات الافتراضية. حيث أوصى السليحات وآخرون (2018) بضرورة وضع البرامج المتخصصة لتربية الجيل

على المواطنة الرقمية وكيفية ممارستها في حياتهم اليومية. أما القرني (2021) فيؤكد على أن نشر ثقافة المواطنة الرقمية في المجتمعات العربية يعدّ حاجة ملحة، ويجب أن تتحوّل إلى مشاريع وبرامج تربوية بهدف المحافظة على مجتمعاتنا من الآثار السلبية للتقنية، وإسهام الشباب في بناء الاقتصاد الرقمي الوطني. وبالرغم من وجود توصيات حول وضع مثل هذه البرامج التدريبية والمبادرات التوعوية، تعدّ البرامج الموجهة لتوعية الأفراد بالمواطنة الرقمية ما زالت غير واضحة. ومن خلال استعراض الدراسات السابقة، يمكن صياغة المشكلة في الحاجة إلى دراسة فاعلية برنامج تدريبي مُقدّم من خلال منصة قائمة على روبوتات الدردشة التفاعلية بهدف تعزيز وعي الشباب السعودي بقيم المواطنة الرقمية وتدريبهم على إنتاج محتويات رقمية يتمّ نشرها في وسائل التواصل الاجتماعي ليكونوا مُنتجين رقميين واعين ومُساهمين في تحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي.

أسئلة البحث:

سعى هذا البحث إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية منصة تعليمية رقمية قائمة على روبوتات الدردشة التفاعلية Chatbot في تنمية قيم المواطنة الرقمية وإنتاج محتوى رقمي لتحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي بوسائل التواصل الاجتماعي؟ وتفرّعت منه الأسئلة التالية:

1. ما فاعلية منصة تعليمية رقمية قائمة على روبوتات الدردشة التفاعلية في تنمية قيم المواطنة الرقمية (الاحترام، التعليم، الحماية) لدى الشباب السعودي؟
2. ما فاعلية منصة تعليمية رقمية قائمة على روبوتات الدردشة التفاعلية في تطوير جودة إنتاج محتوى رقمي لتحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي بوسائل التواصل الاجتماعي؟

فرضيات البحث:

في ضوء نتائج الدراسات السابقة وأهداف البحث، تمّت صياغة الفرضيات التالية:

1. يوجد فرق دالّ إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط رتب درجات عيّنة البحث التي درست باستخدام منصة تعليمية رقمية قائمة على روبوتات الدردشة التفاعلية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار المعرفي لقيم المواطنة الرقمية الثلاثة (الاحترام، والتعليم، والحماية).
2. يحقق توظيف منصة تعليمية رقمية قائمة على روبوتات الدردشة التفاعلية فاعلية في تنمية الوعي بقيم المواطنة الرقمية لدى الشباب السعودي.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين تقييم مُنتجات تحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي في وسائل التواصل الاجتماعي في تحقيق جوانب التقييم (المحتوى المستخدم في المنتج، والمعايير الفنية للوسائط المتعددة المستخدمة في المنتج).

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى ما يلي:

1. تعرّف مدى فاعلية منصة تعليمية رقمية قائمة على روبوتات الدردشة التفاعلية في تنمية قيم المواطنة الرقمية لدى الشباب السعودي.

2. تحديد ماهية المواطنة الرقمية والتعريف إلى قيمها الأساسية (الاحترام، والتعلم، والحماية) وعناصرها.
 3. تعريف دور منصة تعليمية رقمية قائمة على روبوتات الدردشة التفاعلية في تطوير جودة إنتاج محتوى رقمي يهدف إلى تحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي بوسائل التواصل الاجتماعي.
 4. الإسهام في إنتاج محتوى رقمي ذي جودة عالية من ناحيتي المحتوى المكتوب والوسائط المتعددة المستخدمة في المنتج.
 5. الإسهام في نشر محتوى رقمي هادف يعكس مواصفات المواطن الرقمي الصالح.
- أهمية البحث:**
الأهمية النظرية:
من المتوقع أن يفيد هذا البحث الباحثين والباحثات في مجالات المواطنة الرقمية، والدكاء الاصطناعي، ووسائل التواصل الاجتماعي، وكذلك في مجالات الاتصالات والمعلومات والتعليم.
- الأهمية التطبيقية:**

- من المتوقع أن يسهم البرنامج التدريبي المقترح والمنصة التعليمية الرقمية القائمة على روبوتات الدردشة التفاعلية فيما يلي:
1. إثراء الأبحاث العربية في مجال تعزيز المواطنة الرقمية والهوية الوطنية.
 2. بناء مجتمع واع رقمياً معتر بقيمه الدينية والوطنية في المجتمعات الافتراضية.
 3. تحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي بوسائل التواصل الاجتماعي وذلك من خلال مشاركتهم في بناء محتوى رقمي هادف.
 4. تغيير النمط التقليدي لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي من مجرد كونها وسائل للدردشة والترفيه لدى الشباب السعودي إلى كونها داعماً وموضّحاً لرؤية المملكة (2030).
 5. زيادة العمق الثقافي والمعرفي للشباب السعودي المستخدم لوسائل التواصل الاجتماعي.
- حدود البحث:**

1. **حدود موضوعية:** منصة قائمة على روبوتات الدردشة التفاعلية لتنمية قيم المواطنة الرقمية وإنتاج محتوى رقمي لتحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي بوسائل التواصل الاجتماعي.
 2. **حدود بشرية:** (16) طالبة من طالبات مرحلة الدراسات العليا التي تتراوح أعمارهن بين (22 و34) عاماً من جامعة الملك عبد العزيز والمشاركات في البرنامج التدريبي المقترح باستخدام المنصة.
 3. **حدود مكانية:** جامعة الملك عبد العزيز بجدة، المملكة العربية السعودية.
 4. **حدود زمانية:** الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (1443/1444 هـ).
- مُصطلحات البحث:**

1. **منصة تعليمية رقمية:**
تُعرفها الباحثات إجرائياً: أنها موقع إلكتروني قائم على روبوتات الدردشة التفاعلية والفيديوهات الافتراضية لتقديم محتوى يعزز الوعي بالمواطنة الرقمية وعناصرها وقيمها لدى الشباب السعودي.

2. روبوتات الدردشة التفاعلية:

تعرّفه الباحثات إجرائيًا: أنه نظام حوار ذكي بين المنصة التعليمية (واعي) ومستخدميها من فئة الشباب وذلك للإجابة عن تساؤلاتهم حول المواطنة الرقمية وقيمها.

3. المواطنة الرقمية:

تعرّفها الباحثات إجرائيًا: أنها السلوكيات الملائمة التي يتبعها المواطن الرقمي الصالح في المجتمعات الرقمية التي تتمثل في قيم (الاحترام والتعليم والحماية).

4. الصورة الذهنية:

تعرّفها الباحثات إجرائيًا: أنها التصورات التي يملكها أفراد المجتمع السعودي عن العالم في وسائل التواصل الاجتماعي وكذلك الصورة المرسومة عن الشباب السعودي من خلال سلوكياتهم في العالم الافتراضي.

أدبيات البحث

أولاً: المنصات التعليمية الرقمية:

ظهرت المنصات التعليمية الإلكترونية بوصفها إحدى المستحدثات الرقمية التي تساعد كلاً من المعلمين والطلاب في عمليتي التعلم والتعلم، حيث عرّفها الشراري (2022) أنها "إحدى الأدوات التكنولوجية التي يمكن استخدامها في عديد من مجالات العملية التعليمية؛ بهدف تسهيل عملية التعلم في ظل ما توفره من خصائص ومميزات تساعد في هذا المجال" (ص.47). وأشارت الشبيبي (2022) إلى أن المنصات الرقمية لها عدة أنواع وهي: منصات مفتوحة المصدر والمنصات الشخصية، والمنصات المرخصة، ومنصات التجارة الإلكترونية، والمنصات الخاصة بالتعلم الإلكتروني. والمنصات الخاصة بالتعلم الإلكتروني أو المنصات التعليمية الرقمية هي المعنية بالبحث الحالي حيث برزت هذه المنصات خلال انقطاع التعلم الحضوري، وظهور التعلم عن بعد في أثناء جائحة كورونا، وأثبتت فاعليتها في دعم العملية التعليمية وتطوير عديد من المهارات لدى الطلاب (العراقي وآخرون، 2021).

وقد تناولت دراسة البقمي وسالم (2022) "التجربة السعودية" حيث هدفت إلى معرفة فاعلية المنصات التعليمية الإلكترونية في تحقيق مخرجات التعلم في أثناء جائحة كورونا. وقد استخدمت الدراسة استبانة تم توزيعها عشوائياً على (600) معلم ومعلمة من إدارة تعليم منطقة مكة المكرمة. وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية استخدام كل من المعلمين والطلاب للمنصات التعليمية الرقمية في تحقيق نتائج التعلم في ظل الجائحة، وأوصت الدراسة بأهمية توفير دليل لاستخدامات المنصات التعليمية الإلكترونية. بينما هدفت دراسة المطيري (2021) إلى تعرف دور المنصات التعليمية في العملية التعليمية مع طلاب المرحلة الثانوية بالكويت وذلك من خلال استخدام استبانة شارك فيها عدد (80) معلماً ومعلمة واستطلاع آرائهم حول دور المنصات التعليمية. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك دوراً متوسطاً على العملية التعليمية لطلاب المرحلة الثانوية، وأوصت بتفعيل دور المنصات التعليمية وبخاصة في عملية التعلم المدمج.

وتناولت دراسة عسيري (2022) مميزات المنصات التعليمية الرقمية ومنها إسهام المنصات التعليمية في دعم عملية التعلم الذاتي لدى الطلاب، وتنمية المهارات الرقمية لدى الطلاب، وإيصال المعلومات للطلاب في عدة صور ووسائط متنوعة؛ مما يعزز من القدرة الاستيعابية لديه لتنوع المعلومات، وتنمية الكفايات الرقمية لدى المعلمين وتطويرها. بينما أشارت دراسة حسان والعلقامي (2023) إلى أبرز المعوقات التي قد تواجه مستخدمي المنصات التعليمية الرقمية وهي قلة توفر الدعم الفني المناسب في المنصات التعليمية الرقمية، وضعف المهارات اللازمة لاستخدام هذه المنصات سواء لدى المعلمين أو الطلاب، وقلة الموارد المالية لبناء المنصات التعليمية الاحترافية، وضعف البنية التحتية، وعدم توفر شبكات الإنترنت الجيدة. كما ذكرت دراسة العنزي وآخرون (2019) أن المنصات التعليمية تسهم في تنمية قيم المواطنة بشكل عام لدى الطلاب. وترى الباحثات أهمية إجراء مزيد من الدراسات على المنصات التعليمية الرقمية من حيث تصميمها وبنائها وفق احتياجات البيئة التعليمية العربية والسعودية.

ثانياً: روبوتات الدردشة التفاعلية:

يعد الذكاء الاصطناعي أحد أبرز نتائج عصر الثورة الصناعية الرابعة، حيث ترك بصمة مهمة في جميع المجالات اليوم ومنها التعليم. وتعد روبوتات الدردشة التفاعلية أحد أشكال الذكاء الاصطناعي وهي كلمة مكونة من جزئين الأولى وهي شات مشتقة من (Chatter) وتعني التحدث، والجزء الآخر وهو بوت ومشتقة من (Robot) وهي الأجهزة الآلية،

وبالتالي فجمع الكلمتين معا يصبح شات بوت (Chatbot) وتعني روبوتات المحادثة أو الدردشة، وذلك لأن الجهاز أو الآلة يقوم بتحويل الأوامر إلى نص باللغة الطبيعية للإنسان (بدوي، 2022).

وقام أحمد وآخرون (2021) بتقسيم روبوتات الدردشة التفاعلية إلى أنماط كالتالي:

1. وفقاً لكونها نظام حوار مثل مطابقة الكلمات الرئيسية للبحث أو الاعتماد على أنماط الاختيارات.
2. وفقاً لكونها نظام للخدمة مثل أن تؤدي مهام بناءً على قواعد محددة.
3. وفقاً للهدف الأساسي مثل روبوتات الدردشة التفاعلية الإعلامية أو الإخبارية.
4. وفقاً للأدوات التي تمنحها المنصة مثل منصّات تطوير مفتوحة المصدر.

وأوضحت دراسة الفار وشاهين (2019) المعايير التي يتطلب مراعاتها عند تصميم روبوتات الدردشة التفاعلية ومن أبرزها استخدام نصوص قصيرة، ولكن وافية للمعلومات التي يحتاجها المتعلم، وكذلك الاستعانة بالوسائط المتعددة من خلال استخدام وسائل متنوعة، وجعل المحادثة أقرب للمحادثة الطبيعية. كما أوضحت الدراسة أهمية سرعة التفاعل وحصول المستخدم على الإجابة أو التغذية الراجعة بشكل فوري. وأخيراً، تخصيص الرسائل واستخدام عنصر التشخيص في تصميم روبوتات الدردشة مثل الإشارة إلى اسم المستخدم ليشعر أنه في محادثة طبيعية.

ومن الدراسات التي أشارت إلى فاعلية استخدام روبوتات الدردشة التفاعلية في التعليم دراسة أحمد وآخرون (2021) التي تناولت تصميم روبوتات الدردشة التفاعلية في بيئة المحفزات الرقمية وقياس أثرها في تنمية مهارات إنتاج الانفوجرافيك التفاعلي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. وأظهرت النتائج إسهام روبوتات الدردشة التفاعلية في الحفاظ على تركيز الطالب وإثارة دافعيته في أثناء عملية تعلمه. بينما كشفت نتائج دراسة البدوي (2022) عن فاعلية استخدام برنامج قائم على روبوتات الدردشة التفاعلية في تنمية مهارات التفكير المنتج، وكذلك الاتجاه نحو التعلم عبر الإنترنت حيث تُعزو الباحثة هذه النتيجة إلى توفير روبوتات الدردشة التفاعلية تعلمًا يراعي الفروقات الفردية للمتعلم. وتوصي الدراسة بإجراء مزيد من الدراسات لبرامج تدريبية باستخدام روبوتات الدردشة التفاعلية لتنمية المفاهيم والمهارات التربوية المختلفة ولمراحل عمرية مختلفة.

وفي ضوء الدراسات السابقة، ترى الباحثة أهمية توظيف برنامج تدريبي باستخدام منصة تعليمية قائمة على روبوتات الدردشة التفاعلية في توعية الشباب السعودي بالسلوكيات الرقمية المحمودة عبر المجتمعات الرقمية وهو ما يندرج تحت مصطلح المواطنة الرقمية.

ثالثاً: المواطنة الرقمية وإنتاج المحتوى الرقمي:

مع ظهور الثورة المعلوماتية المعاصرة والتحول إلى الانفتاح الثقافي والفكري بين الشعوب، تجلّت أهمية الاهتمام بمفهوم المواطنة الرقمية التي يعرفها ريبيل (Ribble, 2021) أنها قواعد السلوك الملائم عند استخدام التكنولوجيا، ويتحدد هذا المفهوم في تسعة عناصر هي: التجارة الرقمية، والوصول الرقمي، والاتصال الرقمي، والسلوك الرقمي، والثقافة الرقمية والحقوق والمسؤولية الرقمية، والقانون الرقمي، والصحة الرقمية، والأمن الرقمي. كما تشكل هذه العناصر مجموعة من القيم وهي: الاحترام، والتعليم، والحماية (الملاح، 2017). حيث تتضمن قيمة الاحترام عناصر الوصول الرقمي، واللياقة الرقمية، والقانون الرقمي، بينما تتناول قيمة التعليم عناصر الثقافة الرقمية والتواصل الرقمي والتجارة الرقمية. أما قيمة الحماية فتحتوي على عناصر الصحة والسلامة الرقمية، والحقوق والمسؤوليات الرقمية، والأمن الرقمي. وأولت عديد من الدول اهتماماً

بالمواطنة الرقمية ونادت بالتدريب على مهاراتها، ومنها تبني رؤية المملكة العربية السعودية (2030) للمواطنة الرقمية واعتبارها من القيم والمهارات التربوية التي يجب على كل فرد أن يتعلمها نظراً لأهمية تنمية فكر المواطن الرقمي السعودي الصالح وتوجهاته وسلوكياته. حيث ركزت الرؤية على تطوير المنظومة التربوية والتعليمية بهدف إكساب الطالب المعارف والمهارات والسلوكيات الحميدة، وأن يكون لديه القدر الكافي من الوعي الاجتماعي والذاتي والثقافي (الحارثي والمطيري، 2019).

وحرصت عديد من الأبحاث التربوية الحديثة على تناول المواطنة الرقمية وإيجاد وسائل لتنميتها وتعزيزها لدى الطلاب. ومنها دراسة سيد (2021) التي قامت بدراسة تحليلية لتقديم مقترح عن دور المدارس الابتدائية في غرس مفهوم المواطنة الرقمية لدى الطلاب منذ الصغر. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من المقترحات والتوصيات لاتباعها في المدارس الابتدائية مثل: تمكين الطلاب من الثقافة القانونية لمعرفة تبعات السلوكيات غير المحمودة عبر الشبكات الاجتماعية بالإضافة إلى مهارات استخدام التكنولوجيا والبحث عن المعلومات. أما دراسة مبروك ومتولي (2017) فقد تناولت توظيف أنشطة إثرائية قائمة على الحوسبة السحابية في الاقتصاد المنزلي بهدف تنمية مهارات المواطنة الرقمية والذكاء الثقافي لدى طالبات المرحلة الثانوية. واستخدمت الباحثتان المنهج شبه التجريبي على عينة قوامها (89) طالبة تم تقسيمها إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. وأظهرت النتائج وجود فاعلية للأنشطة الإثرائية القائمة على الحوسبة السحابية في تنمية مهارات المواطنة الرقمية والذكاء الثقافي، كما أظهرت وجود علاقة طردية بينهما. وأوصت الدراسة بتضمين مفاهيم المواطنة الرقمية وأبعادها في المناهج.

وفي هذا النطاق، كشفت دراسة الشباب وطالبة (2018) أهم مفاهيم المواطنة الرقمية الواجب تضمينها في المناهج التربوية من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن. وباستخدام أداة الاستبانة التي شارك فيها (60) معلماً، أظهرت النتائج أن مفاهيم أو عناصر المواطنة الرقمية الواجب تضمينها في المناهج من وجهة نظر المعلمين هي بالترتيب التالي: أولاً القوانين الرقمية، ثانياً الصحة والسلامة الرقمية، ثالثاً الحقوق والمسؤوليات الرقمية، رابعاً الثقافة الرقمية، خامساً الإتيكيت الرقمي، سادساً الأمن الرقمي، سابعاً الوصول الرقمي، ثامناً الاتصال الرقمي، تاسعاً التجارة الرقمية.

وتتضمن مهارات المواطنة الرقمية اكتساب الثقافة الرقمية، ومنها القدرة على إنتاج الطلاب لمحتويات رقمية حيث تعرف الغامدي (2018) المحتوى الرقمي بأنه المصادر التي تم تصميمها رقمياً وتدعيمها بالوسائط المتعددة مثل: الصور والأصوات والفيديو بشكل يتيح تفاعل المستخدم معها بشكل متزامن أو غير متزامن. وأكدت دراسة رمود وعبد المقصود (2019) أن غالبية المواقع الإلكترونية والمحتويات الرقمية لا تستند في تصميمها إلى العناصر التربوية حيث تكتفي بوضع كم كبير من المعلومات، دون مراعاة الاستخدام التربوي المناسب للتصميم الوسائط المتعددة الملائمة واختيارها؛ ولذلك سعت عدة دراسات لاستكشاف استخدامات التقنيات الحديثة في تطوير مهارات إنتاج المحتوى الرقمي ومنها دراسة جابر وآخرون (2022) التي هدفت تعرف فاعلية اختلاف توقيت الدعم في التعلم القائم على تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية مهارات إنتاج المحتوى الرقمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الأزهر بمصر. وباستخدام المنهج شبه التجريبي، تم تقسيم الطلاب وعددهم (150) طالباً إلى ثلاث مجموعات حسب توقيت الدعم المقدم (قبل - في أثناء - بعد) التدريب. وكانت أدوات البحث المستخدمة هي اختبار معرفي بالإضافة إلى بطاقة ملاحظة للجانب المهاري لإنتاج محتوى رقمي. وكشفت

النتائج فاعلية تقديم الدعم في أثناء التدريب أولاً، ومن ثم قبل التدريب يليه الدعم المقدم بعد التدريب. وتوصي الدراسة بإنتاج المحتويات الرقمية وتنمية المهارات المرتبطة بها كونها مطلباً لتحقيق الجودة الشاملة في التعلم والتعلم.

وفي ضوء الدراسات التي أوضحت أهمية كل من المواطنة الرقمية وإنتاج المحتويات الرقمية، قامت الباحثات بتصميم منصة تعليمية رقمية مع توفير الدعم داخلها والمتمثل في روبوتات الدردشة التفاعلية؛ وذلك بهدف تنمية وعي الشباب السعودي بقيم المواطنة الرقمية، بالإضافة إلى إسهامهم في إنتاج محتويات رقمية توعوية وفق عناصر تصميم تربوية سليمة ونشرها في وسائل التواصل الاجتماعي بهدف تحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي.

رابعاً: الصورة الذهنية للشباب السعودي في وسائل التواصل الاجتماعي:

تتميز حياة المواطنين الرقمية بتأثرها بالتكنولوجيا التي لامست جميع جوانب حياتهم، ومنها طرق تواصلهم وتفاعلهم. وقد أحدثت وسائل التواصل الاجتماعي تطوراً كبيراً في حياة الأفراد، وأسهمت في الانفتاح الفكري والثقافي حيث تعد أهم الموجّهات لأبحاث وأفكار عدد كبير من أفراد المجتمع (الحربي، 2018). وذكر الدريبي (2021) أنّ وسائل التواصل الاجتماعي لها تأثير على تعزيز الشخصية الاجتماعية داخل البيئات الافتراضية وذلك من خلال دعم التفاعل وفق معايير التواصل الرقمي، وأنّ هذه الشخصية الاجتماعية تسهم في عكس هوية أو ثقافة أو سلوكيات معينة. ولذلك، فإنّ التواصل عبر الشبكات الاجتماعية الرقمية لا يقتصر على شخصية الفرد، بل قد تمتد إلى تكوين صورة ذهنية عن ثقافة مجتمعه وهوية وطنه خاصة مع الانفتاح الفكري والثقافي بين دول العالم عبر الإنترنت. وبحسب الجبوري (2010) فإنّ الصورة الذهنية تشير إلى "التصور العقلي الشائع بين أفراد جماعة معينة ليشير إلى اتجاه هذه الجماعة نحو شخص معين أو شيء بعينه" (ص. 162)، سواء أكان هذا التصور الشائع سلبياً أم إيجابياً. كما ترى أيضاً أنّ مفهوم الصورة الذهنية يتطور اليوم بتطور وسائل التواصل الاجتماعي التي تتكوّن وفق القضايا الشائعة التي تتداولها الشبكات الاجتماعية.

ويرتبط مفهوم الصورة الذهنية بعدة مجالات مثل الاتصال والعلاقات العامة، بالإضافة إلى العلوم السياسية والاقتصادية، ومنها دراسة مساوي (2020) التي تناولت دور مواقع التواصل الاجتماعي في تشكيل الصورة الذهنية تجاه قضية قيادة المرأة للسيارة في السعودية. حيث استخدم الباحث أداة الاستبانة وتطبيقها على عينة من مستخدمات وسائل التواصل الاجتماعي في مدينة جدة بالملكة العربية السعودية. وكانت أبرز نتائجها أنّ العينة أشارت إلى أنّ مواقع التواصل الاجتماعي قامت بدور فعال في التأثير على صورتها الذهنية تجاه قضية قيادة المرأة السعودية للسيارة. كما أوضحت النتائج أنّه يزداد تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على الصورة الذهنية للفرد بزيادة معدل استخدامه لهذه المواقع. أمّا دراسة الحربي (2018) فقد هدفت إلى تعرّف الآثار الفكرية لوسائل التواصل الاجتماعي على طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، واستخدمت استبانة على عينة مكوّنة من (223) من طلاب الجامعة وطالباتها. وأظهرت النتائج وجود عدد من الآثار التي يصفها أغلب المشاركين بكونها آثاراً سلبية، ومنها ضعف القيم الدينية وكذلك الآثار الفكرية من الناحيتين الاجتماعية والنفسية مثل الشعور بالإحباط أو عدم الاستقرار النفسي. أمّا ضعف التركيز والتشتت الذهني فيأتي بوصفه أحد الآثار السلبية في محور الناحية التعليمية.

بينما هدفت دراسة عسيري (2022) إلى تعرّف تأثير وسائل التواصل الاجتماعي في تكوين الصورة الذهنية عن بعض الدول الأوروبية لدى الشباب السعودي حيث تمّ توزيع استبانة على عينة بلغ عددها (400) طالب جامعي سعودي. وكشفت نتائج الدراسة أنّ المواضيع الأكثر جذباً للشباب الجامعي السعودي في حسابات التواصل الاجتماعي لهذه الدول

الأوروبية كانت بالترتيب التالي: الموضوعات السياحية بنسبة (35.5٪)، ثم الأخبار بنسبة (23.5٪)، تليها الموضوعات الاجتماعية بنسبة (12.5٪)، أما الموضوعات السياسية فبلغت نسبتها (11٪)، ثم موضوعات التاريخ بنسبة (7٪) والثقافة بنسبة (6.8٪).

ومن هنا ارتبطت دراسة الصورة الذهنية بأبحاث المجالات السابقة، ولكن لم تنطرق له الأبحاث التعليمية - في حدود علم الباحثات - بالرغم من أن الطلاب هم جزء رئيسي من أفراد هذا المجتمع الرقمي، وأن التوعية بقيم المواطنة الرقمية هو جزء مهم من عملية تعلمهم مع ضرورة تعزيز إسهامهم في تكوين الصورة الذهنية اللاحقة بالمجتمع السعودي عبر وسائل التواصل الاجتماعي. ومن هنا ترى الباحثات أهمية تناول طرق تنمية قيم المواطنة الرقمية ودراساتها لديهم.

الطريقة والإجراءات

أولاً: منهج البحث:

في ضوء طبيعة مشكلة البحث، تم اتباع التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة بمقياس قبلي وبعدي لملائمته في تحقيق أهداف البحث؛ وذلك لقياس فاعلية المتغير المستقل وهو "منصة تعليمية رقمية قائمة على روبوتات الدردشة التفاعلية" على المتغيرين التابعين وهما (الوعي بقيم المواطنة الرقمية) و(إنتاج محتوى رقمي لتحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي بوسائل التواصل الاجتماعي). وكون المعالجة التجريبية قائمة على محتوى تدريبي جديد، تم تطبيق البرنامج التدريبي على مجموعة واحدة باعتبار الاختبار القبلي محكاً لمقارنة المستوى المعرفي. وللتوضيح، تم تطبيق البرنامج التدريبي للمنصة وفق جدول التصميم التجريبي التالي:

جدول 1

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المقياس القبلي	المعالجة التجريبية	المقياس البعدي
مجموعة تجريبية واحدة	1. اختبار معرفي لقيم المواطنة الرقمية.	البرنامج التدريبي لاستخدام منصة قائمة على روبوتات الدردشة التفاعلية	1. اختبار معرفي لقيم المواطنة الرقمية. 2. بطاقة تقييم منتج لقياس جودة المنتجات الرقمية ونشرها عبر وسائل التواصل الاجتماعي.

مجتمع البحث وعينته:

تمثل مجتمع البحث في جميع طلاب جامعة الملك عبد العزيز وطالباتها من فئة الشباب، وبحسب تعريف الهيئة العامة للإحصاء (2021) هي الفئة العمرية من (15-34) عاماً. وتم اختيار عينة البحث بطريقة قصصية من طالبات الفئة العمرية للشباب بجامعة الملك عبد العزيز ممن وافقن على المشاركة في البرنامج التدريبي لاستخدام المنصة التعليمية القائمة على روبوتات الدردشة التفاعلية وتسليم كامل متطباتها وعددهن (16) طالبة تتراوح أعمارهن بين (22 و 34) عاماً.

متغيرات البحث:

المتغير المستقل: منصة تعليمية رقمية قائمة على روبوتات الدردشة التفاعلية.

المتغير التابع الأول: الوعي بقيم المواطنة الرقمية.

المتغير التابع الثاني: إنتاج محتوى رقمي لتحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي في وسائل التواصل الاجتماعي.

أدوات البحث:

تم جمع بيانات البحث باستخدام:

1. اختبار معرفي (قبلي وبعدي) لقياس قيم المواطنة الرقمية.
2. بطاقة تقييم منتج لقياس جودة المنتجات الرقمية التي تنتجها الطالبات لنشرها عبر وسائل التواصل الاجتماعي بهدف تحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي.

ثانيًا: إجراءات البحث:

تمَّ تصميمُ المنصة التعليمية وفق منهجية البحث القائم على التصميم (Design-Based Research)، حيث تتميز هذه المنهجية بمناسبتها للأبحاث التي تتناول تحليل المشكلات المرتبطة بالممارسة؛ ومن ثم إيجاد الحلول لها بالتعاون مع الخبراء في المجال وباستطلاع آراء المستخدمين أنفسهم. كما أنَّ هذه المنهجية تنصُّ على أنَّ عملية تصميم المنتج التقني تمرُّ بثلاث مراحل رئيسة (McKenney & Reeves, 2013) وهي:

1. مرحلة التحليل والاكتشاف.

2. مرحلة التصميم والبناء.

3. مرحلة التقييم والتفكير.

وبناءً عليه تمَّ تصميمُ منصة هذا البحث وفق الخطوات المذكورة أعلاه كالتالي:

أولاً: مرحلة التحليل والاستكشاف

قامت الباحثات أولاً بمراجعة الدراسات الأدبية، كما قمن بتصميم استبانة في دراسة سابقة (مجلد وآخرون، 2023) لقياس درجة وعي الشباب السعودي بمفهوم المواطنة الرقمية وقيمتها. ثمَّ تمَّ تحديد المشكلة الرئيسية وهي "ضعف الوعي بمفاهيم المواطنة الرقمية وقيمتها لدى الشباب السعودي".

ثانيًا: مرحلة التصميم والبناء

في هذه المرحلة تمَّ تصميم وبناء الحل لمشكلة البحث، كما تمَّ اختبار مدى ملاءمة هذا التصميم. ولتحقيق هذه المرحلة، قامت الباحثات بوضع نماذج تصوُّرية لشكل المنصة الرئيسي مع مراعاة بساطة التصميم، ثمَّ اختيار الاستراتيجيات التعليمية المناسبة لتصفح المنصة وتحقيق الهدف منها. حيث تمَّ تقسيم محتوى المنصة إلى موديولات، كل موديول يعرض مجموعة من عناصر المواطنة الرقمية استناداً على قيم المواطنة الرقمية الثلاث: الاحترام، والتعليم، والحماية. كما قامت الباحثات في هذه المرحلة باختيار موقع ويكس (Wix) لتنفيذ المنصة نظراً لوضوحه وسهولة الإبحار فيه، مع اختيار اسم (واعي) للمنصة، وتصميم شخصية افتراضية بمسمى (صالح) وهو يمارس سلوكيات المواطن الرقمي الصالح. كما تمَّ تنفيذ فيديوهات لمواقف افتراضية يتعرض لها صالح في العالم الرقمي مع توضيح السلوكيات المناسبة في هذه المواقف.

بعد الانتهاء من إعداد محتوى المنصة وتصميمها وإنتاج الفيديوهات، تمَّت مرحلة تصميم روبوتات الدردشة التفاعلية التي تعمل من خلال توجيه سؤال مُعَيَّن للنظام من قبل المستخدم، ثم يقوم النظام باستقبال هذا الطلب وترجمة اللغة الطبيعية إلى لغة الآلة لفهم طلب المستخدم وربطه مع المعلومات المخزنة مسبقاً في النظام. وتمَّ بناء روبوتات الدردشة التفاعلية في هذا البحث باستخدام منصة لاندبوت (Landbot) وهي منصة سحابية لبناء محادثة باستخدام عناصر واجهة مستخدم واضحة.

شكل 1

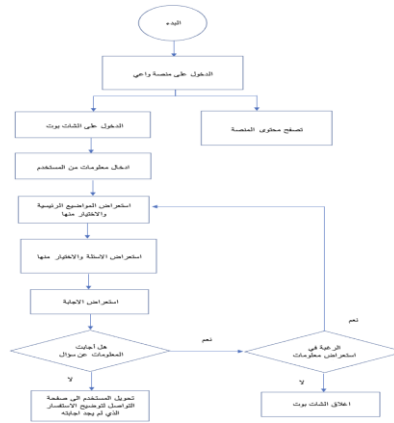
روبوت الدردشة التفاعلية في منصة واعي الرقمية



كما يوضح شكل (2) تدفق المعلومات والعمليات في روبوتات الدردشة التفاعلية بالمنصة:

شكل 2

خوارزمية عمل روبوتات الدردشة التفاعلية في منصة واعي



ثالثاً: مرحلة التقييم والتفكير:

وفقاً للبحث القائم على التصميم، فإن المنتج الرقمي يتطلب تقييمه من الخبراء ومن المستخدمين قبل نشره وتطبيقه؛ لذا تم عرض المنصة أولاً على خبراء في مجال تقنيات التعليم والتصميم التعليمي، ثم تم عرض المنصة على عينة من المستخدمين الشباب، والتعديل وفق آراء الفئتين. وبذلك انتهت مرحلة تصميم المنصة التعليمية القائمة على روبوتات الدردشة التفاعلية.

شكل 3

واجهة منصة واعي الرقمية



وللتأكد من فاعلية استخدام منصة واعي القائمة على روبوتات الدردشة التفاعلية، تم تصميم برنامج تدريبي لاستخدامها وتنفيذه على عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز وعددهن (16) طالبة من الفئة العمرية (22-34) عامًا، وذلك وفق الإجراءات التالية:

1. تم تنفيذ البرنامج خلال أسبوعين حيث تضمن اليوم الأول الاختبار القبلي ثم تقديم دورة تدريبية تختص بالمواطنة الرقمية.
2. بعد ذلك تم تقديم دورتين عن بُعد واحدة لإنتاج الأنفوجرافيك، والأخرى لإنتاج الفيديو؛ وذلك بهدف تدريب عينة البحث على كيفية إنتاج محتوى رقمي.
3. بعد ذلك تم تقسيم العينة إلى مجموعات لتصميم المنتج الرقمي واعداده (فيديو أو انفوجرافيك) يتناول التوعية بأحد قيم المواطنة الرقمية وتوجيهها لفئة الشباب السعودي بهدف تعزيز السلوكيات الملائمة في العالم الافتراضي.
4. تم عقد لقاء أخير لإجراء الاختبار البعدي وتقييم المنتجات الرقمية وتقديم التغذية الراجعة.
5. بعد الانتهاء من التعديل على المنتجات الرقمية، تم نشرها عبر وسم تويتر (#حمايتك - في - وعيك) لإثراء المحتوى الرقمي السعودي في وسائل التواصل الاجتماعي.

تصميم أدوات البحث:

أولاً: أداة الاختبار

أعدت الباحثة اختباراً معرفياً يُستخدم قبلًا وبعدياً وذلك لقياس الجانب المعرفي لقيم المواطنة الرقمية لدى عينة البحث. حيث تكون الاختبار من (25) فقرة مُقسمة إلى ثلاثة محاور رئيسية هي: محور قيمة الاحترام ويحتوي على (9) أسئلة، بينما محور قيمة التعليم يحتوي على (8) أسئلة، فيما تحتوي قيمة الحماية على (8) أسئلة. وللتحقق من صدق الاختبار المعرفي قامت الباحثة بما يلي:

1. صدق المحتوى:

للتأكد من صدق المحتوى، تم عرض الاختبار المعرفي لقيم المواطنة الرقمية في صورته الأولية على (5) من المتخصصين في تقنيات التعليم، لإبداء ملاحظاتهم من حيث: الصياغة العلمية لأسئلة الاختبار، وتسلسل أسئلة الاختبار وارتباط أسئلة الاختبار بأهداف البرنامج التدريبي، وارتباط أسئلة الاختبار بمحتوى البرنامج التدريبي ومنصة واعي حول قيم المواطنة الرقمية وعناصرها. وتم إجراء التعديلات المشار إليها، وبذلك تم تحقيق صدق المحتوى للاختبار المعرفي.

2. صدق الاتساق الداخلي:

تم تطبيق الاختبار على (5) من طالبات الجامعة من خارج عينة البحث، وبعد التطبيق تم استخدام معامل بيرسون (Pearson) لحساب صدق المفردات والثبات الكلي. وأوضح أنَّ معامل الثبات الكلي وصدق المفردات يساوي (0.871)، وهو معامل ثبات مرتفع، والجدول التالي يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات الفرعية والاختبار المعرفي لقيم المواطنة الرقمية (ككل):

جدول 2

معاملات ارتباط بيرسون بين المفردات الفرعية والاختبار المعرفي لقيم المواطنة الرقمية (ككل)

الوعي بقيمة الاحترام		الوعي بقيمة التعليم		الوعي بقيمة الحماية	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
1	**0.889	1	**0.881	1	**0.863
2	**0.846	2	**0.822	2	**0.871
3	**0.884	3	**0.720	3	**0.741
4	**0.831	4	**0.872	4	**0.839
5	**0.862	5	**0.820	5	**0.702
6	**0.813	6	**0.730	6	**0.820
7	**0.743	7	**0.831	7	**0.812
8	**0.703	8	**0.844	8	**0.721
9	**0.731				

باستقراء الجدول السابق يتضح أنَّ جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة والاختبار (ككل) هي معاملات ارتباط طردية قوية، وهي دالة عند مستوى (0.01). وبالتالي فإن هذه النتائج تدلُّ على أنَّ المفردات الفرعية تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي للاختبار.

3. ثبات الاختبار المعرفي:

تمَّ حسابُ ثبات الاختبار باستخدام التجزئة النصفية كالتالي وذلك بتجزئة الاختبار إلى نصفين متكافئين بعد تطبيقه ثم حساب معامل ارتباط النصفين، والتنبؤ بمعامل ثبات الاختبار.

جدول 3

معامل الثبات الكلي باستخدام التجزئة النصفية لسبيرمان/ براون، وجتمان

سبيرمان/ براون	
في حالة تساوي نصفى الاختبار Equal Length	في حالة عدم تساوي نصفى الاختبار Unequal Length
**0.773	**0.768

من جدول (3)، يظهر أنَّ معامل الثبات الكلي للاختبار بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان يساوي (0.773) وذلك في حالة تساوي نصفى الاختبار، أما في حالة عدم تساوي نصفى الاختبار فيساوي (0.770). بينما معامل الثبات الكلي للاختبار بطريقة التجزئة النصفية لـ جوتمان فيساوي (0.768) مما يشيرُ إلى ارتفاع الثبات الكلي.

4. معاملات السهولة والصعوبة والتَّمييز:

تمَّ أيضًا حسابُ معاملات السهولة والصعوبة للاختبار وتراوحَت قيمُها بين (0.237 و0.836)، مما يشيرُ إلى أنَّها ليست شديدة السهولة أو شديدة الصعوبة، وبالتالي تمَّ الاحتفاظُ بمفردات الاختبار كما هي. كما تمَّ حسابُ معاملات التَّمييز للاختبار وتراوحَت ما بين (0.221 و0.826) وبذلك يعدُّ الاختبار ذا قدرة مناسبة للتَّمييز. وبذلك أصبح الاختبار المعرفي في صورته النهائية صالحًا للتطبيق.

ثانيًا: بطاقة تقييم منتج:

قامت الباحثاتُ أيضًا بإعداد بطاقة تقييم منتج بهدف قياس جودة المنتجات الرقمية التي أنتجتها عينة البحث وذلك قبل نشرها في وسائل التواصل الاجتماعي. وقد تمَّ تصميم بطاقة تقييم منتج وفق محورين رئيسين:

المحور الأول: المحتوى (نص/سيناريو) المستخدم في المنتج وتضمن (7) عبارات.

1. المحتوى يعزز الصورة الذهنية الايجابية للشباب السعودي.
2. المحتوى يساهم في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطالب المنتج.
3. المحتوى يوضح كيفية تطبيق قيم المواطنة الرقمية في وسائل التواصل الاجتماعي.
4. المحتوى يعكس قيمة واحدة من قيم المواطنة الرقمية.
5. المحتوى يعكس ممارسة واحدة على الأقل لأحد قيم المواطنة الرقمية عند استخدام وسائل التواصل الاجتماعي.
6. المحتوى يعكس الهوية السعودية للشباب بشكل ملائم.
7. المحتوى يظهر الثقافة السعودية بشكل لائق.

المحور الثاني: المعايير الفنية للوسائط المتعددة المستخدمة في المنتج وتضمن (6) عبارات.

1. الوسائط المتعددة المستخدمة لا تشكل عبئاً إضافياً على المستخدم.
 2. الوسائط المتعددة المستخدمة تعمل/تظهر بشكل سليم.
 3. الوسائط المتعددة المستخدمة مناسبة للفئة المستهدفة.
 4. المنتج ككل يساهم في نشر ثقافة المواطنة الرقمية وممارستها عند استخدام وسائل التواصل الاجتماعي.
 5. الوسائط المتعددة المستخدمة تتناسب مع الهوية الوطنية.
 6. الوسائط المتعددة المستخدمة تبرز البيئة السعودية بالشكل اللائق.
- وقد تم استخدام تقدير ليكرت ثلاثي المستويات بحيث تعطي الإجابة متحقق (ثلاث درجات)، متحقق إلى حد ما (درجتان)، غير متحقق (درجة).

1. صدق محتوى بطاقة تقييم منتج:

تم عرض البطاقة في صورتها المبدئية على مجموعة من المتخصصين في تقنيات التعليم، وبلغ عددهم (5) وذلك للحكم على مدى مناسبة كل عبارة للمحور الخاص بها، وكذلك صياغة العبارات، وتحديد أو إضافة أي عبارات مقترحة وقد تم التعديل بناءً على آراء المتخصصين.

2. صدق الاتساق الداخلي لبطاقة تقييم منتج:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية للبطاقة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول 4

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل محور وبنود تقييم منتج لتحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي في وسائل التواصل الاجتماعي

المحور	الارتباط
المحتوى (نص/سيناريو) المستخدم في المنتج	0.839**
المعايير الفنية للوسائط المتعددة المستخدمة في المنتج	0.802**

يُوضح من جدول (4) أنَّ معاملات الارتباط كلها دالة عند مستوى (0.1)، مما يشير إلى أن هناك اتساقاً داخلياً بين محاور البطاقة، كما أنه يقيس بالفعل ما وُضع لقياسه.

3. ثبات بطاقة تقييم مُنتج

تمَّ استخدام طريقة اتفاق المتخصصين وعددهم (5) في حساب ثبات الملاحظين لتحديد معايير التحكيم كالتالي:

جدول 5

معامل اتفاق المتخصصين على بنود تقييم منتج لتحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي في وسائل التواصل الاجتماعي

بنود التقييم	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات عدم الاتفاق	معامل الاتفاق
سلامة صياغة العبارات اللغوية والعلمية	5	0	100%
شمول العبارات لبنود التقييم	5	0	100%
ملائمة العبارات لمحاوِر التقييم	5	0	100%
صلاحية الاستبانة للتطبيق	4	1	80%

وتمَّ استخدام معادلة كوبر operCo لتحديد نسبة الاتفاق بينهم، حيث تراوحت نسبة الاتفاق بين (80%)، و100%)، وهي نسب اتفاق مقبولة إحصائيًا. كما تمَّ حساب الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ للتحقق كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول 6

قيم معامل الثبات لمحاوِر تقييم منتج لتحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي في وسائل التواصل الاجتماعي

المحور	معامل ألفا
المحتوى (نص/سيناريو) المستخدم في المنتج	0.812**
المعايير الفنية للوسائط المتعددة المستخدمة في المنتج	0.822**
ثبات الاستبانة (ككل)	0.817**

يتضح من الجدول السابق أنَّ جميع قيم معاملات الثبات دالة عند مستوى (0.1) مما يدلُّ على ثبات بطاقة تقييم المنتج.

نتائج البحث ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: ما فاعلية منصة تعليمية رقمية قائمة على روبوتات الدردشة التفاعلية في تنمية قيم المواطنة الرقمية (الاحترام، والتعلم، والحماية) لدى الشباب السعودي تم أولاً اختبار الفرضية التالية: "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي رتب درجات عينة البحث التي درست باستخدام منصة تعليمية رقمية قائمة على روبوتات الدردشة التفاعلية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار المعرفي لقيم المواطنة الرقمية الثلاثة (الاحترام، والتعلم، والحماية)". حيث تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي لقيم المواطنة الرقمية، وكانت النتائج كالتالي:

جدول 7

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي لقيم المواطنة الرقمية

الابعاد	نوع الأداء	المتوسط	الانحراف المعياري
الوعي بقيمة الاحترام	القبلي	5.88	1.93
	البعدي	8.44	0.81
الوعي بقيمة التعلم	القبلي	3.69	1.25
	البعدي	6.69	1.14
الوعي بقيمة الحماية	القبلي	5.88	1.15
	البعدي	7.63	0.81
المواطنة الرقمية (ككل)	القبلي	15.44	2.78
	البعدي	22.75	2.11

يُوضح من النتائج التي يلخصها جدول (7) أنَّ هناك تحسُّناً في الأداء البعدي؛ ويستدل على ذلك من نتائج مقارنة المتوسطات والانحرافات المعيارية للتطبيقين القبلي والبعدي. وكذلك تم تطبيق اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Signed Rank Test) الذي يُسمَّى اختبار الرتب الإشاري وهو من الاختبارات اللابارامترية التي تُستخدم بدلاً لاختبار (ت) لعينتين مرتبطتين عند صغر حجم العينة. نتائج هذا الاختبار موضحة في الجدول التالي:

جدول 8

قيمة "Z" ودالاتها الإحصائية للفرق بين متوسط رتب درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي لقيم المواطنة الرقمية

البعد	رتب الإشارات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	إحصائي "Z"	مستوي الدلالة	معامل الارتباط الثنائي للرتب (حجم التأثير rprb)
الوعي بقيمة الاحترام	السالبة	1	2.50	2.50			
	الموجبة	14	8.39	117.50	3.281	001.	**0.727 قوي
	مساوي	1					
الوعي بقيمة التعلم	السالبة	1	1.50	1.50			
	الموجبة	14	8.46	118.50	3.338	001.	**0.742 قوي
	مساوي	1					
	السالبة	0	00.	00.	3.228	001.	*0.338

البعد	رتب	العدد	متوسط	مجموع	إحصائي	مستوي	معامل الارتباط الثنائي للرتب
	الإشارات		الرتب	الرتب	" z "	الدلالة	(حجم التأثير = rprb)
الوعي	بقيمة	13	7.00	91.00		قوي	
الحماية	مساوي	3					
المواطنة	السالبة	0	00.	00.			
(ككل)	الموجبة	16	8.50	136.00	3.528	000.	1.00** قوي جداً
	مساوي	0					

** عند مستوى 0.01 * عند مستوى 0.05

يتبين من نتائج الجدول السابق أن قيمة "z" دالة عند مستوى (0.01)؛ مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي (ككل) ولدى أبعادها - لصالح الاختبار البعدي، وبالتالي يمكن قبول الفرضية التي تنص على أنه: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسط رتب درجات عينة البحث التي درست باستخدام منصة تعليمية رقمية قائمة على روبوتات الدردشة التفاعلية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار المعرفي لقيم المواطنة الرقمية الثلاثة (الاحترام، والتعليم، والحماية).

وتعزو الباحثون هذا التباين في أداء الاختبار المعرفي لقيم المواطنة الرقمية إلى أنه بالرغم من نضج الفئة العمرية لعينة البحث، فإنه توجد بعض العبارات التي أسهمت المنصة الرقمية في التوعية بها. فمثلاً أجابت نسبة (62.5%) من أفراد العينة بشكل خطأ في الاختبار القبلي على العبارة التي تشير إلى أن "الأمن الرقمي هو مرادف للقانون الرقمي" في حين أجابت نسبة (37.5%) بشكل صحيح. أما في الاختبار البعدي فقد ارتفعت نسبة الإجابات الصحيحة على هذه العبارة إلى (87.5%) في حين انخفضت نسبة الإجابات الخطأ إلى (12.5%). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من مبروك ومتولي (2017)، والغامدي (2018)، وجابر وآخرون (2022) في أن استخدام التقنية لها أثر في تنمية الوعي بمهارات المواطنة الرقمية ومفاهيمها وقيمتها. كما تتفق النتيجة مع دراسة الشباب وطوالة (2018) التي أقرت أهمية تضمين مفاهيم المواطنة الرقمية في المناهج الدراسية، وتصدر مفهوم القانون الرقمي هذه المفاهيم في أهمية توعية الطلاب به وهو ما كشفت عنه أيضاً نتائج البحث الحالي.

وللتحقق من فاعلية توظيف منصة واعي، تمّ ثانياً اختبار الفرضية التالية: "يُحقق توظيف منصة تعليمية رقمية قائمة

على روبوتات الدردشة التفاعلية فاعلية في تنمية الوعي بقيم المواطنة الرقمية لدى الشباب السعودي."

حيث تمّ حساب المتوسطين القبلي والبعدي لدرجات أفراد عينة البحث في الاختبار المعرفي والجدول (9) يوضح هذه النتائج:

جدول 9

يوضح نسبة الكسب المعدل لبلاك بين المتوسطين القبلي والبعدي لدرجات أفراد عينة البحث للاختبار المعرفي لقيم المواطنة الرقمية

التطبيق	الدرجة العظمى	معدل الكسب لبلاك	الدلالة
الوعي بقيمة الاحترام	9	1.105	مقبولة تزيد عن الواحد الصحيح
الوعي بقيمة التعليم	8	1.071	مقبولة تزيد عن الواحد الصحيح
الوعي بقيمة الحماية	8	1.042	مقبولة تزيد عن الواحد الصحيح
المواطنة الرقمية (ككل)	25	1.057	مقبولة تزيد عن الواحد الصحيح

يتضح أنَّ قيمة مُعدَّل الكسب بلاك (Blake) للاختبار المعرفي لقيم المواطنة الرقمية للشباب السعودي بوسائل التواصل الاجتماعي قد بلغت على الترتيب (1.105، 1.071، 1.042، 1.057) وهي قيمة مقبولة لأنها أكبر من (1.02)، وبالتالي يتَّصف البرنامج التدريبي باستخدام منصة تعليمية رقمية قائمة على روبوتات الدردشة التفاعلية بدرجة مقبولة من الفاعلية.

ولمزيد من التحقُّق من خلال معرفة حجم التأثير، تمَّ تطبيقُ معادلة مربع إيتا وحساب حجم التأثير والجدول التالي يوضِّح هذه النتائج:

جدول 10

حجم الأثر في الوعي بقيم المواطنة الرقمية وإنتاج محتوى رقمي لتحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي

التطبيق	t-test	مربع إيتا	حجم التأثير D
الوعي بقيمة الاحترام	4.965	0.622	2.022
الوعي بقيمة التعليم	6.445	0.735	2.853
الوعي بقيمة الحماية	5.916	0.700	2.556
المواطنة الرقمية (ككل)	11.033	0.890	5.376

تشير نتائج الجدول (10) إلى أنَّ مربع إيتا لدرجات عينة البحث قد بلغ في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي لقيم المواطنة الرقمية في بُعد الوعي بقيمة الاحترام (0.622)، عند درجة الحرية df (15). وبالاستعانة بجدول تحديد حجم التأثير التالي:

جدول 11

الجدول المرجعي لتحديد مستويات حجم التأثير

الأداة المستخدمة	حجم التأثير			
	صغير	متوسط	كبير	كبير جدا
D ²	0.2	0.5	0.8	1.1
η ²	0.01	0.06	0.14	0.20

تمَّ تحديد حجم التأثير الذي بلغت قيمته من المعادلة (2.022) ممَّا يعني أنَّ حجم التأثير كبير. أمَّا مربع إيتا لدرجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي لقيم المواطنة الرقمية في بُعد الوعي بقيمة التعليم (0.735)، عند درجة الحرية df (15) فبلغت قيمته (2.853)؛ ممَّا يعني أنَّ حجم التأثير كبير. بينما مربع إيتا لدرجات الشباب السعودي في وسائل التواصل الاجتماعي في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي لقيم المواطنة الرقمية في بُعد الوعي بقيمة الحماية (0.700)، عند درجة الحرية df (15) بلغت قيمته (2.556) أي حجم أثر كبير. وأخيراً كان مربع إيتا لدرجات الشباب السعودي في وسائل التواصل الاجتماعي في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي لقيم المواطنة الرقمية (ككل) (0.890)، عند درجة الحرية df (15) مساوياً (5.376) وهو تأثير كبير.

وتفسر الباحثات فاعلية المنصة في التوعية بقيم المواطنة الرقمية إلى التصميم التعليمي الذي اعتمد على الاستراتيجيات والأسس التربوية، وعلى منهجية البحث القائم على التصميم الذي تضمن مراجعة الخبراء وعينة من المستخدمين في أثناء تصميم المنصة، وهو ما أشارت دراسة رمود وعبد المقصود (2019) إلى أهميته. وتتفق هذه النتيجة وتفسيرها مع دراسة العنزي وآخرون (2019) التي أشارت إلى دور المنصات التعليمية في تنمية قيم المواطنة بشكل عام كما تتفق مع دراسة كل

من العراقي وآخرون (2021)، ودراسة حسان والعلقامي (2023)، ودراسة البقمي وسالم (2022) التي أثبتت جميعها فاعلية المنصات التعليمية الرقمية في تحقيق نتائج التعلم المتوقعة. بينما تختلف هذه النتيجة عن دراسة المطيري (2021) التي أوضحت أن للمنصات التعليمية الرقمية دوراً متوسطاً على العملية التعليمية. وبذلك يمكن قبول الفرضية الثانية التي تنص على أنه: يحقق توظيف منصة تعليمية رقمية قائمة على روبوتات الدردشة التفاعلية فاعلية في تنمية الوعي بقيم المواطنة الرقمية لدى الشباب السعودي.

للإجابة عن السؤال البحثي الثاني الذي ينص على: ما فاعلية منصة تعليمية رقمية قائمة على روبوتات الدردشة التفاعلية في تطوير جودة إنتاج محتوى رقمي لتحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي بوسائل التواصل الاجتماعي؟

تم التحقق من الفرضية التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين تقييم منتجات تحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي في وسائل التواصل الاجتماعي في تحقيق جوانب التقييم (المحتوى المستخدم في المنتج، والمعايير الفنية للوسائط المتعددة المستخدمة في المنتج).

أولاً: محور المحتوى (نص/سيناريو) المستخدم في المنتج:

تم حساب مجموع تقييمات المتخصصين لمنتجات تحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي في وسائل التواصل الاجتماعي وعددها (9) منتجات في تحقيق معايير المحتوى المستخدم في المنتج، وفقاً لآراء المتخصصين. وجدول (12) يوضح ذلك:

جدول 12

تقييمات المتخصصين لمنتجات تحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي في وسائل التواصل الاجتماعي في تحقيق المحتوى (نص/سيناريو) المستخدم في المنتج

عبارات التقييم	منتج (1)	منتج (2)	منتج (3)	منتج (4)	منتج (5)	منتج (6)	منتج (7)	منتج (8)	منتج (9)
المحتوى يعزز الصورة الذهنية الإيجابية للشباب السعودي.	14	13	15	11	12	9	10	9	8
المحتوى يساهم في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الطالب المنتج.	14	13	15	11	12	9	10	9	8
المحتوى يوضح كيفية تطبيق قيم المواطنة الرقمية في وسائل التواصل الاجتماعي.	14	13	15	11	12	9	10	9	8
المحتوى يعكس قيمة واحدة من قيم المواطنة الرقمية.	14	13	15	11	12	9	10	9	8
المحتوى يعكس ممارسة واحدة على الأقل لأحد قيم المواطنة الرقمية عند استخدام وسائل التواصل الاجتماعي.	14	13	15	11	12	9	10	9	8
المحتوى يعكس الهوية السعودية للشباب بشكل ملائم.	14	13	15	11	12	9	10	8	8
المحتوى يظهر الثقافة السعودية بشكل لائق.	14	13	15	11	12	9	10	9	8

وقد تم حساب تحليل التباين لتقييم منتجات تحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي في وسائل التواصل الاجتماعي في تحقيق المحتوى (نص/سيناريو) المستخدم في المنتج وفقاً لآراء المتخصصين كالتالي:

جدول 13

تحليل التباين لمتوسطات تقييم منتجات تحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي في وسائل التواصل الاجتماعي في تحقيق المحتوى (نص/سيناريو) المستخدم في المنتج وفقاً لآراء المتخصصين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
بين المجموعات	337.460	8	42.183		
داخل المجموعات	857.	54	016.	2657.500	000.
التباين الكلي	338.317	62			

تشير نتائج الجدول السابق إلى أن قيمة (ف) كانت (2657.500) وهي قيمة دالة إحصائية، مما يدل على وجود فروق بين منتجات تحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي في وسائل التواصل الاجتماعي في تحقيق المحتوى (نص/سيناريو) المستخدم في المنتج وفقاً لآراء المتخصصين. والجدول التالي يوضح المتوسطات ومعامل جودة منتجات تحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي في وسائل التواصل الاجتماعي في تحقيق المحتوى (نص/سيناريو) المستخدم في المنتج وفقاً لآراء المتخصصين:

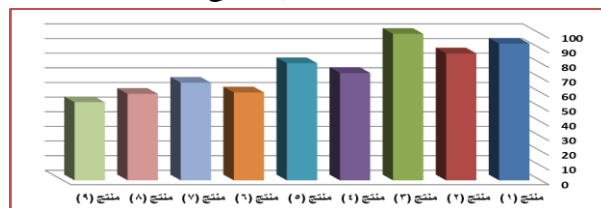
جدول 14

المتوسطات ومعامل الجودة لتقييم منتجات تحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي في وسائل التواصل الاجتماعي في تحقيق المحتوى (نص/سيناريو) المستخدم في المنتج وفقاً لآراء المتخصصين

المنتج	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الجودة	الترتيب
منتج (1)	14.00	0.00	93.33	2
منتج (2)	13.00	0.00	86.67	3
منتج (3)	15.00	0.00	100.00	1
منتج (4)	11.00	0.00	73.33	5
منتج (5)	12.00	0.00	80.00	4
منتج (6)	9.00	0.00	60.00	7
منتج (7)	10.00	0.00	66.67	6
منتج (8)	8.86	0.38	59.05	8
منتج (9)	8.00	0.00	53.33	9

شكل 4

معامل الجودة لتقييم منتجات تحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي في وسائل التواصل الاجتماعي في تحقيق المحتوى (نص/سيناريو) المستخدم في المنتج وفقاً لآراء المتخصصين



من جدول (14) وشكل (4) يتضح أن أفضل منتجات تحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي في وسائل التواصل الاجتماعي في تحقيق المحتوى (نص/سيناريو) المستخدم في المنتج وفقاً لآراء المتخصصين هو منتج (3)، وأقلها في تحقيق

المعايير هو منتج (9). وتفسير الباحث ارتفاع تقييم بعض المنتجات من حيث المحتوى نظراً لالتزام الطالبات بالاستفادة من محتوى المنصة، والسيناريوهات الافتراضية لشخصية صالح التي تتناول السلوكيات الملائمة للتواصل في المجتمعات الرقمية لتنفيذ منتجات إبداعية تتناسب مع الهوية السعودية. بينما كانت المنتجات الأقل في التقييم قد اعتمدت في مجملها على بحث الطالبات في الإنترنت وليس المحتوى الموجود في منصة واعي، كما لم تظهر فيها عناصر الهوية الثقافية السعودية بشكل واضح، وهو ما دعمته دراسة عبد المنعم (2016) التي أوضحت إسهام وسائل التواصل الاجتماعي في بناء مفهوم المواطنة الرقمية وتأثيرها على الهوية الوطنية للشباب بأبعادها الفكرية والثقافية. وفي ضوء ما سبق وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين تقييم منتجات تحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي في وسائل التواصل الاجتماعي في تحقيق المحتوى (نص/سيناريو) المستخدم في المنتج وفقاً لآراء المتخصصين.

ثانياً: المعايير الفنية للوسائط المتعددة المستخدمة في المنتج

تم حساب مجموع تقييمات المتخصصين لعدد (9) منتجات لتحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي في وسائل التواصل الاجتماعي في تحقيق المعايير الفنية للوسائط المتعددة المستخدمة في المنتج، وفقاً لآراء المتخصصين كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول 15

تقييمات المتخصصين لمنتجات تحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي في وسائل التواصل الاجتماعي في تحقيق المعايير الفنية للوسائط المتعددة المستخدمة في المنتج

عبارات التقييم	منتج (1)	منتج (2)	منتج (3)	منتج (4)	منتج (5)	منتج (6)	منتج (7)	منتج (8)	منتج (9)
الوسائط المتعددة المستخدمة لا تشكل عبء إضافي على المستخدم.	13	13	15	10	12	9	10	9	8
الوسائط المتعددة المستخدمة تعمل/تظهر بشكل سليم.	14	13	15	11	11	8	10	9	8
الوسائط المتعددة المستخدمة مناسبة للغة المستهدفة.	14	13	15	11	12	9	10	9	8
المنتج ككل يساهم في نشر ثقافة المواطنة الرقمية وممارساتها عند استخدام وسائل التواصل الاجتماعي.	14	13	15	11	12	9	10	9	8
الوسائط المتعددة المستخدمة تتناسب مع الهوية الوطنية.	13	12	15	11	12	8	10	9	8
الوسائط المتعددة المستخدمة تبرز البيئة السعودية بالشكل اللائق.	14	13	15	11	12	9	10	9	8

وتم حساب تحليل التباين لتقييم المنتجات في تحقيق المعايير الفنية للوسائط المتعددة المستخدمة في المنتج وفقاً لآراء المتخصصين وجدول (16) يوضح ذلك:

جدول 16

تحليل التباين لمتوسطات تقييم منتجات تحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي في وسائل التواصل الاجتماعي في تحقيق المعايير الفنية للوسائط المتعددة المستخدمة في المنتج وفقاً لآراء المتخصصين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدالة
بين المجموعات	279.370	8	34.921	304.153	000.
داخل المجموعات	5.167	45	115.		

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
التباين الكلي	284.537	53			

تشير نتائج الجدول السابق إلى أن قيمة (ف) كانت (304.153) وهي قيمة دالة إحصائية، مما يدل على وجود فروق بين منتجات تحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي في وسائل التواصل الاجتماعي في تحقيق المعايير الفنية للوسائط المتعددة المستخدمة في المنتج وفقاً لآراء المتخصصين. والجدول التالي يوضح المتوسطات ومعامل جودة منتجات تحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي في وسائل التواصل الاجتماعي في المعايير الفنية للوسائط المتعددة المستخدمة في المنتج وفقاً لآراء المتخصصين.

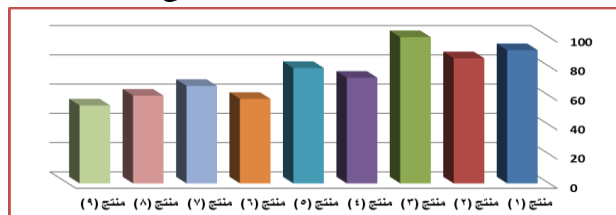
جدول 17

المتوسطات ومعامل الجودة لتقييم منتجات تحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي في وسائل التواصل الاجتماعي في تحقيق المعايير الفنية للوسائط المتعددة المستخدمة في المنتج وفقاً لآراء المتخصصين

المنتجات	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الجودة	الترتيب
منتج (1)	13.67	0.52	91.11	2
منتج (2)	12.83	0.41	85.56	3
منتج (3)	15.00	0.00	100.00	1
منتج (4)	10.83	0.41	72.22	5
منتج (5)	11.83	0.41	78.89	4
منتج (6)	8.67	0.52	57.78	8
منتج (7)	10.00	0.00	66.67	6
منتج (8)	9.00	0.00	60.00	7
منتج (9)	8.00	0.00	53.33	9

شكل 5

معامل الجودة لتقييم منتجات تحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي في وسائل التواصل الاجتماعي في تحقيق المعايير الفنية للوسائط المتعددة المستخدمة في المنتج وفقاً لآراء المتخصصين



من جدول (17) وشكل (5) يتضح أن أفضل منتجات تحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي في وسائل التواصل الاجتماعي في تحقيق المعايير الفنية للوسائط المتعددة المستخدمة في المنتج وفقاً لآراء المتخصصين هي منتج (3)، وأقلها هو منتج (9). وتفسر الباحثات ارتفاع تقييم بعض المنتجات من حيث المعايير الفنية نظراً لاستفادة الطالبات من الدورات التي تم تقديمها عن بُعد عبر المنصة والخاصة بمعايير إنتاج الانفوجرافيك والفيديوهات التعليمية. في حين كانت المنتجات الأقل في التقييم قد اعتمدت على خبرة الطالبة السابقة في صناعة الانفوجرافيك أو الفيديوهات. وهذا يعزز توجه دراسة كل من السليحات وآخرون (2018) والقرني (2021) التي نادت بضرورة إقامة دورات تدريبية للطلاب لمعرفة قيم المواطنة

الرقمية. وفي ضوء ما سبق وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين تقييم منتجات تحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي في وسائل التواصل الاجتماعي في تحقيق المعايير الفنية للوسائط المتعددة المستخدمة في المنتج وفقاً لآراء المتخصصين.

ثالثاً: محاور التقييم ككل

تمّ أولاً حساب تحليل التباين لجوانب تقييم منتجات تحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي في وسائل التواصل الاجتماعي في تحقيق جوانب التقييم (ككل) وفقاً لآراء المتخصصين وجدول (18) يوضح ذلك:

جدول 18

تحليل التباين لمتوسطات تقييم منتجات تحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي في وسائل التواصل الاجتماعي في تحقيق جوانب التقييم (ككل) وفقاً لآراء المتخصصين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
بين المجموعات	616.154	8	77.019	1175.380	.000
داخل المجموعات	7.077	108	.066		
التباين الكلي	623.231	116			

تشير نتائج جدول (18) إلى أنّ قيمة (ف) كانت (1175.380) وهي قيمة دالة إحصائية، مما يدل على وجود فروق بين تقييم منتجات تحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي في وسائل التواصل الاجتماعي في تحقيق جوانب التقييم (ككل) وفقاً لآراء المتخصصين. وفي ضوء ما سبق وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين تقييم منتجات تحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي في وسائل التواصل الاجتماعي في تحقيق (جوانب التقييم (ككل)) وفقاً لآراء المتخصصين.

كما تمّ حساب تحليل التباين لمحاور تقييم منتجات تحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي في وسائل التواصل الاجتماعي لكل محور وفقاً لآراء المتخصصين وجدول (19) يوضح ذلك:

جدول 19

تحليل التباين لمتوسط محاور تقييم منتجات تحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي في وسائل التواصل الاجتماعي وفقاً لآراء المتخصصين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
بين المجموعات	376.	1	376.	069.	793.
داخل المجموعات	622.854	115	5.416		
التباين الكلي	623.231	116			

تشير النتائج إلى أنّ قيمة (ف) كانت (0.069) وهي قيمة غير دالة إحصائية، مما يدل على عدم وجود فروق بين محاور تقييم منتجات تحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي في وسائل التواصل الاجتماعي وفقاً لآراء المتخصصين. والجدول التالي يوضح المتوسطات ومعامل جودة محاور تقييم منتجات تحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي في وسائل التواصل الاجتماعي وفقاً لآراء المتخصصين.

جدول 20

المتوسطات ومعامل الجودة لمحاوَر تقييم منتجات تحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي في وسائل التواصل الاجتماعي وفقاً لآراء المتخصصين

المحور	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الجودة	الترتيب
المحتوى (نص/سيناريو) المستخدم في المنتج	11.21	2.34	74.71	1
المعايير الفنية للوسائط المتعددة المستخدمة في المنتج	11.09	2.32	73.95	2

تمَّ سبق يتَّضح أنَّ أفضل محاور تقييم مُنتجات تحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي في وسائل التواصل الاجتماعي وفقاً لآراء المتخصصين هو المحتوى (نص/سيناريو) المستخدم في المنتج، يليه المعايير الفنية للوسائط المتعددة المستخدمة في المنتج مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المحورين. وتفسّر الباحثات الجودة العالية لتقييم المنتجات ككل، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المحورين، أنَّ جميع المنتجات التي تم تنفيذها من قبل أفراد عينة البحث خلال البرنامج التدريبي المقترح لتوظيف منصة واعي تمَّ بشكل فعّال نظراً لاستخدامها للوسائط المتعددة في عرض المحتويات مثل: النصوص، والفيديوهات، والصور، والانفوجرافيك وهو ما يتفق مع دراسة الغامدي (2018)، بالإضافة إلى تضمينها لروبوتات الدردشة التفاعلية التي كشفت الدراسات السابقة مثل دراسة أحمد وآخرون (2021) ودراسة بدوي (2022) عن فاعليتها في تنمية مهارات إنتاج المحتوى الرقمي. كما أنَّ استخدام روبوتات الدردشة التفاعلية وسيلة لتقديم الدعم للمستخدم في أثناء عملية تعلّمه داخل منصة واعي حول قيم المواطنة الرقمية قد أسهم في تحقيق المنصة للهدف منها وهو ما أكّده دراسة جابر وآخرون (2022) من فاعلية الدعم المقدم في أثناء التدريب في المحتويات الرقمية. ويمكن ترتيب مُنتجات تحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي في وسائل التواصل الاجتماعي وفقاً لآراء المتخصصين كما هو موضَّح بالجدول التالي:

جدول 21

ترتيب منتجات تحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي في وسائل التواصل الاجتماعي وفقاً لآراء المتخصصين

المنتجات	المحتوى (نص/سيناريو) المستخدم في المنتج	المعايير الفنية للوسائط المتعددة المستخدمة في المنتج	جوانب التقييم (ككل)	الترتيب
منتج (3)	100	100	100	1
منتج (1)	93.33	91.11	92.31	2
منتج (2)	86.67	85.56	86.15	3
منتج (5)	80	78.89	79.49	4
منتج (4)	73.33	72.22	72.82	5
منتج (7)	66.67	66.67	66.67	6
منتج (8)	59.05	60	59.49	7
منتج (6)	60	57.78	58.97	8
منتج (9)	53.33	53.33	53.33	9

وفي ضوء ما سبق يمكن قبول الفرضية التي تنص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين تقييم منتجات تحسين الصورة الذهنية للشباب السعودي في وسائل التواصل الاجتماعي في تحقيق جوانب التقييم (المحتوى المستخدم في المنتج، والمعايير الفنية للوسائط المتعددة المستخدمة في المنتج).
التوصيات والمقترحات:

- في ضوء نتائج البحث، توصي الباحثة بما يلي:
1. تضمين المنصات التعليمية الرقمية لروبوتات الدردشة التفاعلية بوصفها عنصراً رئيسياً في تصميمها.
 2. تشجيع الشباب السعودي للإسهام في إنتاج المحتوى الرقمي وبخاصة للتعبير عن الهوية الوطنية والثقافية ونقل الصورة الذهنية الإيجابية عبر وسائل التواصل الاجتماعي.
 3. استخدام منصة واعي باعتبارها منصة إثرائية ضمن مناهج التربية الوطنية والدراسات الاجتماعية ومادة المواطنة الرقمية في المرحلة الثانوية.
- كما تقترح الباحثة الدراسات المستقبلية التالية:
1. دراسة أثر توظيف الذكاء الاصطناعي في المنصات التعليمية الرقمية على تنمية مهارات التفكير المختلفة مثل الإبداعي والناقد.
 2. دراسة فاعلية توظيف منصة واعي لتنمية الوعي بالمواطنة الرقمية لدى طلاب المراحل الدراسية الأخرى وكذلك لتنمية مفاهيم مرتبطة بالمواطنة الرقمية مثل الهوية الوطنية والثقافية وتعزيز الانتماء الوطني.
 3. دراسة دور المنصات الرقمية القائمة على روبوتات الدردشة التفاعلية في تحسين انخراط الطلاب وتحصيلهم في المقررات المختلفة.
 4. استخدام مستحدثات تقنية أخرى لتنمية مهارات إنتاج المحتوى لدى الطلاب في مراحل دراسية مختلفة.

الدعم المالي:

" هذا البحث تم تمويله ضمن برنامج التمويل المؤسسي للبحث والتطوير برقم (IFPAS-019-324-2020). ولهذا، فالباحثات يتقدمن بالشكر والتقدير للمساعدة التقنية والمادية المقدمة من وزارة التعليم وجامعة الملك عبد العزيز، جدة، السعودية".

"This research work was funded by Institutional Fund Projects under grant no (IFPAS-019-324-2020). Therefore, authors gratefully acknowledge technical and financial support from the Ministry of Education and king Abdulaziz University, Jeddah, Saudi Arabia".

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو حسين، آلاء صلاح. (2022). دور مواقع التواصل الاجتماعي في تنمية قيم المواطنة الرقمية لدى طلبة الجامعات الأردنية الخاصة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.
- أحمد، محمود صالح، كامل، آمال ربيع، صالح، إيمان صلاح الدين، وعبد العظيم، حمدي أحمد. (2021). أثر تصميم روبوتات الدردشة التفاعلية بيئة المحفزات الرقمية على تنمية مهارات إنتاج الإنفوجرافيك التفاعلي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *المجلة الدولية للتعليم الإلكتروني*، 3(3)، 11-50.
- بدوي، رشا محمود. (2022). برنامج قائم على روبوتات الدردشة التفاعلية في تنمية مهارات التفكير المنتج والاتجاه نحو التعلم عبر الإنترنت لدى طالبات الدبلومة المهنية في التربية. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، 101(101)، 429-488.
- البقمي، محمد، وسالم، أسامة. (2022). فاعلية استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في تحقيق نتائج التعلم في ظل جائحة كورونا" التجربة السعودية". *مجلة المناهج وطرق التدريس*، 1(14)، 1-26.
- جابر، حسام الدين مصطفى محمد، حسن، جمال الدين محمد، وعبد الكريم، محمود أحمد. (2022). فاعلية اختلاف توقيت الدعم في التعلم القائم على تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية مهارات إنتاج المحتوى الرقمي لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر. *مجلة كلية التربية: جامعة الأزهر*، 41(194)، 609-643.
- الجبر، حامد سعيد، عقيل، ابتسام محمد رشيد، وحسن، منى عبد الحميد. (2017). واقع دور شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية الوعي الثقافي لدى طالبات كلية التربية الأساسية في دولة الكويت. *مجلة كلية التربية: جامعة الأزهر*، 36(176)، 77-115.
- الجبوري، إرادة. (2010). مفهوم الصورة الذهنية في العلاقات العامة. *الباحث الإعلامي*، 2(10)، 161-176.
- الحارثي، سارة، والمطيري، مؤمنة. (2019). تقويم محتوى مقرر الحاسب وتقنية المعلومات للصف الثاني المتوسط في ضوء معايير المواطنة الرقمية. *مجلة كلية التربية (أسيوط)*، 35(12)، 532-562.
- الحازمي، مرام حامد. (2021). مستوى الوعي بقيم المواطنة الرقمية لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية في المدينة المنورة. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 15(10)، 71-123.
- الحربي، عبيد. (2018). وسائل التواصل الاجتماعي وآثارها الفكرية على طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. *مجلة كلية التربية (أسيوط)*، 34(11.2)، 154-182.
- حسان، عبير حسن مصطفى، والعلقامي، شيماء منير عبد الحميد. (2023). تفعيل دور المنصات التعليمية الرقمية في التعليم الثانوي العام بمصر. *مجلة البحث التربوي*، 22(43)، 259-358.
- الدريبي، دربي بن عبد الله. (2021). تأثير وسائل التواصل الاجتماعي في تشكيل رأس المال الثقافي-دراسة ميدانية على عينة من الشباب الجامعي السعودي في جامعة أم القرى بمكة المكرمة. *مجلة البحوث الإعلامية*، 59(1)، 400-450.
- الدهشان، جمال علي. (2016). المواطنة الرقمية مدخلاً للتربية العربية في العصر الرقمي. *مجلة نقد وتنوير*، 5(5)، 71-104.
- رمود، ربيع عبد العظيم، وعبد المقصود، ناهد فهمي. (2019). معايير إتاحة المحتوى الرقمي لذوي الاحتياجات الخاصة. *مجلة كلية التربية بدمياط*، 34(73)، 124-134.
- السليحات، روان يوسف، الفلوح، رزان فياض، والسرطان، خالد علي عوض. (2018). درجة الوعي بمفهوم المواطنة الرقمية لدى طلبة مرحلة البكالوريوس في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية. *دراسات العلوم التربوية*، 45(3)، 19-33.
- سيد، إيمان. (2021). دور المدرسة الابتدائية في غرس قيم المواطنة الرقمية. *مجلة كلية التربية (أسيوط)*، 37(10)، 206-275.

- الشبيبي، فيروز. (2022). التصميم الجرافيكي لمنصات التعلم الإلكترونية والمحتوى الرقمي الخاص بها ودوره في اتمام العملية التعليمية. *مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية*، 7(4)، 464-504.
- الشراري، ذياب مقبل. (2022). مدى فاعلية منصة مدرستي في تدريس مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الابتدائي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في محافظة القريات. *مجلة العلوم التربوية بجامعة الملك خالد*، 1(9)، 39-71.
- الشرفات، أيمن شافي. (2017). أثر مواقع التواصل الاجتماعي على الاحتجاجات العربية 2010-2014 مدخل نظري. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*، 23(1)، 9-43.
- الشباب، مزيد، وطالبة، هادي. (2018). مفاهيم المواطنة الرقمية الواجب تضمينها في مناهج التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 9(26)، 34-56.
- الصحفي، وسيم. (2022). دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز وعي طلاب الجامعات السعودية بمفهوم اقتصاد المعرفة. *مجلة البحوث الإعلامية*، 60(3)، 1051-1100.
- العراقي، رانيا، العتيبي، نوال، والعصيمي، سامية. (2021). المنصات التعليمية الإلكترونية في الجامعات السعودية ودورها في مواجهة جائحة كورونا بين الواقع والمأمول (رؤية مستقبلية). *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، 86(8)، 987-1050.
- عسيري، محمد. (2022). تأثير شبكات التواصل الاجتماعي في تكوين الصورة الذهنية عن الدول الأوروبية "بريطانيا، السويد، النرويج" وفقا لعينة من الشباب السعودي. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*، 8(4)، 19-38.
- العنزي، شيماء، الكراسنة، سميح، وطالبة، هادي. (2019). أثر المنصات الإلكترونية المدرسية في تعزيز قيم المواطنة لطالبات المرحلة الثانوية السعودية. *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني*، 7(13)، 21-36.
- الغامدي، خلود عبد الله خضر. (2018). برنامج لتحسين مهارات تصميم المحتوى الإلكتروني من خلال نمط التفاعل في الفصول الافتراضية لدى معلمات الحاسب وتقنية المعلومات في منطقة الباحة. *المجلة الدولية للآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 5(5)، 260 - 327.
- الفار، إبراهيم، وشاهين، ياسمين. (2019). فاعلية روبوتات الدردشة التفاعلية لإكساب المفاهيم الرياضية واستبقائها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث*، 38(1)، 543-571.
- القرني، ظافر بن أحمد مصلح. (2021). دور الجامعات السعودية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية (دراسة تحليلية للمواقع الإلكترونية للجامعات السعودية). *مجلة جامعة الملك عبد العزيز للآداب والعلوم الإنسانية*، 29(2)، 247-290.
- مبروك، احلام عبد العظيم، ومتولى، شيماء بهيج محمود. (2017). أنشطة اثرائية في الاقتصاد المنزلي قائمة على تطبيقات الحوسبة السحابية لتنمية مهارات المواطنة الرقمية والدكاء الثقافي لدى طالبات المرحلة الثانوية. *بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، 8(8)، 61-119.
- مجلد، أمجد، فلمبان، فدوى، الحري، هوازن، العمري، جميلة. (2023). تصميم منصة تعليمية قائمة على الذكاء الاصطناعي باستخدام روبوتات الدردشة التفاعلية لتعزيز الوعي بقيم المواطنة الرقمية لدى الشباب السعودي. *مجلة جامعة ام القرى للعلوم النفسية والتربوية*. (تحت النشر).
- مساوي، محمد طلال عباس. (2020). دور مواقع التواصل الاجتماعي في تشكيل الصورة الذهنية تجاه قضية قيادة المرأة السعودية للسيارة. *المجلة المصرية لبحوث الاعلام*، 2020(70)، 335-391.
- المطيري، بدر. (2021). دور استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في تحسين العملية التعليمية لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في منطقة الفروانية بدولة الكويت. *المجلة الأكاديمية العالمية في العلوم التربوية والنفسية*، 2(1)، 202-215.

الملاح، تامر. (2017). المواطنة الرقمية. كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
الموزان، أمل. (2019). درجة تمثيل طالبات الكليات الإنسانية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن لقيم المواطنة الرقمية مع تصور
لدور الجامعة في تعزيز قيمها. مجلة العلوم التربوية، (7)، 171-339.
الهيئة العامة للإحصاء. (2022). الهيئة العامة للإحصاء: 83.83% من إجمالي الأفراد الذين تتراوح أعمارهم من 12 إلى 65 سنة
يستخدمون الإنترنت و92% يستخدمون الهاتف المتنقل. <https://www.stats.gov.sa/ar/news/254>

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

- Abu Hussain, A. (2022). The role of social networking sites in developing the values of digital citizenship among Jordanian private university students [Unpublished master's Thesis]. Eastern Mediterranean University.
- Ahmed, M., Kamel, A., Saleh, I., & Abdel Azim, H. (2021). The effect of designing interactive chatbots in an environment of digital stimuli on developing the skills of producing interactive infographics among students of educational technology. *International Journal of E-Learning*, 3(3), 11-50.
- Al-Dahshan, J. (2016). Digital citizenship is an introduction to Arab education in the digital age. *Criticism and Enlightenment Magazine*, (5), 71-104.
- Al-Duraibi, D. (2021). The impact of social media on the formation of cultural capital - a field study on a sample of Saudi university youth at Umm Al-Qura University in Makkah Al-Mukarramah. *Journal of Media Research*, 59(1), 400-450.
- Al-Enezi, S., Al-Karasneh, S., & Tawalbeh, H. (2019). The impact of school electronic platforms in promoting citizenship values for Saudi secondary school students. *The Palestinian Journal of Open Education and E-Learning*, 7(13), 21-36.
- Al-Far, I., & Shaheen, Y. (2019). The effectiveness of interactive chatbots to acquire and retain mathematical concepts among first-grade middle school students. *Education Technology Studies and Research*, 38(1), 543-571.
- Al-Ghamdi, K. (2018). A program to improve the skills of electronic content design through the interaction pattern in the virtual classrooms of computer and information technology teachers in the Al-Baha region. *The International Journal of Arts, Humanities and Social Sciences*, (5), 260-327.
- Al-Harbi, O. (2018). Social media and its intellectual effects on students of Prince Sattam bin Abdulaziz University. *Journal of the Faculty of Education (Assiut)*, 34(11.2), 154-182.
- Al-Harthi, S., & Al-Mutairi, M. (2019). Evaluating the content of the computer and information technology course for the second intermediate grade in the light of digital citizenship standards. *Journal of the Faculty of Education (Assiut)*, 35(12), 532-562.
- Al-Hazmi, M. (2021). The level of awareness of the values of digital citizenship among intermediate and secondary students in Madinah. *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 15(10), 71-123.
- Al-Iraqi, R., Al-Otaibi, N., & Al-Osaimi, S. (2021). Electronic educational platforms in Saudi universities and their role in facing the Corona pandemic between reality and hope (future vision). *The Educational Journal of the Faculty of Education in Sohag*, 86(86), 987-1050.
- Al-Jabr, H., Aqil, I., & Hassan, M. (2017). The reality of the role of social networks in developing cultural awareness among students at the College of Basic Education in the State of Kuwait. *Education (Al-Azhar)*, 36(176), 77-115.
- Al-Jubouri, I. (2010). The concept of mental image in public relations. *AL-Bahith AL-A'alami*, 2(10), 161-176.
- Al-Mallah, T. (2017). *Digital Citizenship*. Faculty of Education, Alexandria University.
- Al Mozan, A. (2019). The degree to which female students at humanities colleges at Princess Noura bint Abdul Rahman University represent the values of digital citizenship with

- a perception of the university's role in promoting its values. *Journal of Educational Sciences*, (7), 171- 339.
- Al-Mutairi, B. (2021). The role of using electronic educational platforms in improving the educational process for secondary school students from the point of view of teachers in the Farwaniya region in the State of Kuwait. *The International Academic Journal of Educational and Psychological Sciences*, 2(1), 202-215.
- Al-Qarni, Z. (2021). The role of Saudi universities in promoting the values of digital citizenship (an analytical study of the websites of Saudi universities). *King Abdulaziz University Journal: Arts and Humanities*, 29(2), 247-290.
- Al-Sahafi, W. (2022). The role of social media in enhancing Saudi university students' awareness of the concept of the knowledge economy. *Media Research Journal*, 60(3), 1051-1100.
- Al-Sharari, D. (2022). The effectiveness of the Madrasati platform in teaching the social studies course for the fourth grade of primary school from the point of view of teachers and educational supervisors in Qurayyat Governorate. *Journal of Educational Sciences, King Khalid University*, 1(9), 39-71.
- Al-Shayyab, M., & Tawalbeh, H. (2018). Concepts of digital citizenship that should be included in the national and civic education curricula for the basic stage in Jordan from the point of view of social studies teachers. *Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies*, 9(26), 34-56.
- Al-Shorfaat, A. (2017). The impact of social networking sites on the Arab protests 2010-2014, a theoretical approach. *Al-Manara Journal for Research and Studies*, 23(1), 9-43.
- Al-Suleihat, R., Al-Falouh, R., & Al-Sarhan, K. (2018). The degree of awareness of the concept of digital citizenship among undergraduate students in the Faculty of Educational Sciences at the University of Jordan. *Studies of Educational Sciences*, 45(3), 19-33.
- Asiri, M. (2022). The impact of social networks on the formation of the mental image of European countries "Britain, Sweden, Norway" according to a sample of Saudi youth. *Arab Journal of Science and Research Publishing*, 8(4), 19-38.
- Badawi, R. (2022). A program based on interactive chatbots in developing productive thinking skills and the attitude towards online learning among female students of a professional diploma in education. *The Educational Journal of the College of Education in Sohag*, 101(101), 429-488.
- El-Shibiny, F. (2022). Graphic design of e-learning platforms and their digital content and its role in completing the educational process. *Journal of Architecture, Arts and Humanities*, 7(4), 464-504.
- General Authority for Statistics. (2022). General Authority for Statistics: 83.83% of the total number of individuals aged 12 to 65 years use the Internet and 92% use a mobile phone. <https://www.stats.gov.sa/ar/news/254>
- Hassan, A., & Al-Alqami, S.. (2023). Activating the role of digital educational platforms in general secondary education in Egypt. *Journal of Educational Research*, 22(43), 259-358.
- Jaber, H., Hassan M., & Abdel-Karim, M. (2022). The effectiveness of different timing support in learning based on cloud computing applications in developing digital content production skills among students of the Faculty of Education. *Education (Al-Azhar)*, 41(194), 609-643.
- Mabrouk, A., & Metwally, S. (2017). Enriching activities in home economics based on cloud computing applications to develop digital citizenship skills and cultural intelligence among secondary school students. *Arab research in the fields of specific education*, 8(8), 61-119.
- Masawi, M. (2020). The role of social networking sites in shaping the mental image towards the issue of Saudi women driving a car. *Egyptian Journal of Media Research*, 2020(70), 335-391.

- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2013). Systematic review of design-based research progress: Is a little knowledge a dangerous thing? *Educational researcher*, 42(2), 97-100.
- Mujallid, A., Felimban, F., Al-Harbi, H., & Al-Amri, J. (2023). Designing an educational platform based on artificial intelligence using interactive chatbots to enhance awareness of the values of digital citizenship among Saudi youth. *Umm Al-Qura University Journal of Psychological and Educational Sciences*. (In Press).
- Ribble, M. (2021, July 26). *Essential elements of digital citizenship*, International Society for Technology in Education <https://www.iste.org/explore/article/detail?articleid=101>
- Ramoud, R., & Abdel-Maqsoud, N. (2019). Standards for making digital content accessible to people with special needs. *Journal of the College of Education in Damietta*, 34 (73), 124-134.
- Syed, I. (2021). The role of primary school in inculcating the values of digital citizenship. *Journal of the College of Education (Assiut)*.37(10), 206-275.

درجة ممارسة رؤساء الأقسام للمهارات القيادية بفرع جامعة أم القرى في محافظة القنفذة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

أم الزين حسين بدوي

أستاذ مشارك في الإدارة التربوية والتخطيط

جامعة أم القرى _ الكلية الجامعية بالقنفذة

Doi10.55534/1320-010-004-008

المستخلص: هدفت الدراسة الكشف عن درجة ممارسة رؤساء الأقسام للمهارات القيادية بفرع جامعة أم القرى في محافظة القنفذة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والكشف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة رؤساء الأقسام للمهارات القيادية بفرع جامعة أم القرى في محافظة القنفذة ترجع لمتغيرات (الجنس، والدرجة العلمية، والخبرة). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وأداة الاستبانة التي تم تطبيقها على عينة عشوائية طبقية من أعضاء هيئة التدريس بلغت (412) عضوًا. وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى الموافقة على المهارات القيادية من وجهة نظر عينة الدراسة كان متوسطًا، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس على الدرجة الكلية لممارسة رؤساء الأقسام للمهارات القيادية بفرع جامعة أم القرى في محافظة القنفذة تُعزى لمتغيري: الدرجة العلمية، والخبرة، حيث جاءت الفروق لصالح أفراد العينة من فئة الأساتذة، ولصالح فئة أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة الأكثر من (20) عامًا، في حين لم تظهر النتائج دلالة فروق ترجع لمتغير الجنس.

الكلمات المفتاحية: القيادة – رؤساء الأقسام – جامعة أم القرى.



**The degree of practice of leadership skills by department heads at Umm Al-Qura
University branch in Al-Qunfudhah Governorate from the point of view of
faculty members**

Ummalazayn Hussain Badawi

Umm al-Qura University
Al- Qunfudhah University College
Associate Professor in education Administration and Planning

Doi10.55534/1320-010-004-008

Abstract: The study aimed to reveal the degree of practice of leadership skills by department heads at the Umm Al-Qura University branch in Al-Qunfudhah governorate from the point of view of faculty members, and to reveal whether there are statistically significant differences between the degree of practice of leadership skills by department heads at Umm Al-Qura University branch in Al-Qunfudhah governorate due to variables (gender- degree- experience). The study used the descriptive approach, and the questionnaire was used as a tool for the study, and it was applied to a sample of (412) faculty members, who were selected by the stratified random method. The study concluded that the level of approval of leadership skills from the point of view of the study sample was medium, And there are statistically significant differences between the mean scores of faculty members on the total degree of the practice of leadership skills by department heads at the Umm Al-Qura University branch in Al-Qunfudhah Governorate, due to the variables of academic degree in favor of professor and experience, in favor of those with more than 20 years of experience, while no significant differences appeared due to the gender variable.

Keywords: leadership - department heads- Umm Al-Qura University



المقدمة:

تمثل القيادة المحور الأساسي المهم الذي تركز عليه كل أنشطة الجامعات، خاصة في ظل ما تشهده الجامعات من تنامي وزيادة حجم المتطلبات والحاجات في هذا المجال، فقد أصبحت الحاجة ملحة لإحداث التغيير والتطوير الملائمين بالشكل الذي يسمح للمؤسسات الجامعية بالتأثير.

إن الجامعة لا يمكن أن تتميز إلا في ظل قيادة واعية تمتلك المهارات القيادية اللازمة لتعزيز الممارسات التعليمية والخلقية والإدارية، والوظيفية، التي ينبغي أن تنعكس بشكل أكثر إيجابية في منهجية العمل الإداري لديهم، وفي العلاقات بينها وبين مختلف عناصر الجامعة من منسوبيها؛ لتكوين بيئة عمل إيجابية تدفع الجميع إلى الإبداع والتأثير (Crow, 2013).
ويُنظر إلى القيادة في الجامعات على أنها ذات تأثير متبادل بين القيادات وجميع منسوبي الجامعة من أعضاء هيئة التدريس، والإداريين، والعاملين بها، من أجل التشارك في تحقيق الأهداف، وزيادة الإنتاجية المعرفية والاجتماعية فيما بينهم، كما يتوقف نجاح الجامعات بوصفها مؤسسات تربوية تعليمية مؤثرة في العملية التعليمية على مدى امتلاك قادتها للمهارات القيادية، من خلال قدرتهم على توجيه المرؤوسين، بعد كسب ثقتهم وطاعتهم وتعاونهم واحترامهم (حورية، 2019، ص. 767).

وتتمثل القيادة على مستوى الجامعات في القيادات الأكاديمية؛ وهم الأفراد المعيّنون في المناصب الرسمية داخلها مثل: عمداء الكليات ووكلائهم، ورؤساء الأقسام، ومديري الجامعات؛ وهم المعنيون بتحقيق أهدافها، والإسهام في تأدية رسالتها وفق التخصصات المختلفة بالجامعة، ويقع على عاتق تلك القادة بصفة عامة، ورؤساء الأقسام بصفة خاصة مسؤولية كبرى؛ فهم المعنيون برضا أعضاء هيئة التدريس من جهة، ورضا قيادات القيادات العليا من جهة، بالإضافة إلى أنهم هم المعنيون بالمحافظة على رؤية القسم ورسالته، والعمل على إحداث التغييرات والتطورات، ومواجهة ما يحدث من مستجدات به من أجل رفع كفاءة العمل، وتحقيق الغاية منه داخل القسم (حاتمة، دراوشة، 2019، ص. 273).

كما تقع على عاتق رؤساء الأقسام مسؤولية استشراف احتياجات المستقبل، وتهيئة بيئة العمل داخل القسم بتأهيل أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة، وتشجيعهم على تنمية مهاراتهم وتوظيفها، والعمل على الاستغلال الأمثل للتقنيات التكنولوجية داخل القسم، وتطويرها في خدمة العملية التعليمية، والاستغلال الأمثل للموارد المادية، وتوجيه السياسات الأكاديمية إلى مسارها الصحيح، والانفتاح نحو التغيير (عيد، 2020، ص. 344).

ولكي يقوم رؤساء الأقسام بتلك المهام فلا بد أن يمتلكوا مجموعة من المهارات الأكاديمية منها: القدوة الحسنة والالتزام بقواعد العمل الوظيفي، والقدرة على بناء علاقات إنسانية مع الآخرين، إضافة إلى امتلاك مهارات العمليات الوظيفية الإدارية؛ كالنخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والرقابة، والقدرة على اتخاذ القرارات الرشيدة للمحافظة على رؤية القسم ورسالته (حورية، 2019، ص. 768).

وأشارت دراسة إبراهيم (2017) إلى عدد من المهارات التي يحتاجها رئيس القسم أولها؛ النخطيط الجيد، من أجل وضع الخطط والبرامج والمشاريع التي سيقوم عليها القسم مستقبلاً، وثاني هذه المهارات التنظيم حيث يقوم رئيس القسم بترتيب الأنشطة بطريقة تساهم في تحقيق أهداف الكلية والجامعة، ومن ثم يُعزز قدرتهما على الاستجابة للتغيرات الداخلية والخارجية، وثالثها مهارة التوجيه والإرشاد حيث يقوم رئيس القسم بتوجيه أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالقسم وإرشادهم؛ لكي يقوم كل منهم بالمهام والواجبات المكلف بها، ورابعها وظيفة التقييم والرقابة حيث يقوم رئيس القسم



بتوجيه أداء هيئة التدريس والعاملين بالقسم، والتَّعَرُّف إلى مستوى القوة والضعف في أدائهم، والعمل على تحسينه، والعمل على قياس الأداء والإنجاز الفعلي لهم، ومقارنته بما هو مُخطَّط باستخدام معايير رقابية عالية الكفاءة.

ويظهر مستوى القيادة الأكاديمية للأقسام في الجامعات من خلال ممارسة رؤساء الأقسام لمجموعة المهارات القيادية التي يجب أن يمتلكها رؤساء الأقسام، ويمكن ملاحظتها من جانب أعضاء هيئة التدريس بالقسم، والحكم على مدى تأثيرها عليهم، ومن ثم تأتي تلك الدِّراسة للوقوف على درجة ممارسة رؤساء الأقسام للمهارات القيادية بفرع جامعة أم القرى في محافظة القنفذة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

مشكلة الدِّراسة وتساؤلاتها:

يمثِّل رؤساء الأقسام بالكلِّيات الجامعية بالمملكة القيادة الأكاديمية والإدارية لها؛ حيث يتضمَّن عملهم تعدُّدًا في المهام والأدوار التي يقومون بها؛ فعلمهم لا يقتصر على تيسير شؤون القسم تيسيرًا روتينيًا من خلال مباشرة أعمالهم التَّنظيمية فقط، بل يسعون لتنفيذ رؤية القسم ورسائله وتحقيق أهدافه التي تمثِّل أهدافًا للجامعة وفق مجموعة من المهارات الأكاديمية التي يجب أن يقوموا بها بكفاءة عالية، كالَّتخطيط الجيد عبر تقديم رؤية مستقبلية ثاقبة، فضلًا عن الإشراف والتَّوجيه والتَّقويم، ومتابعة سير العملية التعليمية بطريقة جيدة.

وهذا ما أكَّدت عليه بعض الدِّراسات كدراسة الثبيتي، وفرج (2022) التي توصَّلت إلى أنَّ درجة ممارسة القيادة الشُّبكية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية من وجهة نظرهم قد جاءت بدرجة (عالية)، كما توصَّلت دراسة حورية (2019) إلى أنَّ مستوى المهارات القيادية الممارسة من قِبَل رؤساء الأقسام في الجامعة كان عاليًا على مستوى مجالاتها الثلاث: العمل الوظيفي، والعلاقات الإنسانية، والقُدوة الحسنة، وعلى مستوى الأداء ككل، كما خلصت دراسة المخلافي (2019) إلى أنَّ متوسط درجة ممارسة مهارات التَّخطيط الاستراتيجي لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد تحقَّقت بدرجة كبيرة. وبالرَّغم من ارتفاع درجة ممارسة بعض رؤساء الأقسام الأكاديمية لبعض مهارات القيادة في بعض الكلِّيات الجامعية بالمملكة، فإنَّ كثيرًا من الدِّراسات تشير إلى المستوى المتوسط والمنخفض لدرجة ممارسة بعض رؤساء الأقسام الأكاديمية لمهارات القيادة بالمملكة في كثيرٍ من الكلِّيات، منها دراسة العصيمي (2020) التي توصَّلت إلى أنَّ درجة توفُّر مهارات القيادة العالمية لدى القيادات الجامعية في مدينة الطائف متوسطة، ودراسة الروسان (2018) التي خلصت إلى أنَّ درجة ممارسة رؤساء الأقسام لأبعاد القيادة الخلقية جاءت بدرجة متوسطة، ودراسة الشهري (2015) التي خلصت إلى أنَّه بالرَّغم من أنَّ درجة ممارسة رؤساء الأقسام بجامعة الطائف للمهارات القيادية والإنسانية، والإدارية، والفنية، والفكرية جاءت عالية، فإنَّ ممارسة المهارات الفنية والفكرية تأتي بدرجة أقل وبخاصة في عملية تفعيل الرُّوابط في الأقسام المناظرة بالجامعات الأخرى، وفي عملية التَّخطيط الاستراتيجي للأقسام، ودراسة الثبيتي (2013) التي خلصت إلى أنَّ تقييم المهارات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية الحكومية جاءت بدرجة متوسطة؛ مما يدلُّ على أنَّ رؤساء الأقسام يفتقدون للمهارات الإدارية اللازمة لتحقيق أهداف الأقسام العلمية بها.

ونتيجة تباین الدِّراسات حول مدى ممارسة رؤساء الأقسام بالجامعات السعودية للمهارات القيادية بأنواعها المختلفة، تسعى هذه الدِّراسة للوقوف على درجة ممارسة رؤساء الأقسام للمهارات القيادية بفرع جامعة أم القرى في محافظة القنفذة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ويمكن معالجة مشكلة الدِّراسة من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما درجة ممارسة رؤساء الأقسام للمهارات القيادية بفرع جامعة أم القرى في محافظة القنفذة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟



2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات عينة الدراسة على درجة ممارسة رؤساء الأقسام للمهارات القيادية بفرع جامعة أم القرى في محافظة القنفذة ترجع لمتغيرات (الجنس - والدرجة العلمية - والخبرة)؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى:

1. الكشف عن درجة ممارسة رؤساء الأقسام للمهارات القيادية بفرع جامعة أم القرى في محافظة القنفذة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

2. الكشف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة رؤساء الأقسام للمهارات القيادية بفرع جامعة أم القرى في محافظة القنفذة ترجع لمتغيرات (الجنس - والدرجة العلمية - والخبرة).

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية للدراسة

1. إلقاء الضوء على مفهوم المهارات القيادية وواقع ممارستها لدى رؤساء الأقسام بالجامعات السعودية.
2. إثراء المكتبة العربية بالنتائج والتوصيات التي تطرحها هذه الدراسة والتي تفيد المجال التربوي بشكل عام، ومجال القيادة بشكل خاص.
3. أهمية موضوعها كونه يناقش موضوعاً حيوياً مهماً على الساحتين العالمية والمحلية، الأمر الذي يستدعي الوقوف على مفهوم المهارات القيادية؛ باعتباره أحد أهم المفاهيم الحديثة التي تتوافق مع مُعطيات العصر، التي تسهم في ارتقاء الجامعات السعودية وتلبية متطلباتها للدفع بها إلى التنافسية والتميز بين الجامعات الأخرى.
4. أهمية الفئة المستهدفة وهي فئة أعضاء هيئة التدريس من رؤساء الأقسام بالجامعات؛ فعليهم تقوم دعائم العمل القيادي والإداري بالجامعة، وبهم تستمد الجامعة قوتها وتحافظ على مكانتها بين الجامعات.
5. يستفيد منه الباحثون في إعداد مزيدٍ من البحوث في مجالات القيادة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية للدراسة:

1. تقف على واقع ممارسات رؤساء الأقسام لمهارات القيادة بفرع جامعة أم القرى في محافظة القنفذة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
2. تُساعد القائمين على قيادة الجامعات الحكومية بالملكة في تكوين رؤية واضحة عن واقع ممارسة رؤساء الأقسام لمهارة القيادة، ومن ثم تمكنهم من وضع آليات اختيار وترشيح لهم تتناسب مع متغيرات العصر وما يجب أن يمتلكه رؤساء الأقسام من مهارات.
3. تساعد القيادة الجامعية في وضع آليات لمواجهة الضعف في المهارات التي يجب أن يمتلكها رؤساء الأقسام ويحتاجون إلى تطوير وتدريب لامتلاكها.

مصطلحات الدراسة:

1. المهارة:

تُعرّف أهما: التمكن من إنجاز مهمة بكيفية مُحَدَّدة وبدقة متناهية وسرعة في التنفيذ (العنزي، النازي، 2021).
وتُعرّف إجرائياً أهما: تمكن رؤساء الأقسام بجامعة أم القرى في محافظة القنفذة من إنجاز مهامهم القيادية والإدارية التي تُسير عمل الأقسام وتحقيق رؤيتها ورسالتها وأهدافها.



2. القيادة:

تُعرّف القيادة أنَّها: قدرة الفرد على التأثير في شخص آخر أو مجموعة من الأشخاص، وتوجيههم وإرشادهم من أجل كسب تعاونهم، وتحفيزهم على العمل بأعلى درجة من الكفاية في سبيل تحقيق الأهداف الموضوعية (Likert,2014,p.33).

وتُعرّف إجرائيًا أنَّها: قدرة رؤساء الأقسام على التأثير في أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالقسم وتوجيههم وإرشادهم من أجل تحفيزهم لإتمام عملهم بكفاءة عالية من أجل تحقيق أهداف القسم ورؤيته ورسالته.

3. مهارات القيادة:

تُعرّف مهارات القيادة أنَّها: مجموعة السمات والقدرات المعرفية والشخصية والفنية والذاتية ذات الكفاءة والفاعلية التي يمتلكها القائد من أجل القيام بأعماله بسهولة ودقة وسرعة لتحقيق الأهداف المطلوبة (الشاعر، 2016، ص.46). ويمكن تعريفها أنَّها: مجموعة من المهارات الحياتية اللازمة والمهمة لأداء أدوار قيادية وهي مهارات: حل المشكلات، واتخاذ القرار، وإدارة الوقت، والتواصل، والعمل الجماعي (فواز، 2021، ص.87).

ويمكن تعريفها إجرائيًا أنَّها: مجموعة المهارات الإدارية، والفنية، والإنسانية، والفكرية، والذاتية، والإدارية التي ينبغي أن يتّصف بها القائد وتنعكس على سلوكياته وتعاملاته المهنية والتي من شأنها أن ترتقي بمنظومة العمل وتحقق رؤية القسم ورسالته وأهدافه.

4. رئيس القسم:

يُعرّف رئيس القسم إجرائيًا أنَّه: عضو هيئة تدريس يُعيّن رئيسًا لمجلس القسم العلمي من بين أقدم ثلاثة أساتذة بالقسم، ويكون قرار تعيينه من رئيس الجامعة، يشرف على الشؤون العلمية والإدارية والمالية في حدود السياسة التي يرسمها مجلس الكلية ومجلس القسم وفقًا لأحكام القوانين واللوائح والقرارات المعمول بها.

حدود الدراسة:

1. الحدود الموضوعية: ستكتفي الدراسة بالكشف عن درجة ممارسة رؤساء الأقسام لمهارات القيادة بفرع جامعة أم القرى في محافظة القنفذة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس لمهارات القيادة (الإدارية، والفنية، والإنسانية، والفكرية، والذاتية، والإدارية).

2. الحدود الزمانية: تمّ تطبيق الاستبانة خلال العام الدراسي (1443-1444هـ).

3. الحدود البشرية والمكانية: تمّ تطبيق البحث على أعضاء هيئة التدريس بفرع جامعة أم القرى في محافظة القنفذة.



أدبيات الدراسة

يدور الإطار النظري للدراسة حول ما يلي:

مفهوم القيادة:

تُعرف القيادة أحياناً: عملية التأثير في الآخرين من أجل فهم ما هو مطلوب تنفيذه، والاتفاق على كيفية أدائه بفاعلية، بالإضافة إلى توجيه الأفراد والجهود الجماعية لتحقيق الأهداف المشتركة (Cutbirth, 2010). كما يمكن تعريفها أحياناً: عملية دينامية تقوم على التفاعل بين اثنين أو أكثر من أعضاء الجماعة، حيث يتضمن هذا التفاعل القبول والاعتراف بأدوار كل من القائد والتابعين من قبل أعضاء الجماعة، ويتضمن هذا التفاعل أيضاً قيام القائد والتابعين بالأنشطة التي تدفع الجماعة نحو تحقيق أهدافها (Alvarado, 2010). ويمكن كذلك تعريفها أحياناً: الفن الذي يستطيع بواسطته القائد التأثير على الآخرين؛ لتوجيههم إلى أهداف معينة بطريقة تحصل بها على ثقتهم واحترامهم، وطاعتهم وتعاونهم المخلص (الوادي، 2022، ص. 310). مما سبق يتضح أن القيادة عملية تعاونية تقوم على التوجيه والإرشاد بين قائد ومجموعة؛ بهدف تحقيق أهداف مهمة، عبر مجموعة من الصوابط التي تتم وفق معايير معينة بغرض حل المشكلات التي تعترضهم واستشراف المستقبل.

خصائص القيادة

تتمثل الخصائص الأساسية للقيادة وعناصرها الأساسية في الشجاعة الصائبة المبنية على معرفة الذات والفعل، مع القدرة على التحكم بالنفس، والإحساس الحقيقي بالعدل والنزاهة لنيل احترام الآخرين، والثبات في اتخاذ القرارات لقيادة الآخرين بنجاح، ودقة الخطط والعمل بثبات على تطبيقها من أجل تحقيق الهدف المشترك بين أفراد الجماعة، والنشاط في أداء عديد من المهام والأدوار، وأن يكون القائد شخصية متمعة ذات زعامة حقيقية تدعو للاحترام من الآخرين، والتعاطف والتفاهم مع الانبعاث وفهم حاجاتهم وحل مشكلاتهم، والتحكم في التفاصيل ومراعاة صغائر الأمور، والاستعداد لتحمل كل المسؤولية في الفشل قبل النجاح، والاعتراف بالخطأ والوعد بالتغيير، وبث روح التعاون بين المرؤوسين (العنزي، التازي، 2021، ص. 281).

مهارات القيادة

للقيادة عدّة مهارات هي:

- أ. **المهارات الإدارية:** وتتمثل في قدرة القائد على التخطيط لجميع الأعمال الإدارية، والعمل باستمرار على متابعتها وتقييمها، مع امتلاكه القدرة على إحداث تعديلات جوهرية على الخطط القائمة في ضوء ما يواجهها من عقبات أو إخفاقات، أو اكتشاف قدرتها على عدم تحقيق الأهداف المنشودة، بالإضافة إلى امتلاكه القدرة على تنظيم العمل وتنسيقه (أصمامه، القميري، 2021، ص. 280).
- ب. **المهارات الفكرية:** وتتمثل في امتلاك صورة ذهنية كاملة عن المؤسسة وربطها بأهداف المجتمع؛ وذلك لتحقيق الأهداف المنشودة بكفاءة عالية، مع القدرة على تنظيم الوقت وإدارته، وتحديد الأولويات ومتابعة إنجازها والقدرة على الإلقاء والخطابة، والإقناع والتأثير في الآخرين، والتقدير الجيد للأكفاء عن طريق اختيار الشخص المناسب في مكان عمله المناسب (التركي، 2016، ص. 88).
- ج. **المهارات الفنية:** وتتمثل في القدرة على التعامل مع الأشياء، والقدرة على الأداء والإنجاز المميز في العمل والعمل على تنمية قدرات المرؤوسين إلى أقصى حد ممكن، والفهم العميق والشامل للأمور، والقدرة على تحمل المسؤولية، والحزم والحكم الصائب على الأمور، والإيمان بالأهداف وإمكانية تحقيقها، والقدرة على النقد البناء، واكتشاف الأخطاء



وتصحيحها، وامتلاك المعلومات الكافية لتحليل المعلومات، والاعتماد على أسلوب الشورى بينه وبين رؤوسيه (أصمامه، والقمبري، 2021، ص. 281؛ مطر، 2015، ص. 37).

د. **المهارات الإنسانية:** وتتمثل في قدرة القائد على فهم المحيطين به، وفهم نفسه قبلهم، مما يمكنه من بناء علاقات إيجابية مع الآخرين، والتشارك معهم، والعمل على فهم احتياجاتهم وإشباعها، والتزوي في التعامل مع الآخرين لاختلاف طبيعتهم البشرية، والتحفيز المستمر للإنتاج والعطاء (الحري، 2015، ص. 65).

هـ. **المهارات الذاتية:** وتتمثل في مجموعة الاتجاهات الذهنية والسلوكية التي تمارس في أثناء العمل، وتشمل مجموعة من السمات كالصبر، والتحمل، والتضحية من أجل الآخرين، وقبول النصيحة من الآخرين دون تكبر، والقوة والأمانة، والصدق، والعدل، والفهم الحسن للأمور، والانتماء الذاتي للمجموعة، وهي نتائج تناغم كل من العوامل الفطرية والمكتسبة التي تسهم في نمو ذاتية القائد ونضجه (عمري، 2020، ص. 1140؛ الوادي، 2022، ص. 317).

و. **المهارات الإدراكية:** وتتمثل في التطلعات المستقبلية وبعد النظر، وإدراك القائد لطبيعة الجماعة أو المؤسسة التي يقودها، وطبيعة العلاقات والتنظيم فيها (Burke and Friedman, 2011).

سبل تنمية مهارات القيادة:

يعد إنشاء مركز متخصص لتدريب مهارات القيادات الجامعية بالجامعات السعودية وتنميتها من أهم سبل تنمية مهارات القيادة بالجامعة، بحيث ينطلق من سياسة ورؤية واضحة لتنمية تلك المهارات، تتوافق مع سياسة الجامعة ورؤيتها مع تحديد المهارات التي يجب تنميتها لدى رؤساء الأقسام، ووضع محتوى يتناسب مع تطوير تلك المهارات، وتشجيع قيادات الجامعة على حضور دورات المركز عن طريق تهيئة أوقات تدريب مناسبة تتوافق مع ظروفهم، وتشجيع القيادات للإسهام في وضع محتوى التدريب، والسماح للمركز بتبادل خبراته مع المراكز والجامعات العالمية، وتصميم برامج متخصصة لتنمية مهارات القيادة تهدف إلى تطوير نقاط القوة للاستفادة منها، وتنمية جميع المهارات الإدارية، والإنسانية، والفكرية والذاتية، والإدراكية، والأخلاقية للقيادات الجامعية، والاهتمام بالمشاريع البحثية في مجال القيادة؛ بحيث يكون الهدف من تلك المشاريع محاكاة مشاريع جامعية ناجحة في القيادة، والتوعية بأهمية التدريب للقيادات وانعكاسه الإيجابي على أدائهم ووضع آلية لتحفيز القيادات على التدريب؛ بتقديم مجموعة من الحوافز المادية، أو المعنوية، أو رحلات خارجية لجامعات عالمية لتبادل الخبرات (المطيري، 2019، ص. 575-576).

معوّقات تنمية مهارات القيادة:

تواجه معوّقات عدة عملية تنمية المهارات القيادية لرؤساء الأقسام، ويمكن إيجاز هذه المعوّقات في: ضعف الرؤية الواضحة للمؤسسة التي يترتب عليها ضعف الصورة الذهنية الواضحة للمؤسسة لدى القائد، والخشية والخوف من الفشل واختفاء الدوافع الداخلية للإبداع وغياها كالتحدي والإثارة العقلية، وغياب التشجيع من الجامعة لإبراز النقد المبكر للأفكار وحلول المبدعين، وعدم تشجيع أو مساندة الأعمال الجماعية في القسم، وغياب الدعم المعنوي والمادي لرؤساء الأقسام، وعدم تمكين رؤساء الأقسام من القيام بأدوار ذات مسؤولية في الكلية والجامعة تُشعرهم بقيمتهم المعنوية داخلها ونقص الموارد المادية اللازمة لتطوير أداء القيادات الجامعية، وضعف برامج تدريب القيادات الجامعية التي تتناول مهارات القيادة، واعتمادها على الأساليب النظرية (الضويحي، 2022، ص. 45).



الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لملائمته إجراءات الدراسة الحالية.

وصف عينة الدراسة:

تم تطبيق الاستبانة على أعضاء هيئة التدريس بفرع جامعة أم القرى في محافظة القنفذة بطريقة عشوائية طبقية على عينة بلغت (412) عضواً لهيئة تدريس مُقسَّمين على (238) من الذكور بنسبة (57.8%)، و(174) من الإناث بنسبة (42.2%)، ومن حيث الدرجة العلمية فإن (164) من فئة الأساتذة المساعدين، بنسبة (39.8%)، و(155) من فئة أستاذ مشارك، بنسبة (37.6%)، أما فئة الأساتذة بلغت (93) عضواً، بنسبة (22.6%)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول 1

توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات المختلفة

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
النوع	ذكور	238
	إناث	174
	أستاذ	93
الدرجة العلمية	أستاذ مشارك	155
	أستاذ مساعد	164
	أكثر من 5 سنوات	118
الخبرة	أكثر من 10 سنوات	123
	أكثر من 15 عاماً	104
	أكثر من 20 عاماً	67
المجموع	412	100

ثانياً: أداة الدراسة الميدانية

استخدمت الدراسة الميدانية الاستبانة بغرض جمع البيانات من عينة الدراسة، وقد تم إعداد هذه الأداة في ضوء ما أسفر عنه الجانب النظري للبحث وفي ضوء الدراسات السابقة، والأدبيات العلمية المتخصصة في مجال البحث، ومن ثم قام الباحث بتحكيم تلك الأداة، وكذلك تم التأكد من صلاحية أداة البحث، وحساب معاملات الصدق والثبات لها وقد جاءت النتائج كما يلي:

1- صدق أداة الدراسة

أ- الصدق الظاهري

تم التأكد من صدق الاستبانة من خلال عرضها على (8) محكمين من ذوي تخصص الإدارة والتخطيط؛ وذلك للقيام بتحكيماها؛ وبعد أن اطلع هؤلاء المحكمون على عنوان الدراسة، وتساؤلاتها، وأهدافها، وأبدوا آرائهم وملاحظاتهم حول فقرات الاستبانة من حيث مدى ملائمتها لموضوع الدراسة، وصدقها في الكشف عن المعلومات المرغوبة للدراسة وكذلك من حيث ترابط كل فقرة بال محور الذي تندرج تحته، ومدى وضوح الفقرة، وسلامة صياغتها، واقتراح طرق تحسينها بالإشارة بالحذف والإبقاء، أو التعديل للعبارة، والنظر في تدريج الاستجابات، ومدى ملائمتها، وغير ذلك مما يراه مناسباً. وبناءً



على آراء المحكّمين وملاحظاتهم تمّ التعديل لبعض العبارات، وكذلك تمّ إضافة بعض العبارات وحذف بعضها بحيث أصبحت الاستبانة صالحة للتطبيق في الصورة النهائية.

ب- الصدق الذاتي:

بعد تحكيم الاستبانة والالتزام بتعديلات السادة المحكّمين تمّ تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من أعضاء هيئة التدريس بلغت (60) عضواً، وبعد تفريغ الاستبانات وتبويبها، تمّ حساب الصدق الذاتي للعبارات باستخدام حساب معامل (ارتباط بيرسون) بين درجة كل عبارة وإجمالي الاستبانة، وجاءت قيم معاملات ارتباط جميع عبارات الاستبانة مرتبطة ارتباطاً موجباً مع إجمالي الاستبانة، حيث تراوحت قيم الارتباط بين (0.829-0.505)، كما جاءت قيم معاملات الارتباط بين جميع محاور الاستبانة مرتبطة ارتباطاً موجباً مع إجمالي الاستبانة حيث تراوحت قيم الارتباط بين (0.616-0.903)، وجميعها قيم دالة عند مستوى (0.01)، مما يؤكّد على الصدق العالي للاستبانة وبنودها.

2- الثبات:

يمكن حساب الثبات للاستبانة، باستخدام طريقة معامل الفاكرونباخ، ويتّضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول 2

معامل الثبات لمحاور الاستبانة ومجموعها (n=60)

المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
الأول	12	0.896
الثاني	13	0.903
الثالث	9	0.805
الرابع	13	0.914
الخامس	10	0.842
السادس	10	0.856
المجموع	67	0.931

يتّضح من جدول (2) أنّ جميع قيم معامل ألفا كرونباخ (الثبات) في محاور الاستبانة كبيرة حيث تراوحت القيم على المحاور ما بين (0.805-0.914)، في حين بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (الثبات) لمجموع الاستبانة كبيرة (0.931)، مما يشير إلى ثبات تلك الاستبانة، ويمكن أن يفيد ذلك في تأكيد صلاحية الاستبانة فيما وُضعت لقياسه، وإمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها الدراسة الحالية، وقد يكون ذلك مؤشراً جيداً لتعميم نتائجها.

تصحيح الاستبانة:

تُعطي الاستبانة (مرتفعة) الدرجة (3)، والاستجابة (متوسطة) تُعطي الدرجة (2)، والاستجابة (منخفضة) تُعطي الدرجة (1)، وبضرب هذه الدرجات في التكرار المقابل لكل استجابة، وجمعها، وقسمتها على إجمالي أفراد العينة يعطي ما يُسمّى بـ (الوسط المرجح)، الذي يعبر عن الوزن النسبي لكل عبارة على حدة، وقد تحدّد مستوى الموافقة لدى عينة الدراسة (تقدير طول الفترة التي يمكن من خلالها الحكم على الموافقة من حيث كونها مرتفعة، أم متوسطة، أم منخفضة من خلال العلاقة التالية: مستوى الموافقة = $n-1$ / ن. حيث تشير (ن) إلى عدد الاستجابات وتساوي (3) ويوضح الجدول التالي مستوى موافقة العبارة ومدادها لدى عينة الدراسة لكل استجابة من استجابات الاستبانة:



جدول 3

مستوى الموافقة لدى عينة الدراسة

المدة	مستوى الموافقة
من 1 وحتى $(1 + 0.66)$ أي 1.66	منخفضة
من 1.67 وحتى $(1.67 + 0.66)$ أي 2.33	متوسطة
من 2.34 وحتى $(2.34 + 0.66)$ أي 3	مرتفعة



نتائج الدراسة ومناقشتها

الإجابة عن السؤال الأول: ما درجة ممارسة رؤساء الأقسام للمهارات القيادية بفرع جامعة أم القرى في محافظة القنفذة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة عن السؤال السابق قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما بالجدول التالية:

جدول 4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الموافقة على المهارات القيادية من وجهة نظر عينة الدراسة

الترتيب	المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الكلي لعبارات المحور	المحاور
2	متوسط	0.538	2.096	المهارات القيادية الإدارية
3	متوسط	0.411	2.074	المهارات القيادية الفنية
5	متوسط	0.432	2.029	المهارات القيادية الإنسانية
4	متوسط	0.529	2.037	المهارات القيادية الفكرية
1	متوسط	0.607	2.132	المهارات القيادية الذاتية
6	متوسط	0.689	1.932	المهارات القيادية الإدارية
	متوسط	0.498	2.052	الدرجة الكلية

يتضح من جدول (4) أن مستوى الموافقة على المهارات القيادية من وجهة نظر عينة الدراسة كان متوسطاً؛ حيث بلغ المتوسط المرجح لاستجاباتهم على عبارات الاستبانة ككل (2.052)، وتراوح قيم متوسطاتهم على محاور الاستبانة ما بين (1.932) وبين (2.096).

النتائج الخاصة بالمحور الأول الخاص بالمهارات القيادية الإدارية:

جدول 5

الوزن النسبي والترتبة ومستوى الموافقة على ممارسة المهارات القيادية الإدارية

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
7	يعتمد في إدارته للأفراد على الشفافية، والعدالة، والتواضع، والكفاءة.	2.5049	0.582	مرتفعة
10	يتابع خطط القسم وبرامجه ويشرف على تنفيذها.	2.5	0.781	مرتفعة
11	يتأثر الاجتماعات الخاصة بالقسم ويشرف على تنفيذ قراراتها بشكل دوري.	2.4490	0.624	مرتفعة
9	يدير وقت العمل ويستثمره بشكل إيجابي.	2.4296	0.656	مرتفعة
1	ينجز المهام الوظيفية والإدارية وفق برنامج زمني محدد.	2.2621	0.507	متوسطة
8	يشارك أعضاء هيئة التدريس في بناء خطط القسم وبرامجه.	2.1553	0.877	متوسطة
2	يوزع الأدوار على أعضاء هيئة التدريس وفق خبراتهم وتخصصاتهم الأكاديمية.	2.1505	0.908	متوسطة
12	يعمل على توفير الاحتياجات اللازمة للقسم.	2.0243	0.493	متوسطة
3	يعتمد نظام متجدد للمعلومات في طرح الأفكار والتوجيهات واتخاذ القرارات بالقسم.	2.0049	0.907	متوسطة
4	بناء ثقافة تنظيمية خاصة بالقسم يلتزم بها أعضاء هيئة التدريس عن قناعة.	1.7937	0.871	متوسطة



م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
6	تقييم الاحتياجات المؤسسية استنادًا على أسس ودراسات علمية تتم داخل القسم.	1.4539	0.612	11 منخفضة
5	يضع خططًا مستقبلية لتطوير الأداء وزيادة الإنتاجية داخل القسم تتوافق مع مهارات أعضاء هيئة التدريس.	1.4199	0.609	12 منخفضة
	المتوسط الكلي لعبارات المحور	2.096	0.538	متوسطة

يتضح من جدول (5) حسب استجابات أفراد العينة؛ أن المتوسط الكلي لعبارات المحور الأول بلغ (2.096 من 3) وهي درجة موافقة (متوسطة) وذلك بشكل عام. وعلى مستوى العبارات تراوحت الأوزان النسبية ما بين (1.4199 – 2.5049) درجة من أصل (3) درجات. كما يتضح أن قيم الانحراف المعياري تنحصر بين (0.493 ، 0.907).

وجاءت أكثر العبارات التي تعكس أعلى استجابة على المحور، والتي جاءت في الترتيب الأول والثاني والثالث على الترتيب العبارات (7)، (10)، (11) وتنص على: يعتمد في إدارته للأفراد على الشفافية والعدالة والتواضع والكفاءة، ويتابع خطط القسم وبرامجه ويشرف على تنفيذها، ويترأس الاجتماعات الخاصة بالقسم ويشرف على تنفيذ قراراتها بشكل دوري بأوزان نسبية (2.5045)، (2.5)، (2.449) مرتفعة.

يمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء الالتزام الخلقي والمهني الذي يلتزم به رئيس القسم تجاه قسمه؛ الأمر الذي يدفعه إلى الشفافية والعدالة والتواضع، بالإضافة إلى ضرورة التزامه بالضوابط التي يفرضها عليه العمل برئاسة القسم من العمل على متابعة خطط القسم وبرامجه، والإشراف عليه، لتحقيق أهداف الجامعة، بالإضافة إلى وعيه التام بمهام عمله التي يجب عليه الالتزام بها، وتنفيذه لتنفيذ رؤية القسم ورسالته، وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة الشبقي، وفرج (2022)، ودراسة الشهر (2015) التي توصلت إلى أن درجة ممارسة رؤساء الأقسام بجامعة الطائف للمهارات الإدارية، جاءت عالية.

بينما حصلت العبارات (5)، (6)، (4) على أدنى استجابة، وتنص بالترتيب على: يضع خططًا مستقبلية لتطوير الأداء وزيادة الإنتاجية داخل القسم تتوافق مع مهارات أعضاء هيئة التدريس، بوزن نسبي (1.4199) منخفض، وتقييم الاحتياجات المؤسسية استنادًا على أسس ودراسات علمية تتم داخل القسم بوزن نسبي (1.4539) منخفض، وبناء ثقافة تنظيمية خاصة بالقسم يلتزم بها أعضاء هيئة التدريس عن قناعة بوزن نسبي (1.7937) متوسط.

يمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء وجود خطط مستقبلية وبرامج عامة للجامعة يقوم فريق استراتيجي بإعدادها ويلتزم بها رئيس القسم لتحقيق أهداف الجامعة؛ بهدف زيادة الإنتاجية والدفع بالجامعة إلى مصاف الجامعات العالمية بالإضافة إلى أن تقييم الاحتياجات المؤسسية يتم عبر فرق عمل من الجامعة لتقدير الاحتياجات المؤسسية بهدف العمل على توفيرها لكل قسم لتحقيق رسالته دون وجود عوائق تحكم ذلك، كما تُعزى ذات النتيجة إلى أن رئيس القسم يعمل في ضوء إطار تنظيمي تضعه الجامعة، وتشرف عليه للمحافظة على ثقافة المجتمع السعودي، وتتفق تلك النتيجة مع دراسة العصيمي (2020)، ودراسة الروسان (2018)، ودراسة الشبقي (2013)، حيث توصلت هذه الدراسات إلى أن تقييم المهارات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية جاءت بدرجة متوسطة.



النتائج الخاصة بالمحور الثاني الخاص بالمهارات القيادية الفنية:

جدول 6

الوزن النسبي والرتبة ومستوى الموافقة على ممارسة المهارات القيادية الفنية

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
22	يتملك مهارات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في العملية الإدارية.	2.7524	0.551	1	مرتفعة
21	يتملك مهارات إدارة الاجتماعات وجلسات الحوار والمناقشات العلمية بفاعلية.	2.7282	0.512	2	مرتفعة
13	يستخدم استراتيجيات التفاوض والإقناع في إدارة عمليات التغيير	2.4005	0.710	3	مرتفعة
16	يبادر بتوظيف استراتيجيات الإدارة.	2.3447	0.788	4	مرتفعة
24	يوزع العمل على أعضاء هيئة التدريس بالقسم وفق هيكل تنظيمي واضح.	2.3422	0.692	5	مرتفعة
18	يستخدم استراتيجيات التفاوض والإقناع في إدارة التغيير داخل القسم.	2.1044	0.633	6	متوسطة
17	يعمل على بناء الفرق والجماعات المتناغمة في أدائها والمتكاملة في نتائجها داخل القسم.	2.0631	0.712	7	متوسطة
20	يساعد أعضاء هيئة التدريس على تنمية أنفسهم مهنيًا.	2.0485	0.529	8	متوسطة
25	يجيد التخطيط للأنشطة المختلفة داخل القسم بشكل جيد.	1.7670	0.591	9	متوسطة
19	ترسيخ مفهوم التقويم الذاتي لدى أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالقسم.	1.7597	0.937	10	متوسطة
14	يحيد مؤشرات الأداء والإنتاجية لأعضاء هيئة التدريس بالقسم	1.6917	0.562	11	متوسطة
15	يطبق معايير تقييم الأداء والإنتاجية على أعضاء هيئة التدريس بالقسم.	1.6845	0.582	12	متوسطة
23	يوظف منهجية البحث العلمي والدراسات عند اتخاذ القرارات.	1.2718	0.607	13	منخفضة
	المتوسط الكلي لعبارات المحور	2.074	0.411		متوسطة

يتضح من جدول (6) حسب استجابات أفراد العينة؛ أن المتوسط الكلي لعبارات المحور الثاني بلغ (2.074 من 3) وهي درجة موافقة (متوسطة) وذلك بشكل عام. وعلى مستوى العبارات تراوحت الأوزان النسبية ما بين (1.2718 - 2.7524) درجة من أصل (3) درجات. كما يتضح أن قيم الانحراف المعياري تنحصر بين (0.512، 0.937).

وجاءت أكثر العبارات التي تعكس أعلى استجابة على المحور، والتي جاءت في الترتيب الأول والثاني والثالث على الترتيب العبارات (22)، (21)، (13) وتنص على: يملك مهارات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في العملية الإدارية، ويملك مهارات إدارة الاجتماعات وجلسات الحوار والمناقشات العلمية بفاعلية، ويستخدم استراتيجيات التفاوض والإقناع في إدارة عمليات التغيير، بأوزان نسبية (2.7524)، (2.7282)، (2.4005) مرتفعة.

يمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء امتلاك رؤساء الأقسام الكفاءة التكنولوجية، ويملكون مهارات تكنولوجية تمكنهم من استخدام الوسائط التكنولوجية في العملية الإدارية، بالإضافة إلى أن طبيعة تكوينهم العلمي يتيح لهم التمرس على عقد الاجتماعات بكفاءة وفاعلية عالية؛ فطبيعة التكوين الأكاديمي تتيح لأعضاء هيئة التدريس حضور الاجتماعات والحلقات النقاشية بصفة دورية الأمر الذي يزيد من كفاءته في ذلك، ويمكّنه من استخدام استراتيجيات التفاوض والإقناع في إدارة القسم نتيجة قيامه بصورة مستمرة بالعمل بها في المناقشات العلمية، وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة الثبتي وفرج



(2022)، ودراسة حورية(2019). ودراسة الشهري (2015) حيث توصّلت إلى أنّ درجة ممارسة رؤساء الأقسام بجامعة الطائف للمهارات القيادية الفنية جاءت عالية

بينما حصلت العبارات (23)، (15)، (14) على أدنى استجابة، والتي تنصُّ بالترتيب على: يوظّف منهجية البحث العلمي والدراسات عند اتّخاذ القرارات، بوزن نسبي (1.2718) منخفض، ويُطبّق معايير تقييم الأداء والإنتاجية على أعضاء هيئة التدريس بالقسم، بوزن نسبي (1.6845) متوسط، ويحدّد مؤشرات الأداء والإنتاجية لأعضاء هيئة التدريس بالقسم، بوزن نسبي (1.6917) متوسط.

ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء ارتباط قرارات القسم بقواعد وقوانين ولوائح تحكم العمل وتخضع لخطة الجامعة العامة في تنفيذ تلك القرارات، الأمر الذي يجعل قدرته على اتّخاذ القرار، وتقييم الإنتاجية العلمية، وتحديد مؤشراتها يخضع لرؤية عامة ولوائح خاصة بالجامعة ككل، ولا يمكن تخطيطها أو العمل إلا في ضوءها، تتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة العصيمي (2020) التي توصّلت إلى أنّ درجة توفر مهارات القيادة العالمية لدى القيادات الجامعية في مدينة الطائف جاءت متوسطة.

النتائج الخاصة بالمحور الثالث الخاص بالمهارات القيادية الإنسانية:

جدول 7

الوزن النسبي والترتبة ومستوى الموافقة على ممارسة المهارات القيادية الإنسانية

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	ترتبة	مستوى الموافقة
28	يشجع أعضاء هيئة التدريس بالقسم لاحترام بعضهم البعض.	2.7743	0.527	1	مرتفعة
	يؤيّر الدعم النفسي والمعنوي والمادي لأعضاء هيئة التدريس بالقسم.	2.0121			متوسطة
31	يدعم التعاون والتكافل بين أعضاء هيئة التدريس داخل القسم.	1.9903	0.710	2	متوسطة
29	يعمل على بناء علاقات إنسانية بين أعضاء هيئة التدريس بالقسم.	1.9636	0.527	3	متوسطة
27	يشجع أعضاء هيئة التدريس على العمل مع بعضهم البعض بروح الفريق الواحد.	1.9442	0.523	4	متوسطة
30	يسمح لأعضاء هيئة التدريس بإبداء آراءهم بكل أريحية.	1.9345	0.526	5	متوسطة
32	يمتلك القدرة على التعامل مع زملاءه بدرجة عالية من الود والاحترام.	1.9320	0.679	6	متوسطة
26	يتيح الفرصة لتنمية العلاقات الاجتماعية بين أعضاء هيئة التدريس بالقسم.	1.9126	0.484	7	متوسطة
33	يدعم أعضاء هيئة التدريس لإسهاماتهم في النشاطات المختلفة بالقسم.	1.7961	0.696	8	متوسطة
34	المتوسط الكلي لعبارات المحور	2.029	0.590	9	متوسطة
		2.029	0.432		متوسطة



يتضح من جدول (7) حسب استجابات أفراد العينة؛ أن المتوسط الكلي لعبارات المحور الثالث بلغ (2.029 من 3) وهي درجة موافقة (متوسطة) وذلك بشكل عام. وعلى مستوى العبارات تراوحت الأوزان النسبية ما بين (1.7961) و (2.7743) درجة من أصل (3) درجات، وجاءت أكثر العبارات التي تعكس أعلى استجابة على المحور، والتي جاءت في الترتيب الأول العبارة (28) التي تنص على: يشجع أعضاء هيئة التدريس بالقسم لاحترام بعضهم البعض، بوزن نسبي (2.7743) وهي درجة استجابة مرتفعة. وجاء في الترتيب الثاني العبارة (31) التي تنص على: يوفر الدعم النفسي والمعنوي والمادي لأعضاء هيئة التدريس بالقسم، بوزن نسبي (2.0121) وهي درجة استجابة متوسطة.

يمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء القواعد والضوابط الأخلاقية التي تحكم العمل الجامعي، فمهمة التدريس بالجامعة تضع على كاهل أعضاء هيئة التدريس التزامات أخلاقية بموجبها يخترع بعضهم البعض، ولا يستطيع أحد منهم الخروج على ذلك، كما تُعزى تلك النتيجة في ضوء امتلاك كثير منهم نمط شخصية محفزة دافعة لجميع العاملين معه في اتجاه التطوير والإنجاز، وكذلك امتلاكه القدرة على إعطاء مكافآت وحوافز مادية ومعنوية تمكنه من العمل على دعم أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة معنويًا ونفسيًا، وماديًا، وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة الثبتي، وفرج (2022)، ودراسة حورية (2019)، ودراسة الشهري (2015) حيث توصلت تلك الدراسات إلى أن مستوى المهارات القيادية الممارسة من قبل رؤساء الأقسام في الجامعة كان عاليًا على مستوى العلاقات الإنسانية.

في حين حصلت العبارتان (34)، (33)، على أدنى استجابة، واللذان تنصان بالترتيب على: يدعم أعضاء هيئة التدريس لإسهاماتهم في النشاطات المختلفة بالقسم، بوزن نسبي (1.7961) متوسط، ويتيح الفرصة لتنمية العلاقات الاجتماعية بين أعضاء هيئة التدريس بالقسم، بوزن نسبي (1.9128) متوسط.

يمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء ارتباط رئيس القسم بقواعد علمية وضوابط تحكم إسهامات كل عضو من أعضاء هيئة التدريس، وطبيعة تدعيم تلك الإسهامات، كما أن ارتباط بيئة العمل بالعمل الأكاديمي يقلل من الممارسات الاجتماعية بين أعضاء هيئة التدريس نتيجة ثقل الأعباء الخاصة بهم إداريًا، الأمر الذي يقلل من فرص التواصل الاجتماعي، وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة العصيمي (2020) التي توصلت إلى أن درجة توفر مهارات القيادة العالمية لدى القيادات الجامعية في مدينة الطائف جاءت متوسطة.

النتائج الخاصة بالمحور الرابع الخاص بالمهارات القيادية الفكرية:

جدول 8

الوزن النسبي والترتبة ومستوى الموافقة على ممارسة المهارات القيادية الفكرية

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	ترتيب	مستوى الموافقة
42	يعرض أفكاره لتطوير الأداء داخل القسم بطريقة علمية منظمة.	2.7136	0.554	1	مرتفعة
39	ملم بلوائح وقوانين العمل ويعمل على تطويرها لخدمة القسم.	2.5510	0.562	2	مرتفعة
43	يملك القدرة على الإقناع وحسم المشكلات بسهولة ويسر.	2.1626	0.920	3	متوسطة
47	يفوض المهام بما يتناسب مع قدرات أعضاء هيئة التدريس.	2.1481	0.880	4	متوسطة
44	يملك القدرة على تشخيص الواقع بأسلوب علمي.	2.1359	0.926	5	متوسطة



م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
37	يملك القدرة على توضيح عوائد رؤية القسم على القسم وأعضاء هيئة التدريس به	2.1068	0.806	متوسطة
45	يستجيب بوعي لتغيرات المواقف الطارئة.	2.0825	0.935	متوسطة
41	يقدم مبادرات لتطوير نظام العمل داخل القسم.	2.0291	0.909	متوسطة
40	يطرح أفكارًا جديدة باستمرار ويعمل على تطبيقها وفق قواعد ولوائح محددة.	1.9102	0.521	متوسطة
36	يملك رؤية واضحة لإدارة القسم بكفاءة وفاعلية.	1.9078	0.509	متوسطة
35	يستثمر الأفكار المقترحة من أعضاء هيئة التدريس ويتم الأخذ بها.	1.7985	0.588	متوسطة
46	يتخذ القرارات في ضوء خطوات قائمة على تشخيص المشكلات وتطوير البدائل.	1.6335	0.635	منخفضة
38	يبتكر أفكارًا جديدة لتطوير العمل الإداري.	1.3058	0.623	منخفضة
	المتوسط الكلي لعبارات المحور	2.037	0.529	متوسطة

يتضح من جدول (8) حسب استجابات أفراد العينة؛ أن المتوسط الكلي لعبارات المحور الرابع بلغ (2.037 من 3) وهي درجة موافقة (متوسطة) وذلك بشكل عام. وعلى مستوى العبارات تراوحت الأوزان النسبية ما بين (1.3058–2.7136) درجة من أصل (3) درجات. كما يتضح أن قيم الانحراف المعياري تنحصر بين (0.509، 0.935). وجاءت أكثر العبارات التي تعكس أعلى استجابة على المحور، والتي جاءت في الترتيب الأول العبارة (42) وتنص على: يعرض أفكاره لتطوير الأداء داخل القسم بطريقة علمية منظمة، بوزن نسبي مرتفع بلغ (2.7136)، والعبارة (39) في الترتيب الثاني وتنص على: ملم بلوائح العمل وقوانينه ويعمل على تطويرها لخدمة القسم، بوزن نسبي مرتفع بلغ (2.551) والعبارة (43) في الترتيب الثالث وتنص على: يملك القدرة على الإقناع وحسم المشكلات بسهولة ويسر، بوزن نسبي متوسط بلغ (2.1626).

ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء الطبيعة العلمية التي يملكها رؤساء الأقسام بحكم طبيعة تكوينهم العلمي، فهم في الأساس أعضاء هيئة تدريس تمكّنوا من تنظيم كثير من الأبحاث وترتيبها، الأمر الذي أصبح مهمة تنظيم العمل وترتيبه جزءًا لا يتجزأ من شخصيتهم، كما أنهم نتيجة لارتباطهم بالعمل الإداري وتنظيمه وتفعيل قرارات الجامعة يطّلعون على القرارات بصفة مستمرة لاستخدامها وتيسير العمل وفقًا لها، الأمر الذي يجعلهم على اطلاع بصفة مستمرة على تلك القوانين والقرارات، بالإضافة إلى أن طبيعة مهنتهم جعلتهم يمتلكون القدرة الكبيرة على الإقناع والتحدث بالدليل واستخدامه في المناقشة والحوار بهدف الإقناع، وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة الحورية (2019) التي توصلت إلى أن مستوى المهارات القيادية الممارسة من قبل رؤساء الأقسام في الجامعة كان عاليًا على مستوى العمل الوظيفي.

بينما حصلت العبارات (38)، (46)، (35) على أدنى استجابة، وتنص بالترتيب على: يبتكر أفكارًا جديدة لتطوير العمل الإداري، بوزن نسبي (1.3058) منخفض، ويتخذ القرارات في ضوء خطوات قائمة على تشخيص المشكلات



وتطوير البدائل، بوزن نسبي (1.6335) منخفض، ويستثمر الأفكار المقترحة من أعضاء هيئة التدريس ويتم الأخذ بها، بوزن نسبي (1.7985) متوسط.

يمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء وجود إطار عمل عام يحكم العمل الإداري، ولا يمكن استحداث طرق للتطوير إلا في إطار الخطة العامة للتطوير التي تضعها الجامعة، بالإضافة إلى أن استثمار أفكار أعضاء هيئة التدريس لا يتم إلا في ضوء الخطة العامة للجامعة، فلا يمكن قبول أفكار أعضاء هيئة التدريس على الإطلاق، ولكن يتم إخضاعها لقواعد الجامعة ولوائحها وقوانينها لتطويعها لخدمة الرؤية والرسالة العامة للقسم، ومن ثم الرؤية والرسالة العامة للجامعة، وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة العصيمي (2020) التي توصلت إلى أن درجة توفر مهارات القيادة العالمية لدى القيادات الجامعية في مدينة الطائف متوسط، ودراسة الشهري (2015) التي توصلت إلى أن ممارسة المهارات الفكرية تأتي بدرجة أقل من نظيرتها الإنسانية، والخلقية، والإدارية.

النتائج الخاصة بالمحور الخامس الخاص بالمهارات القيادية الذاتية:

جدول 9

الوزن النسبي والترتبة ومستوى الموافقة على ممارسة المهارات القيادية الذاتية

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
54	يملك الثقة في نفسه وفي قدراته في أثناء العمل.	2.4563	0.863	مرتفعة
52	يتمتع بالحيوية والنشاط في العمل.	2.3908	0.918	مرتفعة
50	يمتاز بضبط النفس في المواقف التي تتطلب القدرة على ذلك.	2.2233	0.856	متوسطة
55	يملك روح المبادرة في تنفيذ الأعمال.	2.2184	0.684	متوسطة
53	يمتاز بالإصغاء للآخرين والتعرف إلى مشاكلهم والسعي لحلها بسرعة.	2.2136	0.973	متوسطة
49	يملك القدرة على الاتزان عند التعامل مع الآخرين.	2.2063	0.871	متوسطة
48	يستخدم مهارات التواصل غير اللفظي لتوصيل المعلومات للآخر دون مشاكل.	2.1772	0.860	متوسطة
51	يملك القدرة على التحدث بطلاقة في أثناء تواصله مع الآخرين.	1.8398	0.423	متوسطة
56	يتحمل مسؤولية قراره ولا يلقى بأخطائه على الآخرين.	1.8374	0.447	متوسطة
57	يتقبل أفكار الآخرين لتطوير العمل بالقسم.	1.7573	0.767	متوسطة
	المتوسط الكلي لعبارات المحور	2.132	0.607	متوسطة

يتضح من جدول (9) حسب استجابات أفراد العينة؛ أن المتوسط الكلي لعبارات المحور الخامس بلغ (2.132 من 3) وهي درجة موافقة (متوسطة) وذلك بشكل عام. وعلى مستوى العبارات تراوحت الأوزان النسبية ما بين (1.7573) و(2.4563) درجة من أصل (3) درجات، وجاءت أكثر العبارات التي تعكس أعلى استجابة على المحور والتي جاءت في الترتيب الأول العبارة (54) والتي تنص على: يملك الثقة في نفسه وقدراته في أثناء العمل، بوزن نسبي (2.4563) وهي درجة مرتفعة. وجاء في الترتيب الثاني العبارة (52) والتي تنص على: يتمتع بالحيوية والنشاط في العمل، بوزن نسبي (2.3908) وهي درجة مرتفعة.



يمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء طبيعة تكوينه العلمي الذي يمنحه الثقة بالنفس لمروبه بكثير من المواقف التي تدفعه إلى الثقة في أثناء المناقشات، وتمكنه من استخدام كل قدراته لإقناع الآخرين، بالإضافة إلى أن عمره الذي لا يتجاوز (60) عاماً يمكنه من النشاط والحيوية باستمرار، دون كلل أو ملل، لاستثمار طاقاته في تحقيق نجاحات تعود بالنفع عليه وعلى الجامعة، وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة الشبيقي، وفرج (2022) التي توصلت إلى أن درجة ممارسة القيادة الشبكية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية من وجهة نظرهم قد جاءت بدرجة عالية.

بينما حصلت العبارتان (57)، (56)، على أدنى استجابة، واللذان تنصان بالترتيب على: يتقبل أفكار الآخرين لتطوير العمل بالقسم، بوزن نسبي (1.7573) متوسط، ويتحمل مسؤولية قرارته ولا يلقي بأخطائه على الآخرين، بوزن نسبي (1.8374) متوسط.

يمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء ارتباط العمل الإداري لرئيس القسم بقرارات جامعية إدارية تُسيّر العمل الإداري ولا يمكن تقبل أفكار الآخرين بسهولة إلا في ضوء عدم مخالفة اللوائح والقوانين، وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة العصيمي (2020) التي توصلت إلى أن درجة توفر مهارات القيادة العالمية لدى القيادات الجامعية في مدينة الطائف جاءت بدرجة متوسطة.

النتائج الخاصة بال محور السادس الخاص بمستوى المهارات القيادية الإدراكية:

جدول 10

الوزن النسبي والرتبة ومستوى الموافقة على ممارسة المهارات القيادية الإدراكية

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
58	يستفيد من تجارب الآخرين في تطوير منظومة العمل بالقسم.	2.1578	0.775	1	متوسطة
61	يحدد أهداف القسم وصياغتها بكفاءة عالية.	2.1117	0.743	2	متوسطة
62	يدرك نتائج قراراته الإدارية المختلفة ويواجه ردود الأفعال حولها.	2.1019	0.807	3	متوسطة
60	يوظف معايير الجودة للنهوض بالعملية التعليمية والإدارية بالقسم.	2.0704	0.791	4	متوسطة
65	يدرك أهداف المرحلة الزمنية وسبل تحقيق تلك الأهداف.	2.0655	0.769	5	متوسطة
67	يدعم أعضاء هيئة التدريس ويساندتهم لإنجاز أبحاثهم بجد واجتهاد.	2.0024	0.803	6	متوسطة
64	يملك القدرة الذهنية على الإلمام بالصورة الكاملة للقسم ونقاط قوته ونقاط ضعفه.	1.8641	0.568	7	متوسطة
66	يهيئ الاستقرار لأعضاء هيئة التدريس لتحقيق مصلحة العمل.	1.8131	0.918	8	متوسطة
59	يقترح الخطط والخطط البديلة للتعامل مع الأزمات والمواقف الطارئة.	1.6165	0.816	9	منخفضة
63	يقترح خططاً مستقبلية لتطوير العمل الإداري بالقسم وفق ترتيب دقيق ومدرّوس علمياً.	1.5146	0.762	10	منخفضة
	المتوسط الكلي لعبارات المحور	1.932	0.689		متوسطة



يتضح من جدول (10) حسب استجابات أفراد العينة؛ أن المتوسط الكلي لعبارات المحور السادس بلغ (1.932 من 3) وهي درجة موافقة (متوسطة) وذلك بشكل عام. وعلى مستوى العبارات تراوحت الأوزان النسبية ما بين (1.5146) و(2.1578) درجة من أصل (3) درجات، وجاءت أكثر العبارات التي تعكس أعلى استجابة على المحور، والتي جاءت في الترتيب الأول العبارة (58) وتنص على: يستفيد من تجارب الآخرين في تطوير منظومة العمل بالقسم، بوزن نسبي (2.5146) وهي درجة متوسطة. وجاء في الترتيب الثاني العبارة (61) التي تنص على: يجيد تحديد أهداف القسم وصياغتها بكفاءة عالية، بوزن نسبي (2.3908) وهي درجة مرتفعة. يمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء اطلاعه الدائم والمستمر على تجارب الآخرين الأمر الذي يدفعه إلى الأخذ منها، والاستفادة من نتائج تلك التجارب لتطوير منظومة عمله داخل القسم بما لا يخالف اللوائح والقوانين التي تحكمه، بالإضافة إلى أن طبيعته البحثية تمكنه من الوقوف بدقة على الأهداف، وبناء آليات عمل واضحة تحقق نجاحه، وتتفق تلك النتيجة مع دراسة النبتي، وفرج (2022)، ودراسة حورية (2019) حيث توصلنا إلى أن درجة ممارسة القيادة الشبكية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية من وجهة نظرهم قد جاءت بدرجة عالية.

بينما حصلت العبارتان (63)، (59)، على أدنى استجابة، واللذان تنصان بالترتيب على: يقترح خططاً مستقبلية لتطوير العمل الإداري بالقسم وفق ترتيب دقيق ومدروس علمياً، بوزن نسبي (1.5146) منخفض، ويقترح الخطط والخطط البديلة للتعامل مع الأزمات والمواقف الطارئة، بوزن نسبي (1.6165) منخفض، ويمكن تفسير ذلك في ضوء ارتباطه بخريطة عمل كامله يحكمها طبيعة الجامعة، ومجموعة من القوانين الضابطة للعمل داخل القسم، وتتفق تلك النتيجة مع العصيمي (2020) التي توصلت إلى أن درجة توفر مهارات القيادة العالمية لدى القيادات الجامعية في مدينة الطائف متوسطة، ودراسة الشهري (2015) التي توصلت إلى أن ممارسة المهارات القيادية في عملية التخطيط الاستراتيجي للأقسام كانت أقل من الإنسانية، والأخلاقية.

الإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات عينة الدراسة على درجة ممارسة رؤساء الأقسام للمهارات القيادية بفرع جامعة أم القرى في محافظة القنفذة ترجع لمتغيرات (الجنس - والدرجة العلمية - والخبرة)؟

استخدم الباحث للإجابة عن هذا السؤال تحليل التباين المتعدد، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول 11

دراسة الفروق بين أفراد العينة طبقاً لمتغيرات الجنس والدرجة العلمية والخبر

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
النموذج المصحح	197902.196 ^a	6	32983.699	51.275	.000
التقاطع	7080369.10	1	7080369.10	11006.821	.000
الجنس	1211.96	1	1211.96	1.884	.171
الدرجة العلمية	51489.11	2	25744.55	40.021	.000
الخبرة	105722.10	3	35240.70	54.784	.000
الخطأ	260524.77	405	643.27		
المجموع	8246702.00	412			
الكلي المصحح	458426.96	411			



يتضح من جدول (11):

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس على الدرجة الكلية لممارسة رؤساء الأقسام للمهارات القيادية بفرع جامعة أم القرى في محافظة القنفذة تُعزى لمتغيري الدرجة العلمية والخبرة، حيث جاءت قيم (ف) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، بينما لم تظهر دلالة فروق ترجع لمتغير الجنس.
- ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغيري الدرجة العلمية والخبرة في الدرجة الكلية للاستبانة استخدم الباحث اختبار شيفيه "Scheffe" للمقارنات الثنائية البعدية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01). بين متوسطي درجات الأساتذة مقارنة بالأساتذة المشاركين والأساتذة المساعدين لصالح الأساتذة، حيث بلغ متوسط الاستجابة على الاستبانة مجمل للثلاث (163.52)، (135.57)، (124.54) على الترتيب.
- أما بالنسبة للخبرة جاءت الفروق لصالح ذوي الخبرة الأكثر من (20) عاماً مقارنة بذوي الخبرة الأكثر من (15) عاماً، وذوي الخبرة الأكثر من (10) سنوات، وذوي الخبرة الأكثر من (5) سنوات، حيث بلغ متوسط الاستجابة على الاستبانة مجمل للثلاث (165.73)، (147.52)، (138.1)، (112)، على الترتيب.
- ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء الخبرة الكبيرة لأعضاء هيئة التدريس في العمل الأكاديمي والإداري قبل ترشيحهم لرئاسة القسم، فنتيجة لحضوره كثيراً من الاجتماعات الإدارية بالقسم طول حياته المهنية، وفي ضوء ممارسته لبعض الأدوار المختلفة داخل القسم قبل توليه رئاسة القسم أكسبته خبرة كبيرة مكنته من ممارسة العمل الإداري بكفاءة عالية، وهذه الممارسات يمارسها الذكور والإناث على السواء، الأمر الذي يجعل كلاً منهم يمتلك تلك المهارات بحكم ما مروا به من خبرات طوال حياتهم الأكاديمية، وتختلف تلك النتيجة مع نتيجة دراسة الروسا (2018) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية تُعزى لأثر الرتبة العلمية والخبرة في ممارسة رؤساء الأقسام لمهارات القيادة. بينما اتفقت معها في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية تُعزى لمتغير الجنس.



نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: نتائج الدراسة

توصّلت الدراسة إلى:

- أن مستوى الموافقة على المهارات القيادية من وجهة نظر عينة الدراسة جاء متوسطاً.
- جاءت ممارسة مهارات القيادة الإدارية في المرتبة الأولى، تليها ممارسة مهارات القيادة الفنية في المرتبة الثانية، ثم ممارسة مهارات القيادة الفكرية في المرتبة الثالثة، يليها ممارسة مهارات القيادة الإنسانية في المرتبة الرابعة، ثم ممارسة مهارات القيادة الذاتية في المرتبة الخامسة، وفي المرتبة السادسة والأخيرة ممارسة مهارات القيادة الإدراكية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس على الدرجة الكلية لممارسة رؤساء الأقسام للمهارات القيادية بفرع جامعة أم القرى في محافظة القنفذة تعزى لمتغير الدرجة العلمية لصالح الأساتذة، ومتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأكثر من (20) عاماً، في حين لم تظهر دلالة فروق ترجع لمتغير الجنس.

ثانياً: توصيات الدراسة

1. وضع برامج تدريبية لتطوير مهارات القيادة لدى رؤساء الأقسام بالجامعات ويكون شرط تولي رئاسة القسم اجتيازها.
2. تطوير معايير اختيار رؤساء الأقسام بحيث يتم بناؤها في ضوء مهارات القيادة التي تواكب مُتغيّرات العصر وتطوره.
3. ضرورة توصيف أدوار ومسؤوليات رؤساء الأقسام؛ بحيث يتم القيام بتلك الأدوار في ضوء لائحة مُعدّة لذلك.
4. توفير الإمكانيات المادية والتكنولوجية التي تسهل رؤساء الأقسام ممارسة عملهم بكفاءة.
5. تكوين ورش عمل مستمرة من قِبَل إدارة الجامعة لأعضاء هيئة التدريس من رؤساء الأقسام لتنمية مهارة القيادة الإدارية لديهم.

ثالثاً: مقترحات الدراسة:

تقترح الدراسة ضرورة إجراء دراسة تتناول:

1. تصوّر مُقترح لتنمية مهارات القيادة لدى رؤساء الأقسام بجامعة أم القرى.
2. مُتطلبات تطوير مهارات القيادة الإدارية لدى قيادات الجامعات السعودية.
3. معوّقات تطوير مهارات القيادة لدى قيادات الجامعات السعودية دراسة حالة جامعة أم القرى.



المراجع

أولاً: المراجع العربية

- إبراهيم، أحمد السيد إبراهيم. (2017). تصور مقترح لتطوير الأداء الإداري لرؤساء الأقسام بكلليات جامعة الأزهر في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، 2(175)، 42-100.
- التركي، روائي بنت عبد العزيز. (2016). سمات ومهارات القائد التربوي المستنبطة من الأحاديث النبوية الواردة في صحيح الإمام البخاري، [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الإمام محمد بن سعود.
- الثبيتي، خالد عوض عبد الله. (2013). تقييم المهارات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية الحكومية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 33(33)، 15-95.
- الثبيتي، روان عبد الرحمن رده، فرج، شدى بنت إبراهيم بن حسين. (2022). درجة ممارسة القيادة الشبكية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الطائف، من وجهة نظرهم، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 42(164)، 138-156.
- حاتمة، حابس، دراوشة، نجوى. (2019). الأداء المؤسسي ودوره في تحسين إنتاجية الجامعات الخاصة في شمال الأردن من وجهة نظر القادة الأكاديميين، دراسات في العلوم التربوية، 46(2)، 269-281.
- الحري، ناهد سرور. (2015). مدخل إدارة الأداء الوظيفي بالمملكة العربية السعودية، مكتبة الملك فهد الوطنية، السعودية.
- حورية، علي حسين. (2019). واقع ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة طيبة للمهارات القيادية "دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، 1(182)، 763-802.
- الروسان، هدى محمد. (2018). درجة ممارسة رؤساء الأقسام بكلية التربية بالجبيل لأبعاد القيادة الأخلاقية، مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، 3(19)، 119-141.
- الشاعر، حسين سليم سالم. (2016). الإبداع الإداري وعلاقته بالمهارات القيادية لدى مديري مدارس وكالة غوث الدولية بمحافظة غزة من وجهة نظر المعلمين [رسالة ماجستير]، جامعة الأزهر، غزة.
- الشهري، عثمان عمر. (2015). المهارات القيادية السائدة لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة أم القرى.
- الضويحي، سارة شويش. (2022). صعوبات تطوير أداء القيادات بالجامعات السعودية في ضوء إدارة المخاطر، مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، كلية الإمارات للعلوم التربوية، 77(77)، 93-50.
- العصيمي، خالد بن محمد حمدان. (2020). مهارات القيادة العالمية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الطائف، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة أسيوط، 36(2)، 397-438.
- عمري، عاشور أحمد. (2020). المهارات القيادية مدخلاً لتحقيق الميزة التنافسية بمؤسسات التعليم قبل الجامعي، المجلة التربوية، كلية التربية، سوهاج، 74(74)، 1129-1176.



العنزي، عبلة حمد عساف، التزي، نادية. (2021). درجة ممارسة المهارات القيادية لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (20)، 275-294.

عيد، هالة. (2020). تطوير أداء القيادات الجامعية في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين، *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، (1)3، 385-339.

فواز، أحمد فتحي محمد. (2021). مهارات القيادة وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية لدى الشباب: دراسة ميدانية على عينة من طلاب وطالبات جامعة عين شمس، *مجلة كلية التربية في العلوم الإنسانية والأدبية*، كلية التربية، جامعة عين شمس، (2)27، 112-77.

المخلافي، سلطان بن سعيد عبده. (2019). درجة ممارسة مهارات التخطيط الإستراتيجي لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، جامعة العلوم والتكنولوجيا، (42)12، 29-1.

مطر، إيمان صالح. (2015). *تحديات القائد التحويلي في الإدارة المعاصرة*، مكتبة الجزيرة، مصر.

المطيري، خالد بن مبرك. (2019). التنمية المهنية للقيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة، *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، (183)3، 547-583.

الوادعي، محمد سالم على المداوي. (2022). المهارات القيادية المتضمنة في كتاب الدراسات الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في ضوء استراتيجية تطوير منطقة عسير دراسة تحليلية، *مجلة كلية التربية*، كلية التربية، جامعة أسيوط، (8)38، 335-301.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Ibrahim, A.E.I. (2017). A proposed vision for developing the administrative performance of department heads in the faculties of Al-Azhar University in the light of the electronic management approach, (in Arabic). *Journal of the College of Education, College of Education, Al-Azhar University*, 2(175), 42-100.

Al-Turki, R.B. (2016). *The characteristics and skills of the educational leader derived from the hadiths of the Prophet contained in Sahih al-Imam al-Bukhari*, (in Arabic). (Master's thesis), Imam Muhammad bin Saud University.

Al-Thubaiti, K.A.A. (2013). Evaluation of administrative skills for heads of scientific departments in Saudi public universities, (in Arabic). *Journal of Human and Social Sciences*, (33), 15-95.

Al-Thubaiti, R.A.A.R. & Faraj, S.B.I.B.H. (2022). The degree of network leadership practice among the heads of academic departments at Taif University, from their point of view, *The Arab Gulf Message*, (in Arabic). *Arab Education Bureau for the Gulf States*, 42(164), 138-156.

Hatamleh, H. & Darawsheh, N. (2019). Institutional performance and its role in improving the productivity of private universities in northern Jordan from the viewpoint of academic leaders, (in Arabic). *Studies in Educational Sciences*, 46(2), 269-281.



- Al-Harbi, N.S. (2015). *Introduction to Job Performance Management in the Kingdom of Saudi Arabia*, (in Arabic). King Fahd National Library, Saudi Arabia.
- Houria, A.H. (2019). The reality of the practice of leadership skills by the heads of academic departments at Taibah University, a field study, (in Arabic). *Journal of the College of Education*, Al-Azhar University, 1(182), 763-802.
- Al-Rousan, H.M. (2018). The degree of practice of moral leadership dimensions by department heads at the College of Education in Jubail, (in Arabic). *Journal of Scientific Research in Education*, Girls College of Arts, Sciences and Education, Ain Shams University, 3(19), 119-141.
- Poet, H.S.S. (2016). *Administrative Creativity and its Relationship to Leadership Skills among Principals of UNRWA International Schools in Gaza Governorate from the Teachers' Point of View*, (in Arabic). (Master's Thesis), College of Education, Al-Azhar University, Gaza.
- Al-Shehri, O.O. (2015). *Prevailing leadership skills among the heads of academic departments at Taif University from the point of view of faculty members, master's thesis*, (in Arabic). College of Education, Umm Al-Qura University.
- Al-Osaimi, K.B.H. (2020). Global Leadership Skills of Academic Leaders at Taif University, (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education, Faculty of Education*, Assiut University, 36(2), 397-438.
- Omari, A.A. (2020). Leadership skills as an introduction to achieving competitive advantage in pre-university education institutions, (in Arabic). *Educational Journal*, College of Education, Sohag, (74), 1129-1176.
- Al-Anzi, A.A.& Al-Tazi, N. (2021). The degree of practicing leadership skills among ordinary students and those with learning difficulties at the primary stage in the State of Kuwait, (in Arabic). *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, Arab Foundation for Education, Science and Arts, (20), 275-294.
- Eid, H. (2020). Developing the performance of university leaders in light of the challenges of the twenty-first century, (in Arabic). *International Journal of Research in Educational Sciences*, 3(1), 339-385.
- Fawaz, A.F.M. (2021). Leadership skills and their relationship to social responsibility among young people: a field study on a sample of male and female students at Ain Shams University, (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education in Humanities and Literary Sciences*, Faculty of Education, Ain Shams University, 27(2), 77-112.
- Al-Mikhlaifi, S.B.A. (2019). The degree of practicing strategic planning skills among academic leaders at King Khalid University from the viewpoint of faculty members at the university, (in Arabic). *Arab Journal for Quality Assurance of University Education*, University of Science and Technology, 12(42), 1-29.
- Matar, I.S. (2015). *Challenges of the Transformational Leader in Contemporary Management*, (in Arabic). Al Jazeera Library, Egypt.
- Al-Wadaei, M.S.A.A. (2022). Leadership skills included in the book of Islamic studies at the intermediate stage in the light of the strategy of developing the Asir region, an analytical study, (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education*, Faculty of Education, Assiut University, 38(8), 301-335.
- Alvarado, H. (2010). *Encouraging preadolescent emotional intelligence through leadership activity doctorate in education*, California state University – Fresno.
- Burke, R E. & Friedman, L H. (2011). *Essentials of Management and Leadership in Public Health*. United States of America. jblearning.com



- Crow, W. J. (2013). *Strategic Leadership*, New York Simon & Schuster Press,
- Cutbirth, S. (2010). *Examination of the relationship of emotional intelligence levels to balanced leadership press sibilates and leadership effectiveness in high school principals Doctor of Education*, University of Missouri Columbia.
- Likert, R. (2014). *New pattern management*. New York: McGraw- Hill.
- Ogurlu, U. & Emir S. (2014). Effects of a leadership development program on gifted and non-gifted students' leadership skills. *Eurasian journal of Educational Research*, 55,223-242. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2014055013>.

دَرَجَةُ إِسْهَامِ أَنْشِطَةِ نِظَامِ إِدَارَةِ التَّعَلُّمِ بِلَاكٍ بورد Blackboard فِي تَنْمِيَةِ مَهَارَاتِ الْقَرْنِ الْحَادِي وَالْعِشْرِينَ مِنْ وَجْهَةِ نَظَرِ طَلَبَةِ الدِّرَاسَاتِ الْعُلْيَا بِجَامِعَةِ الْمَلِكِ سَعُودٍ

نوف مرعي عبد الله فقيه

جامعة الملك سعود - كلية التربية - ماجستير تقنيات التعليم

أميرة مروان الخواجة

جامعة الملك سعود - كلية التربية - أستاذ تقنيات التعليم المساعد

Doi10.55534/1320-010-004-009

المُستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف إلى درجة إسهام أنشطة نظام بلاك بورد في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك سعود، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من طلاب الدراسات العليا وطالباتها بجامعة الملك سعود، والمكون عددهم من (3758) طالبًا وطالبةً مُقيدين للعام الجامعي (2021م) وتكونت عينة الدراسة من (520) طالبًا وطالبةً بما يمثل ما نسبته (13.8%) تقريبًا من حجم مجتمع الدراسة المستهدف وأُعتمدت الاستبانة أداة لقياس مُتغيّرات الدراسة، وبعد إجراء التحليلات الإحصائية أظهرت نتائج الدراسة: أنَّ تقديرات طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك سعود لمدى توظيف الأنشطة الإلكترونية في نظام إدارة التعلم بلاك بورد جاءت بدرجة (متوسطة)، كما جاءت تقديراتهم لدرجة إسهام أنشطة نظام البلاك بورد في تنمية مهارة التعلم والإبداع لديهم بدرجة (متوسطة)، حيث كان أعلاها لُبُعد «مهارة الاتصال والتشارك»، في حين كان أدناها لُبُعد «مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات»، وجميعها جاءت بدرجة موافقة (متوسطة)، شملت الدراسة بعض التوصيات والمقترحات بناءً على نتائجها. **الكلمات المفتاحية:** نظام إدارة التعلم، بلاك بورد، مهارات القرن الحادي والعشرين، التعلم والإبداع.

King Saud University Graduate Students' Perspectives on the Degree of Contribution of Blackboard Activities to the Development of 21st Century Skills

Nouf Meerei Abdullah faqih

King Saud University – Collage of Education
– Master Educational Technology

Amirah Marwan Alkhawajah

King Saud University - College of Education –
Assistant Professor of Instructional Technology

Doi10.55534/1320-010-004-009

Abstract: The study aims to identify the degree of Blackboard activities contribution to the development of the 21st century skills among the graduate students at King Saud University, and to achieve the study's objectives, the descriptive method has been used. The study population consisted of graduate male and female students at King Saud University, with a (3758) male and female students enrolled for the academic year of (2021). The study sample consisted of (520) male and female students, representing approximately (13.8%) of the targeted study population size. The survey has been adopted as a tool to measure the variables of the study, and after conducting statistical analysis, the study results showed that the graduate students at King Saud University believe that the employment of Blackboard learning management system tools in implementing electronic learning activities came at an (intermediate) degree. Also, their estimates to the degree of Blackboard activities contribution to developing their learning and creativity skills came with an (intermediate) degree, as the highest was for the “communication and sharing skill”, while the lowest was for the “critical thinking and problem-solving skill”, and all of them came with an (intermediate) degree of approval. In terms of these results, the study includes recommendations and suggestions for future studies.

Keywords: Learning management systems, Blackboard, twenty-first century skills, learning and creativity skills.

المقدمة:

يعدّ الاهتمام بمتطلبات القرن الحادي والعشرين من الاتجاهات التي نالت اهتمام التربويين وذلك بهدف دعم المتعلمين وتمكينهم من مواجهة تحديات الحياة الحديثة التي تزداد تعقيداً يوماً بعد يوم (González-Salamanca et al, 2020)، وقد أولت عديد من المنظمات عنايتها بمهارات القرن الحادي والعشرين مثل منظمة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين (حسن، 2016) ومنظمة اليونسكو UNESCO ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD (González-Salamanca et al., 2020). ولأنّ أنظمة إدارة التعلّم تعدّ إحدى الأدوات التي تساعد على تنمية مهارات الطلاب، وهي عبارة عن حزم برمجية يمكن من خلالها إدارة العملية التعليمية، وتوصيل المصادر والمحتوى إلى المتعلّم، وتوفير فرص للتفاعل بين المتعلّمين ومعلمهم؛ ولأنّها أيضاً تساعد في تقييم المتعلّمين، وتوفير التغذية الرّاجعة لهم (التركي والخالدي، 2018) كان من المهم بحث إلى أي مدى تساعد هذه الأنظمة في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة.

وتتميّز أنظمة إدارة التعلّم بتنوع الأنشطة الإلكترونية التي تسهم في زيادة التحصيل العلمي والدّافعية نحو عملية التعلّم لدى الطلبة، بمعنى أنّ الأنشطة الإلكترونية تُقدّم المعلومات بطريقة تفاعلية ممتعة في التعلّم، وتراعي الفروق الفردية بين الطلاب وهذا ما أكّده عديد من الدراسات (الصقريّة والسالمي، 2020؛ العمري، 2016؛ الكندري، 2013؛ المهري وآخرين، 2017؛ الهراي وآخرين، 2015). وقد توصّلت دراسة الشايع و عافشي (2018)، ودراسة الجهني والرحيلي (2016)، ودراسة الأعصر وعبد السلام (2020) إلى أنّ الأنشطة الإلكترونية تساعد في تنمية بعض المهارات؛ مثل: مهارة رواية القصة الرّقمية، ومهارة التلخيص الكتابي، ومهارة التفكير الابتكاري، ومن بين هذه المهارات اللازمة لتنميتها مهارات القرن الحادي والعشرين، التي أسهمت الأنشطة الإلكترونية في تنميتها؛ من أجل إعداد جيلٍ قادرٍ على مواكبة متطلبات سوق العمل (خليل وعبد الفتاح والباز، 2019).

وتُحقّق مهارات القرن الحادي والعشرين أدواراً قيمة، منها: مساعدة الفرد على امتلاك عديد مهارات التفكير النّاقّد والإبداع، وتهيئة الطّلاب للمشاركة بفاعلية في المجتمع، وتمكينهم من حل مشكلاتهم بأسلوبٍ علمي صحيح، ومساعدتهم في فهم المواد الدراسية وربطها معاً من أجل تنمية التفكير ومواصلة التعلّم مدى الحياة، وبخاصة في ظل الفجوة الكبيرة بين المهارات التي يمتلكها الطلاب ومهارات الحياة والعمل، بالإضافة إلى تطوير عديد المهارات لدى الطلاب؛ ومنها: مهارة الثقافة المعلوماتية، ومهارة الثقافة التّقنية، ومهارة الثقافة الإعلامية. وقد جاءت هذه الدراسة هادفةً إلى دراسة درجة إسهام أنشطة نظام البلاك بورد في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك سعود، وذلك بالتركيز على مهارتي التعلّم والإبداع.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعدّ مهارات القرن الحادي والعشرين من أهم المهارات التي يجب إكسابها للمتعلّمين خلال سنوات الدراسة (González-Salamanca et al, 2020)، وبالرغم من ذلك، فقد بيّنت الدراسات أنّ الأفراد اليوم مازالوا يفتقرون إلى تلك المهارات (Essel et al, 2017; Sherouk & Raad, 2020)؛ لذلك حاولت عديد الدراسات حول العالم تحديد أي تلك المهارات يُتوقّع التركيز عليها في مؤسّسات التّعليم العالي (Kocak et al., 2021). وبالرغم من أنّ معظم الجامعات في الوقت الحالي تستخدم أنظمة إدارة التعلّم في تقديم التعلّم وإدارته، فإنّه توجد ندرة في الدراسات التي تناولت تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين من خلال توظيف أدوات تلك الأنظمة. وقد أوضحت عديد الدراسات أنّ

استخدام أدوات أنظمة إدارة التعلّم تساعد في تنمية التحصيل الدراسي لدى المتعلمين (أبو الجبل، 2019؛ العودة، 2017؛ القرني، 2018)، كما أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أنّ استخدام أنظمة إدارة التعلّم وأدواتها تساعد في تنمية بعض المهارات العامة لدى الطلاب مثل دراسة الشايع وعافشي (2018)، ودراسة الجهني والرحيلي (2016)، ودراسة الأعصر وعبد السلام (2020) التي ركّزت على مهارات مختلفة مثل: مهارة رواية القصة الرقمية، والتلخيص الكتابي، والتفكير الابتكاري، لكن توجد ندرة في الدراسات التي عيّنت بتأثير استخدام أدوات أنظمة إدارة التعلّم المختلفة في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين بالتّحديد ولذلك جاءت الدراسة الحالية لتركّز على درجة إسهام أدوات نظام بلاك بورد، أحد أكثر أنظمة إدارة التعلّم استخداماً في مؤسسات التعليم العالي، في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، التي تعدّ مطلباً ضرورياً في إعداد الطلبة للعمل والحياة حيث توفر أساساً للتعلّم النّاجح في المدرسة، كما تساعد أيضاً على ضمان نجاح الأفراد في الحياة الواقعية وفي أماكن العمل بعد تخرّجهم (González-Salamanca et al, 2020).

في ضوء ما سبق تتّضح مشكلة الدراسة من خلال الأسئلة التالية:

1. ما مدى توظيف الأنشطة الإلكترونية في نظام إدارة التعلّم بلاك بورد من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك سعود؟
2. ما درجة إسهام أنشطة نظام بلاك بورد في تنمية مهارة التعلّم والإبداع لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك سعود؟
 - i. ما درجة إسهام أنشطة نظام البلاك بورد في تنمية مهارة التفكير النّاقّد وحل المشكلات لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك سعود؟
 - ii. ما درجة إسهام أنشطة نظام البلاك بورد في تنمية مهارة الاتّصال والتّشارك لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك سعود؟
 - iii. ما درجة إسهام أنشطة نظام البلاك بورد في تنمية مهارة الابتكار والإبداع لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك سعود؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى ما يلي:

1. تعرّف مدى توظيف الأنشطة الإلكترونية في نظام إدارة التعلّم بلاك بورد لطلبة الدراسات العليا.
2. تعرّف درجة إسهام أنشطة نظام بلاك بورد في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين.
3. التّوصّل إلى درجة إسهام أنشطة نظام بلاك بورد في تنمية مهارة التعلّم والإبداع التي تتفرّع إلى: التفكير النّاقّد وحل المشكلات، والاتّصال والتّشارك، والإبداع والابتكار.

أهمية الدراسة:

1. هذه الدراسة من الدراسات الأولى التي تناولت دور أنشطة نظام بلاك بورد في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.
2. تقدم الدراسة معلومات للمعلّمين حول طرق تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة، التي تمثّل أهمّ المهارات في العصر الحالي؛ وذلك من خلال معرفة أكثر الأنشطة ارتباطاً بتلك المهارات.
3. تسهم هذه الدراسة في تسليط الضوء على توظيف أنشطة نظام بلاك بورد في تنمية عديد من المهارات؛ ومنها مهارات القرن الحادي والعشرين.

4. تعدد الدراسة إضافة جيدة في المجال البحثي؛ نظراً لقلة الدراسات التي تناولت أنشطة نظام بلاك بورد في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: طُبقت الدراسة على نظام إدارة تعلم واحد، وهو بلاك بورد.

الحدود البشرية: طُبقت هذه الدراسة على طلاب الدراسات العليا وطالباتها.

الحدود المكانية: تتمثل الحدود المكانية في طلاب الدراسات العليا وطالباتها بجامعة الملك سعود بالرياض.

الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (2021م).

مُصطلحات الدراسة:

1. التعلم الإلكتروني:

هو "استخدام تطبيقات الحاسب الآلي والشبكات الإلكترونية في عملية التعليم والتعلم؛ بحيث يشمل ذلك عناصر المنهج المختلفة في مرحلة التخطيط، أو التنفيذ، أو التقويم؛ سواء أكان ذلك داخل الصف الدراسي أم عن بُعد" (العمرى والعنزي، 2019، ص.14).

2. أنظمة إدارة التعلم الإلكترونية:

عرّف الأمين وحسين (في الضالعي، 2020) أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني أنها "نظام تعليمي يدير المقررات الدراسية إلكترونياً عبر الحاسوب وشبكاته، وعبر الوسائط المتعددة والإلكترونية المختلفة بشكل يسمح للطلبة بالتفاعل النشط مع هذه المقررات؛ سواء أكان ذلك ذاتياً، أم بمساعدة المعلم، أم عن طريق الأقران بصورة تزامنية، أم غير تزامنية، وسواء أكان في البيئات المختلفة الافتراضية أم الواقعية، وبالسريعة التي تناسب ظروف الطلبة وقدراتهم الخاصة" (ص.64).

3. الأنشطة الإلكترونية:

هي أنشطة إلكترونية تتم في بيئات التعلم الإلكتروني؛ مثل البلاك بورد؛ حيث يتم من خلالها تنمية مهارات الطلاب وقدراتهم المختلفة بشكل فردي أو جماعي (Bilbao et al., 2014).

4. مهارات القرن الحادي والعشرين:

يشير مصطلح مهارات القرن الحادي والعشرين؛ وفقاً لمنظمة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين إلى "مجموعة المهارات اللازمة للنجاح، والعمل في القرن الحادي والعشرين؛ مثل: مهارات التعلم والابتكار، والثقافة المعلوماتية والإعلامية والتكنولوجية، ومهارات الحياة والعمل" (Battelleforkids, 2019).

5. مهارة التعلم والإبداع:

وتعرفها الباحثة إجرائياً أنها إحدى مهارات القرن الحادي والعشرين، وتعني قدرة الطالب على استخدام مدى واسع من أساليب ابتكار الأفكار، والتفكير خارج الصندوق، وتوليد أفكار جديدة وجديرة بالاهتمام والبرهنة على الأصالة والإبداع في أثناء حل أنشطة نظام البلاك بورد.

6. مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات:

هي مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات: من أمثلته القيام بتحليل الأدلة وتقييمها، والحجج والبراهين، والقدرة على حل عديد من المشكلات غير المألوفة باستخدام كل الطرق التقليدية والطرق المبتكرة (السردية، 2020، ص.396).

7. مهارة الاتصال والتشارك:

ويُقصدُ بها "القدرة على التعبير عن الأفكار الجديدة، وعرضها بوضوح وبصورة مقنعة باستخدام مدى واسع من مهارات التواصل اللفظي وغير لفظي" (العتيبي، 2020، ص.232).

8. مهارة الابتكار والإبداع:

هي "القدرة على استخدام مجموعة واسعة من التقنيات؛ لخلق أفكار جديدة بالاهتمام" (السردية، 2020، ص.396).

أدبيات الدراسة

أولى التربويون في القرن الحادي والعشرين اهتمامًا بإكساب مهارات القرن الحادي والعشرين للمتعلّمين ليتعلّموا من التّعايش مع التّحول الرّقمي السّريع، حيث أصبحت الحاجة ماسّةً وضروريّةً لدى كل الأفراد إلى تعلّم تلك المهارات من أجل تحقيق النّجاح والتّميّز في الحياة الشّخصية والوظيفية. وتحقّق مهارات القرن الحادي والعشرين أدوارًا مهمة منها: مساعدة الفرد على امتلاك عديدٍ من مهارات التّفكير النّاقّد والإبداعي، وتهيئة الطلاب على المشاركة بفاعليّة في المجتمع، وتمكينهم أيضًا من حل مشكلاتهم بأسلوبٍ علمي صحيح، ومساعدتهم كذلك في فهم المواد الدراسية وربطها معًا من أجل إيجاد حلول للمشكلات التي تواجه المجتمعات والأفراد. كما تسهّل مهارات القرن الحادي والعشرين في تمكين الفرد من مواصلة التعلّم مدى الحياة؛ وقد زادت أهمية تلك المهارات في ظل الفجوة الكبيرة بين المهارات التي يمتلكها الطلاب والمهارات التي تتطلّبها الحياة الحديثة، الشّخصية والمهنية، بالإضافة إلى أنّها تطوّر من ثقافة الطلاب في عدة مجالات، ومنها: الثّقافة المعلوماتية، والثّقافة التّقنية، والثّقافة الإعلامية. كما إنّها تطوّر بعض المهارات الحياتية؛ مثل: المرونة والتّكيف، والثّقافة الاجتماعيّة، والقيادة والمسؤولية (الهويش، 2018؛ رزق، 2015).

وقد تزامن الاهتمام بمهارات القرن الحادي والعشرين مع ثورة التّعليم الإلكتروني الذي تعدّ أنظمة إدارة التعلّم من أهم مكوناته. وحظيت أنظمة إدارة التعلّم باهتمام كبيرٍ من قبل الجامعات لأنها تُسهّل عملية إدارة التعلّم الإلكتروني وترفع من كفاءة التّعليم. إلا أنّ لهذه الأنظمة حدودٌ وقيودٌ إذا لم يتم التّعامل معها بالشّكل الصحيح، فقد تمنع المعلّم والطّالب من الاستفادة القصوى من تلك الأنظمة في تطوير الطالب بشكلٍ يتناسب مع تحديات القرن (Arafat, 2022). من جهة أخرى، إذا تمكّن المعلّم من توظيف أنظمة إدارة التعلّم بالشّكل الصّحيح، فسيتمكّن من تقديم أنشطة إلكترونية لإشراك المتعلّمين في عملية التعلّم، ومساعدتهم في فهم معلومات المحتوى التعليمي بعمقٍ أكبر، وتمكينهم من تطبيق المعلومات التي يتم تلقيها في أثناء المحاضرة الإلكترونية والتأكّد من فهمها، وتحقيق مبدأ أن يكون المتعلّم هو محور العملية التعليمية.

وتوفّر الأنشطة الإلكترونية فرصةً كبرى للتّفكير والتأمّل، وتسمح للمعلّمين بتوجيه الأفكار والآراء، كما إنّها تساعد في مراقبة تقدّم المتعلّمين ومعرفة مدى تمكّنهم من المحتوى التعليمي. ويجب تصميم الأنشطة الإلكترونية بشكلٍ يشجّع الطلاب ويساعدهم على تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين. فبدلاً من حصر هدف نشاط التعلّم على إتقان المادة العلمية، يجب التّركيز أيضًا على المهارات المهمة الأخرى. فمن المهم أن يحفز نشاط التعلّم في العصر الرّقمي عقليّة الطلاب وتفكيرهم، وهذا ما يفتقر إليه التّعليم التقليدي بشكلٍ عام (Priyatmojo et al, 2022).

ويمكن أن تنمّي الأنشطة الإلكترونية لدى المتعلّمين مهارات التعلّم الذاتي من خلال البحث وتحليل المعلومات كما يمكن أن تسهم في خلق بيئةٍ تشاركية بين المتعلّمين من خلال توظيف أدوات التّواصل على الإنترنت، أو تفاعلهم مع أقرانهم في الأنشطة الجماعية، كما تساعد في توظيف أحدث التّقنيات من أجل تطوير مهارات المتعلّمين التّقنية (المطوع والشمري، الطليح، في الكندري، 2013). وتسمح أنظمة إدارة التعلّم (LMS)، مثل بلاك بورد، بإنشاء مجموعةٍ واسعةٍ من الأنشطة الإلكترونية التي من الممكن تفعيلها في أثناء الحصة الدراسية، كما إنّها تحتوي على أدوات تمكّن المعلم من تصميم الأنشطة الإلكترونية وتطويرها، التي منها: غرف المحادثة التي هي عبارة عن أداة اتصال، تسمح للمعلّم والطّالب بالتواصل في الوقت ذاته؛ ومنها أيضًا منتديات التّقاش التي تساعد الطّالب على المناقشة فيما بينهم أو مع معلّمهم وطرح بعض التّساؤلات من خلالها؛ وتوجد كذلك محرّرات الويكي التّشاركية التي تسمح للطلاب بإنشاء صفحات خاصة وتحريرها ومشاركتها مع المعلم أو الطلاب، كما تمكّن الطّالب من العمل بشكلٍ جماعي من خلالها. ومن أدوات أنظمة

إدارة التعلّم اليوميّات التي تمكّن الطلاب من التعبير عن آرائهم الشخصية حول المقرّر الدراسي، وكذلك أداة الاختبار، إذ تسمح للمعلّم ببناء بنك أسئلة يمكن أن يستخدم في تقييم الطلاب (الشايح وعافشي، 2018). وقد صنّف هورتون (في العلي وآخرين، 2014) أنواع الأنشطة الإلكترونية في أنظمة إدارة التعلّم، ومنها أنشطة الأسئلة كملء الفراغ، و المقارنة والمطابقة؛ وأنشطة التأمل أو التفكير التي تسهم في تنمية مهارات التفكير العليا من خلال العصف الذهني؛ وأنشطة قصص المتعلّم التي تساعد المتعلّم في استرجاع مواقف سابقة، وتوظيفها في إجابة النشاط؛ والأنشطة البحثية حيث يقوم المتعلّم باستكشاف مصادر المعلومات من خلال البحث والتوصّل إلى الإجابة عن الأسئلة المطروحة وأنشطة توظيف الأفكار التي تتطلب من المتعلّم استخدام بعض الأدوات للإجابة على النشاط كالألة الحاسبة وقاموس المصطلحات.

وفي ظل عالمٍ متغيّر تتجدّد فيه المعرفة بسرعة هائلة، أصبح التعلّم قائماً على عديد من المهارات اللازمة للتواصل الإنساني، ومن بين هذه المهارات اللازم تنميتها مهارات القرن الحادي والعشرين، والتي أسهمت الأنشطة الإلكترونية في تنميتها لإعداد جيلٍ قادرٍ على مواكبة متطلّبات سوق العمل (خليل وعبد الفتاح والباز، 2019). وقد جاءت عديد من الدّراسات والأبحاث التي توضّح أثر الأنشطة الإلكترونية وتأثيرها في تنمية بعض المهارات، وزيادة التّحصيل العلمي في العملية التّعليمية؛ حيث ذكرت دراسة الشايح وعافشي (2018)، ودراسة الجهني والرحيلي (2016)، ودراسة الأعصر وعبد السلام (2020) أنّ الأنشطة الإلكترونية ساعدت على تنمية بعض المهارات، ومنها: مهارة رواية القصة الرّقمية، ومهارة التّليخيص الكتابي، ومهارة التفكير الابتكاري. وأوصت بعض الدّراسات (الأعصر وعبد السلام، 2020؛ الشايح وعافشي، 2018؛ الجهني والرحيلي، 2016) بضرورة استخدام الأنشطة الإلكترونية المختلفة في المقرّرات الدراسية من أجل زيادة تفاعل الطلاب في بيئات التعلّم الإلكتروني.

كما ذكرت دراسة الكندري (2013)، ودراسة المهري وآخرين (2017)، والهران وآخرون (2015)، ودراسة العمري (2016)، ودراسة الصقريّة والسالمي (2020) أنّ الأنشطة الإلكترونية تسهم في زيادة التّحصيل العلمي والدّافعية نحو عملية التعلّم لدى الطلبة، بمعنى أنّ الأنشطة الإلكترونية تقدّم المعلومات بطريقة تفاعلية وممتعة في التعلّم، وتراعى الفروق الفردية بين الطلاب. وكشفت دراسة الشايح وعافشي (2018) أنّ الأنشطة الإلكترونية التي تتم عبر نظام بلاك بورد تساعد في تنمية مهارات التّليخيص الكتابي؛ حيث تمّ استخدام عديد من أدوات نظام بلاك بورد، ومنها: أداة منتدى النقاش الذي يتم من خلاله إجراء مناقشات تفاعلية، وأداة المدونة التي تمّ استخدامها للتدريب على مهارات التّليخيص الكتابي، وأداة الاختبارات القصيرة، وأداة البريد الإلكتروني، وأداة الرسائل الخاصة للطلاب وللمجموعات؛ وذلك لتسهيل عملية التواصل والتفاعل، وتبادل الآراء. وكشفت نتائج الدّراسة أنّ الأنشطة الإلكترونية أسهمت في تنمية التّليخيص الكتابي.

وتتفق نتائج تلك الدّراسة مع دراسة الجهني والرحيلي (2016) التي ذكرت أنّ للأنشطة الإلكترونية عبر نظام إدارة التعلّم بلاك بورد تأثيراً في تنمية مهارة رواية القصة الرّقمية، وبالتحديد المهارات الآتية: تحليل القصة، وتصميم القصة، وكتابة سيناريو القصة، وإنتاج القصة عبر برنامج فوتوستوري3، وتقويم القصة، وعرض القصة). وأظهرت النتائج أنّ تطبيق الأنشطة الإلكترونية عبر نظام بلاك بورد قد زاد من إيجابية الطالبات، وتعلّمهم الذاتي، ومشاركتهن الإيجابية؛ فقد سعت الطالبات للبحث عن المعلومات المطلوبة ممّا ساعد في تنمية مهارات القصة الرّقمية. وقد توافقت نتائج هذه الدّراسة مع دراسة أخرى درست تأثير تطبيق استراتيجية الصف المقلوب واستخدام أدوات نظام إدارة التعلّم مودل المختلفة في تنمية

مهارات الترجمة ومهارات القرن الحادي والعشرين (Priyatmojo et al, 2022). وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن تطبيق استراتيجية الصف المقلوب بمساعدة أدوات نظام إدارة التعلم ساعد - ليس فقط في تطوير معرفة ومهارات الطلاب - بل ساعد أيضاً في تطوير مهارات التعلم الذاتي لديهم وزاد من حماسهم للتعلم.

وكشفت دراسة الأعصر وعبد السلام (2020) أن للأنشطة الإلكترونية عبر الإنترنت فعالية في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى طالبات الاقتصاد المنزلي في جامعة جازان، ووجود تأثير دال إحصائياً لاستخدام الأنشطة الإلكترونية عبر الإنترنت في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى طالبات الاقتصاد المنزلي، ولكن لم تصل إلى المستوى المتوقع، ووجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين مستوى مهارات التفكير الابتكاري لدى الطالبات ومعدلاتهم في معالجة مشكلات تصميم ملابس الأطفال؛ ويرجع ذلك إلى عدة أسباب رئيسية؛ منها: إسهام الأنشطة الإلكترونية في إثراء التعلم من خلال إتاحة الفرصة لتبادل الأفكار ووجهات النظر، وإنها أدت إلى زيادة المشاركة الإيجابية، وعززت قدرات الطالبات على تطبيق عناصر المرونة والأصالة والطلاقة والتوضيح، بالإضافة إلى أن تصميم الخرائط الذهنية واستخدامها ضمن الأنشطة الإلكترونية المستخدمة قد عزز من المهارات فوق المعرفية، وإن استخدام محركات الويب التشاركية قد عزز مهارات التعاون، وبناء مجتمعات التعلم، والحصول على المعلومات، واستخدام لوحات النقاش والمنتديات ضمن الأنشطة الإلكترونية؛ وأيضاً الإسهام في جعل عملية التعلم نشطة.

ومن جهة أخرى كشفت دراسة الكندري (2013) عن أثر استخدام الأنشطة الإلكترونية في تحصيل الطلاب ودافعتهم نحو التعلم من خلال مقرر التربية البيئية في جامعة الكويت، وكشفت النتائج عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية، وأفراد المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية، حيث سبّرت الأنشطة الإلكترونية لطلاب المجموعة التجريبية التزوّد بمفاهيم الوحدة ومفاهيمها بأساليب متنوعة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة المهري وآخرين (2017)، ودراسة الهزان وآخرين (2015)، ودراسة العمري (2016)، ودراسة الصقرية والسالمي (2020) أن استخدام الأنشطة الإلكترونية من قبل المجموعة التجريبية لم تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية في الدافعية؛ ويرجع ذلك إلى أن طلاب المجموعة التجريبية كانوا يفضلون الطريقة التقليدية على التعلم خلال بيئة بلاك بورد، كما كانت للمجموعة الضابطة دافعية ذاتية أقوى نحو استخدام بلاك بورد. واختلفت تلك النتيجة مع دراسة المهري وآخرين (2017)؛ إذ أوضحت دراسة المهري وآخرين (2017) أن تصميم الأنشطة الإلكترونية بطريقة متكيفة مع أساليب التعلم كان له أثر إيجابي في دافعية المتعلمين.

ويساعد دمج التقنية في التعليم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين (الصقرية، 2020؛ سليمان، 2019). حيث بينت دراسة عبدالعال (2018)، ودراسة الرافي وآخرين (2020) مدى فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التشاركي والصف المقلوب والتعلم القائم على المشروعات، والبرامج المعززة بأدوات الويب 2.0، مثل: الويكي التعليمي، والمدونات التعليمية، والشبكات الاجتماعية في الإسهام في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين. وكشفت دراسة الصقرية (2020) أن استخدام التعلم المدمج قد أسهم في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة التربية الإسلامية، وأن التعلم المدمج ساعد في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين، ومنها: مهارة التفكير الابتكاري البعدي؛ ويرجع السبب في ذلك إلى استخدام اللوح الذكية في التعلم بشكل عام في جذب انتباه الطالبات وأن التعلم الإلكتروني قائم على مبدأ التمرّكز حول الطالب ومراعاة الفروق الفردية، وأن التكنولوجيا توفر بيئة تفاعلية جذابة ومحفزة للطالبات. ولكنها لم تسهم في تنمية مهارة التفكير الناقد وهذا لأنها تتطلب فترة زمنية كافية من

التدريب والمتابعة لا تقتصر على فترة المعالجة فقط، كما إن هذا النوع من المهارات يتطلب تدريباً مكثفاً لم يتسع المجال لذلك؛ نظراً لقصر الفترة الزمنية للدراسة.

وكشفت دراسة سليمان (2019) دور دمج التقنية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، كما بينت النتائج درجة أهمية تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين من خلال دمج التقنية في التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؛ حيث جاءت في المقدمة مهارة التعلّم والإبداع ومهاراتها الفرعية، تليها مهارة المهنة والحياة ومهاراتها الفرعية، وفي النهاية مهارة الثقافة الرقمية ومهاراتها الفرعية.

وذكرت دراسة عبد العال (2018) أنّ استخدام برنامج معزّز بأدوات الويب 2.0 (كالويكي والمدونات والفيس بوك) يساعد في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب معلمي الرياضيات في كلية التربية. وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى درجات الطلاب في اختبار مهارات القرن الحادي والعشرين للمهارات التالية: (التفكير الناقد وحل المشكلات، والثقافة المعلوماتية، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات) لصالح التطبيق البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى درجات الطلاب في اختبار مهارات القرن الحادي والعشرين لمهارة التعاون والتشارك ويرجع ذلك إلى نقص وقت التدريب على مهارة التعاون والتشارك؛ إذ إنّ تنمية تلك المهارة يتطلب وقتاً تتم فيه ممارسة العمل التعاوني.

وتناولت دراسة الرافعي (2020) برنامجاً مقترحاً قائماً على إستراتيجية التعلّم التشاركي لتنمية بعض أبعاد التنمية المستدامة ومهارات القرن الحادي والعشرين لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في المحاور التالية: (المهارات الحياتية، ومهارات حل المشكلات البيئية بطريقة إبداعية، ومهارات خارج الصندوق).

وبعد الرجوع إلى عديد الدراسات والأبحاث السابقة لاحظت الباحثة قلة الدراسات السابقة التي تطرقت إلى دور أنشطة أدوات نظام بلاك بورد بالتحديد في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين؛ وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

استناداً إلى طبيعة الدراسة وهدفها الأساسي، والمتمثل في تحديد درجة إسهام أنشطة نظام بلاك بورد في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، تبنت الباحثة المنهج الوصفي الذي يقوم على جمع المعلومات والبيانات لظاهرة معينة بهدف التعرف إليها وتحديد الوضع الحالي لها وما فيها من نقاط قوة وضعف (عباس وآخرون، 2014).

أداة الدراسة:

اعتمدت الباحثة على الاستبانة الإلكترونية أداة جمع البيانات نظراً لمناسبتها لأهداف الدراسة، ومنهجها، ومجتمعها، وكذلك للإجابة عن تساؤلاتها؛ وذلك لما تتميز به الاستبانة من عدة مزايا، أهمها: إمكانية تطبيقها على عدد كبير من الأفراد، وإمكانية إيصالها لأفراد يصعب الوصول إليهم، وهذا ما يناسب طبيعة الظروف الحالية في أثناء التعليم عن بعد وقت جائحة كورونا.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تمثل مجتمع الدراسة في جميع طلاب الدراسات العليا وطالباتها بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (2021م) الذي بلغ عددهم (3758) طالباً وطالبة، وتكونت عينة الدراسة من (520) طالباً وطالبة بما يمثل ما نسبته (13.8%) تقريباً من حجم مجتمع الدراسة المستهدف. بعد الحصول على موافقة لجنة أخلاقيات البحوث الإنسانية والاجتماعية على تطبيق الأداة على العينة، تم توزيع الاستبانة على العينة عبر البريد الجامعي للطلبة، وكذلك توزيعها من قبل الباحثة بإرسالها عبر وسائل التواصل الاجتماعي (الواتس أب). وبلغ عدد الردود الإلكترونية المستوفية للشروط (520) استجابة.

أداة البحث والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم بناء استبانة الدراسة الحالية وذلك بعد أن اطّلت الباحثة على عددٍ من الدراسات والبحوث؛ مثل: دراسة الشمري والعمرى (2016)، ودراسة الخشائي والقاضي (2019)، ودراسة المنصور والعديلي (2018)، ودراسة العيد وعسقول (2019)، بالإضافة إلى الكتب والدوريات المتخصصة في تقنيات التعليم ذات العلاقة بموضوع الدراسة، والتي تُعد من المصادر الأساسية والمهمة التي اعتمدت عليها الباحثة في بناء الاستبانة.

اشتملت الاستبانة على محورين رئيسين، يندرج تحتها عدد (27) بنداً فرعياً، وذلك كالتالي:

1. **المحور الأول:** يتناول مدى توظيف الأنشطة الإلكترونية في نظام (بلاك بورد).
 2. **المحور الثاني:** يتناول إسهام أنشطة بلاك بورد في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.
- استخدمت الباحثة من أجل تفسير نتائج الدراسة، وإصدار أحكام ترتكز على معايير حُدِّدت مسبقاً مقياس (ليكرت خماسي التدرج)؛ إذ تم الاختيار بين خمس اختيارات تعبر عن درجة الموافقة: (موافق بشدة، ووافق، ومحيد، وغير موافق، وغير موافق إطلاقاً)، مقابل درجات الاستجابات المختلفة، والمرتبطة كالتالي: (1,2,3,4,5). استخدمت الباحثة برنامج (SPSS) لحساب المقاييس الإحصائية.

صدق الاستبانة وثباتها:

- للتأكد من صدق الاستبانة المستخدمة وثباتها، اتبعت الباحثة الأساليب التالية كما هو موضح في الجدولين (1) و (2):
1. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)؛ للتأكد من الاتساق الداخلي للاستبانة.
 2. معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)؛ للتأكد من ثبات درجات محاور الاستبانة.
 3. التكرارات والنسب المئوية (frequencies and percentages)؛ للتعرف إلى البيانات الديموغرافية لعينة الدراسة ولتحديد آرائهم تجاه العبارات التي تتضمنها أداة الدراسة.
 4. المتوسط الحسابي الموزون "المرجح" (Weighted Mean)؛ لمعرفة مدى ارتفاع استجابات عينة الدراسة أو انخفاضها عن كل عبارة من عبارات محاور الاستبانة، وهذا يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
 5. المتوسط الحسابي (Mean)؛ للتعرف إلى مدى ارتفاع استجابات عينة الدراسة نحو المحاور الرئيسة أو انخفاضها (متوسط متوسطات العبارات)؛ وهذا يفيد في ترتيب المحاور والأبعاد حسب أعلى متوسط حسابي.
 6. الانحراف المعياري (Standard deviation)؛ للتعرف إلى التشتت في آراء عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات محاور الاستبانة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الآراء وانخفض تشتتها؛ وهذا يفيد في ترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي لصالح أقل تشتت عند تساوي المتوسط الحسابي والجدول التالي توضح ذلك:

جدول 1

معاملات صدق الاتساق الداخلي لعبارات المحور الأول

عبارات المحور الأول	معامل الارتباط	عبارات المحور الأول	معامل الارتباط
1	0.668**	7	0.371*
2	0.808**	8	0.541**
3	0.651**	9	0.401*
4	0.781**	10	0.430*
5	0.636**	11	0.742**
6	0.625**		

** دالة عند مستوى دلالة *

0.01 دالة عند مستوى دلالة 0.05

جدول 2

معاملات صدق الاتساق الداخلي لعبارات المحور الثاني

عبارات المحور الأول	معامل الارتباط	عبارات المحور الأول	معامل الارتباط
البعد الأول: مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات			
1	0.800**	3	0.810**
2	0.855**	4	0.824**
البعد الثاني: مهارة الاتصال والتشارك			
1	0.799**	5	0.845**
2	0.693**	6	0.793**
3	0.721**	7	0.766**
4	0.801**		
البعد الثالث: مهارة الابتكار والإبداع			
1	0.811**	4	0.489**
2	0.818**	5	0.797**
3	0.871**		

نتائج الدراسة ومناقشتها

(أولاً) - عرضُ النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول للدراسة:

نصُّ السؤال الأول من أسئلة الدراسة على ما يأتي: ما مدى توظيف الأنشطة الإلكترونية في نظام إدارة التعلّم بلاك بورد من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك سعود؟

وللإجابة عن هذا السؤال، يلزمُ التعرفُ على مدى توظيف الأنشطة الإلكترونية في نظام إدارة التعلّم بلاك بورد من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك سعود، حيث تمَّ حسابُ تكرارات إجابات عينة الدراسة وتلخيصها، ومعرفةُ النسب المئوية والانحرافات المعيارية والمتوسّطات الحسابية في كل عبارة من عبارات المحور الأول الذي يقيسُ مدى توظيف الأنشطة الإلكترونية في بلاك بورد، كما تمَّ ترتيبُ استجابات مفردات العينة؛ وفقاً للمتوسّط الحسابي لكلٍ منها؛ حتى تكونَ مجالاً لاستقراء النتائج ودلالاتها، والجدول (3) يوضّح نتائج التحليل:

جدول 3

المحور الأول: (مدى توظيف الأنشطة الإلكترونية في بلاك بورد)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	ترتيب العبارة
10	سبق أن استخدمت أداة الفصول الافتراضية في بلاك بورد.	4.34	1.14	مرتفعة جدًا	1
9	سبق أن استخدمت أداة الواجبات في بلاك بورد.	4.09	1.21	مرتفعة	2
4	سبق أن استخدمت أداة لوحة النقاش في بلاك بورد.	3.20	1.50	متوسطة	3
3	تم توضيح الهدف من الأنشطة عبر البلاك بورد.	3.18	1.30	متوسطة	4
2	شاركت في أنشطة متنوعة عبر البلاك بورد؛ مما نوع من فرص تعلّمي.	3.178	1.28	متوسطة	5
11	وظّف معظم أساتذتي أدوات البلاك بورد بشكل مناسب.	3.175	1.26	متوسطة	6
1	قدم أساتذتي العديد من الأنشطة الإلكترونية عبر بلاك بورد، مثل: لوحات المناقشة، والويكي، وما إلى ذلك.	3.14	1.29	متوسطة	7
7	سبق أن استخدمت أداة البريد الإلكتروني في بلاك بورد.	3.01	1.47	متوسطة	8
6	سبق أن استخدمت أداة المجموعات في بلاك بورد.	2.73	1.45	متوسطة	9
5	سبق أن استخدمت أداة المدونات في بلاك بورد.	2.37	1.29	منخفضة	10
8	سبق أن استخدمت أداة الويكي في بلاك بورد.	1.96	1.07	منخفضة	11
المتوسط الحسابي العام = 3.12					
الانحراف المعياري = 0.927					
درجة الموافقة (متوسطة)					

(ثانيًا) - عرضُ النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني للدراسة:

ينصُّ السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على ما يأتي: ما درجةُ إسهام أنشطة نظام بلاك بورد في تنمية مهارة التعلّم والإبداع لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك سعود؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ يلزم التعرف إلى درجة إسهام أنشطة نظام بلاك بورد في تنمية مهارة التعلّم والإبداع لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك سعود، حيث تمّ حسابُ المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، وترتيب أبعاد المحور الثاني الذي يقيسُ إسهام أنشطة نظام بلاك بورد في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، كما تمّ ترتيبُ الأبعاد؛ وفقًا للمتوسط الحسابي لكل منها، والجدول رقم (4) يوضحُ نتائج هذا التحليل:

جدول 4

أبعاد المحور الثاني: (إسهام أنشطة نظام بلاك بورد في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين)

أبعاد المحور الثاني	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
مهارة الاتصال والتّشارك	7	3.11	1.12	متوسطة	1
مهارة الابتكار والإبداع	5	3.04	1.16	متوسطة	2
مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات	4	2.92	1.19	متوسطة	3
إسهام أنشطة نظام بلاك بورد في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين	16	3.04	1.09	متوسطة	-

وتُظهرُ النتائجُ أنَّ المتوسطات الحسابية لأبعاد المحور الثاني الذي يقيسُ إسهام أنشطة نظام بلاك بورد في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين قد تراوحت بين: (2.92 - 3.11) من أصل (5.00) درجات؛ حيث كان أعلاها لصالح بعد: (مهارة الاتصال والتّشارك)، بينما كان أدناها لصالح بعد: (مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات)، وجاءت جميعها بدرجة موافقة (متوسطة)، أما المتوسط الحسابي العام لاستجابات مفردات عينة الدراسة على المحور الثاني فقد بلغ (3.04) من (5.00)، وهذا يُشير إلى أنَّ تقديرات مفردات عينة الدراسة لدرجة إسهام أنشطة نظام بلاك بورد في تنمية مهارة التعلّم والإبداع لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك سعود قد جاءت بصورةً مجملة بدرجة (متوسطة).

ومن أجل تفسير نتائج السؤال الثاني - تمّ حسابُ تكرارات إجابات مفردات عينة الدراسة وتلخيصها، والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية في كل عبارة من عبارات أبعاد المحور الثاني الذي يقيسُ إسهام أنشطة نظام بلاك بورد في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين ويتم في الجدول رقم (5) عرضُ نتائج الدراسة.

جدول 5

البعد الأول - مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات:

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	ترتيب العبارة
2	أسهمت أنشطة بلاك بورد في تطوير مهارة التفكير الناقد	2.95	1.28	متوسطة	1
4	أسهمت أنشطة بلاك بورد في زيادة قدرتي على تحليل المعلومات؛ للوصول إلى استنتاجات.	2.92	1.30	متوسطة	2

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	ترتيب العبارة
1	أسهمت أنشطة بلاك بورد في تطوير مهاراتي في وصف أسباب وطرق مبتكرة لحل المشكلات المعقدة.	2.91	1.26	متوسطة	3
3	أسهمت أنشطة بلاك بورد في زيادة قدرتي على تقديم أدلة وحجج وبراهين.	2.90	1.28	متوسطة	4
المتوسط الحسابي العام=2.92		الانحراف المعياري=1.19			
درجة الموافقة (متوسطة)					

- جاءت تقديرات مفردات عينة الدراسة لدرجة إسهام أنشطة نظام بلاك بورد في تنمية مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات حسب جدول (5) بصورة مجملّة، وبدرجة (متوسطة)؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي العام للبعد الأول (2.92 من 5.00)، ويقع هذا المتوسط في الفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تبدأ من (2.60 إلى أقل من 3.40)، وهي فئة تشير إلى درجة موافقة (متوسطة) على المقياس المتدرج الخماسي.
- وجود توافق في تقديرات مفردات عينة الدراسة لدرجة إسهام أنشطة نظام بلاك بورد في تنمية مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات؛ حيث اشتمل البعد الأول الذي يقيس تقديرات مفردات عينة الدراسة لدرجة إسهام أنشطة نظام بلاك بورد في تنمية مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات على (4) عبارات، جاءت جميعها بدرجة موافقة (متوسطة).
- تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات البعد الأول الذي يقيس تقديرات مفردات عينة الدراسة لدرجة إسهام أنشطة نظام بلاك بورد في تنمية مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات - بين: (2.90 - 2.95) درجة من أصل (5.00) درجات، وبترتيب استجابات مفردات عينة الدراسة.

جدول 6

البعد الثاني - مهارة الاتصال والتشارك:

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	ترتيب العبارة
3	أسهمت أنشطة بلاك بورد في قدرتي على التعبير بشكل منطوق.	3.36	1.30	متوسطة	1
1	أسهمت أنشطة بلاك بورد في زيادة قدرتي على العمل بشكل تعاوني؛ سواء في مجموعات صغيرة أم كبيرة.	3.32	1.32	متوسطة	2
2	أسهمت أنشطة بلاك بورد في قدرتي على التعبير بشكل مكتوب.	3.32	1.37	متوسطة	3
5	أسهمت أنشطة بلاك بورد في قدرتي على تحمل المسؤولية في العمل التعاوني.	3.19	1.37	متوسطة	4
4	أسهمت أنشطة بلاك بورد في زيادة قدرتي على التواصل مع زملائي من خلال أداة البريد الإلكتروني أو رسائل المقرر.	3.00	1.38	متوسطة	5
6	أسهمت أنشطة بلاك بورد في قدرتي على استخدام أداة المجموعات	2.90	1.37	متوسطة	6

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	ترتيب العبارة
7	أسهمت أنشطة بلاك بورد في قدرتي على حل النزاعات بين أعضاء الفريق في أثناء العمل الجماعي.	2.67	1.26	متوسطة	7
في العمل الجماعي. أسهمت أنشطة بلاك بورد في قدرتي على حل النزاعات بين أعضاء الفريق في أثناء العمل الجماعي. المتوسط الحسابي العام = 3.11 الانحراف المعياري = 1.12 درجة الموافقة (متوسطة)					

- جاءت مفردات عينة الدراسة لدرجة إسهام أنشطة نظام بلاك بورد في تنمية مهارة الاتصال والتشارك حسب جدول (6) بصورة مجملة، وبدرجة (متوسطة)؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي العام للبعد الثاني (3.11) من (5.00)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تبدأ من: (2.60) إلى أقل من (3.40)، وهي فئة تشير إلى درجة موافقة (متوسطة) على المقياس المتدرج الخماسي.
- وجود توافق في تقديرات مفردات عينة الدراسة لدرجة إسهام أنشطة نظام بلاك بورد في تنمية مهارة الاتصال والتشارك؛ حيث اشتمل البعد الثاني الذي يقيس تقديرات مفردات عينة الدراسة لدرجة إسهام أنشطة نظام بلاك بورد في تنمية مهارة الاتصال والتشارك على (7) عبارات، جاءت جميعها بدرجة موافقة (متوسطة).
- تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات البعد الثاني الذي يقيس تقديرات مفردات عينة الدراسة لدرجة إسهام أنشطة نظام بلاك بورد في تنمية مهارة الاتصال والتشارك بين: (2.67 – 3.36) درجة من أصل (5.00) درجات، وبترتيب استجابات مفردات عينة الدراسة.

جدول 7

البعد الثالث- مهارة الابتكار والإبداع

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	ترتيب العبارة
5	أسهمت أنشطة بلاك بورد في زيادة قدرتي على استخدام العديد من التقنيات؛ لخلق أفكار مفيدة.	3.14	1.28	متوسطة	1
1	أسهمت أنشطة بلاك بورد في زيادة قدرتي على استخدام مدى واسع من أساليب ابتكار الأفكار، مثل: العصف الذهني.	3.09	1.27	متوسطة	2
4	أسهمت أنشطة بلاك بورد في توظيف الفرص والإمكانات المتاحة في حياتنا الواقعية بشكلٍ جديد.	3.08	1.27	متوسطة	3
2	أسهمت أنشطة بلاك بورد في زيادة قدرتي على التفكير خارج الصندوق.	2.95	1.27	متوسطة	4
3	أسهمت أنشطة بلاك بورد في زيادة قدرتي على توليد أفكار جديدة أو أصلية وجديرة بالاهتمام.	2.95	1.28	متوسطة	5
المتوسط الحسابي العام = 3.04 الانحراف المعياري = 1.16 درجة الموافقة (متوسطة)					

- جاءت تقديرات مفردات عينة الدراسة لدرجة إسهام أنشطة نظام بلاك بورد في تنمية مهارة الابتكار والإبداع حسب جدول (7) بصورة مجملة بدرجة (متوسطة)؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي العام للبُعد الثالث (3.04 من 5.00) ويقع هذا المتوسط في الفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي، التي تبدأ من: (2.60 إلى أقل من 3.40)، وهي فئة تشير إلى درجة موافقة (متوسطة) على المقياس المتدرج الخماسي.
- وجود توافق في تقديرات مفردات عينة الدراسة لدرجة إسهام أنشطة نظام بلاك بورد في تنمية مهارة الابتكار والإبداع؛ حيث اشتمل البُعد الثالث الذي يقيس تقديرات مفردات عينة الدراسة لدرجة إسهام أنشطة نظام بلاك بورد في تنمية مهارة الابتكار والإبداع على (5) عبارات، جاءت جميعها بدرجة موافقة (متوسطة).
- تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات البُعد الثالث الذي يقيس تقديرات مفردات عينة الدراسة لدرجة إسهام أنشطة نظام بلاك بورد في تنمية مهارة الابتكار والإبداع بين: (2.95 – 3.14) درجة من أصل (5.00) درجات.

مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مدى توظيف الأنشطة الإلكترونية في نظام إدارة التعلّم بلاك بورد من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك سعود؟

جاءت تقديرات مفردات عينة الدراسة من طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك سعود في مدى توظيف الأنشطة الإلكترونية في نظام إدارة التعلّم بلاك بورد بشكل عام بدرجة (متوسطة)؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهم على المحور الأول الذي يقيس مدى توظيف الأنشطة الإلكترونية في بلاك بورد (3.12 من 5.00)، وجاءت هذه النتيجة غير متوافقة مع ما توصّلت إليه دراسة (أبي الحاج، 2019) من نتائج، والتي كشفت أن عددًا كبيرًا من الطلاب يشاركون في أنشطة نظام (Blackboard)، وأن عددًا كبيرًا من الطلاب قاموا بالاطلاع وتحميل الملفات وطباعتها من خلاله، وأيضًا المشاركة في النقاشات جاءت بنسبة مرتفعة لدى الطلاب؛ وقد يُعزى ذلك إلى أن أكثر الأدوات استخدامًا أداة الفصول الافتراضية بنسبة (64.2%)، في حين كان استخدام أداة المدوّنة والويكي من قبل الطلبة ضعيفًا، أي أنه لم يتم توظيف تلك الأدوات من قبل أعضاء هيئة التدريس.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: ما درجة إسهام أنشطة نظام بلاك بورد في تنمية مهارة التعلّم والإبداع لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك سعود؟

جاءت تقديرات مفردات عينة الدراسة من طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك سعود بدرجة إسهام أنشطة نظام بلاك بورد في تنمية مهارة التعلّم والإبداع لديهم بشكل عام بدرجة (متوسطة)؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهم على المحور الثاني الذي يقيس إسهام أنشطة نظام بلاك بورد في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين (3.04 من 5.00)، حيث جاءت نتائج الدراسة الحالية بارتباط متوسط، في حين أوضحت الدراسات السابقة ارتباطًا مرتفعًا كما في دراسة الساعي (2018) ودراسة أبي الحاج (2019)؛ اللتين أوضحتا وجود فاعلية وتأثير إيجابي لأنظمة إدارة التعلّم؛ وبخاصة نظام بلاك بورد في الدراسة الجامعية من وجهة نظر طلبة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس، ومثل دراسة الكندري (2013)، ودراسة المهري وآخرين (2017)، ودراسة الهزان وآخرين (2015)، ودراسة العمري (2016)، ودراسة الصقرية والسلمي (2020)، والتي أوضحت أن الأنشطة الإلكترونية تسهم في زيادة التحصيل العلمي والدافعية نحو عملية التعلّم لدى الطلبة، بمعنى أن الأنشطة الإلكترونية تقدّم المعلومات بطريقة تفاعلية وممتعة في التعلّم، وتراعى الفروق الفردية بين الطلاب. ولم تتفق هذه الدراسة مع نتائج دراسة الصقرية (2020)، ودراسة سليمان (2019)، التي أكّدت أن دمج التقنية في التعليم قد ساعد في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، وكذلك دراسة عبدالعال (2018)، ودراسة الرافي وآخرين (2020)، التي أثبتت فاعلية استخدام إستراتيجية التعلّم التشاركي والصف المقلوب والتعلّم القائم على المشروعات، والبرامج المعززة بأدوات الويب 2.0؛ مثل: الويكي التعليمي، والمدونات التعليمية، والشبكات الاجتماعية في الإسهام في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين.

وتفسّر الباحثة - بناءً على نتائج الدراسة - أن اعتماد أعضاء هيئة التدريس جاء مرتفعًا على أداة الفصول الافتراضية ومتوسطًا على أداة الواجبات، وأداة البريد الإلكتروني، بينما كان اعتمادهم ضعيفًا على أداة الويكي والمدونات؛ حيث إنه من الممكن أن تسهم أداة الويكي والمدونات في تنمية مهارة التعلّم والإبداع؛ وقد يرجع ذلك إلى طريقة توظيف الأدوات من قبل أعضاء هيئة التدريس، فمن الممكن أن تسمح تلك الأدوات للطلبة بتطوير مهارة التفكير الناقد ومشاركتها الزملاء، بالإضافة إلى الرد على بعض الأسئلة إذا تم وضع معايير وتوجيهات واضحة للطلاب لتحقيق ذلك.

كما إنّها تسهم في تنمية مهارة الاتصال والتّشّارك من خلال إنشاء صفحة خاصة للطالب على الويكي ومشاركتها الطلبة الآخرين، وإضافة معلومات واستقبال الإجابات عن بعض الأسئلة، ومن الممكن أن تسهم في تنمية مهارة الابتكار والإبداع من خلال إنشاء مدونة خاصة؛ لمشاركة الأفكار الجديدة، وطرح الأسئلة لتنمية العصف الذهني؛ وقد تُعزّي هذه النتيجة إلى العزوف عن استخدام تلك الأدوات، أو عدم مناسبة الطريقة التي تمّ استخدامها فيها. ويتفرع من السّؤال الثّاني الأسئلة التالية:

- ما درجّة إسهام أنشطة نظام بلاك بورد في تنمية مهارة التّفكير النّاقّد وحل المشكلات لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك سعود؟

حيث جاءت تقديرات مفردات عينة الدّراسة لدرجة إسهام أنشطة نظام بلاك بورد في تنمية مهارة التّفكير النّاقّد وحل المشكلات - بشكل عام - بدرجة (متوسطة)؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهم على البُعد الأول الذي يقيس درجّة إسهام أنشطة نظام البلاك بورد في تنمية مهارة التّفكير النّاقّد وحل المشكلات (2.92 من 5.00)، ولم تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الصقريّة، 2020) في أنّ استخدام التعلّم المدمج قد أسهم في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة التّربية الإسلامية، وأنّ التعلّم المدمج قد ساعد في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين، ولكنها لم تسهم في تنمية مهارة التّفكير النّاقّد؛ وذلك لأنّها تتطلّب فترة زمنية كافية من التدريب والمتابعة لا تقتصر على فترة المعالجة فقط، كما إنّ هذا النوع من المهارات يتطلب تدريباً مكثّفاً لم يتسع المجال له نظراً لقصر الفترة الزمنية.

وقد جاءت نتائج الدّراسة الحالية متوسطة، في حين أوضحت الدّراسات السابقة ارتباطاً مرتفعاً، مثل: دراسة عبدالعال (2018)، ودراسة الرافعي وآخرين (2020)، والتي أثبتت فاعلية استخدام إستراتيجية التعلّم التشاركي والصف المقلوب والتعلّم القائم على المشروعات، والبرامج المعزّزة بأدوات الويب 2.0، مثل: الويكي التعليمي، والمدوّنات التّعليمية والشبكات الاجتماعية في الإسهام في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين، وتفسّر تلك النتائج أنّ أعضاء هيئة التدريس لم يستخدموا تلك الأدوات بنفس النسب التي استخدموا فيها الأدوات الأخرى كما وضحت نتائج الدّراسة الحالية.

- ما درجّة إسهام أنشطة نظام بلاك بورد في تنمية مهارة الاتصال والتّشّارك لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك سعود؟

حيث جاءت تقديرات مفردات عينة الدّراسة في درجة إسهام أنشطة نظام بلاك بورد في تنمية مهارة الاتصال والتّشّارك - بشكل عام - بدرجة (متوسطة)؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهم على البُعد الثّاني الذي يقيس درجة إسهام أنشطة نظام بلاك بورد في تنمية مهارة الاتصال والتّشّارك (3.11 من 5.00).

وتعارض هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة العودة (2017) ودراسة أبي الجبل (2019) من أن استخدام أنظمة إدارة التعلّم وأدواتها يساعد في تنمية بعض المهارات، مثل: مهارة التعلّم التشاركي، والتعلّم الفردي لدى الطلبة في المقرّرات الدراسية، وكذلك دراسة عبد العال (2018) ودراسة الرافعي وآخرين (2020)، التي أثبتت فاعلية استخدام البرامج المعزّزة بأدوات الويب 2.0؛ مثل: الويكي التعليمي، والمدوّنات التّعليمية، والشبكات الاجتماعية، وإستراتيجية التعلّم التشاركي والتعلّم القائم على المشروعات والصف المقلوب - في الإسهام في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين؛ وقد يُعزّي

ذلك إلى أنّ استخدام أعضاء هيئة التدريس لأداة المجموعات- كما تشير النتائج- كان متوسطاً؛ ومن ثم جاءت نتيجة درجة إسهام أنشطة نظام التعلّم في تنمية مهارة الاتصال والتّشارك بدرجة متوسطة.

- ما درجة إسهام أنشطة نظام بلاك بورد في تنمية مهارة الابتكار والإبداع لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك سعود؟

جاءت تقديرات مفردات عينة الدّراسة في درجة إسهام أنشطة نظام بلاك بورد في تنمية مهارة الابتكار والإبداع- بشكل عام- بدرجة (متوسطة)؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهم على البعد الثالث الذي يقيس درجة إسهام أنشطة نظام بلاك بورد في تنمية مهارة الابتكار والإبداع (3.04 من 5.00)؛ حيث أوضحت نتائج الدّراسة الحالية درجة ارتباط متوسط، في حين كانت الدّراسات السّابقة مرتفعة؛ كما في دراسة الشّابيع وعافشي (2018)، ودراسة الجهني والرحيلي (2016)، ودراسة الأعصر وعبد السلام (2020)، التي كشفت نتائجها أنّ الأنشطة الإلكترونية قد ساعدت في تنمية بعض المهارات؛ ومنها: مهارة رواية القصة الرقمية، ومهارة التّليخيص الكتابي، ومهارة التّفكير الابتكاري، بالإضافة إلى دراسة الصّقرية (2020)، التي أكّدت نتائجها أنّ استخدام التعلّم المدمج قد أسهم في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة التّربية الإسلامية، وأن التعلّم المدمج قد ساعد في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين؛ ومنها: مهارة التّفكير الابتكاري البعدي، وكذلك دراسة عبد العال (2018)، ودراسة الرافعي وآخرين (2020)، التي أثبتت فاعلية استخدام إستراتيجية التعلّم التّشاركي والبرامج المعزّزة بأدوات الويب 2.0، مثل: الويكي التعليمي، والمدوّنات التّعليمية، والشّبكات الاجتماعية، والصف المقلوب، والتعلّم القائم على المشروعات، في الإسهام في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين؛ وقد يُعزى عدم تنمية هذه المهارة إلى انخفاض مستوى استخدام الأدوات التي تساعد على تنميتها مثل: الويكي والمدوّنات كما أظهرت نتائج الدّراسة الحالية، حيث ترى الباحثة أنّه من الممكن أن تسهم تلك الأدوات في تنمية مهارة الابتكار والإبداع من خلال استخدام مدى واسع من أساليب ابتكار الأفكار مثل العصف الذهني، وأيضاً إمكانية استخدام عديد من التّقنيات الحديثة لخلق أفكار جديدة بالاهتمام.

وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لأبعاد المحور الثّاني الذي يقيس إسهام أنشطة نظام بلاك بورد في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين بين (2.92 - 3.11) من أصل (5.00) درجات؛ حيث كان أعلاها لصالح بُعد «مهارة الاتصال والتّشارك»، بينما كان أدناها لصالح بُعد «مهارة التّفكير التّأقّد وحل المشكلات»، وجاءت جميعها بدرجة موافقة (متوسطة).

توصيات الدّراسة:

- بناءً على ما خلُصت إليه الدّراسة الحالية من نتائج توصي الباحثة بما يأتي:
1. رفع مستوى وعي أعضاء هيئة التّدريس بجامعة الملك سعود بإيجابيات توظيف الأنشطة الإلكترونية في نظام إدارة التعلّم بلاك بورد، من خلال عقد ندوات ومحاضرات وورش عمل للنقاش؛ توضّح مدى إسهامها في تنمية مهارة التعلّم والإبداع.
- تصميم برامج تدريبية لأعضاء هيئة التّدريس في جامعة الملك سعود تختصّ بكيفية توظيف الأنشطة الإلكترونية في نظام إدارة التعلّم بلاك بورد، مع ضرورة وجود مُحفّزات للالتحاق بم هذه البرامج.
- تبني كليات التّربية بالجامعات السعودية بجميع أقسامها سياسةً علميةً منهجية لإعداد الكوادر المتخصّصة القادرة على استخدام أدوات التّعليمية الإلكترونية بصفةٍ عامة، وتوظيف نظام إدارة التعلّم بلاك بورد بصفةٍ خاصة.

4. تصميم دليل إرشادي رقمي حول توظيف الأنشطة الإلكترونية في نظام إدارة التعلم بلاك بورد لإرشاد طلبة الدراسات العليا إلى طريقة استخدامها.

5. تحديد الاحتياجات التدريبية لطلبة الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود في مجال توظيف الأدوات التعليمية الإلكترونية بطريقة علمية، وذلك من خلال الاعتماد على الوسائل العلمية المساعدة في تحديد هذه الاحتياجات.

6. دراسة المعوقات التي تحول دون توظيف الأنشطة الإلكترونية في نظام إدارة التعلم بلاك بورد، والعمل على تذليلها.
7. أن تعمل وزارة التعليم على تطبيق النتائج الجيدة التي تسفر عنها البحوث التربوية في مجال التقنية والنظم التعليمية الإلكترونية؛ حتى يكون ذلك دافعاً ومشجعاً للباحثين في إجراء مزيد من البحوث في هذا المجال، وإثراء الميدان التربوي بمثل هذه البحوث.

8. زيادة وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين للطلبة، وذلك من خلال عمل دورات تدريبية وورش عمل.

مُقترحات الدراسة:

نظراً لأن الدراسة أجريت في أثناء جائحة كورونا، فقد تم استخدام المنهج الوصفي. وتوصي الدراسة المهتمين بإجراء مزيد من الدراسات بخصوص تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين من خلال استخدام أدوات نظام إدارة التعلم وأنشطته باستخدام المنهج التجريبي. كما تقترح الدراسة تناول مهارات مختلفة كمهارة الثقافة الرقمية ومهارة المهنة والحياة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو الجبل، مصطفى عبد الوهاب أحمد. (2019). فاعلية نظام إدارة التعلّم بلاك بورد "Blackboard" في تنمية التحصيل المعرفي بمقرر جغرافية المملكة والاتجاه نحوه لدى الطالبات المعلمات بجامعة القصيم. *مجلة الأزهر التربوية*، 184 (3)، 1255-1200.
- الأعصر، سعيد عبد الوجود علي، عبد السلام، إنجي صبري عبد القوي. (2020). فاعلية تصميم استراتيجية تعليمية قائمة على الأنشطة الإلكترونية عبر الانترنت لتنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى طالبات الاقتصاد المنزلي بجامعة نجران. *المجلة التربوية لكلية التربية في سوهاج*، 79 (79)، 1826-1767.
- الجهني، ليلى سعيد. (2016). أثر الأنشطة الإلكترونية عبر نظام إدارة التعلّم بلاك بورد Blackboard في تنمية مهارات رواية القصة الرقمية والرضا عن التعلّم لدى طالبات جامعة طيبة. *مجلة العلوم التربوية* 28 (3)، 379-405.
- الحشاشي، علي خلف حسين، والقاضي، هشام ممدوح. (2019). درجة امتلاك اللغة العربية في الأردن لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين. [رسالة ماجستير - جامعة آل البيت]. قاعدة بيانات دار المنظومة.
- الرافعي، محب محمود كامل، فؤاد، دعد محمد، وإلباس، سوزان غالي. (2020). برنامج مقترح قائم على استراتيجية التعلّم التشاركي لتنمية بعض أبعاد التنمية المستدامة ومهارات القرن الـ 21 لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، 23 (4)، 225-191.
- السردية، هيا مروح خلف. (2020). متطلبات القرن الحادي والعشرين لمعلمي التربية الخاصة في ضوء رؤية المملكة 2030. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، 3 (1)، 421-387.
- الشايح، حصة بنت محمد، عافشي، أبتسام بنت عباس محمد. (2018). فاعلية الأنشطة الإلكترونية في تنمية مهارات التلخيص الكتابي والكفاءة الذاتية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 16 (3)، 204-181.
- الصقريّة، رابعة محمد مانع. (2020). أثر استخدام التعلّم المدمج في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات الصف الحادي عشر بمادة التربية الإسلامية. *دراسات - العلوم التربوية*، 47 (1)، 90-71.
- الصالح، بدر. (2013). *مهارات القرن الحادي والعشرين التعلّم للحياة في زمننا*. (بيزني، تشارلز). النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود.
- الضالعي، زبيدة عبدالله علي صالح. (2020). تقييم التعلّم الإلكتروني عبر نظام إدارة التعلّم Blackboard من وجهة نظر الطالبات في جامعة نجران. *رسالة الخليج العربي*، 41 (156)، 82- 61.
- العتيبي، ريم بنت حمود بنت قبال. (2020). واقع مهارات القرن الحادي والعشرين في التعليم من وجهة نظر المعلمات. *مجلة القراءة والمعرفة*، (230)، 354-323.
- العمري، عبد العزيز بنت غازي راضي، والعنزي، سالم. (2019). التعليم الإلكتروني. *المجلة العربية للتربية*، (6)، 23-11.
- العمري، غادة سعيد عبد الله. (2016). أثر الأنشطة الإلكترونية المصممة باستخدام برنامج الجكليك (JCLic) على التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثاني ابتدائي في اللغة الإنجليزية بمدينة الرياض. *الثقافة والتنمية*، 17 (110)، 90-37.

العودة، أحمد محمد فهد، عبد المجيد، أشرف عويس محمد. (2017). فاعلية استخدام الفصول الافتراضية المدعجة في نظم البلاك بورد على التحصيل الدراسي والاتجاه لدى طلاب كلية التربية. [رسالة ماجستير جامعة القصيم]. قاعدة بيانات دار المنظومة.

الكندري، علي محمد حبيب. (2013). فاعلية الأنشطة الالكترونية على التحصيل والدافعية للتعلم لدى عينة من طلبة جامعة الكويت. *المجلة التربوية*، 28(109)، 13-50.

الهران، عبد الرحمن فهد حمد، الجزار، عبد اللطيف الصفي، نوبي احمد محمد. (2015). تصميم الأنشطة الإلكترونية ببيئة تعلم تعاوني لمقرر تكنولوجيا التعليم وأثره على تنمية التحصيل والاتجاهات لدى طلاب كلية التربية الأساسية. [رسالة ماجستير - جامعة الخليج العربي]. قاعدة بيانات دار المنظومة.

حسن، شيماء. (2016). فاعلية برنامج مقترح لتطوير منهج الرياضيات بالمرحلة الابتدائية لتنمية مهارات الرياضيات المجتمعية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين. *مجلة تربويات الرياضيات*، 19(11)، 110-168.

خميس، ساما فؤاد عباس. (2018). مهارات القرن الـ 21 : إطار عمل للتعليم من أجل المستقبل. *مجلة الطفولة والتنمية*، 9(31)، 149-163.

سليمان، محمد السيد السيد. (2019). دمج التقنية في التعليم ودوره في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس العمل. *دراسات في التعليم الجامعي*، 43(43)، 350-411.

عباس، محمد، نوفل، محمد، العبسي، محمد وأبو عواد، فريال. (2014). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. (ط5). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبدالعال، محمد سيد أحمد عبده. (2018). فاعلية برنامج معزز بأدوات الويب 2.0 في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب معلمي الرياضيات بكلية التربية. *مجلة تربويات الرياضيات*، 21(6)، 215-271.

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

- Abas, M., Nofal, M., Alabsi, M., Abuawad, Frial (2014). *Introduction to research methods in education and psychology*. (T5). Amman: Dar Al Masirah for Publication and Distribution.
- Abdualal, M. S. (2018). The effectiveness of a program supported by Web 2.0 tools in developing the twenty-first century skills of student teachers of mathematics at the college of education. *Mathematics Education Journal*. 21(6), 215-271.
- Abujabl, M. A. A. (2019). The Effectiveness of using the Blackboard system in developing cognitive achievement of the Kingdom geography course and attitudes toward the Blackboard among the student teachers at Qassim University. *Al-Azhar Journal of Education*, 184 (3), 1200 – 1255.
- Al'aesar, S. A. A., Abdulsalam, A. S. A. (2020). The effectiveness of designing an instructional strategy based on e-activities via the internet to develop creative thinking skills for home economics students to tackle children's clothing design problems. *Journal of Education Sohag UNV*. 79(79), 1767-1826.
- Alamri, A. Q. R., and Alanzi, S. (2019). E-learning. *Arab Journal of Education*. (6), 11-23.
- Alamri, G. S. A. (2016). The effect of electronic activities designed using JClic program on the academic achievement of second primary grade female students in English language in Riyadh City. *Culture and Development*, 17(110), 37-90.

- Aldali, Z. A. A. S. (2020). Evaluation of e-learning through the learning management system Blackboard from the perspective of female students at Najran University. *Arabian Gulf Message*, 41(156), 61 – 82.
- Alhran, A. F. H., Aljzar, A. A, Nobe, A. M. (2015). *Designing electronic activities in a collaborative learning environment for the educational technology course and its impact on the development of achievement and attitudes among students of the College of Basic Education*. [Master's Thesis - Arabian Gulf University]. Database dar almanduma.
- Aljahni, L. S. (2016). The effect of electronic activities through the learning management system (Blackboard) on the development of digital storytelling skills and satisfaction with learning among Taibah University students. *Educational Journal*, 28(3), 379 – 405.
- Alkandre, A. M. H. (2013). The effectiveness of electronic activities on achievement and motivation to learn among a sample of Kuwait University students. *Educational Journal*.28(109),13 – 50.
- Alkashati, A. K. H., and Alqadi, H. M. (2019). *The degree of possessing the skills of the 21st century by Arabic language teachers in Jordan from the perspective of the principals and educational supervisors*. [Master's thesis - Al Al-Bayt University]. Database Dar Almanduma.
- Alowdah, A. M. F., Abdulmajeed, A. A. M. (2017). *The effectiveness of using blended virtual classrooms in Blackboard system on educational achievement and attitude of education college students*. [Master's thesis, Qassim University]. Database Dar Almanduma.
- Alrafi, M. M. K., Fouad, D. M., and Elias, S. K. (2020). A proposed program based on the Collaborative learning strategy to develop some dimensions of sustainable development and the skills of the 21st century among preparatory stage pupils. *The Egyptian Journal of Scientific Education*, 23 (4), 191 – 225.
- Alsaleh, B. (2013). *21st century skills learning for life in our time*. (Bernie, Charles). Scientific Publishing and Printing Presses - King Saud University.
- Alsaqrih, R. M. M. (2020). The effect of using blended learning on the development of some twenty-first century skills among eleventh grade students in Islamic Education. *Studies in Educational Sciences*, 47 (1), 71-90.
- Alsardih, H. M. K.(2020). The demand of the special education teachers in the 21st century according to 2030 vision. *International Journal of Research in Educational Sciences*, 3(1),387 – 421.
- Alshaya, H. M., Afashi, E. A. M. (2018). Activities in developing written summary skills and self-efficacy of Princess Noura Bint Abdul Rahman University's students. *Journal of the Federation of Arab Universities for Education and Psychology*, 16 (3), 181 – 204.
- Alotaibi, R. M. Q. (2020). The reality of twenty-first century skills in education from the viewpoint of female teachers. *Reading and Knowledge Journal*. (230), 323-354.
- Alqadri, S. A. (2013). The effectiveness of teaching physics via the Internet using Blackboard software in the achievement of physical concepts among students of the Department of Physics at the university. *Journal of Educational Sciences*, 25(1), 179- 201.
- Arafat, M. (2022). Limitations of the digital learning tools of the 21st Century. *Actual Problems in the System of Education: General Secondary Education Institution–Pre-University Training–Higher Education Institution*, (2).

- Battelleforkids. (2019). Framework for 21st century learning definitions. Battelleforkids. <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>
- Bilbao, J., A. Varela, C., Bravo, E., Rodriguez, M, Garcia, O., & Gonzalez, P. (2014). Using e-activities in pre university education for working specific and transversal. In *WSEAS Proceedings of the 10th International Conference on Educational Technologies (EDUTE'14)* (pp. 37-43)
- Essel, H. B., Tachie-Menson, A., & Ahiaklo-Kuz, N. A. Y. (2017). 21st Century Skill Set Deficiency in Ghanaian Basic Education: A Review of Basic Design and Technology, and Information and Communications Technology Syllabi. *Indian Journal of Applied Research*, 8(3), 248-250.
- González-Salamanca, J. C., Agudelo, O. L., & Salinas, J. (2020). Key competences, education for sustainable development and strategies for the development of 21st century skills. A systematic literature reviews. *Sustainability*, 12(24), 10366.
- Hasan, S. (2016). The effectiveness of a proposed program to develop the mathematics curriculum in the primary stage to develop community mathematics skills in light of the requirements of the twenty-first century. *Mathematics Education Journal*. 19(11), 110 – 168.
- Khamees, S. F. A. (2018). 21st century skills: a framework for education for the future. *Journal of Childhood and Development*, 9 (31), 149 – 163.
- Kocak, O., Coban, M., Aydin, A., & Cakmak, N. (2021). The mediating role of critical thinking and cooperativity in the 21st century skills of higher education students. *Thinking Skills and Creativity*, 42, 100967.
- Priyatmojo, A., Rohani, R., & Anjaniputra, A. (2022, June). Web 2.0 and project-based learning to improve students' 21st century skills. In *Proceedings of the 10th UNNES Virtual International Conference on English Language Teaching, Literature, and Translation, ELTLT 2021, 14-15 August 2021, Semarang, Indonesia*.
- Purwanto, A., Rasyid, Y., Anwar, M., & Mayuni, I. (2022). Moodle-based flipped learning-model to increase basic translation skills and 21st century skills. *Scope: Journal of English Language Teaching*, 7(1), 01-10.
- Sherouk, K., & Raad, K. (2020, December). What educational actions are urgently needed for developing e-learning and enhancing the 21st century skills. In *2020 Sixth International Conference on e-Learning (econf)* (pp. 51-54). IEEE.
- Suliman, M. A. S. (2019). Integration of technology in education and its role in developing twenty-first century skills from the viewpoint of faculty members. *Studies in Higher Education*. (43), 350-411.

درجة تفعيل مُعلِّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الليث لأبعاد الحسّ العلمي في ممارساتهم التدريسية

د. عادل بن رزق الله محمد الذبياني

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد
كلية التربية-جامعة الطائف

أ. رجب محمد رمضان المالكي

ماجستير المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم، كلية التربية-
جامعة الطائف

Doi10.55534/1320-010-004-010

المستخلص: هدفَ البحثُ الكشفَ عن درجة تفعيل مُعلِّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الليث لأبعاد الحسّ العلمي في ممارساتهم التدريسية، بالإضافة إلى الكشف عن وجود فروقٍ تُعزى لمتغيري (الهوية الجنسية، وسنوات الخبرة) في استجابات مُعلِّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة حول درجة تفعيلهم لأبعاد الحسّ العلمي في ممارساتهم التدريسية، ولتحقيق أهداف البحث، تمَّ استخدامُ المنهج الوصفي المسحي، من خلال تطبيق استبانة للحسّ العلمي تألفت من (36) عبارةً فرعيةً اندرجت تحت ثلاثة أبعادٍ رئيسة هي: البعدُ المعرفي، والبعدُ الوجداني، والبعدُ المهاري؛ وقد طُبِّقَ على عيّنة عشوائية من مُعلِّمي العلوم ومعلّما، بلغ عددهم (106) معلِّمًا ومعلِّمة، وتوصّلت النتائجُ إلى درجةٍ كبيرةٍ لتفعيل مُعلِّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الليث للحسّ العلمي بشكله الكلي ولكل بُعدٍ من أبعاده الثلاث في ممارساتهم التدريسية من وجهة نظرهم، كما بيّنت النتائجُ عدمَ وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في استجابات عينة البحث حول درجة تفعيل مُعلِّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الليث لأبعاد الحسّ العلمي في ممارساتهم التدريسية تُعزى لمتغيري (الهوية الجنسية، وعدد سنوات الخبرة)، وأوصى البحثُ بضرورة الاهتمام ببعض البرامج التربوية التي تركز على تدريب مُعلِّمي العلوم على استخدام طرق التدريس ومداخله ونماذجه واستراتيجياته التي قد تسهم في تنمية أبعاد الحسّ العلمي ومهاراته لدى طلابهم بالمرحلة المتوسطة، ومراحل التعليم العام.

الكلمات المفتاحية: الحسّ العلمي؛ الممارسات التدريسية؛ مُعلِّمو العلوم؛ المرحلة المتوسطة.



The Degree of activation of science teachers in the intermediate stage in Al-Laith Governorate to the dimensions of the scientific sense in their teaching practices

Rajab Mohammad Ramadan Al-Maliki

Master of Curricula, Teaching Methods and
Educational Technologies, College of Education
- Taif University

Dr. Adel RezqAllah Althubyani

Assistant Professor of Science_Education
College of Education - Taif University

Doi10.55534/1320-010-004-010

Abstract: The research aimed to reveal the degree of activation of science teachers in middle stage for scientific sense dimensions in their teaching practices in Al-Leith Governorate, revealing differences in (gender, and number of years of experience) in responses of teachers and supervisors of science about the degree of activation of science teachers for scientific sense dimensions in their teaching practices. To achieve these objectives, the descriptive survey approach was used, through application of scientific sense questionnaire which include (36) sub-phrases under three dimensions: cognitive, emotional, and skillful; It was applied on(106) male and female teachers, who were chosen randomly, the results revealed that the degree of activation of science teachers for scientific sense dimensions in their teaching practices from the point of view of teachers on the three dimensions of scientific sense and for scientific sense questionnaire as a whole were at large degree, there were no significant differences at level of ($\alpha= 0,05$) in research sample responses about the degree of activation of science teachers for scientific sense dimensions in their teaching practices due to (gender, and number of years of experience). The research recommended for the need of paying attention to some educational programs that focus on training science teachers on using teaching methods, approaches, models and strategies that may contribute to developing dimensions and skills of scientific sense for their students in middle and general education stages.

Keywords: scientific sense; teaching practices; science teachers; middle stage



المقدّمة:

يشهد العصر الحالي تسارعاً معرفياً كبيراً، حتى أنّه جعل المعرفة العلمية بل والتّقنية نفسها تتقادم في وقتٍ قصير من اكتشافها؛ الأمر الذي يَحْتِمُ على النُّظُم التّعليمية إعادة النظر في كل مكوناتها وعناصرها لتتوكّد على ضرورة إعمال العقل وإطلاق العنان نحو آفاقٍ جديدةٍ من المعرفة، وإعداد أفرادٍ قادرين على مواكبة التّطوّرات والتّحديات والتّغيّرات المتسارعة والمتلاحقة، والتّحوّل من التّعليم المعتمد على الكم إلى التّعليم المعتمد على الكيف، للإسهام في إنتاج المعرفة وتطوير المجتمع.

ويُعَدُّ الاهتمام بتنمية الجوانب المختلفة لدى المتعلّم جوهر العملية التّعليمية، وخاصةً في ظل ما نعيشه في عصر يتّسم بالتدفّق اللامتناهي من المعلومات والمعارف، الأمر الذي ترتّب عليه ضرورة إكساب المتعلّمين المعارف والحقائق والمفاهيم العلمية الوظيفية، وما يرتبطُ بها من مهاراتٍ عملية وقيمٍ واتّجاهاتٍ وجوانبٍ وجدانيةٍ أخرى، مع الاهتمام بالجانب الوجداني بشكلٍ خاص؛ حيث يؤثّر هذا الجانب في قدرة المتعلّم واستعداده الشّخصي للتعلّم، وكذلك في زيادة قدرته على تحمّل المسؤولية والاستمتاع بالتعلّم والمشاركة به.

ويعد الحسّ (Sense) من الأنشطة العقلية التي تسمح للإنسان بالتعامل مع العالم المحيط بفاعلية حسب أهدافه وخطوطه، ورغباته؛ فهو يُعَدُّ من أرقى الأنشطة العقلية التي يمارسها الإنسان في حياته اليومية بصورةٍ طبيعية عندما تواجهه مشكلة ما (الشحري، 2011) فممارسة الحسّ العلمي مثل بقية الممارسات العلمية الأخرى يتعلّمها الإنسان ويتدرّب عليها إلى أن يصل إلى مستوى من الدقة والإتقان والمرونة في مواجهة المواقف المتعدّدة وسرعة إنجاز المهام المطلوبة (مازن، 2013).

وكذلك يعني الحسّ القدرة على إصدار حكم وانتقاء الطرق الصحيحة للوصول إلى الأهداف اعتماداً على السّببية في أسرع وقتٍ ممكن بناءً على الإدراك والفهم والوعي (الشحري، 2011). وفي هذا الصّد يشير (مراد، 2016؛ Richard & Linda, 2000) إلى أن الحسّ يختلف عن الإحساس (Feeling)؛ فالإحساس يعتمد على حاسة أو أكثر استجابةً للمثيرات، أما الحسّ فيُقصدُ به الإدراك والوعي القائمين على ما تمّ الإحساسُ به، أو تلك الأداءات الدّهنية القائمة بناءً على الإحساس، كما أنّه لا يمكن الاستدلالُ عليه بطريقةٍ مباشرة، وإنما من خلال ممارسات تعبّر عن وجوده في الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية.

إنّ تنمية الحسّ العلمي هو أحد أهداف تدريس العلوم والتّربية العلمية طبقاً لمشروع العلوم لجميع الأمريكيين (2061)، الذي أوصى بضرورة تنمية مهارات التّفكير والأنشطة العقلية بحيث يكون المتعلّم قادراً على استخدام عاداته العقلية ومعرفته بكفاءة (مازن، 2015)، وأن يمتلك اتّجاهاتٍ إيجابية نحو العلوم، مُستشعراً قيمة ذاته، قادراً على بناء المعرفة بنفسه، مُعبّراً عن رأيه باستقلالية، ممتلكاً لمهارات التّفكير المتنوعة للتواصل مع العالم لمواجهة المشكلات المحيطة من خلال تفعيل الأداءات الدّهنية والمهارات العقلية بطريقةٍ سليمة (محمد وزوين، 2016؛ مراد، 2016).

وللحسّ العلمي ثلاثة أبعاد أو جوانب رئيسة؛ حيث تمثّل الأول منها في البُعد المعرفي الذي يتضمّن: الإحساس بالمشكلات، وتلخيص المعلومات، والحسّ العددي، والتوسّع والإفاضة، والمنطقية العلمية، واستدعاء الخبرات وربطها بالحاضر، والتّحصيل المعرفي، وتقديم الأدلة والإفاضة، وتفعيل غالبية الحواس واستدعاء الخبرات، واليقظة العقلية (الانتباه والتّركيز)، وتنظيم الوقت، واستخدام المنطق العلمي، والتّساؤل وطرح المشكلة، والقدرة على الاستدلال، والقدرة على توليد الأفكار، والحسّ العددي، في حين تمثّل الجزء الثّاني في البُعد المهاري الذي يتضمّن: الاستدلال العلمي، والمرونة والتّحدّث



بلغة علمية سليمة، وإدارة وقت التعلّم، والمحافظة على الأمان الشخصي، والتّجريب، والملاحظة الدقيقة، والدقة والإجادة، واتباع احتياطات الأمن والسلامة، والتحدّث بلغة علمية، في حين تمثل البعد الثالث في البعد الوجداني الذي تضمّن: المبادرة والإقدام، وتحمل المسؤولية، والاستمتاع بالتعلّم، وحبّ الاستطلاع، وتقدير الذات، والتّأثير في إصدار الأحكام، والتحكّم في التهور، والاستشعار، والسرعة، والفضول العلمي، وحب الاستطلاع، والتنظيم الذاتي، والإقدام والمبادرة وتحمل المسؤولية، والاستمتاع بالعمل العلمي، والمثابرة، واستقلالية التّفكير، وتقدير الذات (مازن، 2015؛ رمضان، 2016).

إنّ إكساب المتعلّمين لأبعاد الحسّ العلمي ومهاراته وتنميتها لديه يؤثر بدرجة كبيرة في شخصيته؛ فهو يساعد على تنمية قدراتهم في استخدام لغة العلوم من خلال تحويلها من رموز ومُصطلحات للتعبير عما يرغبون إلى جانب مراجعة الاستدلالات المرتبطة ببعضها مع تقديم الأسباب التي أدت إلى الاستنتاج (مراد، 2016)، بالإضافة إلى تنمية الوعي الكافي لديه بما يقرؤه من نصوص علمية، مع القدرة على استحضار المعنى المناسب، والربط الصحيح بين الفكرة واللفظ والمعنى والرموز (حسام الدين، 2002)، كما يسهم في مساعدة المتعلّم على إدراك المشكلات التي تواجهه في حياته ومعالجتها واتخاذ القرار بشأنها، بالإضافة إلى تطوير الأداء الذهني للمتعلّم، ونمو ثقته بنفسه، وتدريبه على المرونة في التّفكير (مازن، 2013).

ونظرًا لأهمية تنمية الحسّ العلمي لدى المتعلّمين؛ فقد تناولته عديد من الدّراسات؛ حيث استخدمت بعض الدّراسات استراتيجيات وطرق تدريس متنوعة كالمناقشة والجدل والأسئلة والتدريب العلمي مثل دراسة (Heller, 2012) التي استخدمت المناقشة والجدل والأسئلة والتدريب العملي، ودراسة (Furberg, et al, 2013) التي استخدمت التعلّم التعاوني والحوار والمناقشة، واستخدام الحاسوب في تمثيل الأشكال البيانية، ودراسة رمضان (2016) التي استخدمت استراتيجيات التّفكير المتشعب، ودراسة السيد (2019)، وخلف (2020) التي استخدمت استراتيجيات السّقالات التّعليمية لتنميته لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وطفل الروضة، ودراسة أبو الأنوار (2022) التي استخدمت استراتيجيات التّخيل الموجّه في تنميته لدى طلاب المرحلة الإعدادية في مادة العلوم، في حين استخدمت دراسات أخرى برامج تعليمية أو مناهج مطوّرة لتنميته مثل دراسة عبد الفتاح (2022) التي استخدمت برنامجًا في التكنولوجيا الخضراء لتنمية التّفكير المستقبلي والحسّ العلمي لدى طلاب كلية التّربية، بينما قامت دراسة محمد وزوين (2016) ببناء وحدة مقترحة في العلوم والدراسات الاجتماعية قائمة على الدراسات البيئية لتنميته لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، كما استخدمت دراسة حسّانين وآخرون (2020) برنامجًا مقترحًا قائمًا على البنائية في تدريس العلوم لتنمية الحسّ العلمي لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الإعدادية بينما استخدمت دراسة خليل (2020) تقنية الإنفو جرافيك في تدريس العلوم لتنمية الحسّ العلمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

كما يمكن تنمية الحسّ العلمي لدى المتعلّمين من خلال مناهج العلوم؛ نظرًا لطبيعتها فهي مادة ذات مستوى تحديد عال، ويتخللها عديد من الأنشطة العلمية المتنوعة، وعديد من المشكلات التي يتطلّب التغلّب عليها، وممارسة المتعلم لأداءات ذهنية، ومهارات عقلية متنوعة (مراد، 2016، ص. 147) لذا؛ فقد تعدّدت المحاولات لتنمية مهارات الحسّ العلمي من خلال البرامج التّدريبية والمناهج المطوّرة واستخدام استراتيجيات التدريس المناسبة لتحقيق ذلك.

وبناءً على ما سبق ونظرًا لأهمية أبعاد الحسّ العلمي في تحسين مُخرجات التعليم، وتأثيرها في شخصية المتعلّم ونمو تفكيره، ينبغي على معلّم العلوم أن يبذل جهدًا أكبر في تنميتها لدى متعلّميهِ، وأن يستخدم الوسائل والأساليب والطرق والاستراتيجيات والمداخل والنماذج التّدرسية لتحقيق ذلك.



ومن هذا المنطق يشيّر عبد الفتاح (2016) إلى ضرورة أن يمارس معلّم العلوم أدورًا فعالة لتنمية الحسّ العلمي لدى طلابه من خلال: تهيئة بيئة تعلّم ثرية بالأنشطة التعليمية، وإتاحة الفرصة للمتعلم للتعبير عن رأيه بجرية، وكذلك مساعدة المتعلّم على استدعاء المعلومات من الذاكرة، ورفض التعصّب من قبل المعلّم تجاه أية فكرة جديدة، وامتلاك معلم العلوم لأسباب القوة المهنية وعلى رأسها اللغة العلمية وممارسات الحسّ العلمي، بالإضافة إلى تفهّم المعلّم بأن لكل طالب طريقته الخاصة في التعبير عن أفكاره.

وفي هذا الصّدّد فقد أوصى حبيب (2020) بضرورة تمكين مُعلّمي العلوم ومعلماته بشكلٍ عام، ومُعلّمي الأحياء ومُعلماتها بشكلٍ خاص من الوعي الموضوعي بمكونات الحسّ العلمي وأبعاده؛ ليستطيع من تنميتها لدى متعلّميهم علاوة على ذلك؛ والسّعي نحو إقامة دورات وورش عمل لهم لإكسابهم مهارات نوعية في مجال تنمية الحسّ العلمي عند طلبتهم وبرؤية شاملة، بالإضافة إلى ضرورة تضمين برامج إعداد مُعلّمي العلوم بمفردات تُرسّخ متطلبات تنمية الحسّ العلمي لدى الطلاب من خلال مادة العلوم والأحياء.

ونظرًا لأنّ المعلّم هو أحدّ الدعائم الجوهرية في مُدخلات العملية التّعليمية، والخور الرئيس في تنفيذ المناهج واستخدام الاستراتيجيات والأنشطة، وأساليب التقويم وأدواته لتحقيق أهداف المناهج بشكلٍ خاص، والمنظومة التعليمية بشكلٍ عام تولى عديدٌ من الدول - على اختلاف ثقافتها - عنايةً فائقةً للارتقاء بمستوى أدائه المهني وممارساته التدريسية، حيث أشار كلٌّ من (kgoz & Firat, 2005) إلى أنّ تطوير العملية التعليمية والارتقاء بها من أهمّ المسؤوليات التي يضطلع بها المعلّم؛ نظرًا لما يقوم به من دور كبيرٍ ومهمٍ في الحياة بمختلف جوانبها ومجالاتها، بل إنّ دوره يعدّ من أكبر المهام خطورةً وأثرًا في المجتمع، فهو المنوط بإعداد الطالب علميًا وسلوكيًا واجتماعيًا ووطنياً، وفي هذا الصّدّد أشارت دراسة العيدي (2017) إلى أنّ العملية التربوية والتّعليمية بجميع جوانبها تعتمدُ بدرجةٍ كبيرة على فاعلية المواقف التدريسية، وتتأثّر بعددٍ من العوامل منها خصائص المعلّم من حيث قدراته وسماته الشخصية وإعداده الأكاديمي وأنماطه السلوكية وممارساته التدريسية، كما أكّدت دراسة أجلازور (Aglazor, 2017) أنّ الممارسات التدريسية التي يتبنّاها المعلّمون ذات تأثيرٍ رئيس في عملية تعلّم الطلبة، وفي النتائج المطلوب تحقيقها؛ ومن ثمّ فقد سعى البحث الحالي إلى تقويم دور المعلّم في تنمية الحسّ العلمي لدى طلابه.

مشكلة البحث:

يعد الحسّ العلمي أساسًا للمعرفة العلمية؛ إذ يربط محتوى المادة العلمية والواقع الملموس أو المحسوس، كما يربط بين ما لدى المتعلّم من معرفة سابقة وما يمكن أن يمتلكه مستقبلاً مُشكّلاً بذلك بناءً معرفيًا عميقًا (Le bedev, 2015). ويؤكد (Zangori, et al, 2013) على ضرورة أن يضطلع المعلّم بدورٍ مهم وفَعّال في تحقيق أهداف تدريس العلوم بكل أنواعها التي من أبرزها طبقًا لمشروع (2061) تنمية الحسّ العلمي لدى متعلّميهم من خلال التركيز على فهم المتعلّم واستيعابه للمفاهيم العلمية، والدمج بين استراتيجيات تدريس متنوعة في تدريس العلوم، وكذلك العمل على تصميم الأنشطة المتنوعة واستخدامها وبخاصّة الأنشطة العقلية، وعادات العقل عند تعلّم العلوم. ولذلك؛ أوصت عديدٌ من الدِّراسات (مازن، 2015؛ عبد الفتاح، 2016؛ السلامة، 2018) بضرورة الاهتمام بتنمية قيام المعلّم بدورٍ فعّال في تنمية أبعاد الحسّ العلمي لديهم أولاً وذلك من خلال تصميم برامج تدريبية لإكساب المعلّم ين قبل وفي أثناء الخدمة بأبعاد الحسّ العلمي وممارساته، ثمّ تنميته لدى المتعلّمين من خلال التّركيز على نشر ثقافة الحسّ العلمي لدى معلّم العلوم وتنميته لدى طلابه



وبالرغم ممّا سبق، ومع ما يتمتّع به الحسّ العلمي من أهمية كبيرة في تعليم العلوم وتعلّمها، وكونه أحد أهداف تدريس العلوم؛ فإنّ نتائج دراسة حبيب (2020) قد أشارت إلى أنه بالرغم من أن مُعلّمي العلوم يدركون دورهم بشكل جيد في تنمية الحسّ العلمي لدى طلابهم، فإن هناك مجالاتٍ تحتاج إلى مراجعةٍ وتطوير مثل مجالات: الرؤية النقدية والتخيّل الإبداعي، واستخدام خطوات الدّراسة العلمية، وضرورة إقامة دورات وورش عمل لمُعلّمي الأحياء ومُعلّمتها لإكسابهم مهارات نوعية في مجال تنمية الحسّ العلمي لدى طلابهم.

ومن خلال ما سبق-وفي حدود علم الباحث- اتضح ندرّة الدّراسات التي ركّزت على درجة تفعيل مُعلّمي العلوم لأبعاد الحسّ العلمي في ممارساتهم التدريسية؛ لذا جاء هذا البحث ليكشف عن الممارسات التدريسية لمُعلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في محافظة الليث بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحسّ العلمي.

أسئلة البحث

سعى هذا البحث إلى الإجابة عن السّؤال الرئيس التالي:

ما درجة تفعيل مُعلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الليث لأبعاد الحسّ العلمي في ممارساتهم التدريسية؟

وقد تفرّع من السّؤال الرئيس السّابق الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما درجة تفعيل مُعلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الليث لأبعاد الحسّ العلمي في ممارساتهم التدريسية من وجهة نظرهم؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) تُعزى لمتغيّر الهوية الجنسية في استجابات مُعلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الليث حول درجة تفعيلهم لأبعاد الحسّ العلمي في ممارساتهم التدريسية؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة في استجابات مُعلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الليث حول درجة تفعيلهم لأبعاد الحسّ العلمي في ممارساتهم التدريسية؟

أهداف البحث:

هدف هذا البحث إلى الكشف عن:

1- درجة تفعيل مُعلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الليث لأبعاد الحسّ العلمي في ممارساتهم التدريسية من وجهة نظرهم.

2- دلالة الاختلاف في استجابات مُعلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الليث حول درجة تفعيلهم لأبعاد الحسّ العلمي في ممارساتهم التدريسية باختلاف (الهوية الجنسية، وسنوات الخبرة).

فروض البحث

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات عينة البحث من مُعلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الليث حول درجة تفعيلهم لأبعاد الحسّ العلمي في ممارساتهم التدريسية تُعزى لمتغيّر الهوية الجنسية.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات عينة البحث من مُعلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الليث حول درجة تفعيلهم لأبعاد الحسّ العلمي في ممارساتهم التدريسية تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة.



أهمية البحث:

تجلّت أهمية البحث الحالي من خلال ما يلي:

1. يتطرّق البحث إلى الحسّ العلمي وأبعاده، الذي يعدّ من أساسيات تدريس العلوم وأهدافه، ويجب مراعاته في العملية التعليمية التعليمية، أملاً أن تكون هذه الدراسة إسهاماً متواضعاً في ميادين الأدب التربوي، وموجهة ومحفزة لدراسات وأبحاث أخرى مماثلة.
2. يقدم البحث تحليلاً واقعياً لدرجة تفعيل مُعلّمي علوم المرحلة المتوسطة بمحافظة الليث لأبعاد الحسّ العلمي في ممارساتهم التدريسية من وجهة نظرهم.
3. يقدم البحث للباحثين التربويين في مجال تعليم العلوم والحسّ العلمي أداة (استبانة تحديد درجة تفعيل مُعلّمي علوم المرحلة المتوسطة بمحافظة الليث لأبعاد الحسّ العلمي في ممارساتهم التدريسية) التي يمكن أن يُستفاد منها مستقبلاً في تطبيقها في مجتمعات غير مجتمع هذا البحث أو حتى بناء أدوات مماثلة.
4. قد تُسهم نتائج هذا البحث إلى لفت أنظار المسؤولين عن تدريب مُعلّمي العلوم وتأهيلها في وزارة التعليم في إعطاء تصوّر عام حول مستوى تفعيل مُعلّمي العلوم لأبعاد الحسّ العلمي في ممارساتهم التدريسية؛ وبالتالي العمل على تطوير برامج التنمية المهنية للمُعلّمين لتتضمّن إدراج أبعاد الحسّ العلمي في الدورات التدريبية وورش العمل وبرامج إعداد المُعلّم.

حدود البحث

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

1. الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على أبعاد الحسّ العلمي الثلاث الرئيسة (البعد المعرفي، والبعد الوجداني، والبعد المهاري) وما يرتبط بها من مهارات: تحديد المشكلة، وتقديم الحلول المناسبة لها، واستدعاء الخبرات وربطها بالحاضر والتنظيم الذاتي للمعرفة، والمنطقية العلمية، وجمع البيانات والمعلومات، التوسّع والإفاضة، والحسّ العددي، وتلخيص المعلومات، والتّريث في إصدار الأحكام، واليقظة العلمية، وحب الاستطلاع، والتّرتيب في إصدار الأحكام، وتحمل المسؤولية، والاستمتاع بمتعة التعلم، والمثابرة والإصرار، واستخدام الحواس وتفعيلها، وتقدير الذات، والتّجريب والملاحظة الدقيقة، والمحافظة على الأمان الشخصي، والتّحدّث بلغة علمية سليمة، والمرونة.
2. الحدود الزمنية: تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام (1442-1443هـ).
3. الحدود المكانية: طُبّق البحث بمدارس المرحلة المتوسطة بمحافظة الليث بالمملكة العربية السعودية.
4. الحدود البشرية: طُبّق البحث على عينة عشوائية من مُعلّمي العلوم بمدارس المرحلة المتوسطة بمحافظة الليث بالمملكة العربية السعودية عام (1443).

مصطلحات البحث

الممارسات التدريسية Teaching practices

عرّفها قزامل (2013) أنّها "مجموعة الأقوال والأفعال الصّادرة عن تحركات المُعلّم داخل غرفة الصف، وفي أثناء الحصة لتقديم دروسه وتقييمها". وتُعرّف إجرائياً: السلوكيات والطُّرق والأقوال والأفعال التي يقوم بها مُعلّم العلوم في المرحلة المتوسطة بمحافظة الليث داخل غرفة الصف وخارجها بغرض تحقيق الأهداف المنشودة.



الحسّ العلمي Scientific Sense

عرّفه فورد (Ford, 2012) أنّه الأنشطة والعمليات والأدوات الذهنية التي يستخدمها الفرد في صنع المعنى خلال التركيز على الممارسات العلمية وأنماط من الحوار والخطاب باستخدام أساليب ووسائل وأطر خاصة مثل التّواصل والتّمثيل مما يجعل هذه الممارسات سهلة وواضحة. ويُعرّف إجرائيًا: الأنشطة العقلية والذهنية والأدائية التي يمارسها طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظّة الليث عندما يواجهون مشكلة علمية؛ للوصول إلى حل تلك المشكلة وتحقيق الهدف المنشود، ويتضمّن ثلاثة أبعاد هي: البعد المعرفي والبعد الوجداني والبعد السلوكي، وتقاس ممارسة مُعلّمي العلوم لهذه الأبعاد من خلال الاستبانة المعدة لهذا الغرض.



أدبيات البحث

أولاً: الممارسات التدريسية (تعريفها، وأهدافها، وجوانب تقويمها)

يعدُّ تطوير العملية التعليمية والارتقاء بها من أهم المسؤوليات التي يضطلع بها المعلم؛ نظرًا لما يقوم به من دور كبير ومهم في الحياة بمختلف جوانبها ومجالاتها، بل إن دوره يعدُّ من أكبر المهام خطورةً وأثراً في المجتمع، فهو المنوط بإعداد الطالب علمياً وسلوكياً واجتماعياً ووطنياً، ونتيجةً لذلك يسعى صانع القرار في الدول النامية والمتقدمة إلى ضرورة الاستمرارية في إصلاح النظام التعليمي بما فيها مؤسسات إعداد المعلم، باعتباره جذر العملية التدريسية، من خلال تأهيله وتدريبه، وتزويده بالمهارات والكفايات التدريسية الأدائية اللازمة التي تساعد على القيام بالممارسات التدريسية الفعالة ومن هنا كان لزاماً توضيح ماهية الممارسات التدريسية وبيان أهداف تقويمها، وجوانب تقويمها، وأساليب تقويمها (عبد القادر، 2014).

تعريف الممارسات التدريسية Instructional Practices

عرّف الصغير ونصار (2002) الممارسات التدريسية أنّها: السلوكيات، والأداءات، والإجراءات، والطرق التي يستخدمها المعلمون داخل الصف وخارجه لتقديم المادة التعليمية بغرض إحداث التعلم لدى المتعلمين؛ في حين عرّفها أبو النجا (2005) أنّها: مختلف السلوكيات الصادرة عن المعلم في شتى مراحل عملية التدريس، لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، كما عرّفها هندي والتميمي (2013) أنّها: مجموعة الأعمال التي يقوم بها المعلمون داخل غرفة الصف وخارجه وكيفية التعامل مع الطلاب، ومراقبتهم، وتشجيعهم، والإشراف على أنشطتهم، بينما يرى سيد (2020) أنّ المقصود بالممارسات التدريسية: مجموعة السلوكيات والإجراءات، والنشاطات، والمهارات التي يقوم بها ويمارسها المعلم في الموقف التعليمي مع طلابه؛ ليشجعهم على فحص الحلول المعروضة وتقصيها من أجل اتخاذ قرارات واتخاذ أحكام حول عملية التعلم.

وبناءً على ما سبق يمكن القول أنّ الممارسات التدريسية عبارة عن السلوكيات والطرق والاستراتيجيات والأنشطة الصفية وغير الصفية المرتبطة بشخصية المعلم وأسلوبه، التي يستخدمها في أثناء عمليات التخطيط والتنفيذ والتقييم، وما تحتويه من مهارات مختلفة يعمل من خلالها على تعليم الطلاب في المواقف التعليمية المختلفة، وتساعد على إحداث التعلم وتيسيره، وتحقيق أهدافه المنشودة.

أهداف تقويم الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم:

إنّ تحسين جودة التعليم يتوقف على تحسين انتقاء المعلمين وجودة تدريبهم، والارتقاء بمستواهم وكفاءتهم وظروف عملهم، فهم في أمس الحاجة إلى معرفة المهارات المناسبة وامتلاكها، والخصائص الشخصية التي تؤهلهم للقيام بما هو متوقع منهم، لذا فإنّ تقويم أداء المعلم أصبح حاجة ملحة للتعرف إلى مستوى ممارساتهم للمهارات المتنوعة التي من بينها أبعاد الحسّ العلمي، ولتقويم الممارسات التدريسية أو تقويم أداء المعلم داخل الفصل وخارجه أهداف متنوعة يمكن تلخيصها فيما يلي (شاكور، 2004؛ جابر، 2006، هاشم والخليفة، 2017؛ Santiago, Benavides, 2009):

1. قياس كفاءة التدريس ومدى ملاءمته لتحقيق الأهداف التربوية.
2. تحديد درجة نجاح المعلم في تحقيق أهداف المدرسة.
3. تحديد نقاط القوة، ونقاط الضعف بأداء المعلم؛ لتعزيز نقاط القوة وتدعيمها وعلاج نقاط الضعف.
4. تحقيق التنمية المهنية للمعلم في جميع النواحي العلمية، والمهنية، والدّائية، والاجتماعية.



5. الارتقاء بمستوى التدريس من خلال تحديد أساليب تطوير نُظم التدريس وظروفه وسلوكياته.
 6. تحليل واقع استخدام المعلّم لطرق التدريس وأساليبه واستراتيجياته، ودورها في تنمية مهارات الإبداع والتّفكير.
 7. تحليل مدى امتلاك المعلّم لمهارات التدريس الخاصة بجوانب عملية التعلّم وفق مُستحدثات العصر ومُستجدّاته وبخاصّة التّقنية والنّظريات التربوية الحديثة.
 8. توفير معلومات دقيقة تسهّم في تحسين برامج إعداد المعلّم وبرامج التّربية المهنية له وتطويرها.
 9. تحقيق التّكامل بين جهود المدرسين والإداريين في عملية تعليم الطلاب.
 10. المساءلة: حيث تهدف عملية المساءلة إلى ضمان امتلاك المعلّم القدرة على تقديم فرص تعلم جيدة للمعلّم، كما يتم ربط مستوى أدائه بقرارات تتعلّق بحياته المهنية وارتقاءه الوظيفي.
- وبالنّظر إلى الأهداف سالفة الذكر لتقويم أداء المعلّم وممارساته التدريسية؛ يتّضح أنّ الهدف الرئيسي لهذا البحث وهو الكشف عن درجة تفعيل مُعلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الليث لأبعاد الحسّ العلمي في ممارساتهم التدريسية يتسق معها، كما هدف هذا البحث إلى تقديم بيانات كافية عن أداء المعلّم بالمرحلة المتوسطة من أجل اتخاذ قرارات ومقترحات لتنميته مهنيًا في ضوء هذه البيانات، بالإضافة إلى توفير معلومات دقيقة تسهّم في تحسين برامج إعداد المعلّم وبرامج التّربية المهنية له وتطويرها في نتائج هذا البحث.
- جوانب تقويم الممارسات التدريسية لمعلّم العلوم.**
- يعدّ تقويم أداء المعلّم ركناً أساسياً من أركان العملية التّربوية، كونه المرحلة الأولى لتحسين الأداء المهني للمعلم وتطويره، وذلك بتوفير معلومات تساعد على إصدار قرارات أو أحكام حول هذا الأداء ومدى تحقيقه للأهداف المنشودة وقد تابعت آراء التّربويين حول جوانب تقويم أداءات المعلّم وممارساته؛ حيث أشار زيتون (2005، ص 441-442) إلى أنّ تلك الجوانب تتمثّل في:
1. نواتج التعلم ومخرجاته.
 2. تحليل نتائج المتعلّم الذي يقوم المعلّم بتعليمه؛ وذلك من خلال الكشف عن مدى تحقّق الأهداف التعليمية المرغوبة كما يظهر فعلاً في معارف الطلاب وسلوكهم وأفكارهم ووجدانهم، وعليه فإنّ نتائج هذه الاختبارات يمكن أن تُعدّ مقياساً أو مؤشراً عامّاً لمدى نجاح المعلّم في تحقيق أهداف عمله التدريسي والتربوي.
 3. صفات معلّم العلوم وخصائصه الشّخصية والعلمية وانعكاساتها على أدائه، وفاعلية تدريسه.
 4. القدرة على الإثارة الفكرية العقلية لدى الطلاب، وعلاقاته الشّخصية معهم.
 5. السّلوک التدريسي الصّفي لمعلم العلوم ومهاراته التدريسية خاصّة في المهارات التدريسية لمجالات تخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه.
 6. خدمة المجتمع والنّشاطات المهنية الأخرى للمعلّم.
 7. فهم المعلّم لطبيعة العلم وبنيته، وعلاقة العلم بالتكنولوجيا وأثرهما على المجتمع.
 8. معرفة المعلّم بالمادة العلمية التي يقدّمها للطلاب.
 9. أنواع النّشاطات العلمية والتّجارب المخبرية التي يقدّمها للطلاب، ومدى ملائمتها لهم وللأهداف التّعليمية المنشودة.



1. التخطيط للتدريس: فالمُعلِّم يجب أن يكون قادرًا على إعداد الدروس بدفتر التَّحضير بدرجة متميزة، وقادرًا على تفهُّم أهداف تدريس المقرر، ومعرفة حقائق المقرر الدراسي ومفاهيمه وتعميماته، والتعرُّف إلى حاجات التلاميذ ومشكلاتهم، ومعرفة طرق التدريس، وتكنولوجيا التعلم، ومعرفة أساليب متنوعة للتقويم.
2. تنفيذ التدريس: ويجب أن يكون المُعلِّم قادرًا على ترجمة الأهداف التَّعليمية والأنشطة إلى مهارات وأداءات مدركة لدى الطلاب؛ بغرض حدوث تعلُّم لهم والذي يستدل عليه عن طريق الأداءات والمهارات الحادثة في سلوك هؤلاء الطلاب، والتي تتمثل في المعارف والمهارات والاتجاهات والاهتمامات والقيم التي يكتسبونها داخل الصف الدراسي أو خارجه، ذلك من خلال قيامه، بتصميم إدارة بيئات التعلُّم التي تمُدُّ الطلاب بالوقت والمكان والموارد اللازمة لتعلُّم العلوم، وأن يعمل على توجيه التعلُّم وتسهيله من خلال التَّركيز على الاستقصاء ودعمه في أثناء التفاعل مع الطلاب، وتحدي الطلاب لتقبُّل مسؤولية تعلُّمهم، وإدراك التنوع بين الطلاب.
3. تقويم التدريس: يجب أن يستخدم مُعلِّم العلوم، أدوات متنوعة كالاختبارات، والملاحظة، والمقابلات، وملفات الإنجاز (البورتفوليو).

وبالرَّغم من تباين وجهات نظر التربويين في نظرهم لجوانب تقويم أداءات المُعلِّم وممارساته التدريسية فإنَّ تلك الآراء تتمحور حول ثلاثة جوانب رئيسة هي: سمات المُعلِّم الشَّخصية، والسُّلوك التدريسي للمعلم وما يتضمَّن من كفايات تتعلق بجوانب العملية التَّعليمية الثلاث وهي التخطيط والتَّنفيد والتَّقويم، والكفايات المهنية للمعلم وما تتضمَّن من مسؤوليات تجاه المدرسة، والطلاب، وخدمة المجتمع والبيئة، إلا أنَّ هذا البحث اقتصرَ على تقويم ممارسات المُعلِّم التدريسية فيما يخصُّ عملية التَّنفيد، للوقوف على مستوى أداء المُعلِّم في تنمية أبعاد الحسّ العلمي؛ حيث ينبغي على المُعلِّم الاضطلاعُ بدورٍ مهم في ممارسة تلك الأبعاد لكي ينجح في تنميتها لدى طلابه.

ثانيًا: الحسّ العلمي (تعريفه، وأبعاده، ودور المُعلِّم في تنميته)

يعدُّ الحسّ العلمي من الأنشطة العقلية التي تسمح للإنسان بالتعامل بفاعلية مع العالم المحيط، حسب أهدافه ورغباته؛ لذا فإن الحسّ العلمي أحد نواتج تعليم العلوم التي ينبغي على المُعلِّم تنميتها لدى الطلاب، ومن ثم ينبغي إلقاء الضوء على ماهية الحسّ العلمي وتعرُّف أبعاده ودور المُعلِّم في تنميته لدى طلابه.

تعريف الحسّ العلمي

عرَّفه مازن (2013) أنَّه: القدرة على إصدار حكم وانتقاء الطرق الصحيحة للوصول إلى حل المشكلة واتخاذ القرارات في ضوء أدلة واقعية وفي أسرع وقتٍ ممكن، ويُستدلُّ على وجوده من خلال الممارسات التي يقوم بها المُعلِّم وتشير أغلبها إلى أداءات ذهنية وعملية عقلية قائمة على الإدراك والفهم والوعي، ويمكن تنميته عن طريق معالجات واستراتيجيات تعليمية مناسبة؛ في حين تمَّ تعريفه من قبل حبيب (2016) أنَّه: القدرة على إصدار حكم وانتقاء الطرق الصحيحة للوصول إلى حل مشكلة علمية، واتخاذ قرار اعتمادًا على السَّببية في أسرع وقت، ويُستدلُّ عليه من خلال ممارسات المتعلم وسلوكياته، في حين عرَّفه علي (2020) أنَّه: أنشطة عقلية وسلوكيات يمارسها الطلاب بطريقة معرفية ووجدانية تقوم على الإدراك والوعي والفهم؛ بما يسهم في تحقيق الأهداف المحددة، ويساعدهم على إصدار الأحكام، وحل المشكلات، ويُستدلُّ عليه من خلال سلوكياتهم.



ويمكن القول أنّ الحسّ العلمي من أهم الأنشطة العقلية التي يمارسها الإنسان في حياته اليومية بصورة طبيعية عندما تواجهه مشكلة، إلا أنّ تلك الممارسات تختلف من إنسانٍ لآخر حسب معلوماته ومهاراته التي سبق أن تعلّمها، وميوله نحو الظّاهرة أو المشكلة؛ فممارسات الحسّ مثل بقية الممارسات الحياتية الأخرى التي يتعلّمها الإنسان وتدرّب عليها إلى أن يصل إلى مستوى من الدقة والإتقان والمرونة في مواجهة المواقف المتعدّدة وسرعة إنجازه للمهام المطلوبة.

أبعاد الحسّ العلمي

أشارت عديدٌ من الدّراسات والبحوث السّابقة إلى عديدٍ من السّمات أو الأبعاد للحسّ العلمي؛ حيث تمّ تصنيفُ هذه الأبعاد تحت ثلاثِ جوانب رئيسة للحسّ العلمي، ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي (رمضان، 2016؛ مازن، 2015؛ الخطيب، 2018؛ Buck Bracey, 2017؛ Lebedev, 2015):

1. الجانب المعرفي للحسّ العلمي: ويتضمّن هذا الجانب: الإحساس بالمشكلات، وتلخيص المعلومات، والتنظيم الذاتي للمعرفة، والحسّ العددي (استخدام الأرقام)، التّقييم للأدلة العلمية، والتوسّع والإفاضة، وسعة الخيال العلمي، الحسّ الديناميكي، والحسّ الفيزيائي، وحسن التخمين وصدقه، والمنطقية العلمية، وجمع البيانات والمعلومات، والتحصيل المعرفي، واستدعاء الخبرات وربطها بالحاضر بسرعة.

2. الجانب الوجداني للحسّ العلمي: ويتضمّن هذا الجانب: المبادرة والإقدام، وتحمل المسؤولية، والاستمتاع ومتعة التعلّم وحب الاستطلاع، والمثابرة والإصرار، واستخدام الحواس وتفعيلها، واليقظة العقلية، والترتيب في إصدار الأحكام وتقدير الذات.

3. الجانب المهاري للحسّ العلمي: ويتضمّن هذا الجانب: الاستدلال العلمي، والمرونة، والتحدّث بلغة علمية سليمة والطلاقة الفكرية، وتوليد الأفكار، والتصوّرات المجرّدة، والمحافظة على الأمان الشخصي، والانتقال السّريع للمجرّرات والملاحظة الدقيقة، والتّجريب، والتّفكير فيما وراء التفكير.

وقد تبّنى هذا البحث الجوانب الثلاث للحسّ العلمي، إلا أنّها اقتضت على بعض أبعادها عند بناء استبانة أبعاد الحسّ العلمي وهذه الأبعاد هي: تحديد المشكلة، وتقديم الحلول المناسبة لها، واستدعاء الخبرات وربطها بالحاضر، والتنظيم الدّاتي للمعرفة، والمنطقية العلمية، وجمع البيانات والمعلومات، التوسّع والإفاضة، والحسّ العددي، وتلخيص المعلومات التّريث في إصدار الأحكام، واليقظة العلمية، وحب الاستطلاع، والترتيب في إصدار الأحكام، وتحمل المسؤولية الاستمتاع ومتعة التعلّم، والمثابرة والإصرار، واستخدام الحواس وتفعيلها، وتقدير الذات، والتجريب، والملاحظة الدقيقة والمحافظة على الأمان الشّخصي، والتحدّث بلغة علمية سليمة، والمرونة.

أهمية تنمية أبعاد الحسّ العلمي لدى المتعلمين

- تتمثّل أهمية تنمية الحسّ العلمي فيما يلي (الشحري، 2011؛ الصادق، 2018؛ مازن، 2015؛ Heller, 2012):
1. يساعد المتعلّمين على إدراك المشكلات التي تواجههم في حياتهم ومعالجتها بصورة أفضل والتغلّب على نواحي القصور فيها، واتخاذ قرار نحوها.
 2. التّعامل بفاعلية مع العالم المحيط، وذلك حسب أهدافه ورغباته.
 3. تطوير الأداء الذهني للمتعلّم ونمو ثقته بنفسه والتّدريب على المرونة في التّفكير.
 4. مساعدة المتعلّم على التواصل من خلال لغة العلوم بما تحويه من رموز ومصطلحات للتعبير عن الأفكار والعلاقات وفهمها بشكل صحيح، والتّعبير عنها للآخرين بشكل مكتوب، أو من خلال المناقشة والحوار.



5. تنمية بعض السّمات لدى المتعلّم، كالمثابرة وتحمل المسؤولية، والاستقلالية، وحب الاستطلاع، كما يكسبه الثقة بالنفس، وتقدير الذات، والدقة في الأداء، والإدراك المعرفي، والقدرة على اتّخاذ القرار المناسب في المواقف المختلفة.
 6. ينمّي لدى المتعلّم مهارات التّفكير العلمي المنظّم، ويجنبه التّفكير الشّائع غير المنظّم المعتمد على الفطرة دون الاعتماد على الإدراك المبني على الفهم والوعي.
 7. تنمية القدرة على الاستدلال وتمثيل المعلومات والتنظيم الذاتي واليقظة العقلية.
 8. الثّروي في إصدار الأحكام والبعد عن السّطحية والتسرّع في إيجاد الحلول واتّخاذ القرارات المناسبة.
- نستخلص مما سبق أنّ أهمية تنمية الحسّ العلمي لدى المتعلّم الدارس للعلوم في أنه قد يساعده على إدراك المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية ومعالجتها واتّخاذ القرار المناسب بشكل أسرع، وتطوير الأداء الذهني للمتعلّم وكذلك نمو ثقة المتعلّم بنفسه، وكذلك معرفة المتعلّم لعملياته الإدراكية أو نتائجها بمعنى أن يكون المتعلّم على وعي بتفكيره ومعرفته بكيف ومتى ولماذا يستخدم استراتيجية معينة دون غيرها؛ لإنجاز مهمة معينة حينما يقوم بمهام بسيطة؛ ومن ثمّ استخدام هذا الوعي لضبط ما يقوم به.

دورُ معلّم العلوم في تنمية أبعاد الحسّ العلمي لدى المتعلّمين

لمعلّم العلوم دورٌ كبيرٌ ومحوري في تحقيق أهداف التّربية العلمية التي من بينها تنمية الحسّ العلمي لدى المتعلّمين ويشيرُ كلٌّ من تشير (حبيب، 2016؛ حبيب، 2020؛ السعدي، 2019؛ Koch, 2001) إلى أن المعلّمين يمكن أن يضطلعوا بدورٍ مهم في تنمية الحسّ العلمي لدى المتعلّمين من خلال ما يلي:

1. تنويع الإجراءات التّدرسية بمعالجة المحتوى التّعليمي وتوظيفها لضمان مشاركة المتعلمين، وتمكّينهم من اكتساب العادات العقلية، وبالتالي ضمان مرونة التفكير.
 2. تصويب مسارات التّفكير عند المتعلمين الخطأ، وتعزيز الصحيح منها، والتحليّ بالممارسات التي تؤدي إلى التعلّم المنظّم ذاتيًا.
 3. استخدام استراتيجيات تدريس تؤكّد على إيجابية المتعلم وتسمح له بالتعلّم من خلال الدراسة والاستقصاء.
 4. السعي لاندماج المتعلّمين في العمل الجماعي والمناقشة.
 5. إثراء التّساؤلات وعدم تقديم إجابات جاهزة للتساؤلات.
 6. تهيئة بيئة تعلّم ثرية بالأنشطة التعليمية المتنوعة.
 7. إتاحة الفرصة للمتعلّم للتعبير عن رأيه بحرية؛ مما يساعد على مرونة المتعلّم وبخاصّة عند طرح الأسئلة المفتوحة، ورفض التعصّب تجاه الأفكار الجديدة.
 8. تشجيع المعلّم للطلاب وتحفيزهم وزيادة دافعيتهم للإنجاز والنجاح.
 9. التأكيد على مراعاة المعلّم لأساليب التعلّم وأنماطه (السمعية والبصرية والسمع بصرية)، بالإضافة إلى مراعاة ميول المتعلّمين واهتماماتهم وقدراتهم.
- يتّضح مما سبق أنّ لمعلّم العلوم دورًا كبيرًا في تنمية الحسّ العلمي؛ لذا يجب أن يكون المعلّم مؤهلًا بدرجة مناسبة لتحقيق هذا الهدف، وأن يعمل على التّموّل الذاتي لنفسه، وأن تضطلع مؤسسات التّربية المهنية بالملكة بدورٍ فعّالٍ في تحقيق ذلك.



الدِّراساتُ السَّابقة:

- تعدّدت الدِّراساتُ التي تناولت الحسّ العلمي، فقد أجرى مجيد (2017) دراسةً هدفت إلى تعرّف مستوى الحسّ العلمي لدى طالبات الصف الثّاني في قسم الفيزياء في كلية العلوم للبنات بجامعة بغداد، ولتحقيق هدف الدراسة تمّ استخدام المنهج الوصفي المسحي؛ حيث تمثّلت عينة الدِّراسة من (51 طالبةً) من مجتمع الدراسة الذي بلغ (59) طالبةً وبنسبة (86 %) من طالبات العام الدراسي (2017 – 2018)، كما تمّ استخدام مقياس الحسّ العلمي من إعداد ظاهر (2016) المتكوّن من (71) فقرةً موزّعةً بالتساوي على الجوانب ال (9) للحس العلمي، وأظهرت نتائج الدِّراسة أنّ مستوى الحسّ العلمي، ومجاليه المعرفي والوجداني، وجوانب كل منهما بشكل عام هو مستوى جيد جداً لدى الطالبات، وهذا يشير الى أنّ تدريس مادة الفيزياء النّظرية والعملية في قسم الفيزياء في كلية العلوم للبنات يساعد على تنمية الحسّ العلمي لدى الطالبات.
- كما استهدفت دراسة حبيب (2020) تعرّف دورَ مدرسي علم الأحياء ومدرساته في المرحلة المتوسطة في تنمية الحسّ العلمي لدى طلبتهم، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك مدرسي علم الأحياء ومدرساته في المرحلة المتوسطة لمدينة الديوانية بالعراق لدورهم في تنمية الحسّ العلمي تبعاً لمتغيّر الجنس؛ ولتحقيق أهداف الدِّراسة تمّ استخدام المنهج الوصفي المسحي؛ حيث تمّ إعداد استبانة لتقويم دور مدرسي علم الأحياء ومدرساته لتنمية الحسّ العلمي عند طلبتهم مكوّنة من (24) فقرة، ثمّ طُبِّقت على عينة مكوّنة من (150) مدرّساً ومدرّسة في تخصّص علوم الحياة ضمن ملاك المدارس المتوسطة لمدينة الديوانية وللعام الدراسي (2018-2019م)، حيث أشارت النّائج إلى أنّ مدرّسي الأحياء ومدرّساتها يدركون دورهم بشكل جيد في تنمية الحسّ العلمي عند طلبتهم، كما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه هذا الإدراك ونوعه بين المدرسين والمدرسات.
- في حين أجرى علي (2020) دراسةً هدفت إلى تعرّف مستوى سمات الحسّ العلمي لدى مُعلّمي العلوم قبل الخدمة بكلية التربية جامعة المنيا بمصر، وللتحقّق من أهداف الدراسة تمّ استخدام المنهج الوصفي المسحي؛ حيث تمّ إعداد مقياس سمات الحسّ العلمي الذي تكون من (76) مفردةً، وطُبّق المقياس على عينة قوامها (213) طالباً وطالبةً من مُعلّمي العلوم قبل الخدمة ذوي التخصّصات (كيمياء، وبيولوجي، وتعليم أساسي علوم)، وأشارت نتائج الدِّراسة إلى انخفاض مستوى سمات الحسّ العلمي لدى (عينة الدراسة)، حيث بلغت النسبة المئوية لمتوسّط الدّرجة الكلية (72,21%)، ووجود فرق بين متوسّط درجات عينة الدراسة والمتوسّط الفرضي المقدّر بـ (80%) لصالح المتوسّط الفرضي، كما أشارت النّائج إلى وجود فرق دالّ إحصائياً بين اثنين على الأقل من متوسّطات درجات مُعلّمي العلوم قبل الخدمة ذوي تخصّصات (كيمياء، وبيولوجي، وتعليم أساسي علوم) بكلية التربية جامعة المنيا في مقياس سمات الحسّ العلمي في بعض أبعاد المقياس لصالح شعبة البيولوجي.
- وأخيراً استهدفت دراسة حسانين وآخرون (2020) إعداد برنامج مقترح في العلوم قائم على البنائية في تدريس العلوم وأثره على تنمية الحسّ العلمي لدي التّلاميذ المعاقين سمعياً بالمرحلة الإعدادية بجمهورية مصر العربية، ولتحقيق ذلك تمّ استخدام المنهج شبه التجريبي، كما تمّ إعداد مقياس الحسّ العلمي، في حين تألّفت عينة الدِّراسة من (31) تلميذاً وتلميذةً من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة الأمل للصم وضعاف السمع بطنطا، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج المقترح في تدريس العلوم القائم على البنائية في تنمية الحسّ العلمي لدي التّلاميذ المعاقين سمعياً بالمرحلة الإعدادية.



من خلال ما سبق عرضه من دراسات يتّضح تشابه هذا البحث في الهدف والمنهج المستخدم والأداة مع دراساتٍ كلٍ من (مجيد، 2017؛ حبيب، 2020؛ علي، 2020)، التي هدفت إلى تقويم مستوى أبعاد الحسّ العلمي لدى الطلاب، وتقويم مستوى أداء مُعلّمي العلوم لتلك الأبعاد، وتعرّف وجود فروق في مستوى تلك الممارسة تُعزى لبعض المتغيّرات مثل متغيّرات: (الجنس، والتخصّص)، واستخدمت لذلك المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداةً لجمع المعلومات والبيانات، في حين اختلف هذا البحث مع دراساتٍ كلٍ من (فؤاد وعبد العال، 2019؛ حسانين وآخرون، 2020) التي هدفت تعرّف أثر بعض الطُّرق والاستراتيجيات التدريسية، والمناهج أو البرامج التعليمية المقترحة في تنمية أبعاد الحسّ العلمي، بالإضافة لمتغيّرات أخرى مثل: التّحصيل، وانتقال أثر التعلّم، والمهارات الحياتية، والمفاهيم العلمية، والثّقة بالنفس، واستخدمت لذلك المنهج شبه التجريبي. كما تشابه البحث الحالي مع دراسة حبيب (2020) التي تمثّلت عينتها في مُعلّمي الأحياء بالمرحلة الثانوية، ودراسة علي (2020) التي تمثّلت عينتها في مُعلّمي العلوم قبل الخدمة بكلية التّربية جامعة المنيا، لكنها اختلفت عنها في المرحلة الدّراسية؛ حيث لم تتم أيّ دراسة على درجة تفعيل مُعلّمي العلوم لأبعاد الحسّ العلمي بالمراحل التّعليمية الأخرى سوى هاتين الدراستين، بينما اختلف هذا البحث عن دراستي فؤاد وعبد العال (2019)، وحسانين وآخرون (2020) التي تمثّلت عينتها في طلاب المراحل التّعليمية المختلفة الابتدائية والمتوسطة والثانوية. ولقد استفاد البحث من الدّراسات السّابقة، ومناقشتها في تحديد: أهداف البحث، واختيار الأداة المناسبة وكذلك تعرّف جوانب الحسّ العلمي وأبعاده المختلفة؛ للاستفادة منها في بناء أداة البحث، كما استفاد الباحث من خلال تنوّع النّتائج، التي توصّلت إليها الدراسات السّابقة، وموازنتها مع نتائج البحث الحالي.



الطريقة والإجراءات

منهج البحث:

تمّ استخدام المنهج الوصفي المسحي، وقد استُخدم هذا المنهج بغرض تحديد درجة تفعيل مُعلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الليث لأبعاد الحسّ العلمي في ممارساتهم التدريسية.

مجتمع البحث وعينته:

تمثّل مجتمع البحث الحالي في جميع مُعلّمي العلوم ومعلّماته بالمدارس الحكومية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الليث البالغ عددهم إجمالاً (142) معلّماً ومعلمة، منهم (78) معلّماً، و(64) معلمة.

فيما تمّ اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية بسيطة (لصغر حجم المجتمع) من مجتمع البحث تمثّلت في (106) من مُعلّمي العلوم ومعلّماته بالمدارس الحكومية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الليث، ويبيّن جدول (1) خصائص البيانات الأولية لعينة البحث وسماحتها:

جدول 1

توزيع أفراد عينة البحث بحسب متغيّري الهوية الجنسية وعدد سنوات الخبرة

المتغيرات	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
عدد سنوات الخبرة	من 1- إلى أقل من 5 سنوات	2	1.88%
	أكثر من 5-10 سنوات	24	22.64%
	أكثر من 10 سنوات	80	75.47%
الهوية الجنسية	الإجمالي	106	100%
	مُعلّمون	66	62.26%
	معلّمات	40	37.73%
	الإجمالي	106	100%

أداة البحث

تمثّلت أداة جمع البيانات في هذا البحث في استبانة للكشف عن درجة تفعيل مُعلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الليث لأبعاد الحسّ العلمي في ممارساتهم التدريسية، وقد تمّ إعداد الصّورة الأولية للاستبانة من خلال الاطلاع على بعض الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة ذات الصّلة بموضوع البحث ومنها: (مازن، 2015؛ رمضان، 2016؛ الخطيب، 2018؛ السيد، 2019؛ حبيب، 2020)، حيث تمّ تحديد أبعاد الحسّ العلمي التي تناولها هذا البحث في ضوء ثلاثة أبعاد رئيسة هي: البعد المعرفي، والبعد المهاري، والبعد الوجداني، وتكوّنت من جزأين، الجزء الأول اشتمل البيانات الأولية، والجزء الآخر تضمّن محاور الاستبانة التي تكوّنت من ثلاثة محاور هي: البعد المعرفي للحسّ العلمي وتألّف من (15) عبارة فرعية، والبعد الوجداني للحسّ العلمي، وتألّف من (14) عبارة فرعية، والبعد السلوكي (المهاري) للحسّ العلمي، وتألّف من (7) عبارات فرعية؛ وبذلك بلغ إجمالي العبارات (36) عبارة.

وبالنسبة لتقدير درجات أفراد عينة البحث من مُعلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الليث على الاستبانة، فقد تمّ وضع أسلوب تقدير الأداء في ضوء خمسة مستويات؛ حيث اعتمد على مقياس «ليكرت» الخماسي، الذي تُحوّل فيه درجة الاستجابة إلى الأوزان النسبية (كبير جداً يأخذ الدرجة 5، كبير يأخذ الدرجة 4، متوسط يأخذ الدرجة 3؛ ضعيف يأخذ الدرجة 2؛ ضعيف جداً يأخذ الدرجة 1).



الصِّدْقُ الظَّاهِرِي لِأَدَاةِ الْبَحْثِ (صِدْقُ الْمُحَكِّمِينَ)

تمَّ عرضُ الاستبانة على مجموعةٍ من المختصين في مجال المناهج وتعليم العلوم بلغ عددهم (7) لأخذ مقترحاتهم فيما يتعلّق بمناسبة الاستبانة لجمع بيانات عن موضوع الدراسة وتحقيق الهدف منها، بالإضافة إلى سلامة العبارات من الناحية اللغوية ومدي مناسبة العبارات للمحاور المتضمنة بالاستبانة، وإجراء تعديلات في صياغة تلك العبارات، وكذلك حذف أو إضافة بعض العبارات للاستبانة، وقد أشار المحكّمون إلى ضرورة إجراء بعض التعديلات في صياغة عديدٍ من عبارات الاستبانة، كما أشاروا إلى مناسبة لموضوع الدراسة، في حين أشاروا إلى حذف بعض العبارات وتبديلها لتكرارها مع عبارات أخرى، وقد تمَّ مراعاة ذلك في الاستبانة؛ حيث تمَّ إجراء التعديلات ليلبغ العدد الإجمالي لعبارته (36) عبارة؛ حيث اشتمل البعد المعرفي للحس العلمي على (14) عبارة فرعية، في حين اشتمل البعد الوجداني للحس العلمي (14) عبارة فرعية، كما تضمن البعد المهاري (8) عبارات فرعية؛ وهكذا أصبحت الاستبانة جاهزةً للتطبيق على العينة الاستطلاعية.

معاملات الارتباط الداخلي لعبارات الاستبانة ومحاورها:

لحساب معاملات الارتباط الداخلي لعبارات الاستبانة تمَّ تطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع البحث من غير العينة الأساسية بلغ عددها (15) من مُعلّمي العلوم، ثم تمَّ حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient) من خلال برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه والدرجة الكلية للاستبانة وذلك بعد حذف درجة العبارة، كما موضّح بالجدول (2):

جدول 2

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه (ن=15)

البعد المعرفي			البعد الوجداني			البعد المهاري		
م	الارتباط بالدرجة	الارتباط	م	الارتباط بالدرجة	الارتباط	م	الارتباط بالدرجة	الارتباط
	الكلية	بالخوار		الكلية	بالخوار		الكلية	بالخوار
1	**0.776	**0.796	15	**0.727	**0.821	29	*0.603	**0.805
2	*0.428	**0.661	16	*0.537	*0.602	30	**0.859	**0.723
3	*0.618	**0.666	17	*0.554	**0.646	31	*0.482	**0.649
4	*0.483	**0.665	18	*0.544	*0.598	32	*0.525	**0.917
5	**0.704	**0.774	19	*0.529	*0.477	33	**0.638	**0.910
6	*0.516	*0.417	20	*0.405	*0.465	34	**0.677	**0.847
7	*0.602	**0.653	21	*0.450	*0.536	35	*0.458	**0.883
8	*0.430	*0.405	22	*0.553	*0.606	36	**0.749	**0.898
9	**0.682	**0.713	23	**0.698	*0.610			
10	*0.490	**0.645	24	**0.841	**0.820			
11	*0.508	*0.620	25	**0.755	**0.865			
12	*0.542	**0.762	26	**0.783	**0.845			
13	*0.506	*0.556	27	**0.635	**0.727			
14	*0.609	*0.576	28	*0.628	**0.689			

* دالة احصائية عند مستوى (0.05) ، و** دالة احصائية عند مستوى (0.01)

باستقراء النتائج المعروضة في جدول (2) يتّضح أنّ جميع عبارات الاستبانة أظهرت معاملات ارتباط مقبولة وطردية موجبة؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة بين (0.405-0.859)، كما اتّضح من جدول (2) أنّ جميع عبارات الاستبانة أظهرت معاملات ارتباط طردية وموجبة بين درجة كل عبارة والدرجة



الكلية للمحور الذي تنتمي إليه؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه بين (0.405-0.917).

كما تمّ حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل محور رئيس (البعد المعرفي، والبعد الوجداني، والبعد المهاري) والدرجة الكلية للاستبانة، حيث اتضح أنّ جميع محاور الاستبانة أظهرت معاملات ارتباط موجبة وقوية؛ فقد بلغت معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة على الترتيب (0.798، 0.938، 0.879)، وهي معاملات ارتباط قوية، وبذلك يتضح أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثبات درجات الاستبانة

تمّ حساب ثبات درجات أداة البحث باستخدام معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)؛ حيث بلغت قيمة معامل ثبات درجات محور البعد المعرفي للاستبانة (0.937)، في حين بلغت قيمة معامل ثبات درجات محور البعد الوجداني للاستبانة (0.946)، وكذلك بلغت قيمة معامل ثبات درجات محور البعد المهاري للاستبانة (0.943)، في حين بلغت للاستبانة ككل (0.975)، وهي معاملات ثبات مرتفعة؛ مما يشير إلى تمتّع أداة البحث بدرجة مرتفعة من الثبات وصلاحياتها لأغراض هذا البحث. وبذلك تكونت الصورة النهائية لأداة البحث من (36) عبارة موزعة على ثلاثة محاور؛ حيث بلغ عدد عبارات محور البعد المعرفي للاستبانة (14) عبارة، بينما بلغ عدد عبارات محور البعد الوجداني (14) عبارة، كما بلغ عدد عبارات محور البعد المهاري (8) عبارة.

معيّار الحكم على استجابات عينة البحث:

لتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الاستبانة، تمّ حساب المدى من خلال تحديد طول فترة مقياس ليكرت الخماسي المستخدم في هذه الأداة (من 1-5) وتم حساب المدى (5 - 1 = 4) الذي تمّ تقسيمه على عدد فترات المقياس الخمسة للحصول على طول الفترة وهو يساوي (0.8)، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في الاستبانة وهي (1) وذلك لتحديد الحد الأعلى للفترة الأول وهكذا بالنسبة لباقي الفترات كما هو موضّح بجدول (3):

جدول 3

تحديد معيار الحكم على استجابات العينة

مستوى الاستجابة	ضعيف جدا	ضعيف	متوسط	كبير	كبير جدا
المدى	من 1 إلى 1.80	أكبر من 1.80 إلى 2.60	أكبر من 2.60 إلى 3.40	أكبر من 3.40 إلى 4.20	أكبر من 4.20 إلى 5

إجراءات تحليل البيانات

بعد أخذ الموافقات الرسمية من لجنة أخلاقيات البحث العلمي والموافقات الرسمية من الإدارة العامة للتعليم بمحافظة الليث، تمّ تطبيق الأدوات على عينة البحث. وقد تمت معالجة البيانات إحصائياً من خلال برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) واستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.



نتائج البحث ومناقشتها

أولاً: عرضُ نتائج السؤال الأول للبحث ومناقشتها وتفسيرها، ونصّه: ما درجة تفعيل مُعلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الليث لأبعاد الحسّ العلمي في ممارساتهم التدريسية من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تمّ حسابُ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة فرعية، ولكل محورٍ من محاور الاستبانة، وللاستبانة كلها، ويمكن توضيحُ النتائج التي تُوصّل إليها من خلال الجدول التالي:

جدول 4

المتوسطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية لاستجابات مُعلّمي العلوم حول تفعيلهم لأبعاد الحسّ العلمي في ممارساتهم التدريسية (ن=106)

م	المحاور وعباراتها	المتوسط الحسّ ابي	الانحراف المعياري	درجة التفعيل
1	يطلب المعلّم من طلابه تحديد المشكلة العلمية وتعريفها قيد الدراسة.	3.51	0.7714	كبيرة
2	يشجع المعلّم طلابه على تقديم حجج مدعومة بأدلة علمية تجريبية حول ظاهرة أو مشكلة علمية.	3.42	0.9655	متوسطة
3	يتيح المعلّم للطلاب نقد الأفكار والحجج والتفسيرات حول ظاهرة أو مشكلة علمية.	3.62	0.8992	كبيرة
4	يشجع المعلّم طلابه على توظيف الخبرات السابقة وربطها بالمشكلة العلمية.	3.89	0.9454	كبيرة
5	يشجع المعلّم طلابه إلى متابعة ما يتم طرحه من مهام وأنشطة بتركيز أثناء حصص العلوم.	4.09	0.8454	كبيرة
6	يراعي المعلّم تنظيم الوقت عند إجراء الأنشطة والتجارب العملية.	4	0.9258	كبيرة
7	يشجع المعلّم طلابه على تطبيق المنطق العلمي عند طرح الأفكار العلمية.	3.58	0.9448	كبيرة
8	يشجع المعلّم طلابه على الدراسة عن تفسيرات علمية للتساؤلات غير الواضحة في العلوم.	3.8	0.9799	كبيرة
9	يطلب من الطلاب طرح أفكار إبداعية غير مألوّفة لحل مشكلة علمية.	3.35	1.0065	متوسطة
10	يشجع المعلّم طلابه على استخدام أدوات رقمية حاسوبية لجمع وتحليل البيانات المرتبطة بالمشكلات العلمية.	3.08	1.1881	متوسطة
11	يشجع المعلّم طلابه على أهمية استخدام بعض المفاهيم الرياضية البسيطة لوصف وحل المشكلات والمسائل الرياضية.	3.52	1.0256	كبيرة
12	يطلب المعلّم من طلابه جمع معلومات متنوعة عن الظاهرة أو المشكلة المرصودة.	3.57	1.0042	كبيرة
13	يطلب المعلّم من طلابه جمع بيانات كمية أو نوعية للإجابة عن الأسئلة العلمية والوصول إلى حلٍ للمشكلات والظواهر العلمية.	3.42	1.0596	متوسطة



م	المحاور وعباراتها	المتوسط الحسّي ابي	الانحراف المعياري	درجة التفعيل
14	يطلب المعلّم من طلابه تلخيص المعلومات المعروضة عن الظاهرة أو المشكلة قيد الدراسة.	3.81	0.8956	كبيرة
الجانب المعرفي للحس العلمي				
15	يعطي المعلّم طلابه وقتاً كافياً للتفكير قبل إصدار الأحكام للتحقق من وجود أدلة موثوقة.	3.62	0.716	كبيرة
16	يتدخل المعلّم عند ظهور سلوكيات تتنافى مع التحكّم في التسرع والتعصب واحترام الآخرين في أثناء التفاعل مع بعضهم البعض.	4	0.8618	كبيرة
17	يشجع المعلّم طلابه على استشعار الأخطاء والأحكام الصحيحة وتمييزها.	4.25	0.7935	كبيرة جداً
18	يمتدح المعلّم طلابه الذين يظهرون سرعة البديهة في الرد على الأسئلة والحكم على الاستنتاجات والبدائل المقترحة لحل المشكلات.	4	0.8837	كبيرة
19	يشجع المعلّم الفضول العلمي لدى طلابه وذلك من خلال تحفيزهم على طرح أسئلة نابغة من ملاحظاتهم حول المشكلة المرصودة وتقديرها.	4.46	0.7060	كبيرة جداً
20	يشيد المعلّم بطلاب الذين لديهم اطلاع وبحث واسع حول الظواهر العلمية أو المشكلات قيد الدراسة.	4.17	0.9408	كبيرة
21	يشجع المعلّم طلابه على تنظيم المهام والاعتماد على الذات في تنفيذها.	4.22	0.8729	كبيرة
22	يشيد المعلّم بطلاب الذين يقدمون على المبادرة والمشاركة في المهام والأنشطة العلمية والمعملية.	4.19	0.8407	كبيرة
23	يبث المعلّم حس المسؤولية في نفوس طلابه أثناء إجراء الأنشطة والمهام العلمية.	4.33	0.7243	كبيرة جداً
24	يقيم المعلّم درجة استمتاع طلابه بأنشطة ومهام العلوم.	4.19	0.8293	كبيرة
25	يشجع المعلّم طلابه على التأني عند كتابة الملاحظات وإجراء الأنشطة والمهام العلمية.	3.84	0.9965	كبيرة
26	يشجع المعلّم طلابه على الاستقلالية في التفكير وعدم التأثر بآراء الآخرين دون إيراد حجة أو دليل علمي.	3.99	0.8451	كبيرة
27	يطلب المعلّم من طلابه استخدام الحواس اثناء تنفيذ التجارب العملية بطريقة لا تتسبب لهم خطورة على صحتهم.	3.90	0.9752	كبيرة
28	يحفز المعلّم طلابه على تقدير الذات والاعتزاز بأفكارهم وطرحها أمام زملائهم بكل ثقة.	4.07	0.537	كبيرة
الجانب الوجداني للحس العلمي				
29	يطلب المعلّم من طلابه الالتزام بخطوات التجربة المعملية.	4.17	0.8780	كبيرة
		4.12	0.660	كبيرة
		4.11	0.9393	كبيرة



م	المحاور وعباراتها	المتوسط الحسّي ابي	الانحراف المعياري	درجة التفعيل
30	يشرف المعلّم على طلابه في أثناء تطبيقهم للتجربة العلمية وتقديم تغذية راجعة.	4.14	0.8776	كبيرة
31	يطلب المعلّم من طلابه الالتزام بالدقة في تدوين الملاحظات والاستنتاجات العلمية.	4.02	0.9152	كبيرة
32	يتبع المعلّم احتياطات الأمن والسلامة عند إجراء الأنشطة والمهام العملية ويطلب من الطلاب اتباعها.	4.16	0.8851	كبيرة
33	يستخدم المعلّم لغةً علمية سليمة عند عرض الأفكار والمناقشات حول الظواهر والمشكلات العلمية.	3.92	0.8695	كبيرة
34	يشجع المعلّم طلابه على استخدام التجريب العلمي للتوصّل إلى استنتاجات ومعلومات حول المشكلة أو الظاهرة.	3.88	0.9018	كبيرة
35	يشجع المعلّم طلابه على اختبار الحلول المقترحة للمشكلات العلمية.	3.84	0.9475	كبيرة
36	يشجع المعلّم طلابه على تقبّل أفكار زملائهم وتفسيراتهم حول الظواهر والمشكلات العلمية.	4.17	0.8780	كبيرة
	الجانب المهاري للحس العلمي	4.03	0.763	كبيرة
	استبانة الحسّ العلمي ككل	3.92	0.713	كبيرة

يتّضح من النتائج المعروضة في جدول (4) أنّ درجة تفعيل مُعلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الليث للبعد المعرفي للحس العلمي في عملية التدريس جاءت كبيرة من وجهة نظرهم؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للبعد المعرفي (3.62)، وبانحراف معياري (0.716)، وهو متوسط حسابي يقع ضمن درجة التفعيل كبيرة، كما اتضح أنّ درجة تفعيل مُعلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الليث للبعد الوجداني للحس العلمي في عملية التدريس جاءت كبيرة من وجهة نظرهم؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للبعد الوجداني (4.12)، وبانحراف معياري (0.660)، وهو متوسط حسابي يقع ضمن درجة التفعيل كبيرة، كذلك اتضح أنّ درجة تفعيل مُعلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الليث للبعد المهاري للحس العلمي في عملية التدريس جاءت كبيرة من وجهة نظرهم؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للبعد المهاري (4.03)، وبانحراف معياري (0.763)، وهو متوسط حسابي يقع ضمن درجة التفعيل كبيرة، وبالنسبة لاستبانة الحسّ العلمي ككل اتّضح أنّ درجة تفعيل مُعلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الليث لأبعاد الحسّ العلمي ككل في عملية التدريس جاءت كبيرة من وجهة نظرهم؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لاستبانة الحسّ العلمي ككل (3.92)، وبانحراف معياري (0.713)، وهو متوسط حسابي مُرجّح يقع ضمن درجة التفعيل كبيرة.

وتُعزى هذه النتيجة السابقة إلى أنّ مُعلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الليث يرون أنهم يمارسون أبعاد الحسّ العلمي من خلال ممارستهم التدريسية؛ حيث يعتقد المعلمون والمعلّمات أنهم يهتمون باستخدام طرائق تدريسية تركز على أسلوب حل المشكلات؛ بما يسمح لطلابهم بالتعرّف إلى المشكلات التي يواجهونها، مع اقتراح حلول وبدائل متنوعة لها، بالإضافة إلى أنهم يعتمدون على طرق التدريس والأنشطة التعليمية التي تتيح لطلابهم النقاش والتواصل ونقد الأفكار والحجج والتفسيرات حول الآراء والحجج المعروضة، وكذلك يرون أنهم يركزون على توظيف معلومات طلابهم السابقة في تعلّم موضوعات العلوم الجديدة، من خلال ربط معلوماتهم بما يتعلّمونه، كما يرى معلمو العلوم أنهم يحرصون على توجيه



طلابهم على متابعة مهام وأنشطة العلوم بتركيز في أثناء الحصص، كما يعتقد المعلّمون أنّهم يشجّعون طلابهم على البحث عن تفسيرات علمية للتساؤلات غير الواضحة في العلوم، وأنّهم يطلبون من الطلاب طرح أفكارٍ إبداعية لحل المشكلات العلمية، كما يطلبون من طلابهم تلخيص المعلومات عن التجارب والأنشطة والمهام والمشكلات العلمية، بالإضافة إلى أنّهم يتدخلون عند ظهور سلوكيات تتنافى مع التحكّم في التعصّب واحترام الآخرين في أثناء تفاعل طلابهم مع بعضهم البعض كما يشجع المعلّمون طلابهم على استشعار الأخطاء والأحكام الصّحيحة وتمييزها، بالإضافة إلى تشجيع الفضول العلمي وحب الاستطلاع لدى طلابهم وذلك من خلال تحفيزهم على طرح أسئلة متنوعة حول ما يلاحظونه في أثناء التجارب أو من حولهم، كما يرى معلّمو العلوم أنّهم يقومون بدورهم في تشجيع الطلاب على الالتزام بخطوات التجارب، كما يطلبون منهم الالتزام بالدقة في تدوين الملاحظات والاستنتاجات العلمية، كما يوجّهونهم نحو اتباع احتياطات الأمن والسلامة عند إجراء الأنشطة والمهام العملية، مع إتاحة الفرصة لطلابهم للتعبير عن رأيهم بحرية؛ مما يساعد على مرونة الطلاب وبخاصة عند طرح الأسئلة المفتوحة، ورفض التعصّب تجاه الأفكار الجديدة، وكذلك يرون أنّهم يهتمون بتنمية قدرة طلابهم على فهم المقروء من النصوص العلمية، كما يهتمون على تهيئة بيئة تعلّم ثرية بالأنشطة التعليمية المتنوعة، بالإضافة إلى أنّهم يركّزون على مراعاة ميول الطلاب واهتماماتهم وقدراتهم في أثناء التعلّم.

وقد اتفقت النتيجة السابقة مع دراساتٍ كلّ من: مجيد (2017) التي أوضحت نتائجها أنّ مستوى الحسّ العلمي ومجاليه المعرفي والوجداني وجوانب كلّ منهما بشكلٍ عام هو مستوى جيد جداً لدى طالبات الصف الثّاني في قسم الفيزياء في كلية العلوم للبنات، كما اتفقت هذه النتيجة أيضاً مع دراسة حبيب (2020)، التي أشارت نتائجها إلى أنّ مدرّسي الأحياء ومدرساتها في تخصّص علوم الحياة بالمرحلة المتوسطة يدركون دورهم بشكلٍ جيد في تنمية الحسّ العلمي عند طلبتهم.

بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة علي (2020) التي أوضحت أنّ مستوى سمات الحسّ العلمي لدى مُعلّمي العلوم قبل الخدمة من ذوي التخصّصات (كيمياء، وبيولوجي، وتعليم أساسي علوم) بكلية التربية جامعة المنيا، قد جاء بدرجةٍ منخفضة.

ثانياً: عرضُ نتائج السّؤال الثّاني للبحث ومناقشتها وتفسيرها، ونصّه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ تُعزى لمتغيّر الهوية الجنسية في استجابات مُعلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الليث حول درجة تفعيلهم لأبعاد الحسّ العلمي في ممارساتهم التدريسية؟

وارتبط هذا السّؤال بالفرض الصفري الأول للبحث ونصّه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ بين متوسطات درجات عينة البحث من مُعلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الليث حول درجة تفعيلهم لأبعاد الحسّ العلمي في ممارساتهم التدريسية تُعزى لمتغيّر الهوية الجنسية.

ولتحديد الفروق في درجة تفعيل مُعلّمي العلوم لأبعاد الحسّ العلمي وفق مُتغيّر الهوية الجنسية، تمّ حساب قيم اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Sample t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات الدرجات بعد التأكد من توافر شروط استخدامه، ويمكن عرضُ نتائج التحليل الإحصائي باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS) للاستبانة كلها، ولحاوّه الثّلاث كلّ على حدة كما يلي:



جدول 5

المتوسطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية، وقيم اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات مُعلّمي ومعلمات العلوم لاستبانة الحسّ العلمي ككل ولأبعاد الثلاثة على حدة في ضوء متغير الهوية الجنسية (ن=106)

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسّ إبي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة المحسوبة P
الجانب المعرفي	ذكور	66	49.84	10.0126	1.133	104	0.260 غير دالة
	إناث	40	52.12	10.0414			
الجانب الوجداني	ذكور	66	57.56	8.3778	0.290	104	0.772 غير دالة
	إناث	40	58.1	10.6188			
الجانب المهاري	ذكور	66	32.39	5.9765	0.321	104	0.749 غير دالة
	إناث	40	32	6.3850			
الاستبانة ككل	ذكور	66	139.8	22.3071	0.514	104	0.609 غير دالة
	إناث	40	142.2	25.4513			

باستقراء النتائج الواردة بجدول (5) تبين أنّ قيمة اختبار (ت) بلغت للمحاور الثلاث على الترتيب (1.133؛ 0.290؛ 0.321)، بدلالة إحصائية محسوبة (P) بلغت على الترتيب (0.260؛ 0.772؛ 0.749) وجميعها أكبر من مستوى الدلالة المفروضة ($\alpha=0.05$)، في حين بلغت قيمة اختبار (ت) للاستبانة ككل (0.514)، بدلالة محسوبة (p) بلغت (0.609) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، وهو ما يدلّ على عدم وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيةٍ بين مُعلّمي العلوم ومعلماتها حول استبانة الحسّ العلمي ككل، ولأبعاده الثلاث كلّ على حدة تُعزى لمتغير الهوية الجنسية. من خلال ما سبق عرضه من نتائج تمّ قبول الفرض الصّفري الأول للبحث ونصّه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات عينة البحث من مُعلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الليث حول درجة تفعيل مُعلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الليث لأبعاد الحسّ العلمي في ممارساتهم التدريسية تُعزى لمتغير الهوية الجنسية، كما أمكن الإجابة عن السؤال الثاني للبحث، ونصّه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05α) تُعزى لمتغير الهوية الجنسية في استجابات مُعلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الليث حول درجة تفعيلهم لأبعاد الحسّ العلمي في ممارساتهم التدريسية؟

بأنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) تُعزى لمتغير الهوية الجنسية في استجابات مُعلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الليث حول درجة تفعيل أبعاد الحسّ العلمي في ممارساتهم التدريسية. ويعزو الباحث عدم وجود فروق تُعزى لمتغير الهوية الجنسية إلى حرص مُعلّمي العلوم من المعلمين أو المعلمات، على إظهار السلوكيات المرتبطة بأبعاد الحسّ العلمي الثلاث ضمن ممارساتهم التدريسية، من خلال الاهتمام المتزايد بتحضير دروس العلوم وتنفيذها وتقويمها، بحيث تظهر خلال تلك المراحل أبعاد الحسّ العلمي المتنوعة؛ كما قد يعزو السبب في ذلك إلى أنّ مُعلّمي العلوم مختلفي الجنس درسوا المقررات نفسها في أثناء فترة الإعداد، بالإضافة إلى التحاقهم ببرامج تدريبية متشابهة في أثناء الخدمة، كما قد يرجع السبب في ذلك إلى عدم وجود فروق كبيرة في الإجراءات المتبعة للنهوض بمستوى أبعاد الحسّ العلمي لديهم، كما لم يكن لمتغير الجنس أي تأثير على تقدير المعلمين لدورهم في تفعيل أبعاد الحسّ العلمي في ممارساتهم التدريسية؛ وذلك لأنّ التأهيل والتدريب المرتبط بممارسة أبعاد الحسّ العلمي الذي تلقوه بالإضافة إلى



التعليمات الصادرة عن المناطق التعليمية التي توضّح ما يتصل بتقييم ممارساتهم بوجه عام، كان له دورٌ في وجود هذا المستوى الواحد وهو مستوى كبير، سواء أكانوا ذكورا أم إناثاً.

وقد اتّفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسات حبيب (2020) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك مدرسي علم الأحياء ومدرساته في تخصّص علوم الحياة بالمرحلة المتوسطة لدورهم في تنمية الحسّ العلمي تبعاً لمتغيّر الجنس.

ثالثاً: عرضُ نتائج السُّؤال الثالث للبحث ومناقشتها وتفسيرها، ونصّه على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة في استجابات مُعلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الليث حول درجة تفعيلهم لأبعاد الحسّ العلمي في ممارساتهم التدريسية؟

وارتبط هذا السُّؤال بالفرض الصّفري الثاني للبحث ونصّه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ بين متوسطات درجات عينة البحث من مُعلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الليث حول درجة تفعيلهم لأبعاد الحسّ العلمي في ممارساتهم التدريسية تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة.

وللتأكّد من وجود فروق تُعزى لمتغيّر عدد سنوات الخبرة بين مُعلّمي العلوم بمحافظة الليث حول درجة تفعيلهم لأبعاد الحسّ العلمي في ممارساتهم التدريسية، تمّ تفريع الاستجابات وتحليلها إحصائياً باستخدام اختبار كروسكال-واليس (Kruskal-Wallis)، ثمّ التحليل الإحصائي باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS)، والجدول (6) يوضّح النتائج التي تمّ التوصلُ إليها:

جدول 6

قيم مربع كا لمنوسطات درجات عينة البحث من مُعلّمي العلوم ومعلماتها بالمرحلة المتوسطة على استبانة أبعاد الحسّ العلمي ككل، ولكل بعد على حدة تُعزى لمتغيّر عدد سنوات الخبرة ($n=106$)

المحاور	المجموعة	العدد	متوسط الدرجات	مربع كاي	درجة الحرية	الدلالة المحسوبة p
الجانب المعرفي	1-أقل من 5 سنوات	2	78.5	1.391	2	0.499 غير دالة
	6-10 سنوات	24	54.13			
	10 سنوات فأكثر	80	52.69			
الجانب المهاري	1-أقل من 5 سنوات	2	72.25	1.218	2	0.544 غير دالة
	6-10 سنوات	24	56.85			
	10 سنوات فأكثر	80	52.03			
الجانب الوجداني	1-أقل من 5 سنوات	2	52	0.009	2	0.995 غير دالة
	6-10 سنوات	24	53.17			
	10 سنوات فأكثر	80	53.64			
الاستبانة كلها	1-أقل من 5 سنوات	2	71.75	0.892	2	0.640 غير دالة
	6-10 سنوات	24	55.44			
	10 سنوات فأكثر	80	52.46			

باستقراء النتائج المعروضة بجدول (6) اتّضح أنّ قيمة (كا) للمحاور الثلاثة لاستبانة الحسّ العلمي بلغت على الترتيب (1,391؛ 1.218؛ 0.009)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً؛ حيث بلغت قيمة الدلالة المحسوبة (p) باستخدام



برنامج (SPSS) (0.499؛ 0.544؛ 0.995) وجميعها أكبر من مستوى الدلالة المفروضة (0,05)، كما بلغت قيمة (كا2) لاستبانة الحسّ العلمي ككل (0.892)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً؛ حيث بلغت قيم الدلالة المحسوبة باستخدام برنامج (SPSS) (0.640)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المفروضة (0,05)، وبذلك يتّضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث من مُعلّمي العلوم حول درجة تفعيل مُعلّمي العلوم لجوانب الحسّ العلمي في ممارساتهم التدريسية تُعزى لمتغيّر عدد سنوات الخبرة.

من خلال ما سبق عرضه من نتائج تمّ قبول الفرض الصّفري الثّاني للبحث ونصّه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات عينة البحث من مُعلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الليث حول درجة تفعيلهم لأبعاد الحسّ العلمي في ممارساتهم التدريسية تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة، كما أمكن الإجابة عن السّؤال الثّالث للبحث، ونصّه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.50$) تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة في استجابات مُعلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الليث حول درجة تفعيلهم لأبعاد الحسّ العلمي في ممارساتهم التدريسية؟

أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) تُعزى لمتغيّر عدد سنوات الخبرة في استجابات مُعلّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الليث حول درجة تفعيل أبعاد الحسّ العلمي في ممارساتهم التدريسية. ويعزو الباحث عدم وجود فروق تُعزى لمتغيّر عدد سنوات الخبرة إلى حرص مُعلّمي العلوم من المُعلّمين أو المُعلّمات، أو من ذوي الخبرات المختلفة على القيام بالسلوكيات المرتبطة بأبعاد الحسّ العلمي الثّلاث ضمن ممارساتهم التدريسية، من خلال الاهتمام المتزايد بتحضير دروس العلوم وتنفيذها وتقويمها، بحيث تظهر خلال تلك المراحل أبعاد الحسّ العلمي المتنوعة؛ كما قد يعزو السّبب في ذلك إلى أن مُعلّمي العلوم مختلفي عدد سنوات الخبرة درسوا المقررات نفسها في أثناء فترة الإعداد، بالإضافة إلى التحاقهم ببرامج تدريبية متشابهة في أثناء الخدمة، بالإضافة إلى أنّ حماس المُعلّمين والمُعلّمات ودافعيتهم قد يحفزهم إلى تحسين الممارسات التدريسية لهم وتعويض نقص الخبرة لديهم، كما قد يرجع السّبب في ذلك إلى عدم وجود فروق كبيرة في الإجراءات المتبعة للنهوض بمستوى أبعاد الحسّ العلمي لديهم.

التوصيات

- في ضوء ما تمّ التوصل إليه من نتائج تمّ استخلاص بعض التوصيات يمكن توضيحها على النحو التالي:
1. دمج أبعاد الحسّ العلمي في برامج الإعداد المهني والتّربوي لمُعلّمي العلوم بكليات التربية؛ بحيث يتمكنوا من توظيفها في تعليم العلوم في أثناء الخدمة.
 2. الاهتمام ببعض البرامج التّربوية التي تركز على تدريب مُعلّمي العلوم على استخدام طرق ومداخل ونماذج واستراتيجيات التّدرّس التي قد تسهم في تنمية أبعاد الحسّ العلمي ومهاراته لدى طلابهم بالمرحلة المتوسطة، ومراحل التّعليم العام.
 3. تضمين محتوى مناهج العلوم وأنشطتها بمراحل التّعليم العام الخاصة بالمُعَلِّم (دليل المُعلِّم) لأبعاد الحسّ العلمي بجميع أنواعها؛ حتى يتسنى للمُعلّمين ممارستها وتدريب الطلاب عليها.
 4. ضرورة تحفيز مُعلّمي العلوم ومُعلّماها بالمرحلة المتوسطة بشكل خاص، ومراحل التّعليم بشكل عام على ممارسة أبعاد الحسّ العلمي بشكل أكبر في أثناء تدريسهم لموضوعات العلوم؛ حتى يصبحوا قدوةً لطلابهم في ممارستها.



المقترحات

- في ضوء ما أسفر عنه هذا البحث من نتائج، يُقترح إجراء البحوث التالية مستقبلاً:
1. دراسة العلاقة بين مستوى ممارسة مُعلّمي العلوم لأبعاد الحسّ العلمي، ومستوى مهارات الحسّ العلمي لدى طلابهم بمراحل التعليم العام.
 2. تقويم محتوى مناهج العلوم بمراحل التعليم العام بالملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الحسّ العلمي.
 3. دراسة العلاقة بين مستوى ممارسة مُعلّمي العلوم لأبعاد الحسّ العلمي، ومستوى التفكير الناقد لدى طلابهم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.



المراجع

أولاً: المراجع العربية

- أبو الأنوار، هايدي شوقي. (2022). فعالية استراتيجيات التخيل الموجه في تنمية التفكير الابتكاري والحسّ العلمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية في مادة العلوم. *مجلة تطوير الأداء الجامعي*، 18(2)، 337 – 353.
- أبو النجا، أحمد. (2005). *المُعَلِّم والمنهج وطرق التدريس*. مكتبة شجرة الدر.
- جابر، عبد الحميد جابر. (2006). *اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس*. دار الفكر العربي.
- حبيب، رحيمة رويح. (2020). تقويم دور مدرسي ومدرسات علم الأحياء في تنمية الحسّ العلمي لدى طلبتهم. *المجلة العربية للتربية النوعية*، 13(1)، 275-290.
- حبيب، ناهد محمد عبد الفتاح. (2016). فعالية برنامج تدريبي مقترح لمُعَلِّمي العلوم قائم على استخدام تقنيات الحاسوب والإنترنت لتدريبهم على ممارسات الحسّ العلمي لتنميته لدى طلابهم. *مجلة القراءة والمعرفة-جامعة عين شمس*، 171(1)، 21-70.
- حسام الدين، ليلى عبد الله. (2002). فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية الفهم القرائي والتحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، 5(4)، 101-126.
- حسانين، بدرية محمد محمد، محجوب، علي كريم محمد وعبد الرحيم، صفاء محمد إبراهيم. (2020). فاعلية برنامج مقترح قائم على البنائية في تدريس العلوم على تنمية الحسّ العلمي لدى التلاميذ المعاقين سمعياً بالمرحلة الإعدادية. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية-جامعة سوهاج*، 4(4)، 65-86.
- الخطيب، منى فيصل أحمد. (2018). تأثير استخدام التخيل الموجه في تنمية التحصيل ومهارات حل المشكلات البيئية والحسّ العلمي لدى طالبات كلية البنات. *مجلة التربية العلمية*، 21(1)، 77-131.
- خلف، أمل السيد. (2020). استخدام استراتيجيات السقالات التعليمية في تكوين بعض المفاهيم الفيزيائية وتنمية الحسّ العلمي لدى طفل الروضة. *مجلة كلية رياض الأطفال، جامعة بورسعيد*، 17(1)، 111 – 189.
- خليل، عمر سيد. (2020). استخدام تقنية الإنفوجرافيك في تدريس العلوم لتنمية الحسّ العلمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة العلمية لكلية التربية-جامعة الوادي الجديد*، 35(3)، 19-37.
- رمضان، حياة علي محمد. (2016). فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية التحصيل والحسّ العلمي وانتال أثر التعلم في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، 19(1)، 63-114.
- زيتون، حسن حسين. (2006). *أصول التقويم والقياس التربوي (المفهوم والتطبيقات)*. الدار الصولتية للتربية.
- زيتون، عايش. (2005). *أساليب تدريس العلوم (ط.5)*. دار الشروق.
- السعدي، السعدي الغول. (2019). برنامج إثرائي قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والحسّ العلمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية-جامعة أسيوط*، 35(2)، 1-61.
- السلامات، محمد خير محمود. (2018). أثر تدريس الفيزياء باستخدام استراتيجيات جيكسو في تنمية الحسّ العلمي والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية*، 18(3)، 441-455.



- السيد، سوزان محمد حسن. (2019). استخدام استراتيجيات السقالات التعليمية القائمة على نموذج التنظيم الذاتي لتنمية بعض مهارات التفكير التحليلي والحسّ العلمي في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة التربوية-جامعة سوهاج*، 58، 435-495.
- سيد، فهد بن علي بن عبد الله. (2020). تقويم الأداء التدريسي لمُعلّمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمنطقة جازان في ضوء مهارات التفكير الناقد والحلول المقترحة لتفعيلها. *مجلة كلية التربية-جامعة أسيوط*، 36(1)، 596-611.
- شاكر، حمدي محمود. (2004). *التقويم التربوي للمُعلّمين والمُعلّمات*. دار الأندلس للنشر والتوزيع.
- الشحري، إيمان علي محمود. (2011، سبتمبر). *فاعلية برنامج مقترح في العلوم قائم على تكامل بعض النظريات المعرفية في تنمية الحسّ العلمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية (عرض ورقة)*. المؤتمر العلمي الخامس عشر - التربية العلمية : فكر جديد لواقع جديد، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة، 209-269.
- الصادق، نحلة عبد المعطي. (2018). استراتيجيات التحليل الشبكي لتنمية مهارات التفكير البصري والحسّ العلمي في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، 21(4)، 79-122.
- الصغير، علي بن محمد والنصار، صالح بن عبد العزيز. (2002). *ممارسات المُعلّم بين التّربّسية في ضوء نظريات التعلم*. *مجلة القراءة والمعرفة*، 18، 1-24.
- عبد الفتاح، شرين شحاتة. (2022). برنامج في التكنولوجيا الخضراء لتنمية التفكير المستقبلي والحسّ العلمي لدى طلاب كلية التربية. *مجلة كلية التربية-جامعة أسيوط*، 38(1)، 1-60.
- عبد الفتاح، ناهد محمد. (2016). *فاعلية برنامج تدريبي مقترح لمُعلّمي العلوم قائم على استخدام تقنيات الحاسوب والإنترنت لتدريبهم على ممارسات الحسّ العلمي لدى طلابهم*. *مجلة القراءة والمعرفة*، 171(1)، 21-70.
- عبد القادر، مها محمد (2014). إعادة توجيه التنمية المهنية للمعلم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، *مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر*، 159(1)، 671-794.
- علي، خليفة حسب النبي عبد الفتاح. (2020). مستوى سمات الحسّ العلمي لدى مُعلّمي العلوم قبل الخدمة بكلية التربية جامعة المنيا. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، 35(4)، 503-546.
- العدي، رابعة محمد. (2017). الممارسات التّربّسية الصفية لدى مُعلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية في مديرية المزار الجنوبي وتأثيرها بمتغيري الجنس والخبرة، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، غزة*، 1(6)، 1-16.
- فؤاد، هبة سيد وعبد العال، رشا محمود. (2019). منهج مقترح في العلوم مستند إلى نظرية الذكاء الناجح وفاعليته في تنمية الحسّ العلمي والثقة بالنفس لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، 22(8)، 99-159.
- قزامل، سونيا هانم. (2013). *المعجم العصري في التربية*. عالم الكتب.
- مازن، حسام الدين محمد. (2013). الحسّ العلمي (Sense Scientific) من منظور تدريس العلوم والتربية العلمية. *المجلة التربوية-جامعة سوهاج*، 34(1)، 457-466.
- مازن، حسام الدين محمد. (2015، أغسطس). *تصميم وتفعيل بيئات التعليم الإلكتروني الشخصي في التربية العلمية لتحقيق المتعة والطرافة العلمية والتشويق والحسّ العلمي (عرض ورقة)*. المؤتمر العلمي السابع عشر: التربية العلمية وتحديات الثورة التكنولوجية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة، 23-59.



- مجيد، حنان حسن. (2017). الحسّ العلمي لدى طالبات الصف الثاني في قسم الفيزياء في كلية العلوم للبنات. مجلة العلوم النفسية-جامعة بغداد، (26)، 781-800.
- محمد، نجلاء إسماعيل السيد وزوين، سها حمدي محمد. (2016). فاعلية وحدة مقترحة في العلوم والدراسات الاجتماعية قائمة على الدراسات البيئية في تنمية مهارات التفسير والحسّ العلمي والجغرافي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة كلية التربية-جامعة أسيوط، 32(4)، 290-348.
- مراد، سهام السيد صالح. (2016). أثر استخدام خرائط التفكير في تدريس العلوم على تنمية الحسّ العلمي لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 5(5)، 143-167.
- هاشم، كمال الدين، والخليفة، حسن. (2017). التقويم التربوي: مفهومه، أساليبه، مجالاته، توجهاته الحديثة. مكتبة الرشد.
- هندي، صالح ذياب والتميمي، إيمان محمد (2013). الممارسات الصفية التّدرسية لمعلّمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء من منظور بنائي وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، 14 (1)، 247-280.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Abdel Fattah, S, S. (2022). A program in green technology to develop future thinking and scientific sense among students of the College of Education. *Journal of the Faculty of Education - Assiut University*, 38 (1), 1-60.
- Abdel Qader, M, M. (2014). Redirecting the professional development of the teacher in light of the skills of the twenty-first century, *Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University*, (159), 671-794.
- Abdel-Fattah, N, M. (2016). Effectiveness of a proposed training program for science teachers based on using computer and Internet technologies to train them on scientific sense practices among their students. *Reading and Knowledge Journal*, (171), 21-70.
- Abul Anwar, H, S. (2022). The effectiveness of the guided imagination strategy in developing innovative thinking and scientific sense among middle school students in science. *University Performance Development Journal*, 18(2), 337-353.
- Abul Naga, A. (2005). *Teacher, curriculum and teaching methods*. Shajarat El Durr Library.
- Al- Suzan, M, H. (2019). Using the educational scaffolding strategy based on the self-regulation model to develop some analytical thinking skills and scientific sense in science among middle school students. *Educational Journal - Sohag University*, 58, 435-495.
- Al-Eidi, R M. (2017). Classroom teaching practices of English language teachers at the basic stage in the Southern Mazar Directorate and their impact on the variables of gender and experience, *Journal of Educational and Psychological Sciences, Gaza*, 1 (6), 1-16.
- Ali, K, H, A. (2020). Level of scientific sense attributes among pre-service science teachers at Faculty of Education, Minia University. *Journal of Research in Education and Psychology*, 35(4), 503-546.
- Al-Khatib, M, F, A. (2018). Effect of using guided imagination in developing achievement, environmental problem-solving skills, and scientific sense among girls' faculty students. *Journal of Scientific Education*, 21 (1), 77-131.
- Al-Saadi, A, A. (2019). An enrichment program based on theory of successful intelligence to develop higher-order thinking skills and scientific sense among middle school students. *Faculty of Education Journal - Assiut University*, 35 (2), 1-61.
- Al-Sadiq, N, A. (2018). Network analysis strategy to develop visual thinking skills and scientific sense in science among middle school students. *Egyptian Journal of Scientific Education*, 21(4), 79-122.



- Al-Saghir, A, I, M & Al-Nassar, S, I, A. (2002). Teachers' teaching practices according to learning theories. *Reading and Knowledge Journal* 18, 1-24.
- Al-Salamat, M, K, M. (2018). The effect of teaching physics using the Jigsaw strategy on developing the scientific sense and the perceived self-efficacy of first year secondary students. *Zarqa Journal for Research and Human Studies*. 18(3), 441-455.
- Al-Shehri, I, A, M. (2011, September). *Effectiveness of a proposed program in science based on integration of some cognitive theories in developing scientific sense of middle school students* (presentation of a paper). Fifteenth Scientific Conference - Scientific Education: New Thought for a New Reality, Egyptian association for Scientific Education, Cairo, 209-269.
- Fouad, H, S & Abd Al-Al, R, M. (2019). A proposed curriculum in science based on theory of successful intelligence and its effectiveness in developing scientific sense and self-confidence of fifth grade students. *Egyptian Journal of Scientific Education*, 22(8), 99-159.
- Habib, N, M, A. (2016). Effectiveness of a proposed training program for science teachers based on using computer and Internet technologies to train them on scientific sense practices to develop it among their students. *Reading and Knowledge Journal - Ain Shams University*, (171), 21-70.
- Habib, R, R . (2020). Evaluation the role of biology teachers in developing scientific sense of their students. *Arab Journal of Specific Education*, (13), 275-290.
- Hashim, K & Al-Khalifa, H. (2017). *Educational evaluation: its concept, methods, fields, and modern trends*. Al Rushd Library
- Hassanein, B, M, M, Mahjoub, A, K, M & Abd al-Rahim, S, M, I . (2020). Effectiveness of a proposed program based on constructivism in teaching science on developing scientific sense of hearing impaired students in preparatory stage. *Journal of Young Researchers in Educational Sciences - Sohag University*, (4), 65-86.
- Hindi, S, D & Al-Tamimi, I, M. (2013). Classroom teaching practices of Islamic education teachers at the secondary stage in Zarqa Governorate from a constructive perspective and its relationship to some variables, *Journal of Educational and Psychological Sciences, Bahrain*, 14 (1), 247-280.
- Hosam, L, A. (2002). Effectiveness of using metacognition strategy to develop reading comprehension and achievement in science for second year preparatory students. *Egyptian Journal of Scientific Education*, 5 (4), 101-126.
- Jaber, A, J. (2006). *Contemporary and experiences trends in evaluating student and teacher performance*. Dar Al-fikr Al-Arabi.
- Kazmel, S, H. (2013). *Modern dictionary in education*. Ealam al kutub.
- Khalaf, A, A. (2020). Using the educational scaffolding strategy in forming some physical concepts and developing the scientific sense of the kindergarten child. *Journal of Kindergarten College, Port Said University*, (17), 111-189.
- Khalil, O, S. (2020). The use of infographic technology in teaching science to develop the scientific sense of middle school students. *Scientific Journal of the College of Education - New Valley University*, (35), 19-37.
- Majeed, H, H. (2017). Scientific sense of second grade female students in Department of Physics in faculty of Science for Girls. *Journal of Psychological Sciences - Baghdad University*, (26), 781-800.
- Mazen, H, M. (2013). Scientific Sense from perspective of teaching science and scientific education. *Educational Journal - Sohag University*, (34), 457-466.
- Mazen, H, M. (2015, August). *Designing and activating personal e-learning environments in science education to achieve fun, scientific wit, suspense and scientific sense* (presentation of a paper). The Seventeenth Scientific Conference: Scientific Education and Challenges of Technological Revolution, Egyptian association for Scientific Education, Cairo, 23-59.
- Mohamed, N, I, E & Zwain, S, H, M. (2016). Effectiveness of a proposed unit in science and social studies based on environmental studies in developing interpretation skills and



- scientific and geographical sense of the first preparatory grade students. *Faculty of Education Journal - Assiut University*, 32 (4), 290-348.
- Murad, S, A, S. (2016). Effect of using thinking maps in teaching science on developing scientific sense of fifth grade female students. *Specialized International Educational Journal*, 5(5), 143-167.
- Ramadan, H, A, M. (2016). Effectiveness of using divergent thinking strategies in developing achievement and scientific sense and transmission of learning effect in science for primary school students. *Egyptian Journal of Scientific Education*, 19 (1), 63-114.
- Shaker, H, M. (2004). *Educational evaluation for male and female teachers*. Dar Al-Andalus for publication and distribution.
- Syed, F, I, I. (2020). Evaluating the teaching performance of middle school science teachers in Jazan in the light of critical thinking skills and proposed solutions to activate them. *Journal of the Faculty of Education - Assiut University*, 36 (1), 596-611.
- Zeitoun, A. (2005). *Methods of teaching science* (5th edition). Sunrise House.
- Zeitoun, H, H. (2006). *The origins of educational evaluation and measurement (concept and applications)*. Al- sulatia House for Education.
- Aglazor, G. (2017). The role of teaching practice in teacher education programs: designing a framework for best practice. *Global Journal of Educational Research*, 16(2), 101-110.
- Buck Bracey, Z. E. (2017). Students from non-dominant linguistic backgrounds make sense of cosmology visualizations. *Journal of Research in Science Teaching*, 54(1), 29-57.
- Ford, M. (2012). A Dialogic account of Sense Making in Scientific Argumentation and Reasoning. *Cognition and instruction*, 30 (3), 207-245.
- Furberg, A., Kluge, A., & Ludvigsen, S. (2013). Student sensemaking with science diagrams in a computer-based setting. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 8(1), 41-64.
- Heller, J. I. (2012). Effects of Making Sense of SCIENCE [TM] Professional Development on the Achievement of Middle School Students, Including English Language Learners. Final Report. NCEE 2012-4002. *National Center for Education Evaluation and Regional Assistance*.
- Kgoz, first. (2005) *A Study on Teacher Characteristics and Their Effect on Student Attitudes*, Retrieved April 17,2014, erciyes@hacettepe.edu.tr
- Koch, A. (2001). Training in metacognition and comprehension of physics texts. *Science Education*, 85(6), 758-768.
- Lebedev, S. A. (2015). The methods of the level scientific sense data. *European researcher. Series A*, 91 (2), 163-168.
- Richard, P. & Linda, E. (2000). *Critical thinking Curriculum Model-Education comments*. Department of energy, California University.
- Santiago, P.; & Benavides, F. (2009): Teacher Evaluation a Conceptual Framework and Examples of Country Practices <http://www.oecd.org/edu/school/44568106.pdf>
- Zangori, L., Forbes, C. T., & Biggers, M. (2013). Fostering student sense making in elementary science learning environments: Elementary teachers' use of science curriculum materials to promote explanation construction. *Journal of Research in Science Teaching*, 50(8), 989-1017.

تجارب مُعلِّماتِ صعوباتِ التَّعلُّمِ في التَّعاملِ مع طالباتِ اللَّاتي يظهرُ عليهنَّ العجزُ المتعلِّم دراسةٌ ظاهراتية

سيرين بنت طلال حسن البكري

جامعة الملك خالد كلية التربية

أستاذ صعوبات التَّعلُّم المساعد

salbakry@kku.edu.sa

الوفاء بنت عبد الرزاق بن يحيى بھكلي

جامعة الملك خالد كلية التربية

طالبة ماجستير قسم التربية الخاصة

alwafaab7@gmail.com

Doi10.55534/1320-010-004-011

المستخلص: هدَفَ البحثُ وصفَ تجاربِ مُعلِّماتِ صعوباتِ التَّعلُّمِ في التَّعاملِ مع طالباتِ اللَّاتي يظهرُ عليهنَّ العجزُ المتعلِّم؛ ولتحقيقِ هذا الهدفِ فقد تبَيَّننا المنهجَ النَّوعيَّ الظَّاهراتي، وكانتِ المِقابِلَةُ شِبةَ المنظِّمةِ أدواتِ الرِّيسَةِ، وتكوَّنتِ عينُ البحثِ من (8) مُعلِّماتِ صعوباتِ تَعَلُّمٍ بِمِنطَقَةِ جازان، وتوصَّلَ البحثُ إلى نتائجٍ جديرةٍ بالاهتمامِ تتعلَّقُ بتعرُّفِ المسبِّباتِ التي أسهمت في ظهورِ العجزِ المتعلِّم وتطوُّره لدى الطَّالباتِ ذواتِ صعوباتِ التَّعلُّم من وَجْهَةٍ نَظرِ المُعلِّماتِ المُشارِكاتِ في البحثِ والمتمثِّلة في: الأسرة، ومُعلِّماتِ الصف، والقريبات؛ كما حدَّدتِ الدِّراسَةُ أبرزَ المَظاهرِ المُصاحبةِ للعجزِ المتعلِّم لدى الطَّالباتِ ذواتِ صعوباتِ التَّعلُّم وهي: الاستسلامُ وانخفاضُ الدَّافعية، والخوف من الإخفاق، والعزلة والتَّهَرُّب، وفقدانِ حَسِّ المُسؤولية؛ وأخيرًا تعرَّفَ إلى الطُّرقِ التي اتَّبعتها مُعلِّماتِ صعوباتِ التَّعلُّم مع طالباتِ اللَّاتي تظهرُ عليهنَّ خصائصُ العجزِ المتعلِّم وهي: فهمُ أساسِ المُشكلة، ورفعُ الدَّافعية والتَّعزيز، وبيئة تعليمية جاذبة للطالبة، والانخراط الاجتماعي. وفي ضوءِ تلكِ النَّتائج، ظهرتِ مجموعةٌ من التَّوصياتِ، والمقترحاتِ التي قد تفيِدُ المُسؤولين ومُعلِّمي صعوباتِ التَّعلُّم لمُواجهةِ العجزِ المتعلِّم، كما تبيحُ الفرصَةَ للباحثين للاستفادةِ منها في البحوثِ المُستقبلية.

الكلمات المفتاحية: مُعلِّماتِ صعوباتِ التَّعلُّم، العجزِ المتعلِّم، دراسة ظاهراتية.

The Experiences of Learning Disabilities Teachers in Dealing with their Students who Display Learned Helplessness: A Phenomenological Study

Alwafaa Abdulrazaq Y Bahkali

King Khalid University

College of Education

Master student, department of Special Education

alwafaab7@gmail.com

Sereen Talal H Al Bakri

Ph. D King Khalid University

College of Education

Assistant Professor of Learning Disabilities

albakry@kku.edu.sa

Doi10.55534/1320-010-004-011

Abstract: The current research aimed to describe the experiences of learning disabilities' teachers in dealing with their students who display "learned helplessness". To achieve this goal, the research adopted the phenomenological qualitative approach, and the semi-structured interview as its main tools. The research sample consisted of 8 female teachers who teach students with learning disabilities in Jazan region. Accordingly, this research reached significant results related to identifying the causes that contributed to the emergence and development of learned disability among students with learning disabilities from the viewpoint of the teachers participating in the current research, as represented in parents, class teachers, and peers. This research also identified the most associated symptoms with learned helplessness, namely: surrender and low motivation, fear of failure, isolation, evasion, and loss of a sense of responsibility. Finally, identifying the methods used by teachers of learning disabilities with their students who exhibit the characteristics of learned disability, such as: understanding the basis of the problem, raising motivation and reinforcement, an attractive learning environment for the student, and social involvement. In light of these results, a set of recommendations and proposals emerged that might be beneficial for officials and teachers of learning disabilities in confronting the learned disability, and they might also provide an opportunity for researchers to get benefit from them for future studies.

Keywords: Learning disabilities teachers, Learned helplessness, A phenomenological research.



المقدِّمة:

تُعَدُّ نظريةُ العجز المتعلِّم إحدى النظريات المهمة في علم النفس، التي تتمثَّل في اكتساب الفرد العجز عن طريق تعلُّمه، نتيجةً لمروره بعددٍ من المواقف المؤلمة التي تجعله يعزفُ عن المحاولة في إنجاز مهمةٍ ما (الطبياني، 2019)، وظهر مفهومُ العجز المتعلِّم لأول مرة على يد عالم النفس مارتن سليجمان (Sligman)، وذلك في أواخر الستينيات وأوائل السبعينيات من القرن العشرين من خلال تجاربه التي أجراها على الحيوانات (الكلاب)، ومن ثمَّ على الإنسان (Braunwell 2016)، حيث لاحظ سليجمان (Sligman) أنَّ الحيوانات قد تعلَّمت خلال فترةٍ قصيرةٍ عدم القدرة على التحكُّم في المواقف المؤلمة، وبعد ذلك الاعتقاد عاملاً مُهمّاً ومُسهمّاً في العجز المتعلِّم (Gindrich, 2021)، وتوصَّلت تلك التجارب التي أجريت على الحيوانات إلى أنَّ تكرارَ الإخفاق لأكثر من مرة في تجنُّب الصَّدَمات الكهربائية أدَّى إلى الوصول بها إلى مرحلة الاستسلام واليأس وتقبُّل تلك الصَّدَمات المؤلمة، حتى مع وجود مخرجٍ واضحٍ لذلك الموقف التجريبي (شاهين، 2016)، وبالرَّغم من ذلك فقد أجرى سليجمان وزملاؤه عديدَ الدِّراسات التجريبية لتعرِّف مدى تأثير عدم القدرة على التحكُّم في المواقف المؤلمة، والنَّظر إلى ذلك من المنظور الإنساني (Gindrich, 2021).

وتتكوَّن حالةُ العجز المتعلِّم لدى الفرد عند تعرُّضه لعقباتٍ منقَّرة أو مواقف ضاغطة تجعله يعزفُ عن المحاولة وبذل مزيدٍ من الجهد (عبد الحميد، 2019)، في حين يُفسَّر العجز المتعلِّم: أنَّه مرور الفرد بضغوطٍ خارجةٍ عن إرادته بشكلٍ متكرِّر، الأمر الذي يُطوِّر لديه تصوُّراً بانعدام قدرته على تغيير الظروف البيئية المحيطة (wurm, 2021)، وقد يواجه الطلاب والطالبات من ذوي صعوبات التعلُّم في مرحلتهم التعليمية مواقفَ وتحدياتٍ صعبة تجعلهم غير قادرين على السيطرة عليها، والتي قد تصلُّ بهم إلى مرحلة الاستسلام وصعوبة التأقلم، وتعرِّف هذه المرحلة بـ (مرحلة العجز المتعلِّم)، وهي إحدى المشكلات التي تظهرُ على ذوي صعوبات التعلُّم (Aljuhani & Ali, 2021)، ومن ذلك تكمنُ الحاجةُ إلى ضرورة مساعدة ذوي صعوبات التعلُّم للتغلُّب على الشُّعور بالعجز المتعلِّم الذي يظهرُ لديهم نتيجةً لوجود بعض المحفِّزات المساعدة على ذلك ومنها: ضعفُ تقدير الذات، وانخفاضُ التحصيل الدراسي، وضعفُ الدَّافعية للتعلُّم والاستسلام وفقدان الأمل، والتعرُّض للإخفاقات المتكررة (حسن، 2019).

وقد أكَّد كلٌّ من: عيسى وأبو السعود (2018) أنَّ الطلاب والطالبات ذوي صعوبات التعلُّم أكثر عرضةً للشُّعور بالعجز المتعلِّم مقارنةً بأقرانهم؛ ولذلك كان من المهم التَّدخُّل المبكِّر، وتقديم ما يحتاجون إليه لمواجهة العجز المتعلِّم وتحقيق مزيدٍ من فرص النجاح، ومن ذلك: خلق بيئات تعليمية مناسبة تساعد على بذل الجهد، والقيام بتبسيط المهارات المطلوبة للوصول إلى مرحلة الإتقان، مع البقاء على مستوى عالٍ من الدافعية، ومنحهم الوقت الكافي للتعامل مع المواقف التعليمية، وفتح الفرصة لمشاركة زملائهم في غرفة الصف وتبادل المعرفة، والتَّحفيز المستمر، والتَّخلُّص من الأفكار السَّلبية وغير الواقعية، كما أشار الصَّحبيين (2015) إلى أنَّ الطلاب والطالبات ذوي صعوبات التعلُّم الذين يعانون من العجز المتعلِّم تظهرُ لديهم مشكلاتٌ في عديدٍ الجوانب المختلفة سواءً أكانت أكاديمية، أم اجتماعية، أم شخصية، أم سلوكية، كما أنَّ حالة العجز المتعلِّم ليست مقتصرةً على عمرٍ مُحدَّد، لكنها تشمل مختلف الأعمار وتوجد لدى كلٍّ من: الذُّكور والإناث، وذلك يدلُّ على الحاجةُ الضرورية إلى البرامج الإرشادية التي تساعد على التَّخلُّص من العجز المتعلِّم.

وتناولت عديدٌ من الدِّراسات العربية والأجنبية العجز المتعلِّم من جوانب مختلفة، من حيث تعرُّف علاقته مع عديدٍ من المتغيِّرات، ومن حيث إعداد البرامج التَّدريبية والإرشادية والتَّدخُّلية التي قد تسهم في التَّخفيف من أثر العجز المتعلِّم لدى



الطُّلاب والطَّالبات من ذوي صعوبات التَّعلُّم، لكن لا يوجد - على حد علم الباحثتين - بحثٌ في تجربة مُعلِّمات صعوبات التَّعلُّم في التَّعامل مع مشكلة العجز المتعلِّم - من خلال المقابلات - لدى طابِقاتٍ وهو ما تحدُّفُ إليه هذه الدراسة. فمن البحوث التي اهتمَّت بالبرامج الإرشادية وتأثيرها في تقليص مشكلة العجز المتعلِّم بحث كلٍّ من: عيسى، وأبو السعود (2018) الذي هدَفَ التَّعرُّفَ إلى نسبة العجز المتعلِّم لدى الطُّلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة الابتدائية كما هدَفَ إلى اختبار فاعلية البرنامج الإرشادي في التَّخفيف من العجز المتعلِّم لديهم، حيث اشتملت العينة على (24) طالبًا بالصف الخامس الابتدائي، منهم (12) طالبًا من ذوي صعوبات تَعَلُّم: (القراءة والرياضيات) الذين يمثِّلون المجموعة الضابطة، و(12) طالبًا من ذوي صعوبات تَعَلُّم: (القراءة والرياضيات) الذين يمثِّلون المجموعة التجريبية، واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، وتوصَّلت النتائجُ إلى أنَّ نسبة العجز المتعلِّم لدى الطُّلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم تصل إلى (40%) كما توصَّلت النتائجُ إلى عدم وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيةٍ على مقياس العجز المتعلِّم لدى الطُّلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم تبعًا لنوع الصُّعوبة: (قراءة، رياضيات)، في حين كانت هناك فروقٌ دالةٌ إحصائيةً بين درجات الطُّلاب في المجموعة التجريبية على مقياس العجز المتعلِّم في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، ووجدت فروقٌ دالةٌ إحصائيةً بين درجات أفراد المجموعتين على مقياس العجز المتعلِّم في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وهناك بحوثٌ اهتمَّت بالجانب التَّدريري لمعالجة مشكلة العجز المتعلِّم، منها بحث حسن (2019) الذي سعى إلى تَعَرُّف فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية: (التفاؤل، والاستمتاع، والفخر، والحماس)، وأثر هذا البرنامج في خفض مشكلة العجز المتعلِّم لدى ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية، والتَّعرُّف إلى بقاء أثر فاعلية البرنامج التَّدريري، واحتوت عينة الدِّراسة على (16) طالبًا وطالبةً من ذوي صعوبات التَّعلُّم بالصف السادس الابتدائي الذين أظهروا العجز المتعلِّم، فُسِّموا إلى مجموعة تجريبية عددها (8) طلاب وطالبات، ومجموعة ضابطة عددها (8) طلاب وطالبات، حيث استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، واشتملت أدوات دراسته على: مقياس الانفعالات الأكاديمية الإيجابية، ومقياس العجز المتعلِّم، بالإضافة إلى البرنامج التَّدريري، وتوصَّلت النتائجُ إلى فاعلية البرنامج التَّدريري في تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وتأثيره في خفض العجز المتعلِّم، كما أظهرت النتائجُ بقاء أثر البرنامج التَّدريري في الانفعالات الأكاديمية الإيجابية، وتقليص العجز المتعلِّم لدى المجموعة التجريبية.

أمَّا دراسة المصري (2019) فقد هدفت التَّعرُّف إلى القدرة التنبؤية لمفهوم الذات السَّلبية والتَّفاؤل والتَّشاؤم بالعجز المتعلِّم لدى الطُّلاب والطَّالبات ذوي صعوبات التَّعلُّم، واحتوت عينة الدِّراسة على (53) طالبًا وطالبةً من ذوي صعوبات التَّعلُّم، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، واشتملت أدوات الدِّراسة على: مقياس العجز المتعلِّم، ومقياس مفهوم الذات السَّلبية، ومقياس التَّفاؤل والتَّشاؤم، في حين توصَّلت نتائج الدِّراسة إلى ارتفاع مستوى كلٍّ من: العجز المتعلِّم ومفهوم الذات السَّلبية، والتَّشاؤم لدى طلاب وطالبات صعوبات التَّعلُّم، وقد توصَّلت أيضًا إلى وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية في العجز المتعلِّم تُعزى للجنس لصالح الإناث.

كما هدفت دراسة الدوة و خليل (2020) إلى اقتراح برنامج للتَّدخُّل يساعد الطُّالبات من ذوات صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الجامعية بالتَّعلُّب على أعراض العجز المتعلِّم، واحتوت عينة الدِّراسة على (8) طالبات في مُقرَّر علم النَّفس العصبي، واستخدم الباحثان منهج دراسة الحالة، واشتملت الأدوات على: تقييم مُعدَّل الذِّكاء، واختبار الوظيفة التنفيذية، ومقياس التَّقييم الذاتي للعجز المتعلِّم، وتتبع الأداء الأكاديمي، وتوصَّلت نتائج الدِّراسة إلى أنَّ البرنامج لم يسفر عن تقدُّم واضح في الأداء الأكاديمي، لكنَّ الطُّالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الجامعية حققن نجاحًا في مُقرَّر علم النَّفس العصبي الذي



يُعَدُّ إنجازًا كبيرًا بالنسبة إليهن، ومن ذلك خُصّ الباحثان إلى نجاح البرنامج في مساعدة الطّالبات على خفض العجز المتعلِّم والآثار السّلبية لديهنّ، وزيادة أدائهنّ في الوظائف التّنفذية.

وهدفَت دراسةُ العلياني (2020) إلى معرفة الفروق في العجز المتعلِّم والأسلوب المعرفي: (التروي/ الاندفاع) لدى طلاب المرحلة المتوسّطة ذوي صعوبات التَّعلُّم والعاديين، والتعرُّف إلى العلاقة بين العجز المتعلِّم والأسلوب المعرفي لديهم، حيث احتوت عينة الدِّراسة على مجموعتين: مجموعة الطّلاب العاديين وعددهم (117) طالبًا، ومجموعة الطّلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم وعددهم (89) طالبًا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، واشتملت أدوات الدِّراسة على اختبار تزاوج الأشكال المألوفة ومقياس العجز المتعلِّم، وتوصّلت النّتائج إلى وجود فروق دالّة إحصائيًا في الأسلوب المعرفي: (التروي/ الاندفاع) بين طلاب المرحلة المتوسّطة ذوي صعوبات التَّعلُّم والعاديين، وخُصّت بأنّ العاديين أكثر ترويًا، في حين كان ذوو صعوبات التَّعلُّم أكثر اندفاعًا، كما توصّلت النّتائج إلى وجود علاقة بين العجز المتعلِّم والأسلوب المعرفي: (التروي/ الاندفاع) لدى عينة الدِّراسة.

بينما ذهب الحارثي (2020) إلى دراسة العجز المتعلِّم وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى الطّلاب والطّالبات ذوي صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة الابتدائية، حيث احتوت العينة (149) طالبًا و (49) طالبةً بالصف الخامس والسادس من ذوي صعوبات تعلُّم (القراءة، والرياضيات)، واشتملت أدوات الدِّراسة على مقياس العجز المتعلِّم، ومقياس المهارات الاجتماعية واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتوصّلت نتائج الدِّراسة إلى وجود فروق دالّة إحصائيًا في درجات العجز المتعلِّم لصالح الإناث، كما توصّلت النّتائج إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا بين ذوي صعوبات القراءة وذوي صعوبات الرياضيات في درجات العجز المتعلِّم.

وهدفَت دراسةُ Aljuhani & Ali (2021) التّعرُّف إلى مستوى العجز المتعلِّم وعلاقته بالتوافق الاجتماعي لدى الطّالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة الابتدائية تبعًا لمغيّر (درجة التوافق الاجتماعي، ونوع صعوبة التَّعلُّم)، حيث احتوت العينة (22) طالبةً من الصف الخامس والصف السادس، واشتملت أدوات الدِّراسة على استبانة للتوافق الاجتماعي ومقياس للعجز المتعلِّم، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي العلائقي، وتوصّلت نتائج الدِّراسة إلى ارتفاع العجز المتعلِّم لدى الطّالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم، خاصّةً في مادة الرياضيات، كما توصّلت النّتائج إلى عدم وجود علاقة بين متوسط درجات التوافق الاجتماعي والعجز المتعلِّم وارتفاع مستوى الإعاقة لدى الطّالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية.

في حين هدفَت دراسةُ Gindrich (2021) التّعرُّف إلى مستويات أبعاد التّقييم الدّاتي للعجز المتعلِّم لدى طلاب المدارس الثانوية وطالباتها، واحتوت العينة (180) طالبًا وطالبة، قُسموا إلى مجموعتين، مجموعة الطّلاب والطّالبات من ذوي صعوبات التَّعلُّم، ومجموعة الطّلاب والطّالبات من العاديين، واشتملت أدوات الدِّراسة على: تقييمات المعلِّمين لصعوبات التَّعلُّم، واستبانة مركز التّحكُّم للمراهقين، ومقياس تصنيف العجز الفكري، ومقياس الكفاءة الدّاتية، وذلك باستخدام المنهج شبه التجريبي، وتوصّلت النّتائج إلى أنّ مجموعة الطّلاب والطّالبات من ذوي صعوبات التَّعلُّم حصلوا على مستويات أعلى من العجز المتعلِّم في كلّ من: مركز التّحكُّم (الطوارئ)، والعجز الفكري (الإدراك)، والكفاءة الدّاتية (السلوك) مُقارنةً بمجموعة الطّلاب والطّالبات الذين لا يعانون من صعوبات التَّعلُّم.

لقد تنوّعت الدِّراسات في تطرُّقها لمشكلة العجز المتعلِّم من جوانبه المختلفة، ومع متغيّرات عديدة وفي جميع المراحل التّعليمية (الابتدائية، والمتوسّطة، والثّانوية، والجامعية) مع الطّلاب والطّالبات من ذوي صعوبات التَّعلُّم، وذلك باستخدام المناهج العلمية المختلفة والأدوات المتنوعة، وتتميّز هذه الدِّراسة عما سبقها من الدِّراسات بسعيها التّعرُّف إلى التّجارب الميدانية لمعلِّمات صعوبات التَّعلُّم في مواجهة العجز المتعلِّم لدى الطّالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية، من



حيث التعرف إلى المسببات التي أسهمت في ظهور العجز المتعلم وتطوره لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر مُعَلِّمَاتِ صعوبات التعلم، والتعرف إلى أبرز المظاهر المصاحبة للعجز المتعلم لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وأخيراً التعرف إلى الطرق التي اتبعتها مُعَلِّمَاتُ صعوبات التعلم في مواجهة العجز المتعلم لدى طالباتهن كما تتميز باعتمادها على المنهج النوعي في الإجابة عن أسئلة الدراسة، وذلك باستخدام (الأسلوب الظاهراتي) للتوصل إلى وصف عميق لتجارب مُعَلِّمَاتِ صعوبات التعلم مع مشكلة العجز المتعلم، واهتمت بمُعَلِّمَاتِ صعوبات التعلم اللاتي يتعاملن مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم وتظهر لديهن خصائص العجز المتعلم؛ وذلك لأنَّ المُعَلِّمَاتِ يشكِّن رَكِيزَةً أساسية في العملية التعليمية وتقع على عاتقهن المسؤولية الكبيرة في التعامل مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

مشكلة البحث:

يُظْهَرُ الطَّلِبَةُ ذَوُو صعوبات التعلم عدة مشكلات أكاديمية واجتماعية وسلوكية ونفسية، وتتفاعل هذه المشكلات فيما بينها دون القدرة على تحديد مُسَبِّبَاتِهَا، ويُعَدُّ العجز المتعلم أحد هذه المشكلات التي تواجه الطالبة ذوي صعوبات التعلم التي تتسم بأنها ذات خطورة واضحة على ذوي صعوبات التعلم، فهي تكون تصورات ونتائج سلبية على تعلم الطفل (المصري، 2019)؛ وقد اهتمت عديد من الدراسات بالعجز المتعلم من جوانب مختلفة لدى الطلاب والطالبات.

لكن - على حد علم الباحثين - لم تكن هناك دراسات تتمحور حول تجربة مُعَلِّمَاتِ صعوبات التعلم نحو الطالبات اللاتي يُظْهَرُ الْعَجْزُ الْمُتَعَلِّمُ (مُسَبِّبَاتِهِ، ومظاهره، والطرق المستخدمة للحد منه) وذلك باستخدام المنهج النوعي وتوظيف المقابلات شبه المنظمة، وبناءً عليه رأَتِ الباحثتان أَنَّهُ من الضروري معرفة المُعَلِّمِينَ بِمَشْكَالَةِ الْعَجْزِ الْمُتَعَلِّمِ لدى طلابهم قبل البدء بتقديم التَّدْخُلَاتِ الوقائية المناسبة (Heilman, 2021)، فكلما كان المُعَلِّمُونَ أكثر وعياً بالعجز المتعلم، كانوا أقدر على تقديم الدعم والتوجيه المناسب لطلابهم؛ مما يساعد على تقليل أو منع اكتساب الخصائص السلبية للعجز المتعلم (Engemann, 2016) ومن هنا تبرز أهمية هذه الدراسة.

أسئلة البحث:

- 1- ما مُسَبِّبَاتِ الْعَجْزِ الْمُتَعَلِّمِ لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر مُعَلِّمَاتِ صعوبات التعلم؟
- 2- ما أبرز المظاهر المصاحبة للعجز المتعلم لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر مُعَلِّمَاتِ صعوبات التعلم؟
- 3- ما الطرق التي اتبعتها مُعَلِّمَاتُ صعوبات التعلم لمواجهة العجز المتعلم لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى:

- 1- التعرف مُسَبِّبَاتِ الْعَجْزِ الْمُتَعَلِّمِ لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر مُعَلِّمَاتِ صعوبات التعلم.
- 2- التعرف إلى أبرز المظاهر المصاحبة للعجز المتعلم لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر مُعَلِّمَاتِ صعوبات التعلم.
- 3- التعرف إلى الطرق التي اتبعتها مُعَلِّمَاتُ صعوبات التعلم لمواجهة العجز المتعلم لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم.



أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

- 1- إضافة بيانات عميقة ومعلومات مكثفة من خلال المقابلات لتعزيز فهم العجز المتعلم والإسهام في لفت انتباه الباحثين لذلك.
- 2- تطوير ممارسات التعامل مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وتجاوز العقبات التي تواجه مُعلِّماتِ صعوبات التعلم والتمثلة في فهم مشكلة (العجز المتعلم).
- 3- تسليط الضوء على إدراك مُعلِّماتِ صعوبات التعلم وتصوّراتهن وآرائهن نحو العجز المتعلم الذي يظهر لدى بعض الطالبات ذوات صعوبات التعلم.
- 4- ندرة الأبحاث العلمية العربية -على حد علم الباحثين- التي اعتمدت على المنهج النوعي في دراسة تجارب مُعلِّمات صعوبات التعلم في مواجهة العجز المتعلم لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم؛ ولذا يؤمل أن يسهم هذا البحث في إثراء الأدبيات العلمية المتعلقة بصعوبات التعلم.

الأهمية التطبيقية:

- 1- توجيه المهتمين والباحثين إلى الاهتمام بمُعلِّمات صعوبات التعلم؛ وذلك لأنهن يتعاملن مع فئة واسعة وشريحة موجودة بشكل كبير في نظامنا التربوي والتعليمي.
- 2- لفت نظر المُعلِّمات للتعامل بطريقة إيجابية مع العجز المتعلم ورفع مستوى الدافعية للتعلم لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم من خلال التعرف إلى أساليب التعلم المناسبة لهن.
- 3- تقديم طرق فعّالة ومتنوعة تساعد المُعلِّمات، وأولياء الأمور، والعاملين مع الطالبات من ذوات صعوبات التعلم في مواجهة العجز المتعلم.

مُصطلحات البحث:

العجز المتعلم: Learned Helplessness

يُعرّف (العجز المتعلم) أنّه مصطلحٌ يشير إلى: "عزوف الفرد عن المحاولة وبذل الجهد حين يتعرض للعقبات في المواقف التعليمية، أو يواجه بمواقف مؤلمة أو ضاغطة في الحياة؛ ممّا يؤدي إلى تدني في دافعيته لإجراء استجابات تمكّنه من تجاوز العقبات والتّحكّم في المواقف المؤلمة" (العلياني، 2020، ص. 146).

صعوبات التَّعلُّم: Learning Disabilities

تعرّف صعوبات التَّعلُّم أنّها اضطرابات في واحدةٍ أو أكثر من العمليات النَّفسية الأساسية التي تتضمن فهم اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة واستخدامهما والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتّفكير والكلام، والقراءة، والكتابة (الإملاء، التعبير، الخط) والرياضيات والتي لا تعود إلى أسبابٍ تتعلّق بالإعاقة العقلية، أو السمعية، أو البصرية، أو غيرها من أنواع الإعاقة أو ظروف التَّعلُّم أو الرعاية الأسرية (وزارة التعليم، 2020، ص. 12).

مُعلِّمات صعوبات التَّعلُّم: Learning Disabilities Teachers

تعرف وزارة التعليم (2020) معلّم صعوبات التَّعلُّم أنّه المعلّم المؤهّل في التّربية الخاصة على مستوى البكالوريوس أو أعلى - في مسار صعوبات التَّعلُّم - ويشترك بصورة مباشرة في تدريس الطّلاب الذين لديهم صعوبات التَّعلُّم. وكذلك يقدّم الاستشارات التّربوية لمعلّمي التَّعليم العام فيما يتعلّق بتدريس الطّلاب الذين لديهم صعوبات تعلّم وتقييمهم (ص. 13).



التَّعْرِيفُ الإِجْرَائِي:

مُعلِّماتُ صعوباتِ التَّعلُّمِ هُنَّ المُعلِّماتُ الحاصلاتُ على شهادَةِ جامعيَّة في تَخْصُّصِ التَّربِيَّةِ الخاصَّة، مسار صعوباتِ التَّعلُّمِ، واللَّاتِي تتعاملن مع الطَّالِبَات ذوات صعوباتِ التَّعلُّمِ في المرحَلَةِ الابتدائيَّة في المدراسِ الحُكُومِيَّة التي تتوافرُ فيها برامج صعوباتِ التَّعلُّمِ مِنطَقَةِ جازان وصَبِيَّا.

حدودُ البَحْث: الحدودُ المَوْضُوعِيَّة: تجاربُ مُعلِّماتِ صعوباتِ التَّعلُّمِ في التَّعاملِ مع طالِبَاتِ اللَّاتِي يُظْهَرُ عَلَيَّهِنَّ العُجْزُ المُتَعَلِّمُ في المرحَلَةِ الابتدائيَّة مِنطَقَةِ جازان.

الحدودُ المَكَانِيَّة: يَقتَصِرُ البَحْثُ على المدراسِ الحُكُومِيَّة التي تتوافرُ فيها برامجُ صعوباتِ التَّعلُّمِ في إدارَةِ التَّعلِّيمِ مِنطَقَةِ جازان وإدارَةِ التَّعلِّيمِ بِمَحافِظَةِ صَبِيَّا.

الحدودُ الزمانيَّة: العامُ الدِّراسي (1443هـ).

الحدودُ البَشَرِيَّة: مُعلِّماتِ صعوباتِ التَّعلُّمِ في إدارَةِ التَّعلِّيمِ مِنطَقَةِ جازان، وإدارَةِ التَّعلِّيمِ بِمَحافِظَةِ صَبِيَّا.



الطريقة والإجراءات

استُخدم المنهج النوعي للإجابة عن أسئلة البحث، ويعرفه العبد الكريم (2020) أنه "منهجية بحث عامة في العلوم الاجتماعية، تركز على وصف الظواهر والسعي لتحقيق فهم أعمق لها، من خلال المنحنى الاستقرائي التفسيري للمعلومات التي تُجمَع في السياق الطبيعي للظاهرة" (ص. 48)، وقد اختير الأسلوب الظاهري، وهو أحد أنواع البحث النوعي الذي يركز على التوصل إلى فهم مشترك لظاهرة معينة بناءً على خبرات الأفراد الذين عايشوا تلك الظاهرة (كريسويل وبوث، 2019)، فهو يعطيهم الفرصة للتعبير عن آرائهم وتوضيح الظاهرة كما هي في الواقع؛ حيث إنَّ المعنى الذي يشاركه الأشخاص حول الظاهرة هو أساس ما يسعى هذا الأسلوب إلى الوصول إليه ودراسته وتحليله (القريني، 2020). وللإجابة عن أسئلة البحث وأهدافه أُختير هذا الأسلوب؛ رغبةً في التوصل إلى وصف التجارب الميدانية لمُعَلِّمات صعوبات التعلُّم اللاتي لديهنّ طالبات يظهرنّ عليهنّ العجز المتعلِّم.

مجتمع البحث:

تكوّن مجتمع البحث من جميع مُعلِّمات صعوبات التعلُّم في المدارس الحكومية التي توجد فيها برامج صعوبات التعلُّم، والبالغ عددهنّ (13) معلمة؛ وذلك بعد الرجوع إلى إدارة التعليم بمنطقة جازان وإدارة التعليم بمحافظة صبيا لعام (1443).

عينة البحث:

بالرغم من أنَّ البحث النوعي الظاهري لا يعتمد على العينات الكبيرة بحيث لا تتجاوز غالباً عشرة أفراد فإنه يتيح للباحث الحصول على نتائج ذات عمق، وذلك عن طريق تعامله المباشر مع أفراد عينته ذات الحجم الصَّغير (العبد الكريم، 2020؛ عصر، 2020)، وبلغ عدد المشاركات في هذا البحث (6) من مُعلِّمات صعوبات التعلُّم من إدارة التعليم بمنطقة جازان، بالإضافة إلى اثنتين من مُعلِّمات صعوبات التعلُّم من إدارة التعليم بمحافظة صبيا. واستُخدمت طريقتان لاختيار عينة البحث:

الطريقة الأولى: الطريقة القصدية، التي يُختار المشاركون فيها بصورة قصدية ومتعمدة؛ لتمدُّ البحث بالمعلومات التي تحتاجها في الإجابة عن أسئلة البحث (كريسويل وبوث، 2019)، وكان اختيارُ العينة في البحث بناءً على عدة اعتبارات: الأول: ألا تقل سنوات الخبرة لدى مُعلِّمات صعوبات التعلُّم عن (5) سنوات؛ وذلك أدعى لأن يكنَّ قد عايشن التجربة المراد دراستها، حيث تراوحت سنوات الخبرة لديهن ما بين (5-16) سنة. أمَّا الاعتبار الآخر: فأَنَّ تكون مُعلِّمات صعوبات التعلُّم في البحث حاصلات على درجة علمية في تخصص التربية الخاصة - مسار صعوبات التعلُّم حيث اشتملت الدرجات العلمية لدى مُعلِّمات صعوبات التعلُّم - في هذا البحث - على (دبلوم - بكالوريوس). أمَّا الاعتبار الأخير فكان التأكد أن تكون مُعلِّمات صعوبات التعلُّم قد تعاملن مع طالبةٍ من الطالبات ذوات صعوبات التعلُّم التي تظهر لديها خصائص العجز المتعلِّم، وكان ذلك عن طريق توضيح مفهوم العجز المتعلِّم للمُعَلِّمات المشاركات قبل إجراء المقابلة.

الطريقة الأخرى: فكانت ما يُسمَّى بالعينة المتنامية التي أشار إليها العبد الكريم (2020) ويُنَّهم الأفراد الذين يقترحهم المشاركون، الذين من الممكن أن يسهموا في تعزيز المعلومات التي يحتاجها الباحث، وقد اختُيرت إحدى المشاركات بهذه الطريقة بعد أن رشحتها إحدى المُعلِّمات اللاتي تمَّ اختيارهنَّ مسبقاً، وتمَّ التأكد من أنَّ المعلمة المرشحة تنطبق عليها جميع الاعتبارات الآتية الذكر. ويبين جدول (1) خصائص العينة المشاركة في هذا البحث، مع العلم أنَّه تمَّ تغيير أسماء المشاركات حفاظاً على خصوصية المُعلِّمات وخصوصية طالباتهن.



جدول 1

خصائص العينة في البحث

الاسم	المؤهل العلمي	سنوات الخبرة
رهام	بكالوريوس	5 سنوات
مرام	بكالوريوس	6 سنوات
هديل	بكالوريوس	10 سنوات
هتون	بكالوريوس	11 سنة
بدور	دبلوم	11 سنة
فجر	بكالوريوس	11 سنة
صفاء	بكالوريوس	12 سنة
أمل	بكالوريوس	16 سنة

أداة البحث:

استُخدمت أداة المقابلة مع مُعلِّمات صعوبات التَّعلُّم؛ لتحقيق أهداف البحث، حيث تُعدُّ المقابلة من أهم أدوات جمع البيانات في البحث النوعي (القريني، 2020)، كما تتميز بالقوة في فهم الاتجاهات والمفاهيم والمعاني، ووصف الخبرات المعيشة، والأفكار المختلفة، والمشاعر العاطفية من المشاركين (الشيخة، 2022)، كما أنَّها تزوِّد الباحثين بكمٍّ هائلٍ من المعلومات التي يريدون الحصول عليها في وقتٍ قصيرٍ مقارنةً بالأساليب الأخرى، ويمكن الاكتفاء بها أداةً رئيسة لجمع البيانات (العبد الكريم، 2020)، وفي هذا البحث تمَّ استخدام المقابلات شبه المنظَّمة بالتحديد التي تهدفُ للتعرف إلى موضوعٍ ما بمزيدٍ من العمق والتفصيل، بحيث تُعدُّ الأسئلة مسبقًا قبل إجراء المقابلة، وتركزُ على النقاط الأساسية في الموضوع، كما أنَّها تتيح للباحث إضافة أسئلة تفصيلية في أثناء المقابلة عند حاجته إلى ذلك (الرشيدي، 2018)، فهي تتسمُ بخُلُقٍ جَوِّ تفاعلي بين كلٍّ من الباحث والمشارك، وتعطي الجميع الحقَّ في المشاركة والتعبير عن الرأي، وذلك ما يساعد على أن تكون المقابلة سلسلة ومرنة (Almeida, 2021).

وتكوَّنَت المقابلة من ثلاثة أسئلة رئيسة، يتفرَّع عن كل سؤالٍ منها مجموعة من الأسئلة الفرعية ذات العلاقة التي تتطلبُ من المشاركات الإجابة عنها لتُسهم -في نهاية الأمر- في الوصول إلى إجابات تتعلَّق بأسئلة البحث الرئيسية، وقد صيغت بطريقة سلسلة وواضحة لتناسب فهم المشاركات، وقد تدرَّجت أسئلة المقابلة في مضمونها الذي أعدت من أجله وذلك بدءًا من التعرف إلى المعلِّمة والتعرف إلى خبراتها الميدانية في مجال صعوبات التَّعلُّم بصفة عامة من أجل خلق جوٍّ من الألفة والراحة مع المشاركات، ونفاذًا إلى الظاهرة المراد دراستها وهي: العجز المتعلِّم، أسبابه، ومظاهره وختامًا: إبداء بعض المقترحات في الطرق التي قد تساعد على مواجهة العجز المتعلِّم.

تحليل البيانات:

مراحل التحليل الموضوعي:

بعد إجراء المقابلات وتفرغها كتابيًا تمَّ استخدام التحليل الموضوعي، ويُعدُّ من الأساليب الأكثر استخدامًا من قِبل الباحثين في تحليل بياناتهم النوعية (Wiltshire & Ronkainen, 2021)، وتتمثَّل مزايا التحليل الموضوعي في مرونته التي تمرُّ بست مراحل كما ذكرها بروان وكلاارك (Braun & Clarke, 2006)، هي:

المرحلة الأولى: (التعرف إلى البيانات)، وهي المرحلة التي يحدث فيها نسخ البيانات التي جُمعت وقراءتها لأكثر من مرة حتى تصبح مألوفة لدى الباحث، مع تدوين الملاحظات الأولية المهمة والرجوع إليها فيما بعد.



المرحلة الثانية: (التَّمييز الأوَّلِي)، وتأتي بعد قراءة البيانات لأكثر من مرة حيث يحصل توليد رموز أوَّلِيَّة مثيرة لاهتمام الباحث، وتُجمَع البيانات ذات العلاقة تحت رمزها المناسب.

المرحلة الثالثة: (البحث عن المواضيع)، وهي وضع الرموز الأوَّلِيَّة في موضوعاتٍ احتمالية مناسبة لها، ومن ثمَّ جُمع كل البيانات ذات العلاقة، ووضع العبارات المتشابهة تحت كل موضوع محتمل.

المرحلة الرابعة: (مراجعة المواضيع المحتملة)، فهي قراءة البيانات مرَّةً أخرى للتحقُّق من مناسبة تلك الرموز للمواضيع المحتملة، ومن ثمَّ توليد خريطة للموضوعات.

المرحلة الخامسة: (تسمية الموضوعات): مراجعة الموضوعات بأسلوبٍ مستمرٍّ؛ لتحسين عملية التَّحليل، وإنشاء أسماء وتعريفات واضحة لكل موضوع تمَّ التوصل إليه.

المرحلة السادسة: (كتابة التقرير): الخطوة الأخيرة لعملية التحليل، وفيها تُعرضُ النَّتائجُ لتحليل البيانات النوعية التي تمَّ التوصل إليها، وذلك من خلال الاستشهاد بأقوال المشاركين من المقابلات المتنوعة، وربطها بأسئلة البحث.

إجراءاتُ البحث:

1- بعد بناء الأدب النظري والدِّراساتِ السَّابِقة ذات العلاقة بالبحث؛ صُمِّمت أداةٌ مقابلةٌ شبه منظَّمة وفقاً للأسئلة البحثية الخاصة بهذا البحث.

2- عُرضتُ الأداة على مجموعةٍ من ذوي الخبرة الواسعة في المنهج النوعي والتربية الخاصة وعلم النفس؛ لإبداء آرائهم ومشاورتهم عن مدى وضوح الأسئلة ومناسبتها للتطبيق.

3- تمَّ التواصل مع إدارة التعليم في كلٍّ من: منطقة جازان، ومحافظة صبيا للحصول على الموافقة لإجراء المقابلات مع مُعَلِّمات صعوبات التَّعلُّم التي تنطبق عليهن جميع الاعتبارات اللازمة في اختيار عينة البحث.

4- أُرسِل للمُعَلِّمات خطابٌ لتعريفهم بهدف البحث، ومعنى مفهوم العجز المتعلِّم، كما تمَّ التأكيد في الخطاب أنَّ أسماءهنَّ والمعلومات التي سيشاركن بها ستكون سرِّيَّة، مع إمكانية الإضافة والتعديل على المعلومات عند الحاجة. وقد تمَّ الحصول على ثماني موافقات من المُعَلِّمات.

5- بعد التَّنسيق مع المُعَلِّمات، تمَّ إجراء المقابلات الثمانية ما بين العاشر من فبراير (2022) إلى السابع عشر من مايو (2022)، حيث تمَّ إرسال رسالة في "الواتساب" قبل المقابلة بيوم تذكيراً بالموعد، مع إرسال أسئلة المقابلة؛ حتى تتمكن المشاركة من أخذ بُدَّة عامة لما سوف يحويه اللقاء.

6- تمَّ إجراء جميع المقابلات بشكلٍ مباشرٍ في أثناء الدوام الرسمي في (8) مدارس مختلفة موزَّعة على الإدارتين التعليميتين وتفاوتتِ الوقت الذي استغرقتهُ المقابلة ما بين ربع ساعة إلى ساعةٍ وعشرين دقيقةً، حيث سُجلت المقابلات من خلال جهازين لضمان وضوح الصوت عند العودة لسماع المقابلات، وضمان وجود نسخة احتياطية، كما سُجلت المقابلة بعد أخذ الإذن من كل مُعَلِّمة.

7- بعد الانتهاء من إجراء كل مقابلة تمَّ تفرُّغها كتابيًّا، والتأكُّد من صحة ما كُتِب فيها من خلال الاستماع للمقابلات المسجَّلة، ومن ثمَّ إرسالها للمُعَلِّمة للتأكيد على دقة المعلومات مع إمكانية الإضافة والتعديل.

8- أخيراً تمَّ عمل تحليل البيانات حسب طريقة بروان وكلاارك (2006) Braun & Clarke، ومن ثمَّ كتابة تقرير النتائج ومناقشتها.



موثوقية البحث النوعي Trustworthiness

موثوقية البحث النوعي: هي إلى أي مدى يمكن الوثوق في البيانات ونتائج تحليلها، وأشار (Lincoln, et.al, 1985) أنه من الممكن التأكد من الموثوقية عن طريق أربعة معايير، هي: المصدقية، والانتقالية، والاعتمادية، والتطابقية.

أولاً: المصدقية Credibility:

تُقَابِلُ المصدقية في البحث النوعي مصطلح الصِّدْقِ الدَّاخِلِي في البحث الكمي الذي يعني أن يقيس الاختبار ما وُضِعَ لأجله؛ لذلك سعت الباحثتان أن تكون نتائج البحث متطابقة مع الواقع (العبد الكريم، 2020). ولتحقيق الصِّدْقِ اتُّبِعَت الباحثتان عدة طرق، هي:

- 1- استخلاصُ المعلومات من الأقران (الحسيني، 2020): بعد الانتهاء من تصميم دليل المقابلة عُرضَتْ على مجموعة من المختصين في التَّربِية الخاصة من أعضاء هيئة تدريس جامعيين ومعلِّمين؛ للتعرف إلى مدى وضوحها ومناسبتها لأهداف البحث وتساؤلاته.
- 2- سُجِّلَتْ المقابلة صوتياً باستخدام جهازين في حال فُقدَتْ نسخة فإنه يوجد نسخة أخرى للحفظ، كما تمَّ حفظُ المقابلات (الصَّوتية- والمكتوبة) في ملف خاص في جهاز الحاسوب الآلي، وأُغْلِقَ برقم سري حفاظاً على خصوصية المعلومات إلى أن تُناقش الرسالة وتُنشر، ومن ثمَّ حذفها.
- 3- الحفاظ على سرية المعلومات المتعلقة بالمشاركات في هذا البحث وطمأنتهنَّ أنَّها لن تُستخدم إلا فيما يتعلق بالبحث فقط، بالإضافة إلى إخفاء أسمائهنَّ الحقيقية واستبدالها بأسماء مستعارة تماشياً مع الاعتبارات الخلقية التي تنمِّي الشُّعُور بالارتياح لدى المشاركات، وتحفِزهنَّ على إعطاء ما يملكن من معلومات تفيد البحث.
- 4- مراجعة المشاركين (الحسيني، 2020): إرسال البيانات بعد تفرغها كتابياً إلى جميع المشاركات للاطلاع عليها والتحقق منها، مع إمكانية التعديل والحذف والإضافة عند الحاجة إلى ذلك.
- 5- الوصف التفصيلي المكثف (Muzari & Shonhiwa, 2022): الاستشهاد بأقوال المشاركات وذلك لتعزيز الصِّدْقِ، حيث يؤكِّد البحث النوعي على الأخذ بوجهات نظر المشاركين حول الموضوع المدروس والتي تُقتبس بصورة مباشرة من المقابلات التي تُجرى معهم.

ثانياً: الانتقالية Transferability:

الانتقالية تقابل الصِّدْقِ الخارجِي في البحوث الكمية، وتعني المدى الذي يمكن تطبيق نتائج البحث الحالي على سياقاتٍ بحثية جديدة (Lemon & Hayes, 2020)، وتشكِّلُ الانتقالية بعض التَّحْدِي في البحوث النوعية؛ لأنها لا تهدف لتعميم النتائج أو لتكرارها كما هو الحال في البحث الكمي، ولكن يمكن الكتابة عن خطوات تطبيق البحث ونتائجه بشكل مُفصَّل ودقيق؛ لمساعدة الباحثين لاحقاً لتطبيق البحث في حالات مقارنة (Stahl & King, 2020)، ومحاولة ضمان ذلك فقد تمَّ التفصيلُ بشكلٍ متعمِّق حول ظروف تطبيق البحث والمقابلات، وذلك لفهم الظاهرة المدروسة بشكلٍ جيد لمساعدة الباحثين في الموضوعات المشابهة.

ثالثاً: الاعتمادية Dependability:

الاعتمادية تقابل الثَّبات في البحوث الكمية، بمعنى أنه لو تمت إعادة تطبيق البحث في ظروفٍ مشابهة ستظهر نتائج متقاربة (العبد الكريم، 2019)، وبالرغم من أنَّ النتائج في البحوث النوعية تحملُ خصوصيةً لوقتٍ ومكانٍ مُحدَّدين (Lemon & Hayes, 2020)، لذلك كان من الممكن تجاوز هذه المشكلة بإعطاء وصفٍ مكثَّفٍ لإجراءات البحث



وجمع بياناته (العبد الكريم، 2019)، وقد حرصت الباحِثتان على التَّفصيل الدقيق لجميع خطوات البحث، من تصميم أداة البحث، وإجراءات تطبيقه، وتنفيذه، وتحليل بياناته بدءاً من أخذ الموافقة وحتى الانتهاء من عملية تحليل البيانات.

رابعاً: التَّطابُقية Confirmability:

التَّطابُقية هي المصطلح المقابل للموضوعية في البحوث الكمية (Lincoln, et.al, 1985)، التي تعني إقناع القارئ بعدم تأثير ذاتية الباحث على إجراءات البحث ونتائجه (العبد الكريم، 2019)، أو بمعنى آخر أن تُنقل نتائج البحث تجارب المشاركين التي عاشوها كما هي دون تأثيرٍ أو تحييزٍ من الباحث (Lemon & Hayes, 2020)؛ لذلك قامت الباحثتان بالاستعانة بأحد الرُّملاء ممن له الخبرة في البحث التَّوعِي للتأكد من الحيادية في تحليل البيانات ومناقشتها.



نتائج البحث ومناقشتها

يقدم هذا القسم نتائج تحليل المقابلات حسب الشكل الموضح:

شكل 1

المواضيع الأساسية لتحليل المقابلات



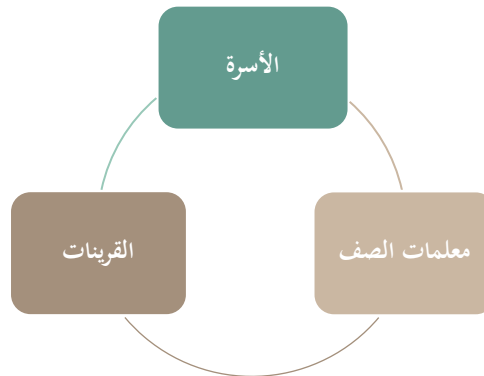
إجابة السؤال الأول:

مُسبِّباتُ العجز المتعلِّم من وجهة نظر مُعلِّمات صعوبات التَّعلُّم

من خلال تحليل المقابلات ظهرت مجموعة من المواضيع الفرعية التي تتعلق بمسببات العجز المتعلم من وجهة نظر مُعلِّمات صعوبات التَّعلُّم، وتظهر في الشكل الآتي:

شكل 2

مُسبِّباتُ العجز المتعلِّم من وجهة نظر مُعلِّمات صعوبات التَّعلُّم



أولاً: الأسرة

من أبرز مُسبِّبات العجز المتعلِّم التي لاحظتها مُعلِّماتُ صعوبات التَّعلُّم المشاركات في هذا البحث هي: تعامل بعض الأسر مع أطفالهم، وضعف معرفتهم باختلاف شخصياتهم، وذلك ما ذكرته المعلِّمة "رهام": "واجهتني صعوبة أنَّ الأسرة لم تكن فاهمة شخصية طفلتهم، ولم تكن تعرف كيف تتعامل معها، وعلى قدر ما نبذل من إرشادات وتنبهات وتعليمات تظل الأساليب التقليدية كما هي لا تتغير، كأن المعلِّمة تعمل من جانب واحد"، وأضافت المعلِّمة "مرام" أنَّ عدم تعاون الأسرة مع الطالبة أثر عليها سلباً بقولها: "عندما ترجع إلى البيت لا تجد من يساندها أو يشجعها، فتجد الإحباط تلو



الإحباط من البيت، وكل ذلك يؤثّر عليها، فأنا أحاول التواصل مع الأسرة، ولكن ليست جميع الأسر يتواصلون ويساعدوننا"، وهو يتفق مع ما أشار إليه بحثُ المصري (2019) في أنّ الأنماطَ الأسريّة السّلبية من عدم فهم لحالة الطفل قد تؤدي دورًا مهمًا في اكتساب الطالب العجز المتعلّم.

كما تُعدُّ المقارنة السّلبية بين الإخوة من أبرز مُسبّباتِ العجز المتعلّم التي واجهت مُعلِّماتِ صعوباتِ التَّعلُّم المشاركات في هذا البحث، وإلى ذلك فقد ذكرت المعلّمة "صفاء" أنّ للأهل تأثيرًا في الطّالبة: "أفراد الأسرة يتفاوتون بتحدّين في نفس الأسرة طالبةً لديها صعوبات تعلّم بالمقابل أختها تكون طالبة عادية، مما يولّد أسلوبَ المقارنة الذي تنتهجه الأسرة مثل: لماذا أختك كذا وأنت كذا؟"، وأنفقت معها المعلّمة "مرام" في أنّ المقارنة السّلبية بين الإخوة هي السّبب الأساسي في شعور الطّالبة بالإحباط بقولها: "دائمًا تقول: أختي أحسن مني"، وما هي إلا فروق فردية بينهم، فينبغي للأُم أن تراعي هذه النقطة، فأنا حاولت قدر ما أستطيع من هذه الناحية معالجة الموضوع، ولكن الأسرة ظلت هم مصدر الإحباط". وتُعدُّ الأسرة الرّكيزة الأساسيّة في تربية الطّالبة وتعليمها، حيث إنّ ضعفَ تفهّم بعض الأسر لاختلاف الصفات الشخصية، والقدرات العقلية بين أطفالهم يؤثّر سلبيًا في عملية التَّعلُّم لدى الطّالبة، والذي قد يصلُ بها إلى مرحلة الشُّعور بالعجز المتعلّم، وهو ما يتوافق مع بحث النجادات والسعود (2022) في أنّ الضغوط التي يتعرض لها ذوو صعوبات التَّعلُّم من جهة أولياء أمورهم تؤدّي بهم إلى القلق، والتوتّر، وضعف الدافعية للتَّعلُّم التي من شأنها أن تصل بهم إلى الشُّعور بالعجز المتعلّم. إضافةً إلى ما سبق ترى المعلّمة "مرام" أنّ العجز المتعلّم يُعدُّ صفةً مكتسبةً من الآخرين وذلك بقولها: "فيما يخصّ موضوع العجز المتعلّم أرى أنّه من النادر أن يكون موجودًا في الطّالبة من البداية، ومن وجهة نظري: أرى أن هناك أشياء تسبّبت في وجود العجز المتعلّم لدى الطّالبة"، وفسّرت ذلك بأن العجز المتعلّم يتولّد لدى الطّالبة نتيجةً للإحباط المستمر الذي تجده من الأهالي، بقولها: "دائمًا يكونون محبطين لها، تحاول وتحاول وفي النهاية تلقى من يحبطها"، وأضافت المعلّمة "مرام" أنّ عدم تعاون الأهل مع الطّالبة يؤثّر سلبيًا بقولها: "عندما ترجع الطّالبة إلى البيت لا تجد من يساندها أو يشجعها، وكل ذلك يؤثّر فيها، أنا أحاول التواصل مع الأهل، ولكن ليس كل الأهل يتواصلون ويساعدوننا"، وفي هذا الصدد أوصى بحث العلياني (2020) بضرورة تشجيع أولياء الأمور على فهم أطفالهم من ذوي صعوبات التَّعلُّم، والحرص على المتابعة المستمرة، واستخدام الطريقة المناسبة لقدراتهم، لتجنّب الآثار السّلبية التي قد تؤثّر على طفلهم.

ثانيًا: مُعلِّماتُ الصف

قد تؤدّي قلّة الوعي من جانب بعض المعلّمين إلى تعزيز اكتسابِ العجز المتعلّم لدى طلابهم (Engemann, 2016)، ومن أبرز المُسبّبات التي لاحظتها مُعلِّماتُ صعوباتِ التَّعلُّم، هي معلّمةُ الصف التي تمتلك خبرةً قليلةً في كيفية التَّعامل بصورةٍ إيجابية مع الطّالبة، ومن ذلك ما ذكرته المعلّمة "هتون" من تأثير أسلوب مُعلِّماتِ الصف العادي في الطّالبة "لا بد أن تكون هناك أسبابٌ لما وصلت إليه الطّالبة، ولا أستبعد وجود بعض المُعلِّمات ممن تسبّبن في ذلك فبعضهن لا يصبرن على وجود طالبة صعوبات التَّعلُّم، ويصرخن في وجوههن"، وأضافت المعلّمة "فجر": "أحيانًا أذهب إلى غرفة الصف العادي لأخذ الطّالبة إلى غرفة الصُّعوبات فتقول لي المعلّمة: خذوها! أصلًا وجودها من عدمه لا يؤثّر" مؤكدةً تأثّر الطّالبة من أسلوب المعلّمة بقولها: "فالطّالبة عندما تسمع مثل هذه العبارات السّلبية تتأثّر وترغب في الانسحاب، حتى عندما تحضر عندي في الجلسة ألاحظ أنّها تتهرّب عن الحضور"، فبعدُ ضعفُ الوعي لدى بعض مُعلِّماتِ التَّعليم العام، وقلة خبرتهن في التَّعامل مع الطّالبة من ذوات صعوبات التَّعلُّم ذا تأثيرٍ سلبي واضح في عملية التَّعلُّم لدى الطّالبة، التي قد تعرّض



من اكتسابها للعجز المتعلّم، وهو ما يتوافق مع بحث المصري (2019) حيث تؤدي نظرة المعلّم السّلبية عن الطالب إلى فقدان الثّقة بنفسه؛ مما يجعل تركيز الطالب ينحصر على نقاط الضّعف بدلاً من التركيز على نقاط القوة.

كذلك قد تستخدم معلّمة الصف العادي طرقاً تعليمية لا تراعي الفروق الفردية ولا تتناسب مع قدرات الطّالبة من ذوات صعوبات التّعلّم، مما يسبّب تبايناً واضحاً ما بين مستوى الطّالبة التّعليمي في الصف العادي عن مستواها في غرفة صعوبات التّعلّم، ومن ذلك ما ذكرته المعلّمة "رهام": "تحضر عندي في غرفة المصادر مجموعة الطّالبات ذوات صعوبات التّعلّم، فيستجنّ ويتقدّمن، ولكن عندما يكرّ في الصف العادي فإنّهن لا يتجاوئن مع المعلّمة لأنّ طريقة التّدرّس مختلفة"، واتفقت معها في ذلك المعلّمة "هتون" بقولها: "تتجاوب معي الطّالبة بصورة إيجابية، ولكنها لا تتفاعل مع معلّمة الصف العادي، ولذلك سألت معلّمتها في الصف العادي: هل تتجاوب معك؟ قالت: لا، لا تتجاوب معي ومستواها كما هو لم يتغير!"، وفي هذا السّياق: أوصى بحث (Ghaderi Gask, 2019) بتعديل المعلّم للاستراتيجيات التقليدية المعهودة، واستبدالها باستراتيجيات ملائمة لحالات الطّالاب المختلفة، حتى تؤدي بهم إلى تحقيق التّعلّم للمهارات التّعليمية المطلوبة، ومن ثمّ تعزيز التّواصل واستشارة المعلّمين المتخصّصين عندما يواجهون مشكلة ما مع الطّالاب الذين يتعاملون معهم؛ للوصول إلى حلول ذات كفاءة تساعد على التغلّب على مشكلات طابقيهم.

أيضاً يُعدّ تقديم معلّمة الصف العادي للدّعم التّعليمي الإضافي ذا أثر كبير على تقدّم الطّالبة، وفي المقابل: فإنّ فقدان الدّعم من معلّمة الصف العادي يُعدّ من مُسبّبات العجز المتعلّم التي لاحظتها معلّمات صعوبات التّعلّم المشاركات في هذا البحث، حيث إنّ تعزيز العلاقة الإيجابية بين كلّ من: المعلّم، والطالب مهم لتطوره الأكاديمي وهو ما ذهب إليه بحث (Raufelder & Kulakow, 2021) حيث إنّ توفير الدّعم الإضافي من قِبَل المعلّمين يساعد على تعزيز احترام الذات، وتحسين التّصورات للقدرات الأكاديمية، التي تُعدّ من إحدى الطّرائق الفعّالة في مواجهة العجز المتعلّم (Engemann, 2016)، ولذلك فقد أشارت المعلّمة "رهام" إلى تأثير إهمال الدّعم الإضافي من معلّمة الصف العادي في تقدّم الطّالبة بقولها: "الطّالبة يمكن أن تحصل على الدّعم عندما تحضر عندي، ولا ألقى باللائمة على المعلّمت دأماً ولا أستطيع فرض طريقة معينة عليهن؛ لأنّ المعلّمة تدرّس ثلاثين طالبة داخل الصف فليس لديها وقت حتى تركز انتباهها على هذه الطّالبة دون غيرها"، إلى ذلك فقد أوصت المعلّمة "رهام": "لكن مع ذلك أوصت بعضُ معلّمات التّعليم العام فأقول لهنّ: لو تستقطعين من الحصّة عشر دقائق أو حتى خمس دقائق، تجلسين فيها مع طالبة الصّعوبات لتعليمها والتركيز عليها". وبذلك يتضح أهمية دور معلّمة الصف العادي من حيث: الاهتمام بوجود طالبة صعوبات تعلّم، والتفرّغ لها بعض الوقت، وتعليمها بطريقة تناسب قدراتها، من أجل مساعدتها على الخروج من الشّعور بالعجز المتعلّم.

ثالثاً: القرينات

تتعرّض الطّالبات ذوات صعوبات التّعلّم إلى التنمّر من قبل قريناتهن، وذلك يُعدّ من أبرز مُسبّبات العجز المتعلّم التي اتّفقت عليها معظم المعلّمات المشاركات، وتتفق في ذلك مع بحث (Engemann, 2016) الذي أشار إلى أنّ البيئة الأكاديمية تُعدّ بيئة مساعدة لتطوير الشّعور بالعجز المتعلّم، وقد ذكرت المعلّمة "أمل" أنّ الطّالبة تتأثر بالمجتمع المحيط سواء كان من قريناتها في المدرسة أم من قريناتها في المنزل، وذلك بقولها: "يحصل التنمّر من الطّالبات، وتقول لي أمها: أيضاً من المحيط في البيت ومن المقربين من الأطفال"، وأشارت المعلّمة "أمل" إلى أنّ كلام الطّالبات السّلي أثر في طابقتها وعلى قراءتها في الصف، وذلك بقولها: "عندما تبدأ المعلّمة تدرّس طابقتها في الصف العام يبدأ بالتنمّر على الطّالبة، ويصنّفها



بعدم القدرة على القراءة والكلام بدرجة مؤثرة"، وأضافت إلى ما سبق "مثلاً: تبدأ تقرأ يقولون للمعلّمة بصوتٍ عالٍ: أستاذة، هذه لا تعرف كيف تقرأ! أو تتكلم! هذا وهنّ صغيرات بالصف الثاني الابتدائي".

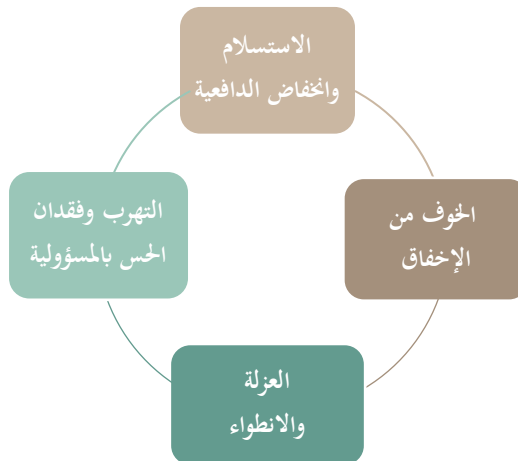
وذكرت المعلّمة "فجر" أنّ تعرّض الطّالبة من ذوات صعوبات التّعلّم للتّئمّر من صديقاتها والأفراد المحيطين بها يسهم في وصولها إلى الشّعور بالعجز المتعلّم، وذلك بقولها: "عند تعرّض التلاميذ ذوي صعوبات التّعلّم إلى العبارات السّلبية التي يسمعونها من أقرانهم أو من الأفراد المحيطين؛ فذلك يسبّب لهم الانسحاب والخجل، ويشكّل عليهم ضغطاً متزايداً وتحدّي أن واحد، وتكرار ذلك يصيبهم بالعجز المتعلّم"، كما أضافت المعلّمة "هديل": "كنا نعاين من تئمّر طالبات التّعليم العام على طالبات صعوبات التّعلّم، باستخدام ألفاظٍ معينة مثل: (أنت كسلانة اذهبي إلى غرفة الكسلانين)، فقد ثبت في أذهان الطّالبات أنّ الطّالبة التي تذهب إلى غرفة صعوبات التّعلّم طالبة كسلانة؛ لأنّها (تروح عند الأستاذة)"، مفسّرةً بذلك سبب رفض الطّالبة للتّعلّم "وهذا هو الذي يجعل الطّالبة تأتي إلى غرفة الصعوبات وهي ترفض أن تستجيب لي، كل ذلك بسبب التئمّر"، وذلك يتفق مع ما توصل إليه بحث الحارثي (2020) إلى أنّ الشّعور بالعجز المتعلّم يجعل ذوي صعوبات التّعلّم يتصفون بضعف الثّقة بالذات، والتّقدير للإمكانات الذاتية في مواقفهم الاجتماعية المختلفة. ويمكن الاستنتاج مما ذكرته معظم المعلّمات المشاركات بأن التئمّر الذي يصدر من بعض الطّالبات، له تأثيرٌ واضحٌ في عزوف الطّالبة عن التّعلّم، وفي تنمية الشّعور السّلي لديها، والذي قد يُعزّز من الوصول بها إلى العجز المتعلّم.

إجابة السّؤال الثّاني: أبرزُ المظاهر المصاحبة للعجز المتعلّم لدى الطّالبات ذوات صعوبات التّعلّم من وجهة نظر مُعلِّمات صعوبات التّعلّم

من خلال تحليل المقابلات يتفرّع من هذا الموضوع عدّة مواضيع فرعية كما يُظهرها الشّكل التّالي:

شكل 3

أبرزُ المظاهر المصاحبة للعجز المتعلّم لذوات صعوبات التّعلّم



أولاً: الاستسلام وانخفاض الدافعية

يعدّ الاستسلام وانخفاض الدافعية من أبرز المظاهر المصاحبة للعجز المتعلّم التي ظهرت لدى الطّالبات ذوات صعوبات التّعلّم كما ذكرت ذلك بعض المعلّمات المشاركات في هذا البحث، وفي هذا الصّدد: فقد أوصى بحث (Aljuhani & Ali 2021) بضرورة تقديم مُعلّمي ذوي صعوبات التّعلّم ومُعلّماهم لمهام وأنشطة تعليمية تتناسب مع القدرة التي يمتلكها طابقتهم وطابقتهم، حتى لا يصل هؤلاء الطّلاب إلى مرحلة من الاستسلام، وفقدان الأمل، تُطوّر لديهم الشّعور بالعجز



المتعلِّم. وقد ذكرت المعلِّمة "أمل" ملاحظتها لاستسلام الطالبة وفقدانها الأمل بقولها: "كانت متعبة نفسيًا، كأنها استسلمت لظروفها، وترى أنها محبطة، لا تريد أن تقرأ، ولا تكتب، ولا تحفظ، معتقدةً في نفسها أنها ليس لها قيمة"، ويُعدُّ الاستسلام من أبرز المظاهر التي ظهرت لدى الطالبة حيث أضافت المعلِّمة "هتون" موضحةً سبب استسلام الطالبة وعزوفها عن التَّعلُّم بقولها: "إنَّها يتكرر منها النسيان، لذا تَرَدَّد: أنا أنسى، أنا لا أريد المحاولة، فقلت لها: كلنا ننسى، لكننا نحاول دائمًا أن نتذكَّر"، كما ذكرت المعلِّمة "مرام" أن محاولة الطالبة لأكثر من مرة وعدم قدرتها على إتمام المهمة ذلك يرفع من فُرص استسلامها بسهولة بقولها: "إذا تكررت المحاولة من الطالبة وعجزت عن تحقيق الإنجاز، فإنَّها تستسلم وتضعف وتُحبط، تقول: أنا لا أعرف، أنا لا أعرف، أنا حاولت وأخفقت"، وذلك يتفق مع ما أشار إليه بحث الحارثي (2020) إلى أنَّ ذوي صعوبات التَّعلُّم يتأثرون بالعجز المتعلِّم تأثيرًا سلبيًا بما في ذلك الاستسلام والشُّعور باليأس وفقدان الأمل وضعف الدَّافعية للإنجاز.

وذكرت المعلِّمة "رهام" مثالاً لاستسلام الطالبة بقولها: "لدى طالبة لها ثلاث سنوات بالمدرسة، استسلمت لوضعها الحالي، ومن شدَّة الاستسلام للمشكلة التي تعيشها صار ذلك الوضع كأنه سمة أساسية لها، وطبيعة في حياتها"، وبيَّنت المعلِّمة "رهام" استغرابها من عدم تفاعل الطالبة ونطقها للحروف مع قدرتها على النطق "إلى درجة أن مُعلِّمات الصف يقلن لي: لم نسمع صوتها ولا مرة بالصف! مع أنَّ الطالبة تستطيع النطق"، وأكملت "تأقلمت مع وضعها الحالي إلى درجة أنها لا تتكلم أبدًا، لقد صار لديها عجز في التَّعبير الوصفي، لا تستطيع أن تناقش وتأخذ وتعطي في الكلام، لا يوجد حوار أساسًا مع الطالبة".

ومَّا سبق يمكن القول أنَّ الاستسلام، وانخفاض الدافعية للتَّعلُّم من أبرز المظاهر المصاحبة للعجز المتعلِّم التي ظهرت لدى طالبات صعوبات التَّعلُّم، ويرجع ذلك إلى تعرُّض الطالبة إلى بعض الخبرات السَّلبية المتكررة كالنسيان والاعتقادات والأفكار غير العقلانية التي لها دورٌ في تطوُّر الشُّعور بالعجز المتعلِّم وهو ما أكَّد عليه بحثُ النجادات والسعود (2022).

ثانيًا: الخوف من الإخفاق

يُعدُّ الخوف من الإخفاق من أبرز المظاهر المصاحبة للعجز المتعلِّم التي تتمثَّل لدى الطالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم، وذلك يتفق مع بحث Donahue (2014) أن الطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة الذين تظهروا عليهم خصائص العجز المتعلِّم يميلون إلى العزوف عن المشاركة في الأنشطة، والمهام الصعبة خوفًا من أن يكونوا في موضع خطر، أو خوفًا من التعرُّض للإخفاقات، وفي ذات السِّياق ذكرت المعلِّمة "أمل" تجربتها مع الطالبة من ذوات صعوبات التَّعلُّم وكانت تعاني من مشكلة التأثأة وكان يظهر عليها الخوف من الإخفاق بصورة متكررة بقولها: "كانت تخاف ممن حولها عند القراءة، وكانت كذلك تخاف من الإخفاق، من أن يضحك عليها أحد، وكان الصغار فعلاً يضحكون عليها"، كما أكَّدت المعلِّمة "أمل" تأثير المجتمع في الطالبة؛ ممَّا أدى إلى فقدانها لثقتها بنفسها ومن ثم رفضها التَّعلُّم وشعورها بالخوف من الإخفاق، وتحدثت المعلِّمة "بدور" عن خوف الطالبة من الإخفاق، وعدم تفهُّم المجتمع من حولها بالصُّعوبات التي تواجهها بقولها: "الطالبة تشعر بالخوف من الإخفاق، ودائمًا تبكي".

حيث إنَّ الخوف من الإخفاق يُعدُّ أحد المظاهر المصاحبة للعجز المتعلِّم التي ظهرت لدى طالبات صعوبات التَّعلُّم، وقد عملت مُعلِّمات صعوبات التَّعلُّم المشاركات في هذا البحث على مواجهته، ويرجع ذلك الخوف -غالبًا- إلى تعرُّض الطالبة لمؤثرات خارجية، مثل: الخوف من ردَّات فعل الآخرين: كالضحك عند محاولة الطالبة القراءة وتعرُّضها للخطأ، الذي ساعد على اكتساب الطالبة الخوف، وفقدانها الثِّقة بنفسها وقدراتها، ومن ثمَّ تطوُّر الشُّعور بالعجز المتعلِّم لديها. وقد



أشار حسن (2019) إلى أنَّ الانفعالات الأكاديمية مرتبطةً بصورة مباشرة بالأداء في الأنشطة التعليمية، وقد تكون تلك الانفعالات الأكاديمية عبارة عن انفعالاتٍ سلبية ومنها الخوف.

ثالثاً: العزلة والانطواء

تُعَدُّ العزلة والانطواء من أبرز المظاهر المصاحبة للعجز المتعلِّم التي ظهرت على الطَّالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم اتفاقاً مع ما ذكرته بعضُ المعلِّمات المشاركات في هذا البحث، حيث تشكِّلُ العزلة واحدةً من العوائق التي تقفُّ أمام مواجهة العجز المتعلِّم (Hayes et al., 2021)، وقد أوضحنا ذلك بمثالٍ لأحد المشاركات في دراستهم الذين حصلوا على درجاتٍ منخفضة بصورة غير متوقَّعة، وتركيز ذلك الطالب على الإخفاق الذي وقع به، ومن ثمَّ خوفه المستمر من الإخفاق، وأخيراً الوصولُ إلى مرحلة العزلة لتفادي الوقوع في مزيدٍ من المواقف التي تعرضه للإخفاق، ومن ذلك ما ذكرته المعلِّمة "رهام": "الطَّالبات اللَّاتي عندهن عجز تعلِّم يجلسن منعزلات ومنطويات ويفرضن الاحتكاك بأي أحد من المجتمع حتى المعلِّمات"، وأكملت "إنَّ الفرق بين الطالب من ذوي صعوبات التَّعلُّم الذي يحمل خصائص العجز المتعلِّم، وغيره من ذوي صعوبات التَّعلُّم الذي لديه قابلية ودافعية للتَّعلُّم أنه يجلس لوحده، ولا يتفاعل".

وعبرت المعلِّمة "هديل" عن عزلة إحدى طالباتها من ذوي العجز المتعلِّم بقولها: "طالبتني تجلس طوال الوقت منطويةً بعيدة عن زميلاتنا"، وذكرت المعلِّمة "صفاء" السُّلوكيات الواضحة على طالبتها بقولها: "انطوائية، قليلة الكلام، لا تحب المشاركة"، واتَّفقت معها المعلِّمة "هتون" بقولها: "إنَّها تتصفُّ بالهدوء، والخوف، وحُب العزلة، تجلس في مكانها إلى أن يدق الجرس فتنزِل للفسحة ثم ترجع"، معللةً تصرُّفها هذا بقولها: "إنَّها تعيش حالة صعبة، وخائفة، لا تستطيع التقدُّم خطوة بنفسها، بسبب عدم وجود مساعدين يمدُّون لها يد العون".

ومما سبق يتبيَّن أنَّ العزلة والانطواء من أبرز المظاهر المصاحبة للعجز المتعلِّم التي طرأت على الطَّالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم، ويرجع ذلك الانطواء إلى تطوُّر الخوف من محاولة إنشاء علاقات اجتماعية وتكوين صداقات وبالتالي انعزالها عن المجتمع.

رابعاً: التَّهَرُّب وفقدان حس المسؤولية

يُعَدُّ التَّهَرُّب من الحضور وفقدان حس المسؤولية من المظاهر المصاحبة للعجز المتعلِّم التي واجهت مُعلِّمات صعوبات التَّعلُّم المشاركات في هذا البحث، حيث أكدت المعلِّمة "هتون" أنَّ الطَّالبة كانت تحتلِّق الاحتجاجات وتتهرَّب من الحضور إلى غرفة صعوبات التَّعلُّم، وذلك بقولها: "أستدعيها ولكن لا تحضر، أو إنَّها تتحجج بأعذار مثل: عندنا حصّة، عندي اختبار، عندي وعندي"، مضيفة: "كانت ترفض الحضور، أقول لها: تعالي نتكلِّم، لا تستجيب، تعالي نلعب، لا فائدة". وذكرت المعلِّمة "فجر" ملاحظتها عدم رغبة الطَّالبة في التَّعلُّم، بقولها: "عندما نبدأ الدرس التعليمي ألاحظ على الطَّالبة أنَّها تأتي وليس لديها رغبة في التَّعلُّم وإتمام المهمة"، وأضافت المعلِّمة "رهام" أنَّ من مظاهر العجز المتعلِّم لدى الطَّالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم فقدان حس المسؤولية للتَّعلُّم، وذلك بقولها: "كثيرٌ من طالبات صعوبات التَّعلُّم ليس لديهنَّ حس بالمسؤولية أساساً، ولا تهتمُّ بزيادة الدرجات أو نقصانها، ولا يشكِّل لها فرقاً؛ لأنَّها صارت لا تبالي ولا تتأثَّر، وتقول: أنا هذه شخصيتي". ومن ذلك فيُعَدُّ رفض الطَّالبة للتَّعلُّم وانخفاض الحس بالمسؤولية من أبرز المظاهر المصاحبة للعجز المتعلِّم لدى الطَّالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم، حيث إنَّ انخفاض الدَّافعية لدى ذوي صعوبات التَّعلُّم يُعَدُّ عاملاً مهمّاً في تطوُّر العجز المتعلِّم (النجدات، والسعود، 2022).

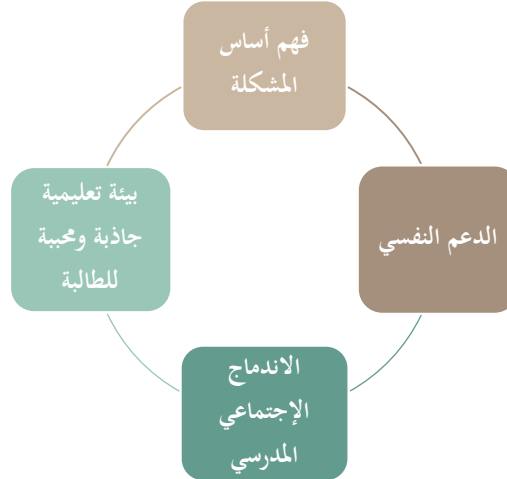


إجابة السؤال الثالث: الطرق التي اتبعتها مُعلِّماتُ صعوباتِ التَّعلُّمِ لمواجهةِ العجزِ المتعلِّم

من خلال المقابلات ظهرت عدَّةُ مواضيعٍ فرعيةٍ تتعلَّقُ بالطرقِ المختلفةِ التي اتبعتها مُعلِّماتُ صعوباتِ التَّعلُّمِ لمواجهةِ العجزِ المتعلِّم كما هو مُبيَّن في الشَّكل التَّالي:

شكل 4

الطرق التي اتبعتها مُعلِّماتُ صعوباتِ التَّعلُّمِ لمواجهةِ العجزِ المتعلِّم



أولاً: فهمُ أساسِ المشكلة:

ذكرت المعلِّمة "أمل" أنَّ التَّعرُّفَ على أساسِ المشكلة وأصولها يعد عاملاً مهمًّا ومُسهِّماً في التَّعرُّفِ إلى الطَّريقةِ المناسبةِ للتعاملِ مع الطَّالبة وذلك بقولها: "عندما تفهمين أساسِ المشكلة ستعرفين كيف تتعاملين معها، وإلا سيكون التعامل معها أمراً معقداً" وأضافت المعلِّمة "أمل": "لكن عندما تضعين حلولاً، والمشكلة ليست معروفة، فأنتِ تزيدين المشكلة أكثر، وتُعتقدين الأمور أكثر"، وذكرت المعلِّمة "مرام" أنَّ أول ما قامت به هو التَّعرُّفُ إلى المصدرِ المؤثِّرِ في الطَّالبة بقولها: "أول شيء بحثت عنه هو المصدر، أين مصدر الإحباط؟ فوجدتُ أنه من الأهل، الطَّالبة كانت تقول لي بنفسها: أخي يقول لي كذا، أمي تقول لي كذا، يعني وجدت أن المصدر من الأهل"، بعد البحث عن المصدر المؤثِّرِ في الطَّالبة وهم الأهل ذكرت المعلِّمة "مرام" الخطوات التي قامت بها "تواصلت مع الأم حتى أوعيتها بأن تحرص ألا تُحبطها، بل عليها أن تعززها، وتشجّعها، ولا تقارنها بقدرة أخيها، أو أختها".

وأضافت المعلِّمة "هديل" تجربتها في البحثِ عن أساسِ مشكلة طالبتها التي ترفض التَّعلُّم والذي كان أهم تحدٍّ وذلك بقولها: "رُفضها للتَّعلُّم هو أكبر تحدٍّ لنا، الرُّفض لأنَّها ليست متقبلة التَّعلُّم"، وقد تواصلت المعلِّمة "هتون" مع أم الطَّالبة للتَّعرُّفِ إلى سببِ رفض الطَّالبة الحضورِ إلى غرفة صعوباتِ التَّعلُّم من أجل أن تتعلَّم واصفةً ذلك بقولها: "تواصلت مع الأم وقلت لها: ماذا لدى هذه الطَّالبة؟ هل لديها مشكلة ما جعلتها لا تحضر عندي؟ ما الذي حدث لها؟ لماذا تغيّرت؟ صحيح أنها كانت تحضر معي دون رغبة، لكنها تحضر وهو المهم، ولكن فجأةً صارت ترفض الحضور!" ثم ذكرت سبب ذلك من وجهة نظر والدتها: "السبب المعلِّمة، معلمة فصلها هي التي أوصلتها لهذه المرحلة" فقد كان لأسلوب المعلِّمة ورفع صوتها على الطَّالبة أثرٌ سلبي عليها، موضحةً ذلك بقولها: "هكذا هي شخصية هذه المعلِّمة صوتها عالٍ دائماً".

ومما سبق كان التَّعرُّفُ إلى مصدرِ المشكلة أساساً في التَّعرُّفِ إلى الحلول المناسبة لها، حيث ذكرت بعضُ من المشاركات في البحث أنَّ الفهمُ التام لأساسِ المشكلة، ومصدرها يُعدُّ أولى خطوات الوصول إلى الحل.



ثانيًا: الدَّعمُ النَّفسي

أشار بحث (Donahue 2014) إلى أنّ واحدةً من الطرق الفعّالة في مواجهة العجز المتعلّم هي الدَّعمُ النَّفسي وذلك بتقديم التَّعزيزات الإيجابية من المعلِّمين إلى طلابهم عندما يمرون بمرحلةٍ من الإحباط، وقد اتَّفقت معظمُ المشاركات على أهمية الدَّعم النَّفسي بالتَّعزيز، ودوره الإيجابي في تحسين عملية التَّعلُّم لدى الطَّالبة من ذوي صعوبات التَّعلُّم التي تظهر لديها خصائص العجز المتعلّم، وفي ذات السِّياق فقد اتَّفقت هذه النّتيجة مع بحث حسن (2019) على ضرورة استخدام معلمي ذوي صعوبات التَّعلُّم ومعلّماهم أساليبَ متنوعة من التَّعزيز التي تساعد على مواجهة الضغوط التي يمر بها طلابهم وطالباتهم عند تعرضهم للإخفاقات المتكررة، واتفق مع ذلك بحث عيسى وأبو السعود (2018) على أنّ استراتيجية التَّعزيز ساعدت ذوي صعوبات التَّعلُّم على استعادة الثِّقة بالنفس، وروح التَّنافس، والتغلُّب على الشُّعور بالعجز المتعلّم، وذلك عند إعطائهم التَّعزيزات المحبّبة عند إتمام الأدوار والمهام المطلوبة منهم.

وقد أشارت المعلِّمة "أمل" إلى أهمية الدَّعم النَّفسي ومساعدة الطَّالبة وإخراجها من الشُّعور بالعجز بقولها: "يجب ألا يُعطى الطالبُ مجالاً في أن يستمر بالشُّعور بالعجز، بل ينبغي إخراج الطالب من هذا الشُّعور، كأنْ تعملي على بث التفاؤل في نفسه بعبارات إيجابية، مثل: أنتَ تستطيع، ربي خلّقك تأكل وتشرب وتتحرك وأحسن خلّقك وتصويرك فأنتَ تستطيع عمل أشياء كثيرة"، وقالت المعلِّمة "رهام" عندما تقولين لطالبتك: أنتَ متفوقة، وممتازة، تنطبع لديها فكرة إيجابية عن نفسها"، وبيّنت المعلِّمة "صفاء" دور معلِّمة صعوبات التَّعلُّم في تعاملها مع الطَّالبة قائلة: "أنا بصفتي معلِّمة صعوبات التَّعلُّم أهم شيء لدي أن أشعر الطَّالبة أنّها تستطيع التقدُّم".

وأشارت المعلِّمة "صفاء" إلى أهمية تعزيز الطَّالبة على كل استجابة صحيحة مهما كانت يسيرةً بقولها: "لا ننسى نقطةً أساسية، ومهمة، وهي تعزيز الطَّالبة على كل استجابة صحيحة، حتى لو كانت يسيرة، وأضع تحت كلمة يسيرة مئة خط"، معللة ذلك بقولها: "لأن الطَّالبة تمر بحالات إخفاق كثيرة فعند نجاحها ولو في جزء من المئة يتم تعزيزها، وهذا أكثر شيء يساعد على رفع مستوى الدَّات، ويعد مفهوم العجز عن الطَّالبة، ومع تكرار ذلك يتكون لدى الطَّالبة معرفة إيجابية بقدراتها، حتى تشعر الطَّالبة أنّها تستطيع أن تستجيب، وتتفاعل كبقية زميلاتنا، بالرغم من محدودية قدراتها"، وهذا يتفق مع النّتايج التي توصَّل إليها بحث عيسى وأبو السعود (2018) المتمثلة في أهمية دور تأكيد الدَّات في مساعدة ذوي صعوبات التَّعلُّم على مواجهة العجز المتعلّم ورفع مستوى التَّوكيدية لديهم، واكتساب الثِّقة بالنفس.

من واقع التَّجارب السَّابقة لمعلِّمات صعوبات التَّعلُّم المشاركات في البحث، ودورهنّ في تقديم التَّعزيزات الإيجابية بأنواعها المختلفة لدى طالبتهنّ، يتضح لدينا أهمية دور التَّعزيز في: رفع الثِّقة بالنفس، وتنمية تقدير الطَّالبة لذاتها، وشعورها بأنَّ لديها القدرة على النّجاح، وأنّها مثل بقية زميلاتنا، كل ذلك من شأنه أن يساعد على مواجهة العجز المتعلّم لديها وذلك يتفق مع بحث حسن (2019) الذي سعى إلى تعريف الطُّلاب والطَّالبات من ذوي صعوبات التَّعلُّم الذين تظهر عليهم خصائص العجز المتعلّم إلى مزيدٍ من الخبرات الانفعالية السَّارة، والمواقف الإيجابية التي تُحسِّن الشُّعور بالتفاؤل لديهم حتى عندما يكونوا محبطين، وساعدتهم ذلك على بذل مزيدٍ من الجهد والحماس رغبةً في النّجاح.

ثالثًا: الاندماج الاجتماعي المدرسي

أشار بحث الحارثي (2020)؛ و (Aljuhani & Ali 2021) إلى ضرورة الاهتمام بالمهارات الاجتماعية إلى جانب الاهتمام بالمهارات الأكاديمية، حيث يُعدُّ الاندماج في المجتمع بأي صورة من الصور عاملاً مساعداً على تقوية شخصية الطَّالبة من ذوات صعوبات التَّعلُّم، والتخلُّص من الشُّعور بالعجز المتعلّم، حيث أشار بحث (Sorrenti et al., 2019)،



إلى أهمية تدريب ذوي صعوبات التَّعلُّم على تحسين المهارات الاجتماعية والتَّفاعل الإيجابي مع الأقران والبيئة المحيطة، سواءً أكان التفاعل (لفظيًّا، أم غير لفظي).

وتحدّثت معظم المعلِّمات عن فائدة تشجيع الطَّالبات على الاندماج الاجتماعي المدرسي، حيث يُعدُّ دمج الطَّالبة مع قريناتها الطَّالبات من أهم الطُّرُق التي تنمِّي الجانب الاجتماعي وتساعد على التَّخفيف من الشُّعور بالعجز المتعلِّم لدى الطَّالبات ذوات صعوبات التَّعلُّم، وقد ذكرت المعلِّمة "رهام" تجربتها في ذلك موضحة أنَّ دمج الطَّالبة التي تختص بخصائص العجز المتعلِّم مع الطَّالبات الأخريات يساعدها على التَّأقلم والتَّفاعل معهنَّ قائلة: "أحرصُ على جعلهن يندمجن مع بقية زميلاتهن ولو في مجموعات صغيرة، فإذا بدأت الطَّالبة في التَّأقلم أضفت لها طالبة أخرى ثم أخرى وهكذا..."، واتفق مع ما سبق بحث (Donahue 2014) الذي أكَّد على أن تضمين الطُّلاب والطَّالبات الذين تظهر لديهم خصائص العجز المتعلِّم في المناقشات الصفية واحدةً من أكثر الاستراتيجيات شيوعًا في تنبيط خصائص العجز المتعلِّم.

وكذلك فإنَّ إشراك الطَّالبات في الأنشطة اللاصفية كانت إحدى الطرق التي تكلمت عنها معظم المعلِّمات، حيث ذكرت المعلِّمة "أمل" أنَّ دمج الطَّالبة مع المجتمع المدرسي، وإشراكها في الأنشطة اللاصفية ساعدها على اكتساب الثِّقة بنفسها، والتَّخفيف من شعورها بالعجز المتعلِّم، وذلك بقولها: "أحاول إشراكها في النُّشاط، كنت أحاول أعطيها سطرًا وأمنحها مدة أسبوعٍ كاملٍ حتى تحفظه؛ ثمَّ تشارك في تقديمه في التابور (برنامج الاصطفاف الصباحي)، أو تشارك معي في النُّشاط، حتى تستطيع اجتياز المشكلة"، كما أضافت المعلِّمة "أمل" أنَّ إشراك الطَّالبة في الإذاعة المدرسية يساعد المجتمع على التعرف إلى الطَّالبة، وبذلك تكتسب معنى ومكانةً بين الطَّالبات: "إشراكها في النُّشاط، في أعمال المدرسة في الإذاعة، يعني لها الكثير فكأنَّك بذلك تخصينها بمركز"، وأكَّدت المعلِّمة "رهام" أهمية إشراك الطَّالبة مع المجتمع الطُّلابي وتأثيره الإيجابي في الطَّالبة نفسها بقولها: "الطَّالبات اللَّاتِي يعانين من صعوبات تعلُّم لديهن ضعف في القراءة، في الكتابة وفي الحفظ، لكن السُّؤال هنا هو: كيف نستطيع دعمهن؟ بتوفير فرصة الاندماج بالمجتمع المدرسي"، وأشارت إلى ضرورة إشراك الطَّالبة في المجتمع المدرسي، والذي يساعد الطَّالبة على أخذ صورةٍ إيجابية عن ذاتها "إشراك الطَّالبة في المجتمع الطُّلابي يُنتج انطباعًا مهمًّا عند الطَّالبة، ويؤثر تأثيرًا قويًّا في شخصيتها". واتفق ذلك مع ما ذهب إليه العلياني (2020) في أهمية إشراك ذوي صعوبات التَّعلُّم في الأنشطة الاجتماعية، وزيادة دمجهم وتفاعلهم مع المجتمع داخل المدرسة وخارجها. وأيضًا فإنَّ تشجيع الطَّالبات على تقلُّد دور القيادة كان له تأثيرٌ مهمٌّ من وجهة نظر المعلِّمات في التقليل من العجز المتعلِّم لدى طالبات صعوبات التَّعلُّم، حيث يُعدُّ إعطاء الطَّالبة دور القيادة وإحساسها بأنَّ لها مركزًا ومكانةً عند الطَّالبات من الطرق الاجتماعية التي ساعدت على تحسين شخصية الطَّالبة التي تظهر لديها خصائص العجز المتعلِّم، وتقويتها، ورفع مفهوم الذات لديها، وهذا ما ذكرته المعلِّمات المشاركات في هذا البحث، ومن ذلك ما أشارت إليه المعلِّمة "أمل" من ذكر أهمية منح الطَّالبة دور القائدة بقولها: "اصنعي منها في الصف شخصيةً قيادية، اجعلها تتمثَّل الأدوار يوميًا معلمةً، ويومًا مشرفةً، ويومًا تصحح واجبات زميلاتهما وهكذا..."، وأكدت المعلِّمة "فجر" أنَّ استخدام إستراتيجية لعب الأدوار يساعد الطَّالبة على الشُّعور بالقيادة والمكانة بين الطَّالبات بقولها: "كذلك تشعر بقدرتها على القيادة، وهذا ينمِّي الإحساس بالثِّقة في النفس"، وذكرت المعلِّمة "صفاء" أنَّ للتفاعل مع الطَّالبة وتقلدها دور القيادة مكانةً وأثرًا فعالًا في نفسها بقولها: "أستخدم دائمًا استراتيجية تبادل الأدوار، والطَّالبة التي لديها عجز تعلُّم أجعلها تمثِّل دور المعلِّمة، حتى أنني أجلس مكانها على كرسي الدراسة وأجعلها تتقلَّد مهنة التَّدريس بدلًا عني، كل ذلك حتى تشعر بالثِّقة في نفسها"، واتفقت هذه النتيجة



مع بحث (2021) wurm في أن إعطاء الطالب فرصة بأن يصبح مرشداً على أصدقائه، من الاستراتيجيات التي على المعلم أن يستخدمها في مواجهة الشُّعور بالعجز المتعلِّم.

رابعاً: بيئة تعليمية جاذبة ومُحبِّبة للطالبة

حرصت مُعلِّماتُ صعوباتِ التَّعلُّمِ المشاركاتُ على تهيئة بيئةٍ تعليميةٍ جاذبةٍ ومُحبِّبةٍ للطالبة التي تظهر لديها خصائص العجز المتعلِّم، وذلك يتَّفَقُ مع ما توصَّلت إليه نتائجُ بحث (2014) Donahue في ضرورة توفير بيئةٍ تعليميةٍ إيجابيةٍ ومُحبِّبةٍ لمساعدة المُعلِّمين على مواجهة العجز المتعلِّم لدى طلابهم. حيث أكَّدت المُعلِّمةُ "رهام" على أن لجاذبية النِّشاط دوراً مهماً في عملية التَّعلُّم بقولها: "النِّشاط الجاذب مُحفِّز قوي للطالب".

وأشارت المُعلِّمةُ "فجر" إلى أهمية تسخير البرنامج التعليمي للطالبة بما يتناسب مع قدراتها التي تمتلكها بقولها: "لا بد أن أسجِّر البرنامج التعليمي والتدريسي للطالبة حسب احتياجاتها، وحسب قدراتها"، كما أشارت المُعلِّمةُ "فجر" إلى أنَّ التفاعل مع الطالبة يزيد من حماسها وثقتها بنفسها بقولها: "الطالبة هنا يجب أن تتعاون مع المُعلِّمة في عمل مشترك بينهما، فالطالبة بذلك تتحمس، وتزداد ثقتها بنفسها، فعندما أشرح للطالبة، وهي تشارك معي، فإنها في النهاية تستطيع أن تحبب نفسها"، وذكرت المُعلِّمةُ "صفاء" أنَّ التعرُّف على النمط المناسب للطالبة يسهل عملية التعامل معها بقولها: "أنا أنعرِّف على نخط الطالبة، هل هي من النوع البصري الذي يتجاوب مع الصور أكثر من الكتابة، أم هي من النوع الذي يتجاوب مع الأشياء المسموعة، فأبدأ أركِّز على النمط الذي تنتمي إليه".

في حين ذكرت المُعلِّمةُ "هتون" أنَّ إعطاء الحرية للطالبة في اختيار الطريقة المناسبة لها يُعد عاملاً مهماً في جذب الطالبة للتعلُّم، وذلك بقولها: "أحاول أن أضيف إستراتيجيات تتناسب مع نمطها؛ لأن أساليب التعليم إما بصرية أو سمعية أو حركية، مع وجود طالبات ذوات نمط مزدوج، فأنا ألاحظ ما يناسب الطالبة، وأختار الاستراتيجية المناسبة لشخصيتها" مستخدمةً في ذلك أسلوب التدريس المباشر مع الطالبة "الأسلوب المباشر: يعني مقابلة الطالبة وجهاً لوجه، أي: أكون أمامها مباشرة"، ومن ذلك: اهتمام المُعلِّمة "هتون" باختيار الطالبة الطريقة المناسبة لاهتمامها، تقول: أخطب طالبتى: "سنتعلم الحروف حرفاً حرفاً مثل ما تريدن، أو اكتب لي الحرف الذي تريدن كتابته، أو أشيري إلى صورة الحرف الذي تحبين أن تتعلّمي"، كما أكَّدت المُعلِّمةُ "هتون" ضرورة توافر الرغبة لدى الطالبة حتى تتقبل التَّعلُّم بقولها: "من الضرورة أن تتعلم الطالبة الشيء الذي ترغب في تعلُّمه حتى تستجيب لعملية التَّعلُّم".

ومما سبق يتَّضح أن معظم المُعلِّمات المشاركات اتفقت في البحث على أهمية توفير بيئةٍ تعليميةٍ تتسم بالجاذبية والتنوع، وذلك بتوفير الإستراتيجيات المُحبِّبة للطالبة وتعدُّدها، واختيار النمط المناسب للطالبة سواء أكان سمعياً أم بصرياً أم حسياً، حيث يُعدُّ توفير بيئةٍ تعليميةٍ جاذبةٍ ومُحبِّبةٍ للطالبة من الطرق الفعَّالة التي تساعد المُعلِّمات على مواجهة العجز المتعلِّم لدى طابِقاتهن.

توصياتُ البحث:

- 1- إقامة محاضرات وندوات للأهالي في طرق المعاملة الوالديّة السليمة لأطفالهم من ذوي صعوبات التَّعلُّم.
- 2- تقديم دوراتٍ تدريبيةٍ لمُعلِّماتِ التَّعليم العام اللّاتي بصفوفهنَّ طالبات من ذوات صعوبات التَّعلُّم، لتوضيح الطريقة المناسبة في التعامل معهنَّ.
- 3- تعزيزُ الخبرة في التَّعامل مع العجز المتعلِّم لمُعلِّماتِ صعوباتِ التَّعلُّم التي قد تظهر على طابِقاتهنَّ، بعمل دوراتٍ تدريبيةٍ دورية.



4- توعية طالبات المدارس بخطورة التنمر، من الناحية الدينية والاجتماعية، حتى لا تقع طالبة صعوبات التَّعلُّم أو غيرها ضحية له.

5- الاهتمام بشعور الطالبة من ذوات صعوبات التَّعلُّم وتعزيزها على كل استجابة صحيحة، فذلك يسهم في رفع ثقتها بنفسها وحبها للتعليم.

6- العمل على تقوية شخصية الطالبات من ذوي صعوبات التَّعلُّم بتحفيز مشاركاتهنَّ المجتمعية المدرسية.

مُقترحاتُ البحث:

- 1- دراسة دور التدخُّل المبكِّر في معرفة الطريقة المناسبة للتعامل مع مشكلة العجز المتعلِّم لدى ذوي صعوبات التَّعلُّم.
- 2- دراسة الطُّرق المناسبة لمواجهة العجز المتعلِّم لدى ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة، أو المرحلة الثانوية.
- 3- دراسة مدى معرفة المعلِّمين والمعلِّمات بمفهوم العجز المتعلِّم، وكيفية التَّعامل مع طلابهم وطالباتهنَّ من ذوي صعوبات التَّعلُّم وقايةً من الآثار السَّلبية المستقبلية المترتبة على العجز المتعلِّم.
- 4- دراسة دور المهارات الاجتماعية: (الأنشطة الصفية، والأنشطة اللاصفية) في مواجهة العجز المتعلِّم لدى ذوي صعوبات التَّعلُّم.
- 5- دراسة دور التنثُر بكل أنواعه في تفاقم مشكلة العجز المتعلِّم لدى طلاب صعوبات التَّعلُّم وطالباتها.



المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- الحارثي، صبحي. (2020). العجز المتعلم وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمرحلة الابتدائية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 14(2)، 289-306.
- حسن، رمضان. (2019). فعالية برنامج تدريبي في تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وأثره في خفض العجز المتعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التَّعَلُّم. مجلة التربية الخاصة، 29(2)، 315-377.
- الحسيني، عبد الناصر. (2020). مؤشرات جودة مناهج البحث في التربية الخاصة: الممارسات المستندة إلى البراهين. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة. <https://www.kscdr.org.sa/ar/node/3098>
- الدوة، أمل. و خليل، منير. (2020). فعالية برنامج مقترح للتدخل على العجز المكتسب والوظائف التنفيذية لدى الطالبات الجامعيات ذوات صعوبات التَّعَلُّم. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 3(1)، 423-456.
- الرشدي، غازي. (2018). المقابلات في البحوث النوعية. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- شاهين، إيمان. (2016). منبئات العجز المتعلم لدى عينة من الطلاب الجامعيين. مجلة الإرشاد النفسي، 47(4)، 1-52.
- الشيحة، مها. (2022). الاحتياجات التقنية لمُعَلِّمات الطالبات ذوات صعوبات التَّعَلُّم. المجلة السعودية للتربية الخاصة، 20(2)، 19-60.
- الصباحين، علي. (2015). برنامج إرشادي مقترح قائم على النظرية السلوكية المعرفية لخفض درجة العجز المتعلم لدى الطلاب ذوي صعوبات التَّعَلُّم. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 4(5)، 87-111.
- الطبياني، علا. (2019). استخدام الدراما العلاجية في الحد من العجز المتعلم لدى الأطفال المعاقين سمعياً. مجلة الطفولة والتربية، 11(40)، 15-68.
- العبد الكريم، راشد. (2019). البحث النوعي في التربية. الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.
- العبد الكريم، راشد. (2020). البحث النوعي في التربية. الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.
- عبد الحميد، أسماء. (2019). علاقة التسويق الأكاديمي بالمناخ الأسري والعجز المتعلم لدى طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، 34(4)، 59-108.
- عصر، رضا. (2020). دليل الباحث التربوي لخطوات إجراء البحوث الكيفية وتحليل بياناتها في زمن جائحة الكورونا. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 124(1)، 23-40.
- العلياني، محمد. (2020). العجز المتعلم والأسلوب المعرفي لدى الطلاب ذوي صعوبات التَّعَلُّم. مجلة القراءة والمعرفة، 230(2)، 135-166.
- عيسى، جابر، وأبو السعود، شادي. (2018). فعالية برنامج إرشادي لخفض العجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، 34(7)، 549-600.
- القريني، سعد بن غنام. (2020). البحث النوعي: الإستراتيجيات وتحليل البيانات. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- كريسويل، وبوث. (2019). تصميم البحث النوعي - دراسة معمقة في خمسة أساليب. ترجمة أحمد الثوابي. المملكة الأردنية الهاشمية - عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- المصري، أماني. (2019). القدرة التنبؤية لمفهوم الذات السلبية والتفاؤل والتشاؤم بالعجز المتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 20(3)، 303-347.



النجادات، حسين. والسعود، عثمان. (2022). العجز المتعلّم وعلاقته بقلق الامتحان لدى طلبة صعوبات التعلّم في محافظة الطّفيلة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 6(55)، 74-55.

وزارة التعليم. (2020). دليل معلم صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية، الرياض.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Abd al-Hamid, Asmā. (2019). The relationship of academic procrastination with family climate and learned helplessness among middle school students. (In Arabic). *Journal of Research in Education and Psychology*, 34(4), 59-108.

Abd al-Karim, Rashid. (2019). *Qualitative research in education*. (In Arabic). Riyadh: Maktabat al-Rushd, Publishers.

Abd al-Karim, Rashid. (2020). *Qualitative research in education*. (In Arabic). Riyadh: Maktabat al-Rushd, Publishers.

Al Juhani, S., & Ali, K. (2021, May 21-23) *Learned Helplessness and its Relation to Social Compatibility for Female Students with Learning Disabilities in Elementary Schools in Jubail Industrial City*. [Paper]. The 3rd International Academic Conference on Education, Teaching and Learning, London, UK.

Al-Dawa, Amal, and Khalil, Munir. (2020). The effectiveness of a proposed intervention program on learned helplessness and executive functions among female university students with learning disabilities. (In Arabic). *International Journal of Research in Educational Sciences*, 3(1), 423-456.

Al-Hārithī, Ṣubhi. (2020). Learned disability and its relationship to social skills among people with learning disabilities at the primary stage. (In Arabic). *Journal of Educational and Psychological Studies*, 14 (2), 289-306.

Al-Husaini, 'Abd al-Nasir. (2020). *Indicators of Research Method Quality in Special Education: Evidence-Based Practices*. (In Arabic). King Salman Center for Disability Research. <https://www.kscdr.org.sa/ar/node/3098>.

Al-Maṣrī, Amāni. (2019). The predictive ability of negative self-concept, optimism, and pessimism about learned helplessness among students with learning disabilities. (In Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 20(3), 303-347.

Almeida, E., Rosero, A., Chiluiza, W., & Castillo, D. (2021). Reflections on qualitative research in education. *Revista Cognosis*. (6), 101-118.

Al-Najadat, Hussain, and Saud, Othman. (2022). Learned Disability and its Relationship to Exam Anxiety Among Students with Learning Disabilities in Tafilah Governorate. (In Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 6(55), 55-74.

Al-Quraini, Sa'd bin Ghannām. (2020). *Qualitative Research: Strategies and Data Analysis*. Riyadh: King Fahd National Library.

Al-Rashidi, Ghazi. (2018). *Interviews in qualitative research*. (In Arabic). Kuwait: Al-Falah Bookshop for publication and distribution.

Al-Shiha, Maha. (2022). Technical needs of teachers of students with learning difficulties. (In Arabic). *Saudi Journal of Special Education*, (20), 19-60.

Al-Subhayn, Ali. (2015). A suggested counseling program based on cognitive behavioral theory to reduce the degree of learning disability among students with learning disabilities. (In Arabic). *Specialized International Educational Journal*, 4(5), 87-111.

Al-Taibāni, 'Alā. (2019). The use of therapeutic drama in reducing the learned helplessness of hearing-impaired children. (In Arabic). *Journal of Childhood and Education*, 11(40), 15-68.



- ‘Asr, Ridā. (2020). The educational researcher's guide to the steps of conducting qualitative research and analyzing its data in the time of the Corona pandemic. (In Arabic). *Arab Studies in Education and Psychology*, (124), 23-40.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Braunwell, Nancy D. (2016). *Connection between effort and academic success in learning disabled students identified with learned helplessness*. Theses. Rowan University, New Jersey.
- Creswell, and Poth. (2019). *Qualitative Inquiry Research Design – choosing among five approaches*. Translated by: Ahmad Al-Thawabiah. The Hashemite Kingdom of Jordan - Amman: Dār Al-Fikr Publishers and Distributors.
- Donahue, T. L. (2014). *Strategies for kindergarten through fifth grade teachers to use to address the phenomenon of learned helplessness in students with special needs*. Theses. California State University, San Marcos.
- Engemann, J. (2016). *Investigating Special Education Teachers' Knowledge and Beliefs of Learned Helplessness in Students with Mild to Moderate Disabilities*. Theses. Governors State University, IL.
- Ghaderi Gask, M. (2019). How could I resolve the learned helplessness of a fifth-grade student based on the theoretical approach of Prochaska and Norcross on the basis of the theoretical approach of psychotherapy?. *International Journal of Schooling*, 1(3), 61-71.
- Gindrich, P. A. (2021). Teachers' Ratings of Students' Learning Disabilities and Self-Reported Learned Helplessness of Polish Junior High School Students. *SAGE Open*, 11(3), 1-11.
- Hasan, Ramadan. (2019). The effectiveness of a training program in developing positive academic emotions and its impact on reducing the learning disability of primary school students with learning disabilities. (In Arabic). *Journal of Special Education*, (29), 315-377.
- Hayes, S., Doucet, D., & Bedi, R. P. (2021). University Students Who Overcame Learned Helplessness: What Helped or Hindered? *Canadian Journal of Counselling & Psychotherapy/Revue Canadienne de Counseling et de Psychothérapie*, 55(3).
- Heilman, A. K. (2021). *Alternative School Teacher Perceptions of Learned Helplessness: A Case Study*. Dissertation. Northcentral University.
- ‘Isā, Jabir, and Abu Al-Saud, Shādi. (2018). The effectiveness of a counseling program to reduce the learning disability of students with learning difficulties in the primary stage. (In Arabic). *Journal of the College of Education*, 34(7), 549-600.
- Lemon, L. L., & Hayes, J. (2020). Enhancing trustworthiness of qualitative findings: Using Leximancer for qualitative data analysis triangulation. *The Qualitative Report*, 25 (3), 604-614.
- Lincoln, Y. S., Guba, E. G., & Pilotta, J. J. (1985). Naturalistic inquiry. *International Journal of Intercultural Relations*, 9 (4), 438-439.
- Ministry of Education. (2020). *A Teacher's Guide to Learning Difficulties in the Primary Level*, Riyadh.
- Muzari, T., Shava, G. N., & Shonhiwa, S. (2022). Qualitative Research Paradigm, a Key Research Design for Educational Researchers, Processes and Procedures: A Theoretical Overview. *Indiana Journal of Humanities and Social Sciences*, 3(1), 14-20.
- Raufelder, D., & Kulakow, S. (2022). The role of social belonging and exclusion at school and the teacher–student relationship for the development of learned helplessness in adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 92(1), 59-81.



- Shaheen, Iman. (2016). Predictors of learned helplessness among a sample of undergraduate students. (In Arabic). *Journal of Psychological Counseling*, (47), 1-52.
- Sorrenti, L., Spadaro, L., Mafodda, A. V., Scopelliti, G., Orecchio, S., & Filippello, P. (2019). The predicting role of school Learned helplessness in internalizing and externalizing problems. An exploratory study in students with Specific Learning Disorder. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 7(2). 1-14.
- Stahl, N. A., & King, J. R. (2020). Expanding approaches for research: Understanding and using trustworthiness in qualitative research. *Journal of Developmental Education*, 44 (1), 26-29.
- ‘Ulayānī, Muhammad. (2020). Learned helplessness and cognitive style in students with learning disabilities. (In Arabic). *Reading and Knowledge Journal*, (230), 135-166.
- Wiltshire, G., & Ronkainen, N. (2021). A realist approach to thematic analysis: making sense of qualitative data through experiential, inferential and dispositional themes. *Journal of Critical Realism*, 20(2), 159-180.
- Wurm, L. (2021). *Effective Teaching Approaches to Combat Learned Helplessness for Students in High School Special Education*. Theses, St. Cloud State University.

دور الجامعات السعودية في الإسهام بتحقيق أهداف التنمية المستدامة لهيئة الأمم المتحدة: دراسة ميدانية

زينة محمد فالح القحطاني

أستاذ مساعد، قسم التربية وعلم النفس

كلية التربية - جامعة حفر الباطن

Doi10.55534/1320-010-004-012

المستخلص: هدفت الدراسة تعرّف دور الجامعات السعودية في الإسهام بتحقيق أهداف التنمية المستدامة لهيئة الأمم المتحدة (الأدوار التعليمية، والأدوار البحثية، والأدوار الخدمية)، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي؛ لملاءمته موضوع الدراسة؛ ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام الاستبانة أداة لجمع المعلومات، وتكوّنت الاستبانة من (21) فقرة، وزّعت على (3) مجالات، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية العاملين في العام الدراسي (1443-1444هـ)، وبلغت عينه الدراسة (382) مفردة من مجتمع الدراسة. وقد توصّلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها: أظهرت الدراسة أنّ دور الجامعات السعودية في الإسهام بتحقيق أهداف التنمية المستدامة لهيئة الأمم المتحدة، جاء بدرجة عالية، أظهرت الدراسة أنّ أعلى دور للجامعات السعودية في الإسهام في تحقيق التنمية المستدامة لهيئة الأمم المتحدة، كان في الأدوار البحثية، حيث جاء بدرجة عالية، وأظهرت الدراسة أنّ أقل دور للجامعات السعودية في الإسهام في تحقيق التنمية المستدامة لهيئة الأمم المتحدة كان في الأدوار التعليمية، حيث جاء بدرجة عالية، وأظهرت الدراسة أنّ الأدوار الخدمية للجامعات السعودية الإسهام في تحقيق أهداف التنمية المستدامة لهيئة الأمم المتحدة جاء بدرجة عالية.

الكلمات المفتاحية: التنمية المستدامة - هيئة الأمم المتحدة - أهداف التنمية المستدامة للأمم المتحدة.



The Role of Saudi Universities in Contributing to the Achievement of the United Nations Sustainable Development Goals: Empirical Study

Zainah M. Alqahtani

Assistant Professor

Department of Education and Psychology
Faculty of Education, Hafr Al-baten University

Doi10.55534/1320-010-004-012

Abstract: The purpose of the study is to investigate the role of Saudi universities in contributing to achieving the Sustainable Development Goals of the United Nations (educational roles, research roles, and service roles). The researcher followed the descriptive survey approach, as it fits the subject of the study, and to achieve the objectives of the study, the researcher used the questionnaire as a tool for collecting information, and the questionnaire consisted of (21) items, distributed into (3) domains. The population consisted of all faculty members in higher education institutions in of Saudi Arabia in the academic year 1443-1444 AH, the study sample totaled (382) faculty members. The study reached several results, the most important of which are: that Saudi universities play a significant role in achieving the. The research domain had the highest contribution, while the educational domain had the lowest contribution but in a high degree. Further, the study showed that the service roles of Saudi universities contributing to achieving the Sustainable Development Goals of the United Nations came in a high degree.

Keywords: Sustainable development - United Nations – SDGs.



المقدمة

تعدُّ التنمية المستدامة عملية تحوُّل المجتمع في كل سلوكياته وتصرفاته، وهذا الأمر لا يتم بقانون ولا بتغيير في الدستور، ولا بقرار إداري؛ نظرًا لأنَّ التنمية لا تتم إلا بوجود أناس يعرفون: ماذا يريدون؟ فتكون معارفهم العلمية متقدِّمة ويعملون على نشر هذه المعارف؛ من أجل إيجاد رأي عام مستنير، متمثِّل بالجامعات ودورها، فالأمور ليست تلقائية ولا جزئية بل هي مُترابكة ومتشابكة، ويجب تجهيز البيئة المناسبة لإحداث عملية التنمية المستدامة التي تجعل من التَّرابات بين العوامل المختلفة فاعلةً ومُساهمةً إيجابيًا في عملية التنمية.

مع أهمية أن ينطلق مسارُ التنمية من أوضاع واقعية، ومع واقع الأفراد، وعلى واقع خطاهم، وبحسب إمكاناتهم وغاياتهم؛ وذلك بغية إطلاق الإبداعات الكامنة بداخلهم، وبلوغهم الأهداف القادرين هم على استكشافها، فالاستدامة في عملية التنمية تهدفُ إلى تأمين قدراتٍ وطاقاتٍ ومصادرٍ لأجيالٍ قادمة لم تولد بعد وذلك بنفس الكفاءة المتوفرة حاليًا فالاستدامة في جوهرها عدالة في تكافؤ الفرص بين الشرائح الاجتماعية المختلفة للجيل الحاضر وبينه وبين الأجيال اللاحقة (1, Al-Kurd, 2018).

وتعني التنمية التطوُّر والتقدُّم نحو الأفضل، ومواكبة التغيُّرات والتَّجديدات المتسارعة في عالمنا، حيث يشمل هذا التطوُّر كلَّ مجالات الحياة المختلفة، وتتطلب التنمية استغلالَ الدول لكل مواردها ومصادرها وإمكانياتها المادية والبشرية والإنسان بالطبع أثمن هذه المصادر، وهي تنمية تراعي حق الأجيال القادمة في الثروات الطبيعية للمجال الحيوي لكوكب الأرض، كما أنَّها تضعُ الاحتياجات الأساسية للإنسان في المقام الأول، فأولوياتها هي تلبية احتياجات المرء من الغذاء والسكن والملبس وحق العمل والتَّعليم والحصول على الخدمات الصحية، وكل ما يتصل بتحسين نوعية حياته، وهي تنمية تشترط ألا نأخذ من الأرض أكثر مما نعطي (32, Dwekat, 2007).

والتنمية المستدامة هي "عملية شاملة تهدفُ لإحداث تغييرٍ حضاري، يزيد من قدرة المجتمع الذاتية على الاستجابة لإشباع الحاجات الأساسية (المادية، والفكرية، والروحية، والإبداعية) المتجددة لكل من الفرد والمجتمع على السواء" (Al-Thalbi, 2017, 1-2). وتُعرفُ هيئةُ الأمم المتحدة التنمية أنَّها "العملية التي يمكن بمقتضاها توجيهُ الجهود لكل من الأهالي والحكومة لتنمية الظروف الاجتماعية والاقتصادية في المجتمعات المحلية لمساعدتها على الاندماج في حياة الأمم والإسهام في تقدُّمها بأقصى ما يمكن (75, Al-nuri, 1988).

اتفقت الدول الأعضاء في الأمم المتحدة على إنشاء فريقٍ لوضع مجموعة الأهداف التي تمثِّل جوهر خطة التنمية المستدامة لعام (2030)، التي تمَّ التوصلُ إلى صياغتها النهائية في عام (2014م) (54, Mojaheed, 2020)، إذ اعتمدت جميع الدول الأعضاء في الأمم المتحدة في عام (2015) أهدافَ التنمية المستدامة (SDGs)، والتي تُعرفُ أيضًا باسم الأهداف العالمية، باعتبارها دعوةً عالمية للعمل على إنهاء الفقر، وحماية الكوكب، وضمان تمتُّع جميع النَّاس بالسَّلام والازدهار بحلول عام (2030)، وأهدافُ التنمية المستدامة السبع عشر متكاملة أي أنَّها تدرك أنَّ العمل في مجالٍ ما سيؤثِّر على النتائج في مجالاتٍ أخرى، وأنَّ التنمية يجبُ أن توازنَ بين الاستدامة الاجتماعية والاقتصادية والبيئية من خلال التَّعهد بعدم ترك أي شخص في الخلف، التزمت البلدانُ بتسريع التقدُّم لأولئك الذين في الخلف بعد. هذا هو السَّبب في أنَّ أهدافَ التنمية المستدامة مُصمَّمة لجعل العالم يتحوَّل إلى أصفار في عديدٍ من جوانب الحياة المتغيرة، بما في ذلك الفقر المدقع، والجوع، والإيدز والتَّمييز ضدِّ النساء والفتيات (2022, Development Program in Arab States).



فقد اشتملت التنمية المستدامة لهيئة الأمم المتحدة الأهداف التالية: القضاء على الفقر، والقضاء على الجوع والصحة الجيدة والرفاه، والتعليم الجيد، والمساواة بين الجنسين، والمياه النظيفة والنظافة الصحية، وطاقة نظيفة وبأسعار معقولة، والعمل اللائق ونمو الاقتصاد، والصناعة والابتكار والهياكل الأساسية، والحد من أوجه عدم المساواة ومدن ومجتمعات محلية مستدامة، والاستهلاك والإنتاج المسؤولان، والعمل المناخي، والحياة تحت الماء، والحياة في البر والسلام والعدل، والمؤسسات القوية، وعقد الشراكات لتحقيق الأهداف (Development Program in Arab States, 2022).

ويجدر الذكر أن هذه الأهداف وغيرها من أهداف الأمم المتحدة للتنمية المستدامة بإجمالي (17) هدفاً هي جوهر جدول أعمال (2030) التي تعد شعوب العالم بنشر ترانيم السلام وبشائر الازدهار في كل جناب المعمورة، كما أنها تمثل - بصورة جماعية - دعوة عاجلة للعمل. وعليه، ينبغي على كل مواطني العالم الانتباه إليها قبل فوات الأوان (Development Program in Arab States, 2022).

نرى من خلال ما تم استعراضه أعلاه أن أهداف الأمم المتحدة للتنمية المستدامة هي أهداف شاملة ومتنوعة لا تتوقف عند حد التعليم وحده، بل تشتمل على عديد وعديد من الأهداف سواء الحياتية، أم الصحية، أم التعليمية للأفراد في المجتمعات، بحيث تسهم جميعها في تحقيق الغايات الأسمى للإنسان في حياته، وتضمن له تنمية مستدامة لكل أموره التي يسعى من أجلها؛ وبالرغم من ذلك يبقى التعليم أهمها كونه وسيلة بالغة الأهمية في التنمية البشرية التي تتحقق من خلالها أوجه التنمية الأخرى. ويعد نشر التعليم وتوفيره للجميع مطلباً أساسياً لتحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية وتحسين مستويات الدخل، وتمكين المجتمع من الاستفادة من موارده البشرية بشكل أفضل، فقد برزت قضية التنمية البشرية بوصفها قضية لها الأولوية في برامج التنمية الاقتصادية والاجتماعية بشكل واضح، كما أن خلق المجتمع المتعلم مطلب أساسي من متطلبات تحقيق الرفاهية والمشاركة المجتمعية والتنمية المستدامة، وتعظيم إنتاجية الأفراد، وإكسابهم المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة للعيش في مستوى حضاري واقتصادي متقدم (Al-Kurd, 2018, 1).

وتعمل الجامعات ضمن عدة مهام (تعليمية، وبحثية، وخدمية) لتحقيق التنمية المستدامة بكل أشكالها ومستوياتها، وهذه المهام أو الأدوار تتضمن البحث العلمي، والتعليم، والخدمة المجتمعية؛ من أجل تمكين الطلبة من الإسهام في التطور الاجتماعي، وتنمية المعرفة، وصولاً للتنمية الدائمة، وهذه المهام والأدوار تعد جزءاً أساسياً من رسالة أية جامعة ومهمتها التي تسعى لتكون طرفاً في التنمية، وشريكاً لكل مؤسسات المجتمع المدني، إضافة إلى كونها مكوناً أساسياً من مكونات الخطط الحكومية (Gerio, Fiorani & Pietropaoli, 2019, 689). حيث تقع على عاتق الجامعات مسؤولية ضخمة في تحقيق التنمية المستدامة، فمن خلال الجامعة يتم تحديد السبل التي تمكن الأجيال من التصدي للتقيد الذي تتسم به التنمية المستدامة، وإعداد متخرجين ذوي مؤهلات عالية، وأفراد مسؤولين في وسعهم إشباع حاجات كل مجالات النشاط البشري، كما توفر فرصاً للتعليم المستمر والتعلم مدى الحياة، وتسهم في تقديم المعارف وإثرائها ونشرها من خلال البحوث العلمية (Ibrahimi, 2015, 4).

وتشكل الجامعات الركن الأساسي الذي تركز عليه محركات التنمية المجتمعية والتطور، لأنها عبارة عن مؤسسات تعليمية، تعمل على تنمية الموارد البشرية المطلوبة لإدارة برامج التنمية المستدامة وخططها التي تتراوح بين خمسة سنوات وعشرة سنوات أو أكثر، والتي يضعها مخططون استراتيجيون في مجال التنمية والتطوير، هم بالأساس من العاملين في هذه الجامعات أو من متخرجيها (Ghayad, 2020, 8).

وتعرف الجامعة أنها مؤسسة تعليمية، فلسفية المنشأ، تنموية الهدف، تأهيلية الأسلوب، لديها القدرة على الفهم، والاستجابة للعلاقات المتبادلة القائمة بين مختلف النظم وكل الفئات في المجتمع، وتحديد خياراته، وضبط مساراته وهي



مؤسسة تشرف عليها وتديرها طاقات بشرية وفكرية وأكاديمية؛ من أجل تقديم خدمات استراتيجية؛ لاستعادة التوازن بين الاحتياجات والأهداف، ضمن سياسة الدولة الرامية لتنمية الشباب وتوجيههم نحو الطريق السليم (Ojan, 2008). وقد جاء إعلان رؤية السعودية 2030 مواكباً لرسالة التعليم وداعماً لمسيرتها لبناء جيل متعلم قادر على تحمّل المسؤولية واتخاذ القرارات مستقبلاً، وانطلاقاً من هذه الرسالة جاءت الرؤية لتوفير فرص التعليم للجميع في بيئة تعليمية مناسبة في ضوء السياسة التعليمية للمملكة، ورفع جودة مخرجاته، وزيادة فاعلية البحث العلمي، وتشجيع الإبداع والابتكار، وتنمية الشراكة المجتمعية (Al-hwas & Al-esamy, 2020, 190).

فدور الجامعة دورٌ رائدٌ ومهم في تحديد المسارات والمنهجيات التي تتعلّمها الأجيال القادمة، كما وبفضلها يتم التعرف إلى الكيفية الخاصة بالتصدي للتعبيد الذي تتسم به التنمية المستدامة؛ ذلك أنّ الجامعة تقوم بإعداد متخرجين ذوي مؤهلات عالية بوسعهم إشباع حاجات النشاط البشري كافة، كما توفّر فرصاً للتعليم العالي والتعلّم مدى الحياة (الاستدامة Sustainability)، كما تسهم في تقدّم المعارف العلمية وإثرائها ونشرها عبر البحوث العلمية والإنسانية إضافة إلى كونها توفّر للمجتمعات الخبرة المتخصصة اللازمة لمساعدتها في مجالات التنمية المختلفة: الثقافية والاقتصادية والاجتماعية والبشرية (Ezzi & Ibrahimi, 2016, 413).

ولا يتوقّف دور الجامعة عند حدود التعليم والتدريب فحسب، بل تمتد لتشمل دعم متطلبات النماء والانتماء والبناء والتنمية والتحديث والتطوير، ويزداد ثقلها ويتعزّز مركزها الاجتماعي بقدر ما تؤكد حضورها ومواكبتها المستمرة لما يشهده المجتمع من مستجدات وتغيّرات، وتقوم الجامعات أيضاً بدور كبير ومهم في قيادة عملية التحوّل، وإعداد الشباب نحو فضاءات الحرية والإبداع، والتفكير العلمي، والحركة المنظمة، وأخلاقيات العمل الجماعي المنظم، واحترام الديمقراطية والشفافية وحقوق الإنسان، وكيفية إدارة الحوار، والمشاركة في صنع القرار مستقبلاً؛ لذا فتحقيق التنمية المستدامة من أبرز تحديات التعليم بوجه عام، والتعليم العالي المتمثّل بالجامعات بوجه خاص؛ لما تملكه من طاقات بحثية وإنتاجية تسهم في التنمية المستدامة وصولاً إلى مخرجات مفيدة تسهم في زيادة الإنتاج. ولهذا كان لزاماً على الجامعات أن يكون لديها دور رئيسي في تعزيز التنمية المستدامة؛ لما تملكه من عوامل التنمية البشرية والمجتمعية والاقتصادية في عصر التطوّر المعرفي والتكنولوجي، فالتنمية هي التي تزيد من المقدرة المعرفية، ومقدرة الابتكار، ومقدرة الاكتشاف، والتميز.

وتشير تقارير الأمم المتحدة أنّ تمكّن مؤسسات التعليم العالي من الإسهام في التنمية المستدامة يجب أن يتضمن المساواة في الوصول إلى مؤسسات التعليم العالي، بوصفها جزءاً من تعزيز فرص التعلّم مدى الحياة للجميع، علاوة على أن مؤسسات التعليم العالي يجب أن تعمل على تكوين الإنسان وإنتاج المعرفة والابتكار؛ لتحقيق التنمية المستدامة، إضافة إلى إسهامها البحثية والخدمية لتطوير المجتمعات من النواحي الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والبيئية وغيرها (Chankesliani & McCowan, 2021, 6). وعليه نرى أنّ الجامعات تُعرّف أنّها إحدى المؤسسات الاجتماعية السعودية الهامة التي تمثّل قمة الهرم في المؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية التي تسهم إسهاماً كبيراً وواضحاً في تنمية الأفراد تنمية مستدامة وشاملة لتحقيق جوانب متعدّدة من شخصيتهم وحياتهم ومهامهم؛ لذا يتوجّب الاهتمام بالجامعات وتوليئتها الأهمية الكافية؛ نظراً لفاعليتها ودورها المناط بها.

ويرى (Mohammed, 2015) أنّ تطبيق أهداف التنمية المستدامة في الجامعات يجب أن يقتصر بأفعال محدّدة في أحد مجالات التنمية المستدامة أو أكثر، كإدماج مفاهيم التنمية المستدامة في المناهج التعليمية، وتحويل الحرم الجامعي إلى حرم صديق للبيئة، والقيام بممارسات التنمية المستدامة فيه، وإجراء بحوث علمية في مجال التنمية المستدامة، والتدريب على



قضايا التنمية المستدامة الاجتماعية والبيئية والاقتصادية والتكنولوجية في سياق التعليم المستمر والدورات التدريبية التي تنظمها تلك الجامعات (P, 316).

وتأسيساً على ما تقدم، تتضح أهمية الجامعات في تحقيق التنمية المستدامة، حيث أصبحت صاحبة المسؤولية الأولى في تنمية أهم الثروات التي قد يمتلكها أي مجتمع؛ ألا وهي الرُّوة البشرية، ومن هذا المنطلق، فإن تحقيق التنمية المستدامة يُشكّل قوة التماسك الحقيقية للمجتمع؛ لأنها تقوم على عددٍ من المبادئ الأساسية منها: العدالة الاجتماعية والقضاء على كل أشكال التمييز والتهميش، والاستفادة من برامج التنمية الاقتصادية والاجتماعية والبشرية والبيئية المستدامة، واستثمار عائدها لصالح جميع المواطنين، والتعليم المستمر بما يقدمه من آليات جيدة للتعلّم والتدريب وتطوير مختلف المهارات وإنتاج التعليم المستمر، وتأكيد على مفاهيم العدالة الاجتماعية، والتدريب، والتّمكن، وترشيد الاستهلاك واحترام الحضارات الإنسانية للمجتمعات بمثل قوة أساسية لتحقيق التنمية المستدامة (Al-rifai, 2012, 298).

وفي سياق عمل الجامعات وإسهامها التنموية أُجريت عديد الدراسات حول الموضوع فقد أجرت كلٌّ من (Elmassah, Biltagy & Gamal, 2022) دراسة هدفت إلى مقارنة دور الجامعات في التنمية المستدامة في عدة دول (ألمانيا، واليابان، ومصر)، وتم اتّباع منهجية نوعية من خلال مقابلات مع (3) مسؤولين في جامعات مصرية، وتحليل مواقع الجامعات الألمانية واليابانية، وبيّنت النتائج أنه يمكن للجامعات المصرية (جامعة القاهرة) أن تتعلّم الممارسات التنموية لجامعات رائدة مثل (لوفان الألمانية وطوكيو اليابانية) لسد الفجوات في أدوارها التنموية المفترضة، ويمكنها أيضاً بذل مزيد من الجهد في تبني برامج التعليم العالي المقترحة في رؤية مصر (2030) لتحقيق التنمية.

وأجرت (Al-shiti, 2020) دراسة هدفت إلى معرفة دور الجامعات السعودية في مواءمة مخرجات التعليم العالي وتحقيق مُتطلّبات التنمية المستدامة وفق رؤية (2030) في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر القيادة الإدارية في جامعة القصيم، وتكوّنت العينة من عدد (80) من القيادات الإدارية، وتمّ إعداد استبانة لجمع المعلومات عن عينة الدراسة، واستُخدم المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، وتوصّلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: موافقة غالبية عينة الدراسة على بعض فقرات محاور جودة المستوى النوعي للمتخرجين، وجودة البرامج التدريبية المقدمة لمؤسسات المجتمع، والاستشارية العلمية، والمشاريع العلمية، والندوات والمؤتمرات المقدمة من الجامعة التي تتوافق مع خطط التنمية المستدامة للدولة ومتوافقة أيضاً مع رؤية المملكة (2030)، كما أظهرت موافقة كل عينة الدراسة بدرجة متوسطة على فقرات محور الدور الذي يمكن أن تسهم به الجامعات السعودية في تحقيق مواءمة مخرجاتها التعليمية مع متطلّبات التنمية المستدامة.

وأجرى (Mobarez, 2019) دراسة هدفت إلى وضع تصوّر مُقترح لتفعيل دور جامعة الوادي الجديد في تحقيق التنمية البشرية المستدامة للمجتمع المحلي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتمثّلت أداة الدراسة في استبانة طُبقت على عينة مكونة من (260) فرداً من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والقيادات العليا الأكاديمية والإدارية بكل كلية بجامعة الوادي الجديد، وتوصّلت الدراسة إلى وضع تصوّر مُقترح لتفعيل دور جامعة الوادي الجديد في تحقيق التنمية البشرية المستدامة للمجتمع المحلي وتضمّن: مركّزات التصوّر المقترح، وأهدافه وفلسفته، ومحاوره، والجهات المنوط بها تنفيذه، ومتطلّبات تنفيذه، وآليات تنفيذه، وضمانات نجاحه .

وهدف دراسة (Abedalmawla, 2019) إلى تعرّف دور البحوث التربوية في جامعة أسوان لدعم أهداف التنمية المستدامة ومتطلّباتها في مصر، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، لملائمته لموضوع الدراسة الراهنة والمتمثّل



في وحدات التحليل وفئاته، وتم اختيار عينه عمدية من رسائل الماجستير والدكتوراه بكلية التربية جامعة أسوان حيث بلغت حجمها (59) رسالة ماجستير ودكتوراه، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج؛ أهمها: تأتي الموضوعات في المجال الاقتصادي في المرتبة الأولى من حيث الأهمية في مجالات الدراسة، يليه المجال الاجتماعي ثم البيئي. أمّا Bosaha & (Bhos, 2019) فهدفا إلى إبراز دور الجامعة في تفعيل التنمية المستدامة، حيث تم تطوير استبانة مكونة من 24 فقرة، وعينة دراسة مكونة من (50) أستاذًا جامعيًا من المركز، وتم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، وأسفرت النتائج عن نقص في تأدية المركز الجامعي لمهامه لفائدة التنمية المستدامة سواء في مجال البحث العلمي، أم طرق ومناهج التدريس، أم التدريب، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فوارق ذات دلالة إحصائية تربط التنمية المستدامة بالمتغيرات الديموغرافية المتمثلة في: المرتبة العلمية، والمستوى التأهيلي، وسنوات الخبرة، فقد كانت قيم مستوى الدلالة أكبر من المستوى المعنوي (0.05).

كما أجرى (Abdulmoti & Mahfooz, 2018) دراسة هدفت للكشف عن دور الكليات المعتمدة بالجامعات المصرية في تحقيق أهداف التنمية المستدامة (كلية التربية بأسبوط نموذجًا)، وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، واعتماد الاستبانة أداة للدراسة لجمع البيانات عن عينة الدراسة المكونة من كليات الجامعات المصرية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية دور الكليات بالجامعات المصرية في تحقيق أهداف التنمية المستدامة، وأوصت الدراسة بالعمل على تحسين الجودة في المؤسسات الجامعية والتأكيد منضبط الجودة في التعليم الجامعي من خلال تطبيق معايير الجودة والاعتماد بكليات الجامعة، وهدفت دراسة (Mohammed, 2015) التعرف إلى برامج التنمية المستدامة بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، تكونت عينة الدراسة من عمداء كليات جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ورؤساء أقسامها، وأساتذتها، وطلابها، وأفراد من المجتمع المدني، حيث بلغ عدد أفراد العينة من (300) فرد، اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي باستخدام الاستبانة لجمع البيانات، وقد توصلت الدراسة إلى أهم النتائج الآتية: أبرز برامج التنمية المستدامة بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا التي تهدف إلى تحقيق التنمية بالسودان هي: برامج علوم الغابات والبرامج التربوية، وبرامج البحث التطبيقي، أهم دور لجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا في تحقيق التنمية المستدامة هو: تخرج الكوادر في التخصصات المختلفة، تأهيل أساتذة للعمل بمراحل التعليم المختلفة، إقامة محاضرات وورش عمل لأفراد المجتمع والطلاب في نشر الثقافة الأسرية والمجتمعية.

يلاحظ من استعراض الدراسات السابقة تباين أهدافها وموضوعاتها، فبعض الدراسات هدفت إلى معرفة دور الجامعات السعودية في مواءمة مخرجات التعليم العالي وتحقيق متطلبات التنمية المستدامة، أو التعرف إلى برامج التنمية المستدامة في بعض الجامعات، ومعوقاتها، وتتفق الدراسة الحالية مع بعض جوانب مثيرات الدراسات السابقة من جهة المنهج الوصفي وفي استخدامها الاستبانة من جهة أخرى، في حين تتميز عنها في أنها تناول دور الجامعات السعودية في الإسهام بتحقيق أهداف التنمية المستدامة لهيئة الأمم المتحدة، وهو أمر لم تقم به الدراسات العربية التي أجريت حول هذا الموضوع، كما أن الدراسة الحالية تجرى على عينة من عدة جامعات سعودية، ويمكن إجمال مجالات استفادة الباحثة من الدراسات السابقة بالآتي: بناء الإطار النظري للدراسة، وتكوين شامل للموضوع، وبناء أداة الدراسة وتطويرها والتحقق من صدقها وثباتها، واختبار الأساليب الإحصائية المناسبة.



وبناءً على ما تم تقدّم، وتلبيةً لنتائج الدّراسات وتوصيات المؤتمرات، وما تنادي به من تعظيمٍ لدور مؤسسات التّعليم العالي في تحقيق التّنمية المستدامة؛ تأتي الدّراسة الحالية لتعرّف الأدوار التّعليمية والبحثية والخدمية للجامعات السعودية التي تسهم في تحقيق أهداف التّنمية المستدامة.

مشكلة البحث:

بالرّغم من أهمية التّنمية المستدامة في العصر الحالي، كونها تسعى إلى تنمية رأس المال البشري، الذي يتم من خلاله زيادة الإنتاج، وضمان استمرارية ديمومة عجلة الحياة من النواحي الاقتصادية والثّقافية والاجتماعية، Al-Aqel, 2021, (869)؛ لا زال هناك تباينٌ في نتائج الدّراسات التي أُجريت حول دور الجامعات في تحقيق التّنمية المستدامة فمنها ما أشار إلى ضعفٍ في دور الجامعات في تحقيق التّنمية المستدامة وتنمية متطلباتها لوجود بعض المعوّقات التي تحول دون تحقيقها، كدراسة (Mobarez, 2019)، ودراسة (Mojaheed, 2020) التي أثبتت أنّه بالرّغم من تقدّم الجامعات العربية في دراسة متطلبات التّنمية المستدامة وتلبيتها، فإنه لا زال أمامها الكثير في هذا الشأن، وعلى الجامعات الاستفادة من تجارب الجامعات الغربية، بينما أثبتت دراسة (Ibrahimi, 2015) أن للجامعة دوراً مهمّاً في تنمية الرأس البشري لتحقيق التّنمية المستدامة. كما تسهم الجامعة في مد سوق العمل بالكوادر في التخصصات المختلفة وبذلك فهي تحقّق دوراً مهمّاً في التّنمية الشاملة (Mohammed, 2015)، علاوة على أنّ معظم الدّراسات التي أُجريت - بمحدود إطلاع الباحثة - لم تراعي المعايير الدولية للتنمية المستدامة أو الخطوط العريضة التي وضعتها الأمم المتحدة لأهداف التّنمية المستدامة لهيئة الأمم المتحدة، وعليه ارتأت الباحثة - وهي أستاذة في إحدى الجامعات السعودية - البحث في الأدوار (التّعليمية، البحثية، الخدمية) للجامعات السعودية، ومدى إسهامها في تحقيق أهداف التّنمية المستدامة، حيث ترى الباحثة إن اضطلاع الجامعات بدورها في تنمية التّنمية المستدامة وتحقيق أهدافها يعدّ من أهم التّحديات التي تواجهها حيث يقع على عاتقها استثمار طاقاتها ومواردها وإمكاناتها لمواجهة مُتطلّبات التّنمية المستدامة على كل الأصعدة. ومن هنا يمكن بلورة مشكلة البحث في السّؤال الرئيس التّالي:

ما دور الجامعات السعودية في الإسهام بتحقيق أهداف التّنمية المستدامة لهيئة الأمم المتحدة؟

وينبثق عن السّؤال الرئيس عدّة تساؤلات فرعية، نذكرها كالتالي:

1. ما الأدوار التّعليمية للجامعات السعودية للإسهام في تحقيق أهداف التّنمية المستدامة لهيئة الأمم المتحدة؟
2. ما الأدوار البحثية للجامعات السعودية للإسهام في تحقيق أهداف التّنمية المستدامة لهيئة الأمم المتحدة؟
3. ما الأدوار الخدمية للجامعات السعودية للإسهام في تحقيق أهداف التّنمية المستدامة لهيئة الأمم المتحدة؟

أهداف البحث

تهدف الدّراسة الحالية لتعرّف دور الجامعات السعودية في الإسهام بتحقيق أهداف التّنمية المستدامة لهيئة الأمم المتحدة، من خلال معرفة:

1. الأدوار التّعليمية للجامعات السعودية للإسهام في تحقيق أهداف التّنمية المستدامة لهيئة الأمم المتحدة.
2. الأدوار البحثية للجامعات السعودية للإسهام في تحقيق أهداف التّنمية المستدامة لهيئة الأمم المتحدة.
3. الأدوار الخدمية للجامعات السعودية للإسهام في تحقيق أهداف التّنمية المستدامة لهيئة الأمم المتحدة.



أهمية البحث

تتضح أهمية البحث في جانبين:

1. الأهمية النظرية:

- أ. الإسهام في إثراء المكتبة العربية في مجال الدراسات المتعلقة بالتنمية المستدامة وأهدافها وبخاصة تلك التي وافقت عليها ونشرتها هيئة الأمم المتحدة، وخصوصاً في مجال علاقتها بمؤسسات التعليم العالي.
- ب. يعدُّ هذا البحث استجابة لما توصى به المؤتمرات بضرورة مواكبة الاتجاهات والتطورات الحديثة المعاصرة، وبخاصة في مجال التنمية المستدامة، التي ركزت عليها تقارير ونشرات الأمم المتحدة، ووضعتها ضمن أهداف محددة للتنمية المستدامة.
- ج. توجيه النظر لأهمية مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية في تحقيق أهداف التنمية المستدامة من خلال القيام بأدوارها التعليمية والبحثية والخدمية بأفضل شكل.
- د. يسهم في إجراء عديد من البحوث المستقبلية المرتبطة بأهداف التنمية المستدامة وأبعادها لهيئة الأمم المتحدة.

2. الأهمية التطبيقية:

حيث يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة من قبل:

- أ. المسؤولين وأصحاب القرار في مؤسسات التعليم العالي، وتعريفهم بأهمية الاستثمار في العنصر البشري (الطلاب وأعضاء هيئة التدريس) لأجل تعليم مستدام يحقق التنمية المستدامة الشاملة.
- ب. طلاب الجامعة (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه) باعتبارهم الشريك الأساسي في تحقيق أهداف التنمية المستدامة.
- ج. الباحثين؛ حيث تتيح لهم هذه الدراسة نتائج أساسية حول دور الجامعات السعودية في تحقيق أهداف التنمية المستدامة، وتزودهم بالمقترحات البحثية التي يمكن تنفيذها من أجل فهم أعمق لدور مؤسسات التعليم العالي في تحقيق أهداف التنمية المستدامة وأبعادها.

حدود البحث

- (1) الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على معرفة دور الجامعات السعودية في تحقيق أهداف التنمية المستدامة للأمم المتحدة، من خلال ممارستها لأدوارها (التعليمية، والبحثية، والخدمية).
- (2) الحدود الزمانية: العام الدراسي (1443-1444).
- (3) الحدود المكانية: مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية.
- (4) الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي.

مصطلحات البحث

الدور Role:

اصطلاحاً: " المهمة التي يضطلع بها فرد أو مجموعة أو مؤسسة في سياق مجتمعي أو عملي لتحقيق أهداف محددة" (Mobarez, 2019, 133)، وإجراءً: يعني كل العمليات التربوية والتعليمية والمدخلات والمخرجات الهادفة إلى تحقيق أهداف التنمية المستدامة لهيئة الأمم المتحدة SDGs ويشمل ذلك: الخطط الدراسية، والمحتوى الدراسي، وأساليب التدريس، والتقويم، والبحث العلمي وخدمة المجتمع، ويقاس دور الجامعات الأردنية باستجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة المستخدمة فيها.



التنمية المستدامة Sustainable Development

اصطلاحاً: "أحد أنماط التنمية الحديثة نسبياً، حيث تعتبر الإنسان هدفها وغايتها ووسيلتها، مع تأكيدها على التوازن بين البيئة بأبعادها المختلفة والمتنوعة، وحرصها على تحقيق كل من تنمية الموارد البشرية والطبيعية دون إسرافٍ أو تبذيرٍ ووفق استراتيجية مُحَدَّدة ومدرسة بشكلٍ جماعي وعلمي سليم ومنظم؛ لتلبية احتياجات الحاضر والمستقبل" Al-qutb et (al., 2021, 363). كما يُعرّف (Al-Khaliya & Shat, 2021) التنمية المستدامة أنَّها: "الاستخدام الأمثل للموارد المادية والطبيعية للبيئة من خلال اتخاذ استراتيجيات فعّالة لإحداث تغييرٍ في سلوك الفرد نحو بيئته؛ لضمان تحقيق الحياة الكريمة لجميع أفراد المجتمع في الحاضر والمستقبل" (P239). وإجرائياً: عملية مستمرة في مجال التنمية العلمية والاقتصادية والاجتماعية، تسعى الجامعات السعودية إلى تنميتها وتطويرها من خلال قيامها بأدوارها التعليمية والخدمية والبحثية.

الأمم المتحدة United Nations:

اصطلاحاً: هيئة دولية ذات طابع عالمي، تمارس اختصاصاتها، بالاستعانة بعددٍ من الأجهزة والمنظمات الفرعية تستهدف من خلال عملها تحقيق الأهداف التي قامت من أجلها" (Manee, 2007, 32). وإجرائياً: الدول المنضوية في منظّمة الأمم المتحدة وتصدر قراراتها في ضوء شرعية هذه المنظمة.



الطريقة والإجراءات

أولاً: منهج الدراسة:

أتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، ويُعرّف أنّه: "الطريقة التي يعتمد عليها الباحثون في الحصول على معلومات وافية ودقيقة تصور الواقع الاجتماعي، وتسهم في تحليل ظواهره (Darwish, 2018, 118).

ثانياً- المحك المعتمد في الدراسة:

لتحديد المحك المعتمد في الدراسة قامت الباحثة بالرجوع إلى الأدب التربوي الخاص بالمقاييس المحكية، وكذلك بعض الدراسات السابقة التي اعتمدت المقياس الخماسي نفسه لتحديد مستوى الاستجابة حيث تمّ تحديد طول الخلايا في مقياس (ليكرت) الرباعي من خلال حساب المدى بين درجات المقياس $(4 - 1 = 3)$ ، ومن ثمّ تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية $(3 \div 4 = 0.75)$ ، وبعد ذلك تمّ إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضّح في الجدول التالي:

جدول 1

المحك المعتمد في الدراسة

طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له	درجة التوافر
1.0 – 1.75	25% - 43.75%	معدومة
1.75 – 2.50	43.75% - 62.50%	ضعيفة
2.50 – 3.25	62.50% - 81.25%	متوسطة
3.25 – 4.0	81.25% - 100%	عالية

وللكشف عن فرضية تشكّل رأي عند عينة الدراسة، تم احتساب القيمة الاحتمالية sig من خلال البرنامج الإحصائي (SPSS) ومقارنتها بقيمة الخطأ $(\alpha=0.05)$ فإذا كانت قيمة (sig) أكبر من (0.05) فيعني قبول الفرضية الصّرفية وأنّ المستجيب لم يشكل رأياً حول الممارسات المراد دراستها، وفي حال كانت أصغر فإنّ رأي المستجيب يختلف جوهرياً عن الدرجة المتوسطة وبالتالي يكون قد شكّل رأياً حول الممارسات المراد دراستها.

ثالثاً: مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في المملكة العربية السعودية الذي يعملون في جامعات (جامعة الملك سعود، جامعة الملك خالد، جامعة الملك عبد العزيز، جامعة الإمام عبد الرحمن الفيصل، جامعة تبوك)، في العام الأكاديمي (1443-1444هـ)، والبالغ عددهم (71347) عضو هيئة تدريس، وتمّ اختيار هذه الجامعات لتنوعها الجغرافي.

رابعاً: عينة الدراسة:

تمّ اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، ولتحديد حجم العينة من المجتمع الأصلي للدراسة استخدمت الباحثة معادلة ستيفن ثامبسون (Steven Thompson)

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{[N-1 \times (d^2 \div Z^2)] + p(1-p)}$$

1. n = حجم العينة

2. N = حجم المجتمع



3. $Z =$ الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة 0.95 وتساوي 1.96

4. $d =$ نسبة الخطأ وتساوي 0.05

5. $p =$ نسبة توفر الخاصية والمحايدة = 0.50

وعند تطبيق المعادلة على أفراد مجتمع الدراسة بلغت عينة الدراسة الكلية (382) مفردة من المجتمع الأصلي واستجاب منهم (382) عضو هيئة تدريس، بنسبة (100.00%).

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها:

واشتمل توزيع البيانات الشخصية للمفحوصين، التي تتعلق بمتغيرات (النوع، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) والجدول التالي يوضح خصائص عينة الدراسة:

جدول 2

توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	العدد	النسبة
النوع	ذكر	101	26.44%
	أنثى	281	73.56%
	المجموع	382	100.00%
المؤهل العلمي	ماجستير	211	55.24%
	دكتوراه فأعلى	171	44.76%
	المجموع	382	100.00%
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	97	25.39%
	من 5-10 سنوات	165	43.19%
	أكثر من 10 سنوات	120	31.41%
	المجموع	382	100.00%

خامساً: أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة في دراستها الاستبانة أداة رئيسة لجمع بيانات الدراسة، وتُعرف الاستبانة بأنها: "إحدى وسائل البحث العملي المستعملة على نطاق واسع من أجل الحصول على بيانات أو معلومات تتعلق بأحوال الناس أو ميولهم أو اتجاهاتهم، وتتألف من استمارة تحتوي على مجموعة من الفقرات التي يقوم المشارك بالإجابة عنها بنفسه دون مساعدة أو تدخّل من أحد (Khelifat, 2019, 154)، وتكونت الاستبانة من (21) فقرةً موزعةً على (3) مجالات حسب الجدول التالي:

جدول 3

توزيع فقرات الاستبانة على المجالات

م	المجال	عدد الفقرات
1	المجال الأول: الأدوار التعليمية	7
2	المجال الثاني: الأدوار البحثية	7
3	المجال الثالث: الأدوار الخدمية	7



م	المجال	عدد الفقرات
	المجموع	21

وقد استخدمت الباحثة مقياس ليكرت الرباعي لقياس استجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات الاستبانة.

سادساً: صدق الاستبانة:

1. صدق الاتساق الداخلي:

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط لبيرسون (Pearson) بين درجات كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الرئيسي الذي تنتمي إليه الفقرة من خلال تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (30) استجابة، وقد تراوحت معاملات ارتباط المحور الأول المتعلق بالأدوار التعليمية للجامعات السعودية بين (0.63 - 0.71)، بينما تراوحت معاملات ارتباط المحور الثاني المتعلق بالأدوار البحثية بين (0.60 - 0.75)، فيما تراوحت معاملات ارتباط المحور الثالث المتعلق بالأدوار الخدمية بين (0.52 - 0.81)، وجميع معاملات الارتباط المذكورة دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، وهذا يدل على أن فقرات كل مجال صادقة لما وضعت لقياسه.

2. الصدق البنائي:

يعد الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها وتحقيقها، ويبين مدى ارتباط كل مجال من مجالات الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة.

جدول 4

معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

م	الفقرة	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية Sig
1	الأدوار التعليمية	0.90	0.00
2	الأدوار البحثية	0.89	0.00
3	الأدوار الخدمية	0.89	0.00

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 = .

من الملاحظ في الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) لجميع مجالات الاستبانة، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.89 - 0.90)، وهذا يدل على أن مجالات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

سابعاً: ثبات الاستبانة:

الثبات يدل على اتساق النتائج، بمعنى إذا كرر القياس فإنك تحصل على النتائج نفسها، وفي أغلب حالاته هو معامل ارتباط، وهناك عدد من الطرق لقياسه ومن أكثرها شيوعاً هي طريقة (كرونباخ ألفا) وطريقة تجزئة المقياس إلى نصفين (Alwadi & Al-zubi, 2011, 216). وقد استخدمت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ وهي أشهر الطرق في قياس ثبات الأداة، وتكشف هذه الطريقة مدى تشتت درجات المستجيبين، وكانت النتائج كالتالي:



جدول 5

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات مجالات الاستبانة

م	المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
1	الأدوار التعليمية	7	0.78
2	الأدوار البحثية	7	0.80
3	الأدوار الخدمية	7	0.85
	جميع الفقرات	21	0.92

من الملاحظ من خلال الجدول السابق أنَّ معامل ألفا كرونباخ لجميع مجالات الاستبانة يزيد عن (0.78)، وهذا يدل على ثبات مرتفع لجميع المجالات وكذلك الاستبانة بشكل عام.

وبعد أن تأكد لدى الباحثة صدق الاستبانة وثباتها، وبعد إجراء التعديلات خرجت الاستبانة بصورتها النهائية كما في ملحق الدراسة، وهذا يجعل الباحثة على اطمئنان لتطبيق الاستبانة على عينة الدراسة لتحقيق أهداف الدراسة.

ثامناً: المعالجات الإحصائية المستخدمة في البحث

لتحقيق أهداف الدراسة سيتم استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

(1) التكرارات والنسب المئوية والمتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية: لمعرفة خصائص العينة ومستوى شيوع الظاهرة محل البحث لدى العينة.

(2) اختبار T لعينة واحدة (One Sample T Test) من أجل اختبار رأي المستجيبين حول الظاهرة المراد قياسها.

(3) معامل ارتباط بيرسون لقياس درجة الارتباط بين متغيرين، وقد تم استخدامه لحساب الاتساق الداخلي، والصدق البنائي.

(4) اختبار ألفا كرونباخ لمعرفة ثبات الاستبانة.



نتائج البحث ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الرئيس والذي نصه "ما دور الجامعات السعودية في الإسهام بتحقيق أهداف التنمية المستدامة لهيئة الأمم المتحدة، تم تحليل درجة الاستبانة الكلية ودرجة كل مجال وفق المحك المعتمد في الدراسة وكانت النتائج حسب التالي:

جدول 6

تحليل فقرات الاستبانة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النسبي وقيمة الاختبار والقيمة الاحتمالية Sig لجميع فقرات الاستبانة (N=382)

م	المجال	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية Sig	الحكم
1	الأدوار البحثية	3.35	0.40	83.75%	41.70	0.00	عالية
2	الأدوار الخدمية	3.31	0.44	82.75%	35.74	0.00	عالية
3	الأدوار التعليمية	3.26	0.40	81.50%	37.05	0.00	عالية
	المجموع الكلي	3.30	0.37	82.50%	42.51	0.00	عالية

من الملاحظ في الجدول السابق:

(1) الاستبانة دالة إحصائياً حسب المحك المعتمد في الدراسة، وقد بلغ المتوسط الحسابي للاستبانة ككل (3.30)، وانحراف معياري (0.37)، وبوزن نسبي (82.50%)، وبدرجة ممارسة عالية، وهذا يعني أن عينة الدراسة ترى أن دور الجامعات السعودية في الإسهام بتحقيق أهداف التنمية المستدامة لهيئة الأمم المتحدة، جاء بدرجة عالية، وبنسبة (82.50%)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى التطور الكبير الذي شهدته الجامعات السعودية في العقود الأخيرة، وتبنيها محاور رؤية المملكة (2030)؛ مما حدا بها لتطوير خدماتها التعليمية والبحثية وخدمة المجتمع، بما يتفق وحاجات التنمية المستدامة وفق أعلى المعايير الدولية. اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Al-Shiti, 2020) التي بينت أن الجامعات تمارس دورها في تحقيق التنمية المستدامة

(2) جاء في المرتبة الأولى المجال الثاني: الأدوار البحثية، بمتوسط حسابي (3.35)، وانحراف معياري (0.4)، وبوزن نسبي (83.75%)، وبدرجة ممارسة عالية، وتبدو هذه النتيجة مبررة؛ فالبحث العلمي من أهم الركائز التي يمكن من خلالها الوصول لنتائج عملية وتطبيقية لتحقيق التنمية المستدامة، وهو أمر تتطلبه أهداف التنمية المستدامة للأمم المتحدة وبالتالي تهتم الجامعات السعودية بالبحث العلمي بشكل كبير؛ كون البحث العلمي أحد السبل الفعالة والعملية للوصول لنتائج تحقق التنمية بمختلف أشكالها، اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Al-shiti, 2020) التي بينت أن دور الجامعات السعودية في مواءمة مخرجات التعليم العالي وتحقيق متطلبات التنمية المستدامة وفق رؤية (2030) كان كبيراً؛ وبخاصة في مجالات مشاريع العلمية، والندوات والمؤتمرات المقدمة من الجامعة التي تتوافق مع خطط التنمية المستدامة للدولة.

(3) جاء في المرتبة الأخيرة المجال الأول: الأدوار التعليمية، بمتوسط حسابي (3.26)، وانحراف معياري (0.4)، وبوزن نسبي (81.50%)، وبدرجة ممارسة عالية، بالرغم من حلول هذا المجال في المرتبة الأخيرة لكنه حقق درجة عالية وهذا يعكس اهتمام الجامعات السعودية بالوصول بالخرجين إلى أعلى مستويات الكفاءة من خلال المقررات والبرامج التعليمية



المقدمة لهم، وكذلك طرح التخصصات العلمية المتنوعة؛ لأن ذلك يحقق الاستثمار الأمثل في رأس المال البشري الذي يمكن تحقيق التنمية المستدامة من خلاله. اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Bosaha & Bhos, 2019) التي بينت أهمية دور الجامعات في التنمية من خلال البرامج التعليمية التي تقدمها.

للإجابة عن السؤال الفرعي الأول الذي نصه "ما الأدوار التعليمية للجامعات السعودية الإسهام في تحقيق أهداف التنمية المستدامة لهيئة الأمم المتحدة، تم تحليل فقرات المجال الأول وفق المحك المعتمد في الدراسة وكانت النتائج كالتالي:

جدول 7

تحليل فقرات المجال الأول (الأدوار التعليمية) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النسبي وقيمة الاختبار والقيمة الاحتمالية Sig لجميع فقرات المجال الأول (الأدوار التعليمية) (N=382)

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية Sig	الحكم
3	تصوغ الجامعات برامج تعلم متكاملة تهتم بأبعاد التنمية المستدامة البيئية والاجتماعية، والاقتصادية، والتكنولوجية، وغيرها.	3.32	0.62	83.00%	25.96	0.00	عالية
2	تشجع الجامعات مهارات الابتكار والإبداع؛ لإعداد جيل يحسن التعامل مع المشكلات المستقبلية.	3.31	0.62	82.75%	25.53	0.00	عالية
1	توظف الجامعات مهارات التدريس التفاعلية الحديثة التي تمكن الطلبة من فهم الواقع والتنبؤ بالمستقبل.	3.28	0.52	82.00%	29.36	0.00	عالية
5	تمكن الجامعات طلابها من مهارات القرن الحادي والعشرين؛ لإعداد جيل يؤمن بقضايا التنمية المستدامة.	3.26	0.60	81.50%	24.94	0.00	عالية
6	تعتمد الجامعات على احتياجات سوق العمل في تأهيل الطلبة للعمل المستقبلي الذي يحقق لهم العيش الكريم	3.23	0.65	80.75%	21.96	0.00	متوسطة
7	ترتبط الجامعات محتوى مقرراتها بالحياة الاجتماعية والمتغيرات المستمرة؛ لتأهيل الأفراد بما يحقق أهداف التنمية المستدامة.	3.22	0.64	80.50%	21.84	0.00	متوسطة



م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية Sig	الحكم
4	توفر الجامعات بيئة تعلم آمنة وداعمة لاستمرارية التعلم في مختلف الظروف.	3.18	0.62	79.50%	21.45	0.00	متوسطة
	المجموع الكلي	3.26	0.40	81.50%	37.05	0.00	عالية

من الملاحظ في الجدول السابق:

(1) المجال الأول دالٌّ إحصائيًا حسب المحك المعتمد في الدراسة، وقد بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.26)، وانحراف معياري (0.4)، وبوزن نسبي (81.50%)، وبدرجة ممارسة عالية، وهذا يعني أنَّ عينة الدراسة ترى أنَّ الأدوار التعليمية للجامعات السعودية للإسهام في تحقيق أهداف التنمية المستدامة لهيئة الأمم المتحدة، جاء بدرجة عالية، وبنسبة (81.50%) وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أنَّ المحتوى الدراسي الذي تقدمه الجامعات السعودية يهتم بشكل واضح بالجوانب البيئية والاجتماعية والتكنولوجية والاقتصادية؛ والتي يتمُّ تدريب الطلبة والخريجين على العمل بها وتنميتها، بوصفها جزءًا من التنمية المستدامة في البلاد، وهذا الأمر يتفق مع تطلعات ومحاوَر رؤية المملكة (2030) كما هو الحال بالنسبة لأهداف الأمم المتحدة للتنمية المستدامة، اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة الدراسة التي أجراها (Abedalmawla, 2019) حيث بيَّنت أنَّه تأتي الموضوعات في المجال الاقتصادي في المرتبة الأولى من حيث الأهمية في مجالات الدراسة، يليه المجال الاجتماعي ثم البيئي، وربما يعود سبب الاختلاف هنا لاختلاف طبيعة أهداف الدارستين وطبيعة العينة والأدوات المستخدمة فيها.

(2) جاءت في المرتبة الأولى الفقرة (3)، بمتوسط حسابي (3.32)، وانحراف معياري (0.62)، وبوزن نسبي (83.00%)، وبدرجة ممارسة عالية، تعزو الباحثة ذلك إلى أنَّ تحقيق التنمية المستدامة هو من أبرز تحديات التعليم العالي المتمثل بالجامعات، فمن الضروري قيام الجامعات بتعزيز التنمية المستدامة؛ بصياغتها لبرامج التعلم المتكاملة التي تهتمُّ بأبعاد التنمية المستدامة المختلفة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة التي أجراها (Abedalmawla, 2019) وأظهرت اهتمام الجامعات بأبعاد التنمية المستدامة ومتطلباتها، فأثبتت النتائج أنَّ الموضوعات في المجال الاقتصادي في المرتبة الأولى من حيث الأهمية، يليه المجال الاجتماعي ثم البيئي.

(3) جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (4)، بمتوسط حسابي (3.18)، وانحراف معياري (0.62)، وبوزن نسبي (79.50%)، وبدرجة ممارسة متوسطة، تعزو الباحثة ذلك إلى أنَّ رسالة الجامعات تحثُّ على توفير فرص التعليم للجميع في ضوء بيئة تعليمية مناسبة وآمنة ومشجعة على الإبداع والابتكار وعلى استمرارية التعلم في ظل الظروف والتغيرات الطارئة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Al-Shiti, 2020) التي أظهرت أنَّ الجامعات السعودية تسهم في تحقيق مواءمة مخرجاتها التعليمية مع متطلبات التنمية المستدامة، وتدعم المسيرة التعليمية في مختلف الظروف.

للإجابة عن السؤال الفرعي الثاني ونصُّه "ما الأدوار البحثية للجامعات السعودية الإسهام في تحقيق أهداف التنمية المستدامة لهيئة الأمم المتحدة؟"، تمَّ تحليل فقرات المجال الثاني وفق المحك المعتمد في الدراسة وكانت النتائج كالتالي:



جدول 8

تحليل فقرات المجال الثاني (الأدوار البحثية) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النسبي وقيمة الاختبار والقيمة الاحتمالية Sig لجميع فقرات المجال الثاني (الأدوار البحثية) (N=382)

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية Sig	الحكم
6	توفر الجامعات البيئة البحثية المحفزة للإبداع بما يضمن دراسة القضايا المهمة المتعلقة بمسارات التنمية المستدامة.	3.41	0.53	85.25%	33.61	0.00	عالية
7	تعزز الجامعات أخلاقيات البحث العلمي؛ لضمان تميز البحوث واهتمامها بجميع فئات المجتمع وقضاياها المختلفة.	3.38	0.53	84.50%	32.30	0.00	عالية
1	تحدد الجامعات الأولويات البحثية المتسقة مع أهداف التنمية المستدامة.	3.34	0.61	83.50%	26.68	0.00	عالية
3	توفر الجامعات مصادر المعلومات الحرة لأعضاء هيئة التدريس والطلبة لإنتاج البحوث المميزة.	3.33	0.54	83.25%	30.13	0.00	عالية
4	تعمل الجامعات السعودية مع أقوى الجامعات والمؤسسات البحثية المهمة بالتنمية المستدامة.	3.33	0.64	83.25%	25.36	0.00	عالية
5	توفر الجامعات مصادر المعلومات الحرة لأعضاء هيئة التدريس والطلبة لإنتاج البحوث المميزة.	3.33	0.54	83.25%	30.13	0.00	عالية
2	توفر الجامعات الدعم المالي الملائم للهيئة التدريسية والطلبة؛ لتنفيذ مشاريعهم البحثية المتعلقة بالقضايا البيئية، والاجتماعية، والاقتصادية، وغيرها.	3.31	0.64	82.75%	24.95	0.00	عالية
	المجموع الكلي	3.35	0.40	83.75%	41.70	0.00	عالية

من الملاحظ في الجدول السابق:

(1) المجال الثاني دالٌّ إحصائيًا حسب المحك المعتمد في الدراسة، وقد بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.35)، وانحراف معياري (0.4)، ويوزن نسبي (83.75%)، وبدرجة ممارسة عالية، وهذا يعني أنَّ عينة الدراسة ترى أنَّ الأدوار البحثية للجامعات السعودية من حيث الإسهام في تحقيق أهداف التنمية المستدامة لهيئة الأمم المتحدة، جاء بدرجة عالية، وبنسبة (83.75%) وقد تُعزى هذه النتيجة إلى اهتمام الجامعات السعودية بالإنتاجية العلمية والبحوث العملية



والتطبيقية التي يمكن الاستفادة منها في تنمية المجتمع، وهذا الأمر يتوافق مع معايير الأمم المتحدة للتنمية المستدامة من خلال إجراء البحوث والدراسات التطبيقية، إضافة إلى أن الجامعات توفر الدعم المالي للملائم للهيئة التدريسية والطلبة؛ لتنفيذ مشاريعهم البحثية المتعلقة بالقضايا البيئية والاجتماعية والاقتصادية بوصفها جزءاً من أدوارها البحثية لتحقيق التنمية المستدامة، اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Abdulmoti & Mahfooz, 2018) التي بينت دور الجامعات في تحقيق التنمية المستدامة وبخاصة من خلال تفعيل المجال البحثي فيها.

(2) جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (6)، بمتوسط حسابي (3.41)، وانحراف معياري (0.53)، وبوزن نسبي (85.25%)، وبدرجة ممارسة عالية، تعزو الباحثة ذلك إلى أن توفر بيئة بحثية محفزة على الإبداع والنماء والابتكار يعزز من مركز الجامعة الاجتماعي، ويؤكد على مواكبتها لمستجدات العصر وتغيراتها، كما يسهم في تحقيق أهداف التنمية المستدامة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Abedalmawla, 2019) التي أكدت فعالية دور البحوث التربوية في دعم أهداف التنمية المستدامة ومتطلباتها.

(3) جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (2)، بمتوسط حسابي (3.31)، وانحراف معياري (0.64)، وبوزن نسبي (82.75%)، وبدرجة ممارسة عالية، تعزو الباحثة ذلك إلى أن أهداف التنمية المستدامة متكاملة، فالعمل في مجال ما سيؤثر على النتائج في مجالات أخرى، فلا بد من العمل على توفير كل أشكال الدعم في مختلف المجالات، من أجل تحقيق أهداف التنمية المستدامة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Abdulmoti & Mahfooz, 2018) التي أظهرت متطلبات تحقيق أهداف التنمية المستدامة بالتعليم الجامعي، كالمطلوبات الاجتماعية والتكنولوجية والبيئة وأيضاً الاقتصادية، وذلك من خلال توفير الدعم المالي للملائم للطلبة وللهيئة التدريسية؛ للارتقاء بالبرامج المقدمة للطلبة لتصبح أكثر كفاءة وفعالية.

للإجابة عن السؤال الفرعي الثالث ونصه "ما الأدوار الخدمية للجامعات السعودية الإسهام في تحقيق أهداف التنمية المستدامة لهيئة الأمم المتحدة؟" تم تحليل فقرات المجال الثالث وفق المحك المعتمد في الدراسة وكانت النتائج كالتالي:

جدول 9

تحليل فقرات المجال الثالث (الأدوار الخدمية) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النسبي وقيمة الاختبار والقيمة الاحتمالية Sig لجميع فقرات المجال الثالث (الأدوار الخدمية) (N=382)

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	الحكم
						Sig	
1	ترتبط الجامعات بين البحوث العلمية ومشكلات المجتمع المتعلقة بالتنمية المستدامة.	3.54	0.58	88.50%	35.02	0.00	عالية
7	تتبنى الجامعات الأفكار المبدعة والخيالية لدى أفراد المجتمع وتعزيزها بما يتوافق مع أهداف التنمية المستدامة.	3.34	0.55	83.50%	30.06	0.00	عالية
2	تضمن الجامعات المشاركة المجتمعية ضمن سياسة واستراتيجيات الجامعات وفق مسارات التنمية المستدامة.	3.30	0.61	82.50%	25.79	0.00	عالية



م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية Sig	الحكم
4	تقيم الجامعات المؤتمرات والندوات المتعلقة بقضايا التنمية المستدامة ومسارحها المختلفة.	3.26	0.62	81.50%	23.82	0.00	عالية
4	توظف الجامعات النتاجات العلمية بما يخدم المجتمع وقضاياها المختلفة.	3.25	0.67	81.25%	21.86	0.00	متوسطة
6	تتيح الجامعات مرافق متعددة لأفراد المجتمع؛ لتمكينهم من تطوير مهاراتهم بما يحقق أهداف التنمية المستدامة.	3.24	0.62	81.00%	23.61	0.00	متوسطة
3	تؤهل الجامعات خريجين مدركين لاحتياجات المجتمع والمهن المستقبلية.	3.22	0.62	80.50%	22.57	0.00	متوسطة
	المجموع الكلي	3.31	0.44	82.75%	35.74	0.00	عالية

من الملاحظ في الجدول السابق:

(1) المجال الثالث دالٌّ إحصائياً حسب الحك المعتمد في الدراسة، وقد بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.31)، وانحراف معياري (0.44)، وبوزن نسبي (82.75%)، وبدرجة ممارسة عالية، وهذا يعني أن عينة الدراسة ترى أن إسهام الأدوار الخدمية للجامعات السعودية في تحقيق أهداف التنمية المستدامة لهيئة الأمم المتحدة، جاء بدرجة عالية، وبنسبة (82.75%) إن الجامعات السعودية بما تقوم به من أدوار خدمية، وبرامج ودورات تنمية وتنقيفية وعملية، تسعى إلى خدمة أفراد المجتمع السعودي بما يحقق التنمية البشرية التي يعتبرها النظام التعليم السعودي أساس التنمية المستدامة، اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Mohammed, 2015) التي بينت أن برامج التنمية المستدامة بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا تتضمن إقامة محاضرات وورش عمل لأفراد المجتمع والطلاب في نشر الثقافة الأسرية والمجتمعية؛ بهدف تحقيق التنمية المستدامة.

(2) جاءت في المرتبة الأولى الفقرة (1)، بمتوسط حسابي (3.54)، وانحراف معياري (0.58)، وبوزن نسبي (88.50%)، وبدرجة ممارسة عالية، تعزو الباحثة ذلك إلى أن البحوث العلمية تلعب دوراً بارزاً في تحقيق تنمية مستدامة للإنسان، فهي شاملة ومتنوعة ولا تقتصر على مجال التعليم فقط، بل تشمل عديد المجالات. تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Bosaha & Bhos, 2019) التي أظهرت نقصاً في تأدية المركز الجامعي تيسميسيلت لمهامه؛ لفائدة التنمية المستدامة سواء في مجال البحث العلمي، وفي مشكلات المجتمع المتعلقة بالتنمية المستدامة.

(3) جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (3)، بمتوسط حسابي (3.22)، وانحراف معياري (0.62)، وبوزن نسبي (80.50%)، وبدرجة ممارسة متوسطة، وتعزو الباحثة ذلك إلى ضرورة دعم مسيرة التعليم وبناء جيل متعلم قادر على تحمّل المسؤولية واتخاذ القرارات مستقبلاً. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Mohammed, 2015) التي أظهرت تخرج الكوادر في التخصصات المختلفة، وتأهيل أساتذة للعمل بمراحل التعليم المختلفة؛ وذلك لأجل تحقيق أهداف التنمية المستدامة.



ملخص نتائج الدراسة

1. أظهرت الدراسة أن دور الجامعات السعودية في الإسهام بتحقيق أهداف التنمية المستدامة لهيئة الأمم المتحدة جاء بدرجة عالية، ونسبة (82.50%).
2. أظهرت الدراسة أن أعلى دور للجامعات السعودية في الإسهام في تحقيق التنمية المستدامة لهيئة الأمم المتحدة كان في الأدوار البحثية، حيث جاء بدرجة عالية، ونسبة (83.75%).
3. أظهرت الدراسة أن أقل دور للجامعات السعودية في الإسهام في تحقيق التنمية المستدامة لهيئة الأمم المتحدة كان في الأدوار التعليمية، حيث جاء بدرجة عالية، ونسبة (81.50%).
4. أظهرت الدراسة أن الأدوار الخدمية للجامعات السعودية في الإسهام في تحقيق أهداف التنمية المستدامة لهيئة الأمم المتحدة جاء بدرجة عالية، ونسبة (82.75%).

توصيات الدراسة

1. ربط كل المقررات الدراسية بحياة الفرد والمجتمع، مع التركيز على سوق العمل السعودي واحتياجاته الحالية والمستقبلية.
2. توفير مصادر دعم مالي ملائم للهيئة التدريسية والطلاب لتنفيذ مشاريعهم البحثية.
3. استحداث تخصصات جديدة تركز على المهن المستقبلية وبخاصة في المجال التكنولوجي والسيبراني.
4. التوسع في البرامج والدورات الاقتصادية والتقنية والمهنية والتثقيفية المقدمة لأفراد المجتمع المحلي ومؤسساته.
5. إعداد دراسات وأبحاث لدراسة أثر الجامعات السعودية على تحقيق التنمية المستدامة.



المراجع

أولاً: المراجع العربية

- إبراهيمي، نادية. (2015). دور الجامعة في تحقيق التنمية المستدامة: دراسة لواقع الجامعة الجزائرية. *مجلة الحكمة للدراسات الاقتصادية*، 5(24)، 1-14. <https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-796413.14-1>
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي في الدول العربية. (2022). *أهداف التنمية المستدامة*. <https://www.arabstates.undp.org/content/rbas/ar/home/sustainable-development-goals.html>
- بوساحة، محمد وبحوص، نسيم. (2019). دور الجامعة في تجسيد التنمية المستدامة: دراسة ميدانية لعينة من الأساتذة الجامعيين بالمركز الجامعي تيسمسيلت. *مجلة شعاع للدراسات الاقتصادية*، 3(1)، 69-86. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/530/3/1/82450>
- التعلي، سكتة جهيه فرج. (2017). دور التعليم في التنمية الاقتصادية في العراق للمدة (2004-2015). *مجلة الاقتصادية الخليجية*، 33(34)، 88-116. <https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-837698.116-88>
- الحواس، حمد والعصيمي، أحمد. (2020). المعوقات التي تحد من دور الجامعات السعودية في تحقيق التنمية الاقتصادية في ضوء رؤية المملكة 2030. *مجلة الدراسات الجامعية للبحوث الشاملة*، 1(3)، 187-225. <https://usrij.com/wp-content/uploads/2020/08>
- دويكات، خالد. (2007). *دور الدراسات العليا والبحث العلمي في تحقيق التنمية المستدامة في فلسطين*. منشورات جامعة القدس المفتوحة.
- الرافعي، محب. (2012، إبريل 23-24). دور تعليم الكبار في تحقيق التنمية المستدامة (عرض ورقة)، المؤتمر السنوي العاشر - تعليم الكبار والتنمية المستدامة في الوطن العربي. مركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس، مصر.
- الشتيتي، إيناس. (2020). دور الجامعات السعودية في مواءمة مخرجات التعليم العالي ومتطلبات التنمية المستدامة وفق رؤية "2030" في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية لآراء القيادات الإدارية في جامعة القصيم. *المجلة العالمية للاقتصاد والأعمال*، 9(3)، 537-561. <https://search.mandumah.com/Record/1100845.561-537>
- عبد السلام، عبد السلام. (2006، إبريل 12-13). تطوير مناهج التعليم لتنمية متطلبات التنمية ومواجهة تحديات العولمة (عرض ورقة). مؤتمر التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة. كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، مصر.
- عبد المعطي، أحمد ومحفوظ، رندة. (2018). دور الكليات المعتمدة بالجامعات المصرية في تحقيق أهداف التنمية المستدامة: كلية التربية بأسسيوط أنموذجاً - دراسة تحليلية. *مجلة كلية التربية، جامعة أسسيوط*، 34(7)، 1-44. <https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-1131316>
- عبد المولى، مروة. (2019). دور البحث التربوي في دعم متطلبات وأهداف التنمية المستدامة بالجامعات المصرية: دراسة تطبيقية بكلية التربية جامعة أسوان. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، مصر*، 1(31)، 182-226. <https://search.mandumah.com/Record/989009>
- عبود، عبد الغني. (1992). *في التربية المستمرة ومحو الأمية وتعليم الكبار*. مكتبة النهضة المصرية.



عزي، الأخضر وإبراهيمي، نادية. (2016، أيار 3-6). دور الجامعة في تحقيق التنمية المستدامة (دراسة لواقع الجامعة الجزائرية) (عرض ورقة). المؤتمر العربي السادس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.

العقل، عقل. (2021). أبعاد التنمية المستدامة ومصادرها وتطبيقاتها في ضوء التربية الإسلامية. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، 1(2)، 865-910. https://edusohag.journals.ekb.eg/article_137597
عوجان، وليد. (2008). مشكلات الشباب الجامعي، بحث مقدم إلى المؤتمر الثقافي الثاني "الشباب الجامعي وتحديات الحداثة والتقليد"، جامعة الأميرة سمية للتكنولوجيا، الأردن.

القطب، سمير وعطا، راضي والجندي، ياسر وحسين، تغريد. (2021). التعليم وتفعيل قيم التنمية المستدامة في ضوء استراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر 2030. *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ*، 3(102)، 357-380.

<https://search.mandumah.com/Record/1041284>

الكحالية، أمل وشحات، محمد. (2021). مدى تضمين أبعاد التنمية المستدامة في محتوى منهج العلوم المطور للصف الخامس في سلطنة عمان. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، 4(3)، 277-339.

<http://dx.doi.org/10.29009/ijres.4.3>

الكرد، ضياء. (2018 إبريل 24-26). الدور المأمول من الجامعات الفلسطينية في تعزيز التنمية المستدامة (عرض ورقة). بحث مقدم لمؤتمر التنمية المستدامة في ظل بيئة متغيرة التي نظمتها كلية الاقتصاد والعلوم الاجتماعية - جامعة النجاح الوطنية في تاريخ 2018/4/25، نابلس، فلسطين.

مانع، جمال. (2007). التنظيم الدولي. دار الفكر الجامعي

مبارز، صقر. (2019). تصور مقترح لتفعيل دور جامعة الوادي الجديد في تحقيق التنمية البشرية المستدامة للمجتمع المحلي. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، 30(117)، 113-176.

<https://search.mandumah.com/Record/970623>

مجاهد، عبير. (2020). استدامة الجامعات العربية وتحقيق التنمية المستدامة تجارب الدول (جامعتي نيوكاسل - ماريبور). *المجلة المصرية للتنمية والتخطيط*، 28(2)، 51-72. https://inp.journals.ekb.eg/article_164572

محمد، أحمد. (2015). دور الجامعات في تحقيق التنمية المستدامة في السودان: دراسة حالة جامعة العلوم والتكنولوجيا.

<https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-.338-315>، 16(1)، 315-338

766986

النوري، عبد الغني. (1988). اتجاهات جديدة في اقتصاديات التعليم في البلاد العربية. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abdulmoti, A., & Mahfoo, R. (2018). The role of accredited colleges in Egyptian universities in achieving sustainable development goals: the College of Education in Assiut as a model - an analytical study (In Arabic). *Journal of the Faculty of Education, Assiut University*, 34(7), 1-44. <https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-1131316>.

Abedalmawla, M. (2019). The role of educational research in supporting the requirements and goals of sustainable development in Egyptian universities: an applied study at the Faculty of Education, Aswan University. *International Journal of Educational and Psychological Sciences, Egypt*, 1(31), 182-226. <https://search.mandumah.com/Record/989009>.

Abood, A. (1992). In continuing education, literacy, and adult education (1st ed.). Egyptian Nahda Library.



- Al-aqel, M. (2021). Dimensions of sustainable development, its sources, and applications in light of Islamic education. *Educational Journal of the Faculty of Education in Sohag*, 1(2), 865-910. https://edusohag.journals.ekb.eg/article_137597.
- Al-hawas, H., & Al-esamy, A. (2020). Obstacles that limit the role of Saudi universities in achieving economic development in light of the Kingdom's Vision 2030(In Arabic). *Journal of University Studies for Comprehensive Research*, 1 (3), 187-225 <https://usrij.com/wp-content/uploads/2020/08>.
- Al-Khaliya, A., & Shat, M. (2021). The extent to which dimensions of sustainable development are included in the content of the developed science curriculum for the fifth grade in the Sultanate of Oman. *International Journal of Research in Educational Sciences*, 4(3), 277-339. <http://dx.doi.org/10.29009/ijres.4.3>.
- Al-kurd, D. (2018, April 24-26). The expected role of Palestinian universities in promoting sustainable development (presentation paper). Research presented to the Sustainable Development in a Changing Environment Conference, organized by the Faculty of Economics and Social Sciences - An-Najah National University on 4/25/2018, Nablus, Palestine.
- Al-Nuri, A. (1988). *New trends in the economics of education in the Arab countries* (1st ed.). House of Culture for Publishing and Distribution.
- Al-Qutb, S., Atta, R., Al-Jundi, Y., & Hussein, T. (2021). Education and activating the values of sustainable development in light of the sustainable development strategy: Egypt's Vision 2030(In Arabic). *Journal of the College of Education*, 3(102) 357-380. <https://search.mandumah.com/Record/1041284>.
- Al-Shiti, E. (2020). The role of Saudi universities in harmonizing the outcomes of higher education and the requirements of sustainable development according to the "2030" vision in the Kingdom of Saudi Arabia: an analytical study of the opinions of administrative leaders at Qassim University. *International Journal of Economics and Business*, 9(3), 537-561. <https://search.mandumah.com/Record/1100845>.
- Al-Thlabi, R. (2017). The role of education in economic development in Iraq for the period (2004-2015) (In Arabic). *Gulf Economic Journal*, 33(34), 88-116. <https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-837698>.
- Abdelsalam, A. (2006, April 12-13). Developing education curricula to meet development requirements and face the challenges of globalization (presentation paper). Conference on specific education and its role in human development in the era of globalization. Faculty of Specific Education, Mansoura University, Egypt.
- Al-Rafii, M. (2012, April, 23-24). The role of adult education in achieving sustainable development (presentation paper), Tenth Annual Conference - Adult Education and Sustainable Development in the Arab World. Adult Education Center, Ain Shams University, Egypt.
- Bosaha, M., & Bhos, N. (2019). The role of the university in embodying sustainable development: a field study of a sample of university professors at the Tissemsilt University Center (In Arabic). *Shuaa Journal of Economic Studies*, 3(1), 69-86. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/530/3/1/82450>
- Dweikat, K. (2007). *The role of graduate studies and scientific research in achieving sustainable development in Palestine* (1st edition). Publications of Al-Quds Open University.
- Ezzi, A., & Ibrahim, N. (2016, April, 3-6). The role of the university in achieving sustainable development (a study of the reality of the Algerian university) (presentation paper). The Sixth Arab Conference on Quality Assurance in Higher Education, Sudan University of Science and Technology, Sudan.



- Ibrahimi, N. (2015). The role of the university in achieving sustainable development: a study of the reality of the Algerian university (In Arabic). Al-Hikma Journal of Economic Studies, 5(24), 1-14. <https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-796413>.
- Mobarez, S. (2019). A proposed vision to activate the role of New Valley University in achieving sustainable human development for the local community. Journal of the Faculty of Education, Benha University, 30(117), 113-176. <https://search.mandumah.com/Record/970623>.
- Mohamed, A. (2015). The role of universities in achieving sustainable development in Sudan: a case study of a university of science and technology. Jerash Research and Studies, 16(1), 315-338. <https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-766986>.
- Mojaheed, Ab. (2020). Sustainability of Arab universities and achieving sustainable development, experiences of countries (Newcastle and Maribor Universities) (In Arabic). Egyptian Journal of Development and Planning, 28 (2), 51-72. https://inp.journals.ekb.eg/article_164572.
- Manee, J. (2007). International Organization (1st edit). Darl Al-Fokr Al-jamee.
- Ojan, W. (2008). Problems of university youth, research presented at the Second Cultural Conference "University Youth and the Challenges of Modernity and Tradition", Princess Sumaya University for Technology, Jordan.
- United Nations Development Program in the Arab Countries. (2022). Sustainable development goals. <https://www.arabstates.undp.org/content/rbas/ar/home/sustainable-development-goals.html>
- Chankseliani, M., & McCowan, T. (2021). Higher Education and the Sustainable Development Goals. Higher Education Journal, 81 (2), 1-8. www.discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10146665.
- Elmassah, S., Biltagy, M. and Gamal, D. (2022), Framing the role of higher education in sustainable development: a case study analysis. International Journal of Sustainability in Higher Education, 23(2), 320-355. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-05-2020-0164>.
- Gerio, C., Fiorani, E., & Pietropaoli, F. (2019). The Role of Universities in Sustainable Development: The University of Rome 'Tor Vergata': A Place of Knowledge and Promotion for Sustainable Projects. Strategica journal, 1(2), 689-694. <https://strategica-conference.ro/wp-content/uploads/2022/04/74.pdf>.
- Ghayad, R. (2020). The role of universities in achieving sustainable development of society through university youth. International Journal of multidisciplinary studies on management, business, and economy, 3(2), 8-16. ISSN: 2735-5446.

KKU Journal of Educational Sciences

Peer-Reviewed-Journal



Volume: Tenth

1445 AH- December 2023AD

Issue: Fourth

