

جامعة الملك خالد

للعلوم التربوية

دورية علمية ربع سنوية - محكمة

مجلة

المجلد الحادي عشر - العدد الثالث

١٤٤٦هـ - ٢٠٢٤م

المشرف العام

رئيس جامعة الملك خالد المكلف

أ.د. سعد بن محمد بن دعجم

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

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

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. أحمد سليمان عودة

أستاذ التقويم والبحث التربوي - المملكة الأردنية الهاشمية

أ.د. مفرح بن سعيد آل كردم

أستاذ الإدارة التربوية - المملكة العربية السعودية

أ.د. عائشة سيف صالح الأحمد

أستاذ أصول التربية - المملكة العربية السعودية

أ.د. عبد الله بن سيف محمد التوي

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم - عمان

أ.د. عدنان محمد فرح

أستاذ علم النفس الارشادي - البحرين

أ.د. بشار عبد الله مصلح السليم

أستاذ أصول التربية - المملكة الأردنية الهاشمية

أ.د. سعيد بن سعد آل هادي

أستاذ المناهج وطرق التدريس اللغة العربية - المملكة

العربية السعودية

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. ثابت سعيد آل كحلان

جامعة الملك خالد

أ.د. عبد المحسن عايض القحطاني

جامعة الكويت

أ.د. عمر علوان عقيل

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. عبدالله علي التمام

الجامعة الإسلامية

أ.د. محمد شحات الخطيب

جامعة الملك عبد العزيز

أ.د. محمد صايل الزيود

الجامعة الأردنية

أ.د. محمد عطية خميس

جامعة عين شمس

أ.د. محمد مرعي جبران

جامعة الملك خالد

أ.د. مسفر بن سعود السلوي

جامعة الملك سعود

أ.د. هنادي حسين القحطاني

جامعة تبوك

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 بأخلاقيات البحث العلمي والمنهجية العلمية المتعارف عليها. وتشمل المجلة عدة أبواب منها : البحوث العلمية والتقارير الخاصة بالمؤتمرات والندوات وحلقات النقاش في التربية عموماً 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:

١. تصبح ذات ريادة وتصنيف متميز ومعامل تأثير عالٍ محلياً وإقليمياً وعالمياً.
٢. تكون مرجعاً علمياً للباحثين في العلوم التربوية.
٣. تلبى حاجة الباحثين محلياً وإقليمياً وعالمياً في نشر البحوث في العلوم التربوية.
٤. تسهم في نشر البحوث التربوية ذات الأصالة التي تساعد في تطوير المجتمع وتقدمه.

الشروط والقواعد والتعليمات والحقوق والإجراءات الخاصة بالنشر في المجلة:

أولاً : الشروط والقواعد الخاصة بالنشر في المجلة:

١. الجودة في الفكرة والأسلوب والمنهج والتوثيق العلمي، مع الخلو من الأخطاء اللغوية والنحوية.
٢. أن يسهم البحث في تنمية الفكر التربوي وتطوير تطبيقاته محلياً أو عربياً أو عالمياً.
٣. أن يقع البحث ضمن أحد مجالات العلوم التربوية.
٤. أن يلتزم الباحث في بحثه بأخلاقيات البحث العلمي، وحقوق الملكية الفكرية، والشروط والقواعد الخاصة بالنشر في المجلة.
٥. 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 بدلاً من ذلك.
٦. 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، متضمنة الدراسات السابقة بشكل 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؛ مشتملة على مجتمع البحث، وعينته، وأدواته، وإجراءاته، متضمنة كيفية تحليل بياناته. ثم تعرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها، والتوصيات المنبثقة عنها.

ب. البحوث النظرية:

يورد الباحث أو الباحثون مقدمةً يمهّد فيها للفكرة المركزية التي يناقشها البحث، مبيناً فيها: أدبيات 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 تكون جزءاً 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.

١. أن يكون التوثيق في متن البحث وقائمة المراجع وفق نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار الأخير.
 ٢. 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)، وفقاً 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. (١٩٩١م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية، ٣(١)، ١٤٣ - ١٧٠.

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.

ثانياً: تعليمات النشر في المجلة:

يلزم تنسيق البحث تبعاً لما يلي:

- (١) 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

١. لا يتجاوز البحث المقدم للنشر (٣٠) ثلاثين صفحة، وبما لا يزيد عن (٨٠٠٠) ثمانية آلاف كلمة.
 ٢. أن يتضمن البحث ملخصين: أحدهما باللغة العربية والآخر باللغة الإنجليزية بشرط ألا يزيد أي منهما عن (٢٥٠) كلمة، وأن يكتب كل منهما في صفحة مستقلة، متبوعاً بكلمات مفتاحية لا تزيد عن خمس كلمات تعبر عن محور البحث
 ٣. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة (٢,٥) سم، ما عدا الهامش الأيمن (٣,٥) سم، والمسافة بين الأسطر والفقرات "مفرد"
 ٤. الخط المستخدم في المتن للكتابة باللغة العربية (Traditional Arabic) بحجم (١٤)، وللكتابة باللغة الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (١٢)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بول (Bold).
 ٥. يكون نوع الخط المستخدم في الجداول والأشكال باللغة العربية (Traditional Arabic) بحجم (١٢)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (١٠)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بولد بول (Bold).
 ٦. يلتزم الباحث/ الباحثون في البحوث المكتوبة باللغة العربية باستخدام الأرقام العربية (١,٢,٣,٠٠٠) في جميع ثنايا البحث.
 ٧. يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة، ابتداءً من صفحة الملخص العربي ثم الملخص الإنجليزي وحتى آخر صفحة من صفحات البحث ومراجعته.
 ٨. 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:

١. تقوم هيئة تحرير المجلة بالفحص الأولي للبحث وتقرير أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن قبوله حتى تنطبق عليه شروط النشر، أو رفضه دون إبداء الأسباب.
 ٢. 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.
 ٣. لا يحق للباحث / الباحثين التقدم بطلب لسحب البحث بعد إبلاغه إبلاغهم بوصول البحث إلى المجلة.
 ٤. هيئة التحرير الحق في ترتيب البحوث المقدمة عند النشر لاعتبارات فنية.
 ٥. هيئة التحرير الحق في اختصار أو إعادة صياغة بعض الجمل والعبارات لأغراض الضبط اللغوي ومنهج التحرير.
 ٦. يبلغ الباحث بعدم قبول بحثه بناءً على تقارير المحكمين دون إبداء أسباب.
 ٧. ترسل نسخة إلكترونية للباحث / الباحثين من العدد المنشور فيه بحثه / بحثهم ، ونسخة إلكترونية أيضاً لمستله البحث.
- رابعاً: إجراءات النشر في المجلة:

١. 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.
٢. إرسال البحث إلكترونياً من خلال موقع المجلة الإلكتروني <https://journals.kku.edu.sa/jes/ar> أو عبر البريد الإلكتروني للمجلة jes@kku.edu.sa.
٣. أن يوقع الباحث الباحثون إقراراً 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 أيا كان نوعها.

٤. إشعار الباحث عبر البريد الإلكتروني باستلام بحثه خلال خمسة أيام من تاريخ إرساله للمجلة.
٥. إشعار الباحث بإرسال البحث للتحكيم في حال اجتياز بحثه للفحص الأولي أو إعادته للباحث في حال رفضه.
٦. 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.
٧. بعد التحكيم، ترسل تقارير المحكمين للباحث / الباحثين لإجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون.
٨. بعد عمل التعديلات يعاد إرسال النسخ الأصلية للبحث والنسخة المعدلة على البريد الإلكتروني للمجلة لمراجعة البحث في صورته النهائية من هيئة التحرير.
٩. 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.

إن مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية دأبت منذ إنشائها على أن تكون ضمن أهم أوعية المعلومات، وأن تظل منبراً علمياً جاداً، يهتم بنشر البحوث الأصلية ذات الجودة؛ وفق مقاييس علمية وضوابط موضوعية، من خلال تلاقح 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 للجمهور المجلة العدد الثالث من المجلد (١١)؛ (٢٠٢٤)، والذي تضمن بين دفتيه (١٠) أبحاث متنوعة وثرية، حيث اهتم البحث الأول منها؛ بأثر ممارسة القيادة السامة لرؤساء الأقسام التعليمية على الروح المعنوية لمعلمي المدارس الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظرهم، وركز البحث الثاني التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالرّفاهية النفسية والتّحصيل الأكاديمي لدى طالبات جامعة الجوف، وبحث البحث الثالث؛ أثر استخدام "منصة عين الإثرائية" على تحصيل مادة الرياضيات لدى طالبات المرحلة الثانوية وإدراكهنّ لنموذج قبول التكنولوجيا، كما اهتم البحث الرابع درجة إسهام برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحثة في تنمية مهاراتهم لمواكبة متطلّبات التّحوّل الرّقمي كما تناول البحث الخامس؛ فاعليّة استخدام نموذج درايفر (Driver Models) في تنمية بعض المفاهيم البلاغية وأبعاد الحسّ اللّغوي لدى طالبات المرحلة الثانوية السادس، بمستوى الوعي المعرفي بريادة الأعمال لدى أعضاء هيئة التدريس ببرامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز، كما بحث البحث السابع تقييم قائم على تحليل المحتوى لكتاب اللغة الإنجليزية "نحن نستطيع" للصف السادس الابتدائي: دراسة حالة للمدارس الابتدائية السعودية في مدينة المجمعة، كما اهتم البحث الثامن؛ تصميم تطبيق للألعاب التعليمية الإلكترونية لتنمية المهارات الأساسية بمادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة العقلية، كما تناول البحث التاسع؛ درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحثة لاتجاهات التدريس الحديثة في تعليم اللغة العربية من وجهة نظرهم، كما تناول البحث العاشر، تصوّر مُقترح لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفعيل الاتّصال الإداري بجامعة شقراء، أما البحث الحادي عشر، التّنبؤ بأنماط الهوية الأكاديمية من الدّافعية الأكاديمية لدى طُلّاب الجامعة، وأخيراً اهتم البحث الثاني عشر؛ بدراسة العلاقة بين المنظّمة المتعلّمة وتحقيق الأداء الوظيفي المتميّز بالكليّة التّطبيقية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. 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

جدول المحتويات

الصفحة	عنوان البحث
ع	مقدمة العدد.....
29-1	أثر ممارسة القيادة السامة لرؤساء الأقسام التعليمية على الروح المعنوية لمعلمي المدارس الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظرهم د. عائشة أحمد العازمي، د. سالم سعد الهاجري.....
52-30	التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالرّفاهية النفسية والتّحصيل الأكاديمي لدى طالبات جامعة الجوف د. خولة بنت خليفة مفضي البرجس.....
77-53	أثر استخدام "منصة عين الإثرائية" على تحصيل مادة الرياضيات لدى طالبات المرحلة الثانوية وإدراكهنّ لنموذج قبول التكنولوجيا د. فاطمة مقبل العنزي.....
100-78	درجة إسهام برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة في تنمية مهاراتهم لمواكبة متطلّبات التّحوّل الرّقمي د. سمر إبراهيم محمود جليسة.....
123-101	فاعليّة استخدام نموذج درايفر (Driver Models) في تنمية بعض المفاهيم البلاغية وأبعاد الحسّ اللّغوي لدى طالبات المرحلة الثانوية د. بختة عواد السناني.....
152-124	مستوى الوعي المعرفي بريادة الأعمال لدى أعضاء هيئة التدريس ببرامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز د. أنس حامد المحمدي، د. أحمد محمد عبد الرحمن، د. جمال محمد عطية مهران، د. أشرف أحمد عبد العزيز زيدان
172-153	تقييم قائم على تحليل المحتوى لكتاب اللغة الإنجليزية "نحن نستطيع" للصف السادس الابتدائي: دراسة حالة للمدارس الابتدائية السعودية في مدينة المجمعة د. ناجي حميد العنزي.....
201-173	تصميم تطبيق للألعاب التعليمية الإلكترونية لتنمية المهارات الأساسية بمادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة العقلية. أ. صالحة أحمد محمد معافا، د. أحمد مفرح آل مفرح.....
224-202	درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة لأتجاهات التدريس الحديثة في تعليم اللغة العربية من وجهة نظرهم د. سعيد محمد الزهراني.....
246-225	تصوّر مُقترح لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفعيل الاتّصال الإداري بجامعة شقراء د. منال بنت محمد بن سعد الصعب.....
279-247	التنبؤ بأنماط الهوية الأكاديمية من الدافعية الأكاديمية لدى طُلاب الجامعة د. محمد سيد محمد عبد اللطيف، د. عبد الفتاح عيسى إدريس.....
308-280	العلاقة بين المنظّمة المتعلّمة وتحقيق الأداء الوظيفي المتميّز بالكلية التطبيقية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس د. نورة محمد الجمعة.....

أبحاث العدد

أثر ممارسة القيادة السامة لرؤساء الأقسام التعليمية على الروح المعنوية لمعلمي المدارس الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظرهم

سالم سعد الهاجري

أستاذ مشارك في قسم الإدارة التربوية، كلية التربية

جامعة الكويت

Email : salem.alhajeri@ku.edu.kw

عائشة أحمد العازمي

أستاذ مشارك في قسم الإدارة التربوية، كلية التربية

جامعة الكويت

Email : Ayeshah.alazmi@ku.edu.kw

المستخلص: هدف البحث الحالي تعرّف أثر ممارسة القيادة السامة لرؤساء الأقسام التعليمية على الروح المعنوية لمعلمي المدارس الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظرهم، وقد انتهج البحث المنهج الوصفي الارتباطي؛ إذ اتخذ الاستبانة أداة له، وقد تم تطبيقها على عينة عشوائية بلغ عددها (791) من مُعلّمي المدارس الثانوية بدولة الكويت. وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة؛ خُصّ البحث إلى نتائج من أهمها: (1) إنّ درجة ممارسة رؤساء الأقسام التعليمية للقيادة السامة بحسب تصوّرات أفراد العينة جاءت بدرجة عالية بشكل عام؛ و (2) إنّ درجة الروح المعنوية للمعلّمين بحسب تصوّراتهم جاءت بدرجة متوسطة؛ (3) وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة القيادة السامة بحسب تصوّرات عينة البحث تُعزى لمتغير سنوات الخبرة التدريسية؛ (4) إنّ لممارسة رؤساء الأقسام التعليمية للقيادة السامة أثراً سلبياً ذو دلالة إحصائية على درجة الروح المعنوية لمعلمي المدارس الثانوية بدولة الكويت بحسب تصوّراتهم.

الكلمات الافتتاحية: القيادة السامة، الروح المعنوية، رؤساء الأقسام، المشرف المقيم، الكويت.

The Impact of Toxic Leadership Practices by Heads of Instructional Departments at Kuwaiti Public High Schools on Teacher Morale from Their Point of View

Salem Saad Alhajeri

Associate Professor, College of Education,
Kuwait University

Email: salem.alhajeri@ku.edu.kw

Ayeshah Ahmed Alazmi

Associate Professor, College of Education,
Kuwait University

Email: Ayeshah.alazmi@ku.edu.kw

Abstract: This study aimed to identify the impact of toxic leadership practices by heads of instructional departments on teacher morale from the perspectives of teachers at public high schools in Kuwait. The study adopted a descriptive approach, utilizing a questionnaire as its tool, which was applied to a random sample (n = 791) of teachers at Kuwaiti public high schools. By employing appropriate statistical methods, the study arrived at several findings, including: (1) The participants' perceptions of the degree of toxic leadership practices by department heads were generally high; (2) The participants' perceptions of morale were moderate; (3) Statistically significant differences were found between the means of the study sample's perceptions of toxic leadership practices, attributed to the variable of teaching experience; and (4) There is a statistically significant negative impact of toxic leadership practices by department heads on the morale of high school teachers in Kuwait, according to their perceptions.

Keywords: Toxic leadership, teachers' morale, department heads, resident supervisor, Kuwait.

المقدمة

تعدُّ القيادة الفعَّالة من ضروريات العمل في المؤسسات التربوية؛ ذلك أنَّ وجودها يسهم في تجويد اتِّخاذ القرارات وكفاءة العمل في تلك المؤسسات، ومن هنا ركَّزت أغلب البحوث التربوية في مجال القيادة على كيفية تحسين القادة لمهاراتهم وزيادة كفاءتهم بما يسهم في تحقيق الفعالية التنظيمية (بوش، 2020/2021). وبالرَّغم من أنَّ معظم تلك البحوث تناولت مفهوم القيادة من منظورٍ إيجابي، فإنَّ التجاوزات من جانب بعض القادة التربويين وممارساتهم السَّلبية تجاه زملائهم دعت إلى التَّركيز بشكلٍ أكبر على الجانب المظلم للقيادة؛ لذا بدأ التَّركيز على أنماط القيادة السَّلبية، ومنها القيادة السَّامة (Toxic Leadership)، ودراسة مدى تأثيرها على اتِّجاهات العاملين وسلوكياتهم في المؤسسات التربوية (Acuna & Male, 2022; Oplatka, 2017; Orunbon & Ibikunle, 2023; Sam, 2021).

ولقد ظهر مفهوم القيادة السَّامة لأول مرة في عام (١٩٩٦) على يد الباحثة ويكر (Wicker)، التي تناولت المصطلح لوصف نوعٍ من القيادة المدفوعة بمصالحها الشَّخصية، وليس بمصالح أو أهداف المنظَّمة، بحيث يتلاعب القائد السَّام بالعاملين بوصفهم أدواتٍ تساعد على تحقيق طموحاته الشَّخصية الأنانية، كما وصفتها ويكر أنَّها قيادة تتسم بعدم الإنصاف أو تقدير العدالة التنظيمية، وتتجاهل عن عمد قيم التعاطف مع العاملين، بالإضافة إلى الإفراط في التَّرجسية والتَّزعة العدائية في أثناء التَّعامل في بيئة العمل، ولا تؤمن بحالٍ من الأحوال بالعمل الجماعي، أو بمشاركة العاملين في صنع القرارات (Wicker, 1996).

وقد بيَّنت الدِّراسات العلاقة بين كلٍّ من القيادة السَّامة واتِّجاهات العاملين وسلوكياتهم ومخرجات العمل (عبد المعطي، 2020؛ عشري، 2021؛ عيد والفقي، 2021)، وقد حظي النمط القيادي السَّام باهتمامٍ كبير؛ باعتباره أبرز المقدمات لانتشار مجموعةٍ من السُّلوكيات السَّلبية في مكان العمل، كالتَّهكُّم التَّنظيمي وسلوكيات الانحراف التَّنظيمي، وتحقيق الصَّمت التَّنظيمي، كما أنَّه يسهم في ظهور بعض السُّلوكيات السَّلبية الأخرى وانتشارها بين العاملين في المنظَّمة؛ كالتمنُّر في مكان العمل، والقلق، والصِّراع التَّنظيمي، التي قد تتسبَّب في عديدٍ من الآثار السَّلبية؛ كإخفاض الرضا الوظيفي، والولاء التَّنظيمي، وانخفاض الروح المعنوية وفقدان التَّيَقُّة بالنَّفس، ومن ثمَّ ارتفاع مُعدَّلات الغياب، ومعدَّل دوران العمل، وتراجع أداء المنظَّمة ككل (أبو الدهب، 2021؛ Ghanbari&Majooni, 2022). ولا شك أنَّ تراكم مثل هذه السُّلوكيات يؤدي إلى إلحاق الضرر بالمنظَّمة على المدى البعيد، ويؤثِّر سلبًا على مستوى دافعية العاملين ودرجة رضاهم الوظيفي (رضوان، 2019).

والقادة في المنظَّمات التربوية ليسوا استثناءً من ذلك؛ فقد بيَّنت عديدُ الدِّراسات أنَّ القيادة السَّامة تسهم في ظهور بعض الطَّواهر السَّلبية وزيادتها في المدارس، التي تؤثر على الطُّروف النَّفسية المحيطة بعمل المعلِّمين في البيئة المدرسية (Collie et al., 2015). ومن المفاهيم التي حظيت باهتمامٍ كبيرٍ في إطار الصِّحة النَّفسية للمعلِّمين مفهوم الروح المعنوية، حيث تم ربطه بالقيادة السَّامة في دراسة سنو وآخرين (Snow et al., 2021) التي بيَّنت التأثير السَّليبي لممارسات القيادة السَّامة على الروح المعنوية للمعلِّمين. وتأسَّسًا على سبق؛ تتبيَّن الحاجة إلى دراسة القيادة المدرسية من منظورٍ مختلف، والتَّركيز على الممارسات السَّلبية للقادة في المدارس لما لها من تأثيرٍ سلبي على بيئة العمل والصِّحة النَّفسية للعاملين والروح المعنوية لهم.

مشكلة البحث

تسعى دولة الكويت من خلال رؤيتها "كويت جديدة 2035"، إلى تبني عديد من المشاريع الإصلاحية للارتقاء بالتعليم، وتحقيق التميز والنجاح في المجال التربوي (العازمي وآخرون، 2022)؛ لذا فقد أولت وزارة التربية عديداً من الجهود لتطوير البيئة المدرسية، والاهتمام بالتنمية المهنية لقادة المدارس، وحثهم على تبني أنماط قيادية فعالة، وتحسين ظروف عمل المعلمين باعتبارهم من أسس نجاح العملية التعليمية. وبالرغم من التزام وزارة التربية بتلك الجهود الإصلاحية، فإن الواقع يشير إلى غير ذلك. فقد أثبتت عديد من الدراسات ضعف معايير اختيار قادة المدارس وبرامج إعدادهم (Alhouti & Male, 2017)، علاوة على انتشار بعض السلوكيات السلبية للقادة ومنها ممارسات القيادة السامة (Alanezi, 2022)، وتدني الروح المعنوية للمعلمين (المطيري، 2020)، مما قد يؤثر على المناخ السائد في المدرسة، الأمر ويدفع المعلمين إلى الحجب المتعمد للمعلومات والآراء والأفكار ووجهات النظر والمشاركة في اتخاذ القرار، وبالتالي تدني أداء المدرسة وعدم تحقيقها لأهدافها (الجميل، 2021؛ الدوسري والرشدي، 2021).

وبناءً على ما تقدم، ولأهمية موضوع القيادة السامة ودورها في التأثير على البيئة المدرسية، وتحديدًا الروح المعنوية للمعلمين، وبعد مراجعة عديد من الدراسات السابقة التي تبين قلة وجود دراسات تناولت موضوع البحث، وجد الباحثان حاجة ماسة لإجراء هذا البحث؛ لتعرف مدى ممارسة رؤساء الأقسام التعليمية للقيادة السامة، وأثرها على الروح المعنوية لمعلمي المدارس الثانوية في دولة الكويت، وقد تم اختيار ممارسة القيادة السامة لرؤساء الأقسام التعليمية تحديداً؛ باعتبارهم حلقة الوصل بين الإدارة المدرسية العليا والمعلمين، ولكون تواصلهم المباشر مع المعلمين بوصفهم مشرفين مقيمين - حسب طبيعة عملهم - أكثر من مدير المدرسة والمديرين المساعدين، وأيضاً بسبب قلة الدراسات التي اهتمت بممارساتهم القيادية. وتمثل مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي: "ما واقع ممارسة رؤساء الأقسام التعليمية للقيادة السامة وأثره على الروح المعنوية لمعلمي المدارس الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظرهم؟".

أسئلة البحث

سعى البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة الإجرائية الآتية:

1. ما درجة ممارسة رؤساء الأقسام التعليمية للقيادة السامة من وجهة نظر مُعلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت؟
2. ما درجة الروح المعنوية لمعلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظرهم؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في ممارسة رؤساء الأقسام التعليمية للقيادة السامة بين استجابات المعلمين تُعزى إلى متغيرات البحث (الجنس، والخبرة التدريسية، وتخصص القسم العلمي)؟
4. ما أثر ممارسة رؤساء الأقسام التعليمية الثانوية بدولة الكويت للقيادة السامة وأبعادها على الروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظرهم؟

أهداف البحث

هدف البحث الحالي إلى الآتي:

1. تعرّف درجة ممارسة رؤساء الأقسام التّعليمية للقيادة السّامة من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانوية بدولة الكويت؟
2. تعرّف درجة الرّوح المعنوية لمعلّمي المرحلة الثّانوية بدولة الكويت من وجهة نظرهم.
3. تعرّف ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في ممارسة رؤساء الأقسام التّعليمية للقيادة السّامة بين استجابات المعلّمين تُعزى إلى مُتغيّرات البحث (الجنس، والخبرة التدريسية، وتخصّص القسم العلمي)؟
4. استكشاف أثر ممارسة رؤساء الأقسام التّعليمية الثّانوية بدولة الكويت للقيادة السّامة وأبعادها على الرّوح المعنوية للمعلّمين من وجهة نظرهم؟

أهمية البحث

تنبغ الأهمية التّعليمية لهذا البحث من كونه محاولة للإسهام في التّأصيل النّظري لموضوع من الموضوعات التي قلّ تناولها في المجال التّربوي، وهو موضوع القيادة السّامة، ومناقشة الآثار السّلبية المترتبة على ممارسة قادة المدارس لهذا النمط القيادي، وبعده هذا البحث -حسب علم الباحثين- الأول من نوعه في دراسة القيادة السّامة وأثرها على الرّوح المعنوية للمعلّمين في دولة الكويت، ومن هنا جاء البحث الحالي استجابة لتوصيات عديدة من الباحثين لإجراء مزيد من الدّراسات حول القيادة السّامة وأثرها، واقتراحاتهم بربطها بمتغيّرات أخرى (الجميلي، 2021؛ الدوسري والرشيدي، 2021). وفي ضوء ما سبق، فإنّه من المؤمل أن يستفيد من نتائج البحث الحالي وتوصياته كل من:

1. القيادات الإدارية في المدارس الثّانوية بدولة الكويت، وتحديدًا رؤساء الأقسام التّعليمية الذين لم يشغلوا حتّى كبيرًا في الدّراسات التّربوية، بالرّغم من دورهم الفعّال في رفع كفاءة المدرسة؛ إذ بيّن البحث دور القيادة السّامة لدى رؤساء الأقسام التّعليمية وآثارها السّلبية على المعلّمين.
2. معلّمي المدارس الثّانوية ومعلّمتها بدولة الكويت؛ إذ توضّح لهم ممارسات القيادة السّامة، ومدى تأثيرها على الرّوح المعنوية لديهم؛ الأمر الذي ينعكس على دافعية المعلّمين للإنجاز ورضاهم الوظيفي في المدارس.
3. القائمين على برامج التّطوير في وزارة التّربية بدولة الكويت، من خلال استحداث تعديلات وتحسينات إيجابية في أداء القيادات الإدارية وتأهيلهم لتطوير العمل؛ مما يسهم في تحسين المخرجات التّعليمية.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على ما يأتي:

- 1 (الحدود الموضوعية: ينحصر موضوع البحث الحالي على درجة ممارسة رؤساء الأقسام التّعليمية لأبعاد القيادة السّامة (الإشراف المسيء، والقيادة الاستبدادية، والترجسية، وتعزيز الذات، والتّقلّب)، وأثرها على الرّوح المعنوية للمعلّمين من وجهة نظرهم.
- 2 (الحدود البشرية: تكوّنت عينة البحث من معلّمي جميع الأقسام التّعليمية ومعلّمتها في المدارس الثّانوية بدولة الكويت.
- 3 (الحدود الزّمانية: طُبّق البحث الحالي في الفصل الأول من العام الدراسي (2022-2023).

4) الحدود المكانية: طُبِّقَ البحثُ الحالي على المدارس الثانوية في المناطق التعليمية الستة بدولة الكويت.

مصطلحات البحث

اشتمل البحث الحالي على المصطلحات التالية:

القيادة السامة (Toxic Leadership):

تُعرَّفُ أنَّها "نَهج سلوكي إداري خبيث يمارسه بعض المسؤولين عند شغلهم منصباً قيادياً، يحتوي الإساءة للأتباع وتضليلهم، وإثارة مخاوفهم، فيقمع النقد، ويعزِّزُ عدمَ الكفاءة، ويلقي باللوم عن جهل، ويحرض على السلوكيات الخبيثة" (Fitzgibbons, ٢٠١٨, p.28). ويعرفها شيمت (Schmidt, 2008) أنَّها "قيادة نرجسية تعتمد على الاعتزاز والمبالغة في تقدير الذات، والانخراط في سلوكيات يصعب التنبؤ بها من الإشراف السيئ والتسلُّط والاستبدادية" (ص.3). ويمكن تعريفها إجرائياً أنَّها: درجة ممارسة رؤساء الأقسام التعليمية في المدارس الثانوية بدولة الكويت لأبعاد القيادة السامة الآتية: (الإشراف المسيء، والقيادة الاستبدادية، والنرجسية، وتعزيز الذات، والتقلُّب).

الروح المعنوية (Teachers' Morale):

يعرفها عودة (٢٠١٠) أنَّها "الصُّورة الكلية لنوعية العلاقات الإنسانية السائدة في جو العمل، التي تشيرُ إلى مُحصِلة المشاعر والاتجاهات والعواطف التي تحكمُ تصرُّفات الأفراد، فإذا كانت الصِّحة العامة تشير للحالة الجسمية للفرد فالروح المعنوية تشير إلى الحالة النفسية والذهنية والعصبية العامة للإنسان" (ص. 27). ويمكن تعريفها إجرائياً أنَّها الحالة النفسية الداخلية للمعلِّمين، والمرتبطة بمشاعرهم الإيجابية نحو العمل. وفي البحث الحالي تمثِّلها الدرجة التي يحقِّقها معلِّمو المرحلة الثانوية ومعلِّماتها في دولة الكويت على مقياس الروح المعنوية.

رؤساء الأقسام التعليمية (Heads of Instructional Departments):

هم "القيادة التربوية المقيمة بالمدرسة، التي توجه المعلِّمين جميعاً، وخاصةً المبتدئين، الذين لا يمتلكون خبرات ميدانية كافية؛ لممارسة العملية التعليمية والتربوية بشكل تام" (اللقاني والجمل، 2013، ص. 270). ويُعرِّفون إجرائياً أنَّهم: المدرسون الأوائل للمواد العلمية والأدبية في مدارس المرحلة الثانوية المسؤولين عن توجيه المعلِّمين والقيام بعددٍ من المهام الإدارية والفنية، باعتبارهم حلقة وصل بين الإدارة والمعلِّمين.

أدبيات البحث

القيادة السامة:

لا يوجد حتى الآن تعريفٌ مُحَدَّد للقيادة السامة. فهناك من يطلق عليها مصطلح "القيادة المدبرة"، أو "الاستبدادية"، أو "المسيئة"، أو غيرها (غنيم، 2021). ولعل محاولات شيمت (Schmidt, 2014) في تعريف القيادة السامة هي الأبرز في هذا الجانب؛ حيث عرّفها أنها مجموعة من السلوكيات المدبرة التي تدفع القادة لتحقيق الأهداف والمزايا الشخصية، وذلك من خلال الإضرار بمصالح الأفراد وخلق العمل والمنظمة ككل. وفي السياق ذاته عرّفها زقوت وآخرون (2022) أنها إساءة القائد لاستخدام سلطاته، وتبني سلوكيات سلبية بشكل ممنهج يعتمد القائد من خلالها إلحاق الأذى بالعاملين والمنظمة ككل. أما دويس (Dobbs, 2014) فيرى أن القيادة السامة تتمثل في مجموعة من السلوكيات السلبية التي يمارسها القائد بصورة منتظمة، مثل: العدوان اللفظي وغير اللفظي وتهديد الرؤوسين وإهانتهم، وإكراههم على أداء مهام معينة. وبشكل عام تنبثق القيادة السامة من الدور غير الخلقى للقائد حال التعامل مع العاملين في المنظمة (Oplatka, 2017; Sam, 2021).

وقد وضع سميث وفريديك لومان (Smith & Fredricks-Lowman, 2020) بعض المؤشرات المتعلقة بسلوك القيادة السامة، منها:

(1) عدم اهتمام القائد برضا العاملين ورفاهيتهم.

(2) تركيز القائد بالمقام الأول على مصلحته الشخصية.

(3) التأثير بشكل سلبي على المناخ التنظيمي للمنظمة.

وبالتالي يمكن القول: إن القائد السام يتميز ببعض الصفات الشخصية المختلفة التي تمنع الأفراد من بناء فرق العمل وإقامة علاقات صحية في العمل، ومن هذه الصفات - على سبيل المثال لا الحصر - الأنانية، والاندفاع والتردد، والعدوانية، والسلبية، والتقلبات المزاجية، والانتقام، والتحكم، وعدم الثقة بالآخرين، وعدم المخاطرة (عبد المعطي، 2020).

وبناءً على هذه الصفات، يمكن تحديد ثلاث سمات رئيسة تصاحب سلوكيات القيادة السامة، هي:

(1) وقوف القائد حائلاً دون تدفق الإبداع والابتكار وإبراز قدرات العاملين، وعداؤه السلبي خاصةً لأولئك الذين ينازعونه الرأي ولو كانوا على صواب، و (2) قيام القائد بإضعاف الثقة بين العاملين في المنظمة، وعزل من يخالفه الرأي، و (3) تهميش القائد دور العاملين في المنظمة من خلال تحويل أخطائهم، أو تهوين إنجازاتهم وتحقيرها (الدوسري والرشيدي، 2021).

ولقد تناول عديدٌ من الباحثين الأبعاد المختلفة للقيادة السامة، حيث تعددت الآراء وجهات النظر حول تلك الأبعاد، ولعل أكثرها تداولاً في الأدبيات السابقة الأبعاد التي حددها شيمت (Schmidt, 2008) لقياس نمط القيادة السامة، التي تمثلت في الإشراف المسيء، والرجسية، والقيادة الاستبدادية، والتقلب، وتعزيز الذات. وفيما يلي يتم تناول تلك الأبعاد بشيءٍ من التفصيل: (1) الإشراف المسيء (Abusive Supervision): ويُقصد به الأسلوب غير الفعال للإشراف، الذي يعتمد على التعسف والتقليل من شأن الرؤوسين، والاستخفاف بهم، وإجبارهم على العمل بأسلوب معين، وإحباط المبادرات الفردية إضافة إلى تطبيق عقوبات لا علاقة لها بمستوى الأداء؛ و (2) الرجسية (Narcissism): وتعد الرجسية سمة شخصية تنطوي على حب الذات، والإحساس بالعظمة، والرغبة في الظهور، وغالباً ما يبحث القائد الرجسي

عن اهتمام الآخرين به وتقديرهم له، ويتجاهل وجهات نظرهم، كما تنطوي التَّرجسية على الاعتزاز بالذات والتقليل من قدرات الآخرين، واحتقار جهودهم، وعدم التعاطف معهم؛ و (3) القيادة الاستبدادية (Authoritarian Leadership): وهي سلوك القائد الذي يؤكد على السلطة المطلقة، والسيطرة على العاملين، والزامهم تنفيذ الأوامر والتعليمات أو المطالب دون أدنى مناقشة من جانبهم؛ و (4) عدم القدرة على التنبؤ أو التقلب (Unpredictability): ويتمثل هذا البعد في عدم قدرة العاملين على التنبؤ أو التيقن بسلوك القائد؛ نظراً لأنه يتصف بالتردد والتذبذب والإتيان بمجموعة متباينة من السلوكيات التي تعبر عن التحوُّلات المختلفة في المزاج، التي تحد - بشكل كبير - درجة الاستقرار أو التوتُّر داخل بيئة العمل؛ و (5) تعزيز الذات (Self-Promotion): ويُقصد بهذا البعد قيام القائد بمجموعة من السلوكيات التي يستهدف بها تعزيز مصلحته الشخصية، والتقليل من شأن الآخرين؛ كي لا يمنحهم فرصة لمنافسته، وخصوصاً الموهوبين منهم.

الروح المعنوية: تعدُّ العلاقة بين القائد والعاملين من المواضيع التي لاقت اهتماماً كبيراً ضمن دراسات القيادة والإشراف المدرسي؛ نظراً لأن هذه العلاقة تحدّد مواقف العاملين واتجاهاتهم وسلوكياتهم نحو قائدهم وهو ما يؤثر على أدائهم وأداء المنظمة ككل. وفي ظل هذا الاهتمام، برزت الحاجة إلى دراسة تأثير سلوكيات القائد على الحالة النفسية للعاملين (Collic et al., 2015). ولعل من المفاهيم التي حظيت باهتمام كبير في إطار الحالة النفسية في المؤسسات التربوية تحديداً، مفهوم الروح المعنوية للمعلّمين. حيث تشير الروح المعنوية إلى الآثار السلوكية التي تظهر لدى الأفراد؛ فتحفزهم إلى مزيد من الجهد إذا كانت مرتفعة، أو تقودهم إلى التَّكاسل إذا كانت منخفضة، وتعدُّ الروح المعنوية من أهم العوامل والأسس التي تسهم في نجاح النظام التعليمي، وتعمل على تحقيق الأهداف الجماعية والفردية في البيئة التعليمية (سنان والغول، 2022).

ويمكن تعريف الروح المعنوية أنّها "مجموعة المعتقدات والمشاعر والاتجاهات التي يحملها المعلم نحو مهنة التعليم، والتي تؤثر في ممارساته وفي مستوى دافعيته" (وشاح وهارون، 2008، ص. 10). وتعرفها مددين (مددين، 2013، ص. 89) أنّها، "الحالة النفسية الراسخة بأعماق النفس في قالب شعوري داخلي نابع من صميم الفرد ويحُثُّه على القيام بعمله على أكمل وجه، وتعدُّ محصلة لعدة عوامل روحية وفكرية، وهي مقدار الحماس والاندفاع الإيجابي نحو العمل الذي يؤدّي إلى زيادة الإنتاج دون أن يبذل الفرد مزيداً من الجهد والتعب".

وتعد الروح المعنوية داخل المؤسسات حالة نفسية وعاطفية يصعب حصرها في عامل واحد، بل تتحكّم فيها مجموعة من العوامل المتداخلة، ولا تتأثر كثيراً بالحوافز المادية أو بالسلطة الرسمية قدر تأثرها بحجّ العمل المحيط، والظروف المحيطة، خاصة تلك العلاقة بين الرئيس والمروّس (النداف، 2021)؛ لذا نرى ضرورة الاهتمام بتحسين ممارسات القيادة المدرسية؛ لما لها من تأثير مباشر على الروح المعنوية للمعلّمين (العنزي، 2021). والروح المعنوية للمعلم ترتبط بثلاثة جوانب رئيسة، هي: (١) الجانب المهني؛ ويتضمّن تدريب المعلّمين وتحفيزهم. (٢) الجانب الاجتماعي؛ ويتحقّق بتعزيز العلاقات بين المعلم والمجتمع. (٣) الجانب النفسي؛ ويتأتّى بالدعم المستمر للمعلم كي يتمكن من أداء العمل بسرور وإنتاجية أكبر (Luleci & Coruk, 2018).

وتشكّل الروح المعنوية المزاج السائد بين الأفراد الذين يُكوّنون جماعة معينة، والثقة في الجماعة والإخلاص لها، وإن رفع الروح المعنوية للمعلّمين في المدرسة ينبغي أن يكون هدفاً أساسياً تسعى الإدارات المدرسية لتحقيقه؛ لأنّ الفشل في الوصول إليه من شأنه أن يؤدي إلى انخفاض إنتاجية المعلم، وضعف تكيّفه النفسي واضطراب سلوكه مع الأشخاص الذين يعملون معه (الكيلاوي ومقابله، ٢٠١٤)؛ لذا يتوجّب على الإدارات

المدرسية السعي إلى المحافظة على وتيرة الرّوح المعنوية العالية بين معلّميها؛ إذ يعدّ ارتفاع الرّوح المعنوية مؤشراً قوياً، ومفتاحاً رئيساً لزيادة الإنتاجية وتحسين الأداء، وينعكس إيجاباً على إنجازهم وحماسهم ورضاهم الوظيفي والذي - بدوره - يؤثّر في الأداء العام وارتفاع تحصيل الطلبة.

والجدريّ بالذّكر أن هناك عدة عوامل تسهم في رفع الرّوح المعنوية لدى المعلّمين، ولعل من أهمها تقديم الحوافز المادية والمعنوية التي من شأنها أن تحفز المعلم على مضاعفة جهوده، ودفعه لحب العمل (سنان والغول، 2022). وتعدّ العلاقة بين القائد والمعلّم من العوامل الأبرز التي تمت دراستها في موضوع الرّوح المعنوية. فقد أكّدت الدّراسات في المجال التّربوي وجود علاقة بين النمط القيادي السائد في المدرسة والرّوح المعنوية للمعلّمين، وأن الممارسات الإيجابية لمدير المدرسة من شأنها حفز المعلم ورفع روحه المعنوية من خلال إشراكه في اتخاذ القرارات واحترام آرائه وتقدير إنجازاته (الحراحشة، 2017؛ العنزي، 2021؛ مقابلة، 2020).

الدّراسات السّابقة:

لقد كان موضوعي القيادة السّامة والرّوح المعنوية محل دراسات عديدة عربية وعالمية، وسيتم عرض هذه الدّراسات بدءاً بموضوع القيادة السّامة، ثم موضوع الرّوح المعنوية، مُرتبةً من الأقدم إلى الأحدث.

أولاً: الدّراسات التي تناولت موضوع القيادة السّامة

قام جرين (Green, ٢٠١٤) بدراسة هدفت إلى استكشاف ظاهرة القيادة السّامة، وما تسبّب من ضررٍ على صحة المؤسسات التّعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية، وما يترتب عليه من إضعاف لتلك المؤسسات في الوفاء بمهمتها، وقد استخدمت الدّراسة المنهج المختلط، وتمّ اختيارُ العينة بالطريقة الطبقيّة العشوائية حيث أجاب (٥١) مشاركاً على استبانة مُعدّلة من مقياس "Schmidt"، كما أجاب عددٌ منهم على بعض الأسئلة المفتوحة. ومن أهم النّائج المستخلصة من الدّراسة رصد انتشار القيادة السّامة بوتيرة عالية في المؤسسات التّعليمية، وقد ترتّب على ذلك إحباطٌ معنويات العاملين، وإعاقة تقدّمهم بالمهمة المؤسسية، كما أظهرت النّائج أن أبعاداً أربعة للقيادة السّامة تنتشر في المؤسسات التّعليمية، وهي: (١) تضخم الذات. (٢) الفشل الخلق. (٣) عدم الكفاءة. (٤) العصاوية.

أمّا دراسة عبد المعطي (٢٠٢٠) فقد استهدفت تحليل تأثير نمط القيادة السّامة على الثّقة التّنظيمية لدى العاملين ببيئة تنمية الصّادرات، واعتمدت الدّراسة المنهج الوصفي التحليلي، وفي ضوء استطلاع آراء العاملين ببيئة الضرائب بأسلوب الحصر الشامل، وعددهم (١٧٥) مفردة. وقد خلصت الدّراسة إلى اختلاف إدراك العينة لأبعاد القيادة السّامة وفقاً لاختلاف المتغيّرات الشّخصية والوظيفية (عدد سنوات الخبرة - المؤهل الدراسي) وعدم وجود اختلاف في الإدراك يُعزى لاختلاف الجنس. كما خلصت إلى وجود تأثير ذي دلالة معنوية لأبعاد القيادة السّامة (السّيطرة الإدارية - السّلوك الأناني للقيادة - السّمات الشّخصية للقيادة) على الثّقة التّنظيمية. وأوصت الدّراسة بتغيير نظام اختيار القيادات الإدارية بالهيئة، وإخضاع السلوك القيادي للتقييم والرقابة، والعمل على تعديل الثّقافة التّنظيمية لتدعم الثّقة التّنظيمية لدى العاملين.

كما قام أبو الدهب (2021) بدراسة هدفت التّعريف إلى الأثر الوسيط لكل من التنشّر في مكان العمل، والتهمك التّنظيمي على العلاقة بين القيادة السّامة وصمت العاملين داخل هيئة قناة السويس، وقد تمّ إجراء البحث على عينة مكونة من (٣١٤) مفردةً من مختلف العاملين ببيئة قناة السويس، وذلك من خلال الاعتماد على أسلوب الاستقصاء وسيلةً لجمع البيانات والمعلومات الميدانية. وقد أشارت نتائج البحث إلى

وجود تأثير مباشر ومعنوي للقيادة السّامة على كلّ من التّنمّر في مكان العمل، والتهكّم التّنظيمي داخل هيئة قناة السويس. ومن ثم أوصى البحث بضرورة وضع آلية محكمة لاختيار القادة، بحيث تتضمّن مجموعة من الأسس والمعايير التي تضمن استبعاد الأفراد الذين لديهم ميل سلوكية عدائية وسامة تجاه زملائهم في العمل.

وسعى عشري (٢٠٢١) إلى اختبار أثر القيادة السّامة بوصفها متغيّرًا مستقلًا متعلّد الأبعاد، وأثر التهكّم بوصفه وسيطًا تفاعليًا على الانحراف التّنظيمي لدى العاملين بمديريات الخدمات بمحافظه الدقهلية. وبلغت عينة البحث (٣٥٥) مفردة. وخلص البحث إلى وجود علاقة معنوية مباشرة بين القيادة السّامة وكلّ من التهكّم التّنظيمي والانحراف التّنظيمي، كما تمّ الخلوّص إلى وجود علاقة معنوية مباشرة بين التهكّم التّنظيمي والانحراف التّنظيمي، إضافة إلى وجود أثر للتهكّم التّنظيمي في العلاقة بين القيادة السّامة والانحراف التّنظيمي.

أما دراسة عيد والفقي (٢٠٢١) فقد هدفت التعرّف إلى توافر القيادة السّامة بأبعادها (الإشراف المسيء، والقيادة الاستبدادية، والترجسية، وتعزيز الذات، والتقلّب)، وكذلك مستوى الالتزام التّنظيمي بأبعاده (الالتزام العاطفي، والالتزام الاستمراري، والالتزام المعياري)، لدى العاملين بوحدات الحكم المحلي بمحافظه المنوفية. وقد تمّ تطبيق الدّراسة على عينة قوامها (٤١٠) مفردة، وتوصّلت الدّراسة إلى وجود علاقة عكسية معنوية قوية بين متغير القيادة السّامة ومتغير الالتزام التّنظيمي.

وفي دراسة تمّ تطبيقها في المجال التربوي، قامت الجميلي (٢٠٢١) بالتعرّف من خلالها على أثر ممارسات القيادة السّامة على الولاء المؤسّسي بمدارس التّعليم العام وسبل المواجهة، واتبعت الدّراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (٢٠٨) من المعلّمين والمعلّمات، وخلصت نتائج الدّراسة إلى وجود علاقة عكسية بين القيادة السّامة بمكوناتها الفرعية (إساءة الإشراف، والاستبدادية، والترجسية، والولاء المؤسّسي)، وإلى أن متغير القيادة السّامة له تأثير معنوي على مستوى الولاء المؤسّسي، ومن خلال الجزأين النظري والميداني خلصت الدّراسة إلى سُبل مواجهة القيادة السّامة المقترحة لدعم الولاء المؤسّسي.

وقد سعت دراسة غنيم (٢٠٢١) إلى تعرّف سلوكيات القيادة المدمرة في المدارس الحكومية في مصر، وقد استخدمت الدّراسة المنهج الوصفي، واختارت الاستبانة أداة لها، وتكونت عينة الدّراسة من (٣٠٦) من مُعلّمي المدارس الحكومية في مصر، ومن أبرز نتائج هذه الدّراسة موافقة أفراد العينة على عبارات جميع الأبعاد بدرجة فوق المتوسطة، وأن المدارس في محافظات القاهرة والجيزة والوادي الجديد هي الأقل في وجود القيادة المدمرة بأبعادها المختلفة.

أما دراسة سنو وآخرون (Snow et al., 2021) فقد هدفت التعرّف إلى القيادة السّامة في المدارس الأيرلندية باستخدام مقياس "Schmidt" للقيادة السّامة، التي عدّها الباحثون لتشمل كلّاً من القيادة البناءة والهدامة، وتأثيرهما على الحياة الشّخصية والمهنية للأفراد، واستخدمت الدّراسة المنهج المختلط وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث وزعت استبانة على (١١١) مشاركًا من مدارس إيرلندا كما طُلب من عددٍ منهم الإجابة عن أسئلة مفتوحة. أظهرت النتائج وجود القيادة السّامة في المدارس. كما أشارت النتائج إلى آثار القيادة السّامة التي من بينها انخفاض مستوى الرضا الوظيفي، والقدرة على اتخاذ القرار بين العاملين، وانخفاض معنوياتهم، وانخفاض الأداء، وزيادة مُعدّلات السُّلوك غير المقبول اجتماعيًا، وانخفاض الثقة بالنفس، وزيادة معدلات الاكتئاب والتوتّر والقلق، والتفكير بترك العمل، والخوف، والغضب، وانعدام اليقظة، والإرهاق، والاحتراق النفسي.

وفي دراسة قام بها العنزي (Alanezi,2022) حول سلوكيات القيادة السّامة لدى مديري المدارس، وطُبِّقت في دولة الكويت، استخدمت هذه الدّراسة المنهج النوعي، من خلال تطبيق أداة المقابلة لجمع البيانات، وقد تكوّنت عيّنة الدّراسة من (55) معلّماً. وتبيّن من نتائج الدّراسة أن ٤٥٪ (ن = ٢٥) من المشاركين يرون أن مديريهم يمارسون القيادة السّامة بشكلٍ من الأشكال. كما أكّدت النتائج أنّ ممارسات القيادة السّامة بحسب تصوّرات عينة الدّراسة ترتبط بأربعة موضوعات رئيسة، هي: (مهارات العلاقات الإنسانية، والقيادة الاستبدادية، ومهارات الإدارة، والأخلاق المهنية).

كما قامت الشيخ غانم (٢٠٢٢) بدراسة هدفت إلى الكشف عن درجة شيوع ممارسات القيادة السّامة في المدارس الحكومية في محافظة إربد وعلاقتها بفعالية الرقابة الإدارية كما يراها المديرون والمعلّمون واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، والمنهج النوعي، وقد تمّ اختيار عينة الدّراسة بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدّراسة، حيث تكونت من (٢٤٨) مديراً ومديرة و(٣٧٧) معلّماً ومعلمة وتمت مقابلة (٥) مديرين و(٥) معلّمين للتعرف إلى أهم المقترحات التي تؤدي لتقليل ممارسات القيادة السّامة وتفعيل الرقابة الإدارية. وقد خلصت الدّراسة إلى أنّ درجة شيوع ممارسات القيادة السّامة كانت متوسطة وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدّراسة لدرجة شيوع ممارسات القيادة السّامة تُعزى لمتغير المسمّى الوظيفي، وكانت لصالح المعلّمين. ولتغير موقع المدرسة وكانت لصالح المدينة. ولم تُظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأوساط الحسابية، كما جاءت درجة فعالية الرقابة الإدارية بدرجة كبيرة، إضافة إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية ضعيفة بين درجة شيوع ممارسات القيادة السّامة ومجالاتها، ودرجة فعالية الرقابة الإدارية ومجالاتها.

وهدف دراسة زقوت وآخرون (٢٠٢٢) إلى بيان القيادة السّامة كمنهج يؤدي إلى تحقيق الصّمت التّظيمي، وقد اتّبع الباحثون أسلوب المنهج الاستقرائي، من خلال المسح والاطلاع على الأدبيات الحديثة المتعلقة بالإطار المفهومي للبحث، وخلصت الورقة البحثية إلى عدة استنتاجات، أهمها أن الصّمت التّظيمي ما هو إلا نتيجة حتمية لوجود القيادة السّامة في المنظّمة، كما تمّ التوصل إلى الأشكال والسلوكيات المتعدّدة الخاصة بالقيادة السّامة، وتحديد مؤشرات لقياس القيادة السّامة من قبل المرؤوسين ورؤساء العمل لتسهيل مهمة التعرف إلى وجودها، وكذلك تم عمل إطار تحليلي للدّراسات السابقة، واستخلاص المخاطر التي تنتج عن وجود القيادة السّامة في البيئة التّظيمية، والاستراتيجيات التي تحدّ من آثار القيادة السّامة في المنظّمة.

وفي دراسة تم تطبيقها في التعليم العالي، قام كلٌّ من أكونا وملّ (Acuna & Male, 2022) بدراسة حول العلاقة بين ممارسات القيادة السّامة والاستغراق الوظيفي للعاملين في الجامعات التشيلية ولتحقيق أهداف الدّراسة، تم استخدام المنهج الوصفي وتطبيق استبانة مُعدّلة من مقياس "Schmidt" على عينة عشوائية قوامها (592) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، ومن أهم النتائج المستخلصة من الدّراسة رصد انتشار ممارسات القيادة السّامة في مؤسسات التعليم العالي، كما لم يكن هناك أثر للقيادة السّامة على الاستغراق الوظيفي من خلال تصوّرات عينة الدّراسة.

وفي دراسة حديثة قام كلٌّ من رحمان و جنباري (Rahmani & Ghanbari, 2023) بدراسة للتعرف إلى العلاقة بين القيادة السّامة والصّدمة التّظيمية والتأثير الوسيط للإرهاق العاطفي للمعلّمين في مدارس المرحلة الثّانوية في محافظة خوزستان بإيران، وقد بلغت عينة الدّراسة (407) معلّماً ومعلّمة تمّ اختيارهم بالطريقة

العشوائية البسيطة، وأتبعت الدّراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وباستخدام الاستبانة أداةً للدراسة. وقد أظهرت نتائج الدّراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين القيادة السّامة لدى مديري المدارس الثّانوية والصّدمة التّنظيمية وأنّ القيادة السّامة لها علاقة ارتباطية إيجابية مع الاحتراق الوظيفي للمعلّمين، كما بيّنت الدّراسة التأثير الوسيط للإرهاق العاطفي في العلاقة بين القيادة السّامة لمديري المدارس والصّدمة التّنظيمية.

ثانياً: الدّراسات التي تناولت موضوع الرّوح المعنوية:

قام الحراشة (٢٠١٧) بدراسة للتعرف إلى درجة ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس في محافظة إربد، وعلاقتها في رفع الرّوح المعنوية للمعلّمين من وجهة نظرهم. وقد تكونت عينة الدّراسة من (١٠٦٤) معلّماً ومعلّمة. وأظهرت نتائج الدّراسة أن ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس في محافظة إربد من وجهة نظر المعلّمين كانت متوسّطة، وأن مستوى الرّوح المعنوية للمعلّمين في محافظة إربد من وجهة نظرهم كان متوسّطاً. كما أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية بين جميع مجالات الإدارة بالتجوال (التقويم والتطوير، والمتابعة والإشراف والتحفيز والتّغذية الرّاجعة والاتّصال والتّواصل ومستوى الرّوح المعنوية للمعلّمين).

أما دراسة لوليشي وكورك (Luleci & Coruk, 2018) فكان الغرض منها استكشاف الفروق في مستويات الرّوح المعنوية والرضا الوظيفي للمعلّمين في المدارس الابتدائية والمتوسّطة والثّانوية تبعاً لخصائصهم الديموغرافية (الجنس، والعمر، وتخصّص المعلّم، والوضع الأسري، والمرحلة التّعليمية، والأقدمية، وتحليل العلاقة بين روحهم المعنوية ورضاهم الوظيفي). وقد تألفت عينة الدّراسة من (٢٨٨) معلّماً، واستخدم الباحثان طريقة العينات العشوائية البسيطة لاختيار العينة. وكشفت نتائج الدّراسة عن الآتي: (١) ارتفاع مستوى معنويات المعلّمين ورضاهم الوظيفي. (٢) وجود فروق في استجابات عينة الدّراسة في درجة معنويات المعلّمين ورضاهم الوظيفي تبعاً لمتغيري تخصّص المعلّم والمرحلة التّعليمية. (٣) عدم وجود فروق تبعاً لمتغير الجنس في مستوى الرّوح المعنوية. (٤) وجود ارتباط مرتفع وموجب بين معنويات المعلّمين ورضاهم الوظيفي.

وفي دراسة مقابلة (2020) هدفت التعرف إلى درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لمديري مدارس لواء الكورة وعلاقتها بالرّوح المعنوية للمعلّمين من وجهة نظرهم، كما هدفت إلى معرفة درجة اختلاف وجهات النظر هذه تبعاً لاختلاف متغيّرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة). وقد استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدّراسة من (٣١٥) معلّماً ومعلّمة تمّ اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. وأشارت نتائج الدّراسة إلى أن درجة ممارسة مديري مدارس لواء الكورة للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر المعلّمين كانت متوسّطة، ودرجة الرّوح المعنوية للمعلّمين من وجهة نظرهم كانت مرتفعة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة ممارسة مديري مدارس لواء الكورة للقيادة الأخلاقية ودرجة الرّوح المعنوية للمعلّمين.

كما هدفت الدّراسة التي أجراها المطيري (2020) تعرف درجة اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الثّانوية في دولة الكويت، وعلاقتها بالرّوح المعنوية للمعلّمين من وجهة نظرهم. واستخدمت الدّراسة المنهج الوصف الارتباطي. وتكوّنت عينة الدّراسة من (٢٤٢) معلّماً ومعلّمة من المدارس الثّانوية الحكومية في منطقة الفروانية التّعليمية في دولة الكويت. وأظهرت النتائج أنّ الدّرجة الكلية لليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الثّانوية في دولة الكويت من وجهة نظر أفراد عينة الدّراسة جاءت متوسّطة، وأنّ درجة الرّوح المعنوية لدى معلّمي المرحلة الثّانوية من وجهة نظرهم جاءت متوسّطة أيضاً، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة

ارتباطية طردية موجبة دالة إحصائياً بين درجة اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت وبين درجة الروح المعنوية للمعلمين.

وتطوّقت - في السياق ذاته - دراسة البطوش وسلامة (2020) إلى مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الأردن من وجهة نظرهم، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي من خلال تطوير استبانة على عينة عشوائية تكونت من (٥٤٠) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الأردن من وجهة نظرهم جاء متوسطاً، وأظهرت أن هناك فروقاً في درجة الروح المعنوية لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في جنوب الأردن من وجهة نظرهم تُعزى إلى اختلاف متغيّر الجنس، وكانت لصالح الذكور، في حين لم توجد فروق تُعزى إلى أثر سنوات الخبرة، أو إلى أثر المؤهل العلمي، وقد رُصدت فروق بين الكرك من جهة وكلٍ من الطفيلة، ومعان، والعقبة من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كلٍ من الطفيلة، ومعان، والعقبة.

واستهدفت دراسة قام بها العنزي (2021) التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس القيادية الخادمة وعلاقتها بالروح المعنوية من وجهة نظر معلمي المرحلة المتوسطة ومعلماتها بدولة الكويت. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بشقيه التحليلي والارتباطي، وتمّ اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية وقوامها (353) معلماً. وخلصت الدراسة إلى أن استجابات عينة الدراسة نحو القيادة الخادمة وأبعادها جاءت جميعها بدرجة مرتفعة، كما جاءت استجابات عينة الدراسة نحو الروح المعنوية بدرجة مرتفعة أيضاً؛ وتبين وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة، والروح المعنوية للمعلمين.

وفي دراسة سنان والغول (2022) تمّ التعرف إلى درجة ممارسة الحكمة الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في لواء ناعور في الأردن، وعلاقتها بمستوى الروح المعنوية من وجهة نظر المعلمين وقد بلغت عينة الدراسة (٢٦٠) معلماً ومعلمة تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وباستخدام الاستبانة أداة للدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة الحكمة الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في لواء ناعور من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة، وجاءت نتائج مستوى الروح المعنوية لدى معلمي المدارس مرتفعة أيضاً، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة ممارسة الحكمة الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية ومستوى الروح المعنوية لدى المعلمين في لواء ناعور.

وفي دراسة ناجوما (Najjuma, 2022) تمّ التعرف إلى العلاقة بين أنماط القيادة لدى رؤساء الأقسام التعليمية وتأثيرها على الروح المعنوية في مقاطعة وسيكو في أفريقيا. وقد تمّ استخدام المنهج الكمي والنوعي في الدراسة، وجمعت البيانات من عينة قوامها (360) معلماً ومعلمة. حيث أظهرت النتائج أن القيادة التبادلية هي أكثر الأنماط القيادية المنتشرة بحسب التصورات، وأن أنماط القيادة التي يمارسها رؤساء الأقسام التعليمية تتنبأ بدرجة متوسطة بالروح المعنوية للمعلمين.

التعليق على الدراسات السابقة:

وفي ضوء استعراض الدراسات السابقة، يمكن الإشارة إلى النقاط الآتية: لقد أسهمت الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري للبحث الحالي وفي اختيار متغيرات البحث "القيادة السامة والروح المعنوية"، حيث لم تتم دراسة العلاقة بينهما في الأدبيات العربية أو العالمية إلا في دراسة سنو وآخرين (Snow et al.,)

(2021). كما كشفت الدراسات السابقة عن تأثير القيادة السامة في زيادة الضغوط النفسية التي يتعرض لها التابعون، من مثل: التنمر التنظيمي، والتهكم التنظيمي، والقلق التنظيمي، والصمت التنظيمي (أبو الدهب، 2021؛ زقوت وآخرون، 2022؛ عشري، 2021)، بالإضافة إلى التأثير السلبي على مخرجات العمل ومنها: انخفاض الثقة، والالتزام والولاء التنظيمي، والرضا الوظيفي، وانحراف سلوك العاملين (عبد المعطي، 2020؛ عيد والفقي، 2021؛ الجميلي، 2021؛ Snow et al., 2021).

ولقد تنوعت الدراسات السابقة في موضوع القيادة السامة بحسب المجالات التي طُبقت فيها، فمنها ما تم تطبيقه في المجال التربوي (الجميلي، 2021؛ الدوسري والرشيدي، 2021؛ غنيم، 2021؛ الشيخ غانم Alanezi, Green, 2014; Rahmani & Ghanbari, 2023; Snow et al., 2021; 2022, 2022)، ومنها ما طُبّق خارج المجال التربوي (أبو الدهب، 2021؛ عبد المعطي، 2020؛ عشري، 2021؛ عيد والفقي، 2021). وبالرغم من اهتمام البحث الحالي بممارسات القيادة السامة في المجال التربوي، فإن الباحثين أضافوا دراسات من غير المجال التربوي؛ نظرًا لأهمية موضوع القيادة السامة وحدائته.

أما فيما يتعلق بدراسات الروح المعنوية فجميعها طُبقت في المجال التربوي، كما ربطت الدراسات السابقة موضوع الروح المعنوية بالقيادة الخادمة والأخلاقية والقيادة بالتجوال (الحراشة، 2017؛ العنزي، 2021؛ مقابلة، 2020)، وبالحكمة الإدارية (سنان والغول، 2022)، وباليقظة الذهنية (المطيري، 2020)، وبالتأثير الإيجابي في مخرجات العمل كالرضا الوظيفي (Luleci & Coruk, 2018).

الطريقة والإجراءات

منهجية البحث:

اتبع الباحثان في دراستهما المنهج الوصفي الارتباطي الذي يعتمد على جمع البيانات الكمية، وتنظيمها وتحليلها للوصول إلى نتائج تساعد في فهم مشكلة البحث (كريسول، ٢٠١٤/٢٠١٩)؛ لذا يسعى البحث الحالي إلى التعرف إلى درجة ممارسة رؤساء الأقسام التعليمية للقيادة السامة، وأثرها على الروح المعنوية من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت.

مجتمع البحث وعيّنته:

تكون مجتمع البحث من جميع المعلمين في المدارس الثانوية بدولة الكويت في محافظات التعليم الستة، للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2022\2023)، ويبلغ عددهم (16249)، منهم (6824) من الذكور، و(9425) من الإناث (الإدارة المركزية للإحصاء، 2022). أما عينة البحث فقد تم اختيارها وفقًا لأسلوب العينة العشوائية الطبقية وبلغ عدد الاستبانات الموزعة يدويًا (١٢٠٠) استبانة، وتم استرجاع (ن=791) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي وبذلك قُدرت نسبة الاستجابة (٦٦٪) من إجمالي حجم العينة. إذ تتراوح أعداد المدارس المختارة ما بين (٢) إلى (٤) مدارس من كل منطقة تعليمية، على أن تُوزع الأداة على جميع المعلمين والمعلمات في كل مدرسة. والجدول (١) يوضح وصفًا لأفراد العينة حسب مُتغيّرات البحث.

جدول ١

توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات الديموغرافية للبحث

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكور	264	33.4
	إناث	527	66.6
الخدمة التدريسية	أقل من ٥ سنوات	309	39.1
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	190	24.0
	11-25 سنة	275	34.8
	أكثر من 25	17	2.1
المنطقة التعليمية	العاصمة	97	12.3
	حولي	96	12.1
	الجهراء	115	14.5
	الفروانية	137	17.3
التخصص العلمي	الأحمدي	230	29.1
	مبارك الكبير	116	14.7
	مواد علمية	331	41.8
	مواد أدبية	229	29.0
المجموع الكلي	مواد أنشطة	231	29.2
		791	100%

أداة البحث

لتحقيق هدف البحث المتمثل في التعرف إلى أثر ممارسة القيادة السامة لرؤساء الأقسام التعليمية في مدارس المرحلة الثانوية بدولة الكويت على الروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظرهم، فقد تم استخدام أداة البحث، وهي عبارة عن استبانة تتكون من ثلاثة أجزاء على النحو التالي:

الجزء الأول: وهو خاص بالمعلومات الشخصية والوظيفية للعينة.

الجزء الثاني: ويتكون من مقياس خاص بأبعاد القيادة السامة، وقد تمت الاستعانة بمقياس (Toxic Leadership Scale) (TLS) الذي أعده (Schmidt, ٢٠٠٨) بعد ترجمته، ويتكون هذا المقياس من خمسة أبعاد فرعية، هي: (الإشراف المسيء، والقيادة الاستبدادية، والهرجسية، وتعزيز الذات، والتقلب)، ويتم قياس هذه الأبعاد من خلال (٣٠) عبارة تعكس مستوى إدراك عينة الدراسة لممارسة مدير المدرسة لسلوكيات القيادة السامة، وقد تم استخدام هذا المقياس في عديد من الدراسات السابقة (أبو الدهب، 2021؛ الجميلي، 2021؛ رضوان، 2019؛ الشيخ غانم، 2022؛ عبيد والفقي، 2021؛ Green, 2014; Snow et al., 2021).

الجزء الثالث: ويتكون من مقياس خاص بالروح المعنوية. وقد تمت الاستعانة باستبانة من دراسة المشهداني (2017)، تتضمن (15) عبارة، وقد استخدم هذا المقياس في عديد من الدراسات السابقة ومنها دراسة العنزي (2021). وقد اختار الباحثان أدوات البحث لواسع انتشارها، وارتفاع صدقها وثباتها.

وقد صُممت الاستجابة على أداة البحث وفق مقياس ليكرت الخماسي (Likert Scale)، وهي تدرج تحت خمس فئات، هي: (أتفق بشدة (5)، أتفق (4)، غير متأكد (3)، لا أتفق (2)، لا أتفق بشدة (1)). ولأغراض تحليل تقديرات استجابات العينة وتحديدها، وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة تم تحديد تصورات عينة البحث نحو متغيرات الدراسة بخمسة مستويات على النحو التالي: (مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، ومنخفضة جداً). ولتحديد القيمة العليا والقيمة الدنيا لبدائل الإجابة في أداة البحث، تم إجراء الآتي:

القيمة العليا لبدائل الإجابة في أداة البحث - القيمة الدنيا لبدائل الإجابة في أداة البحث مقسومة على عدد المستويات الخمسة (طول الفئة = ٠,٨٠). وبالتالي، تحدّدت قيم المتوسّطات الحسابية لدرجة التوافر: (١,٠ + ٠,٨٠ = 1.80) قيم منخفضة جداً. (١,٨١ + ٠,٨٠ = ٢,٦٠) قيم منخفضة. (٢,٦١ + ٠,٨٠ = ٣,٤٠) قيم متوسطّة. (٣,٤١ + ٠,٨٠ = 4.20) قيم مرتفعة. (٤,٢١ + ٠,٨٠ = ٥) قيم مرتفعة جداً.

صدق الأداة

للتأكد من صدق الأداة، تمّ استخدام طريقة الصّدق الظّاهري، وهو صدق المحكّمين عن طريق أخذ آرائهم حول انتماء العبارات للأبعاد، ووضوح العبارات، ودقة الصياغة اللغوية، وملاءمتها لهدف البحث، وقد عُرضت الاستبانة على ستة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في كلية التربية في جامعة الكويت، وقد حُدّدت نسبة الاتفاق (80%) في أغلب قرارات المحكّمين وتعليقاتهم لقبول العبارات، وبعد مراجعة ملاحظات المحكّمين أُجريت التعديلات اللازمة، ومن ثمّ تمت صياغة الاستبانة بصورتها النهائية.

وللوقوف على اتساق كل فقرة مع الدرجة الكلية للمجال التابعة له، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، وذلك في أداتي البحث الأولى في مقياس القيادة السّامة الذي يتكون من (30) عبارة، وفي مقياس الرّوح المعنوية الذي يتكون من (15) عبارة. ولقد أوضح صدق الاتساق الداخلي وجود ارتباط دالٍ موجب لجميع الفقرات عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بالمقياسين، بحيث حصلت جميع العبارات على درجة ارتباط أعلى من (0.50)؛ مما يشير إلى أن الاستبانة تتوافر فيها درجة مقبولة من التجانس الداخلي. ويُظهر جدول (٢) تلك النتائج.

جدول 2

قيم معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة

الاستبانة	العبارة	درجة الارتباط	العبارة	درجة الارتباط	العبارة	درجة الارتباط	العبارة	درجة الارتباط
مقياس القيادة السّامة								
1. الإشراف	1	0.834**	3	0.914**	5	0.890**	7	0.659**
المسئ	2	0.899**	4	0.875**	6	0.850**		
2. القيادة	1	0.797**	3	0.890**	5	0.839**		
الاستبدادية	2	0.893**	4	0.780**	6	0.861**		
3. النرجسية	1	0.892**	3	0.924**	5	0.909**		
	2	0.893**	4	0.897**				
4. تعزيز الذات	1	0.858**	3	0.908**	5	0.526**		
	2	0.866**	4	0.883**				
5. التّقلّب	1	0.638**	3	0.795**	5	0.730**	7	0.704**
مقياس الرّوح المعنوية	2	0.780**	4	0.807**	6	0.762**		
	1	0.420**	5	0.722**	9	0.853**	13	0.653**
	2	0.490**	6	0.786**	10	0.816**	14	0.610**
	3	0.613**	7	0.848**	11	0.754**	15	0.581**
	4	0.687**	8	0.849**	12	0.724**		

ثبات الأداة

تمّ التحقق من ثبات الأداة من خلال استخراج معامل الثّبات الكلي بطريقة الاتّساق الداخلي حسب معادلة ألفا كرونباخ، إذ بلغ ثبات عبارات استبانة القيادة السّامة (974)، في حين بلغ ثبات عبارات استبانة الرّوح المعنوية (923)، وهي قيم مرتفعة تعكس ثبات الأداة واتساق فقراتها (Howell, 2012). وبذلك اعتبرت الأداة مناسبة لجمع المعلومات، وللإجابة عن أسئلة الدراسة. وجدول (3) يبين قيم مُعامل الثّبات "ألفا كرونباخ" لأبعاد أداة البحث ومجالاتها.

جدول 3

قيم مُعامل الثّبات "ألفا كرونباخ" لأبعاد ومجالات أداة البحث

المجالات	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
مجال القيادة السّامة	30	.974
البعد الأول: الإشراف المسّيء	7	.926
البعد الثاني: القيادة الاستبدادية	6	.926
البعد الثالث: النرجسية	5	.943
البعد الرابع: تعزيز الذات	5	.878
البعد الخامس: التّقلّب	7	.865
مجالات الرّوح المعنوية	15	.923

المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف البحث، تمت الاستعانة ببرنامج (SPSS) للتحليل الإحصائي الإصدار (24)، حيث استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية: الأسلوب الإحصائي الأول للإجابة عن السّؤال الأول والثاني، وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة البحث. والأسلوب الثاني للإجابة عن السّؤال الثالث، وقد استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (T-test)، وتحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA)، للتعرف إلى دلالات الفروق بين المتوسطات في استجابات عينة البحث، وفقاً لمتغيري الجنس والخبرة التدريسية، واستخدم اختبار "شفيه" (Scheffe) للمقارنات البعدية من أجل تحديد الفروق الدالة إحصائياً. والأسلوب الثالث للإجابة عن السّؤال الخامس، حيث استخدم معامل الانحدار المتعدد (Multiple Linear Regression) الذي يهدفُ التعرف إلى أثر العلاقة بين متغير مستقبل أو أكثر مع متغير تابع. وفي البحث الحالي تم استخدامه في التعرف إلى الأثر ذي الدلالة الإحصائية لأبعاد القيادة السّامة على الرّوح المعنوية لدى المعلّمين في المدارس الثّانوية بدولة الكويت.

نتائج البحث ومناقشتها

السؤال الأول: ما درجة ممارسة رؤساء الأقسام التعليمية للقيادة السامة من وجهة نظر مُعلّمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت؟

وللإجابة عن السؤال الأول، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة البحث، كما هو موضّح في جدول (4).

جدول 4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة رؤساء الأقسام التعليمية للقيادة السامة

الرتبة	مستوى الممارسة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات
البعد الأول : الإشراف المسيء Abusive Supervision				
4	متوسطة	1.05	3.27	١. أحيانا ألاحظ تهكم رئيس قسمي على أحد الزملاء في القسم.
3	متوسطة	1.09	3.31	٢. عادة ما يتم تكليف بعض الزملاء بمهام يتم إنجازها خارج نطاق العمل الرسمي.
6	متوسطة	1.28	3.15	٣. التكاليفات التي يتم إسنادها للمعلمين بعد مواعيد العمل الرسمية لا تراعي الاعتبارات الشخصية للمعلم.
2	مرتفعة	1.39	3.47	٤. يتحدث رئيس قسمي أحيانا عن الزملاء بصورة لا تليق بقواعد السلوك المهني في المدرسة.
5	متوسطة	1.22	3.24	٥. ألاحظ قيام رئيس قسمي بالتقليل من شأن أحد الزملاء بشكل علني.
1	مرتفعة	0.93	3.53	٦. عادة ما يحرص رئيس قسمي على تذكير الزملاء بأخطائهم السابقة.
7	متوسطة	1.10	3.12	٧. كثيراً ما يخبر رئيس قسمي أحد الزملاء أنه غير كفء لأداء أعماله.
الثاني	متوسطة	0.96	3.40	الدرجة الكلية للبعد
البعد الثاني : القيادة الاستبدادية Authoritarian Leadership				
3	متوسطة	1.11	3.32	١. يتحكم رئيس قسمي في طريقة أداء المعلم لعمله.
6	متوسطة	1.30	3.01	٢. ألاحظ أن رئيس قسمي يلح في اقتحام الحياة الشخصية للمعلمين.
4	متوسطة	1.35	3.31	٣. لا يسمح رئيس قسمي باستخدام طرق مبتكرة في تحقيق الأهداف.
5	متوسطة	1.15	3.20	٤. ألاحظ تجاهل رئيس قسمي للأفكار التي تتعارض مع أفكاره الشخصية.
2	متوسطة	1.10	3.35	٥. أشعر بعدم مرونة رئيس قسمي فيما يتعلق بتنفيذ السياسات التنظيمية حتى في الظروف الطارئة.
1	مرتفعة	1.13	3.60	٦. يحرص رئيس قسمي على اتخاذ جميع القرارات بنفسه في العمل مهما اختلفت درجة أهميتها.
الثالث	متوسطة	1.02	3.30	الدرجة الكلية للبعد
البعد الثالث: النرجسية Narcissism				
1	متوسطة	1.23	3.35	١. عادة ما يفصح رئيس قسمي عن جدارته الشخصية التي تفوق الآخرين في نطاق المدرسة.
5	متوسطة	1.17	3.05	٢. يبذل رئيس قسمي جهوداً كبيرة للغاية لرغبة منه في تولي المناصب العليا في المدرسة.

العبارة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الممارسة	الرتبة
٣. سلوكيات رئيس قسمي تبين اعتقاده أنّه مؤهل للعمل أكثر من الزملاء.	3.07	1.22	متوسّطة	4
٤. يذكر رئيس قسمي عادة أنّه شخص خارق للعادة.	3.29	1.20	متوسّطة	2
٥. يجب رئيس قسمي الثناء المستمر عليه.	3.14	1.20	متوسّطة	3
الدرجة الكلية للبعد	3.18	1.09	متوسّطة	الخامس
البعد الرابع: تعزيز الذات: Self-Promotion				
١. يحرص رئيس قسمي على التعامل مع الزملاء بطريقة أفضل وقت حضور مديره الأعلى.	3.20	1.16	متوسّطة	3
٢. دائماً ما ينفي رئيس قسمي وجود أخطاء في نطاق عمله.	3.43	1.27	مرتفعة	1
٣. يقدم رئيس قسمي مساعدته فقط للأفراد الذين يساعدونه على التّرقّي.	3.40	1.22	متوسّطة	2
٤. عادةً ما ينسب رئيس قسمي نجاح العاملين إلى جهوده هو في دعم أدائهم.	3.00	1.24	متوسّطة	5
٥. سلوكيات رئيس قسمي تدل على أنّه لا يبحث إلا عن التّرقّي فقط.	3.15	0.76	متوسّطة	4
الدرجة الكلية للبعد	3.24	0.94	متوسّطة	الرابع
البعد الخامس: التّقلّب: Unpredictability				
١. رئيس قسمي سريع الانفعال في العمل.	3.37	1.18	متوسّطة	5
٢. مناخ العمل بالإدارة يتأثر بالحالة الشخصية لرئيس قسمي.	3.29	1.24	متوسّطة	6
٣. يسمح رئيس قسمي لحالته المزاجية بالتأثير على أسلوب حديثه مع المعلّمين.	3.69	1.27	مرتفعة	2
٤. أحياناً يغضب رئيس قسمي من أحد الزملاء دون أسباب واضحة.	3.16	1.22	متوسّطة	7
٥. يدفع رئيس قسمي زملائي لمحاولة معرفة حالته المزاجية.	3.38	1.07	متوسّطة	4
٦. عادة ما يكون رئيس قسمي هو مصدر إحباط حماس الزملاء في المدرسة.	3.62	1.00	مرتفعة	3
٧. ألاحظ أن رئيس قسمي لا يتعامل مع الجميع بنفس درجة الود.	3.96	0.96	مرتفعة	1
الدرجة الكلية للبعد	3.50	0.85	مرتفعة	الأول
الدرجة الكلية للأداة ككل	3.91	0.49	مرتفعة	

تشير النتائج في جدول (4) إلى أنّ متوسّط استجابات عينة البحث عن درجة ممارسة رؤساء الأقسام التّعليمية للقيادة السّامة كانت مرتفعةً بمتوسّط حسابي كلي بلغ (3,91)، وانحراف معياري بلغ (0.49). وقد تراوحت المتوسّطات الحسابية لاستجابات عينة البحث لبنود القيادة السّامة بين (3.00-3.96)، وقد يُعزى سبب ارتفاع ممارسات القيادة السّامة بين رؤساء الأقسام التّعليمية في المدارس الثّانوية بدولة الكويت إلى أن المعايير المعمول بها للتّرقّي لمنصب رئيس القسم العلمي تتركز على الجوانب الفنية والإدارية بشكل رئيس دون وجود معايير تتعلّق بالجانب الخلقي والعلاقات الإنسانية، وهذا الأمر قد يؤثر في نوعية المعلّمين الذين يتم اختيارهم للمناصب القيادية، ويسهم بشكل من الأشكال في انتشار ممارسات القيادة السّامة (العازمي وآخرون، 2022). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العنزي (Alanezi, 2022) التي تمّ تطبيقها في مدارس دولة الكويت التي تؤكد على انتشار ممارسات القيادة السّامة في بعض المدارس بدولة الكويت. كما تتفق مع دراسة جرين (2014)، ودراسة عبد المعطي (2020) التي جاءت فيها ممارسات القيادة السّامة بدرجة عالية، وقد اختلفت

نتيجة البحث مع دراسة كل من غنيم (2021)، والشيخ غانم (2022)، والدوسري والرشيدي (2021)، حيث جاءت فيها ممارسات القيادة السّامة بدرجة متوسطة ودرجة منخفضة على التوالي.

وفيما يتعلق بترتيب الأبعاد، جاء في الرتبة الأولى بُعد "التقلّب" بمعنى صعوبة التنبؤ بممارسات رئيس القسم العلمي بدرجة تقدير مرتفعة، وبمتوسط حسابي قدره (3.50)، وانحراف معياري بلغ (0.85)، تلاه بُعد "الإشراف المسيء" بدرجة تقدير متوسطة، وبمتوسط حسابي قدره (3.40)، وانحراف معياري بلغ (0.96)، ثم بُعد "القيادة الاستبدادية" بدرجة تقدير متوسطة وبمتوسط حسابي (3.30)، وانحراف معياري بلغ (1.02)، ثم بُعد "تعزيز الذات" بدرجة تقدير متوسطة، وبمتوسط حسابي (3.24)، وانحراف معياري بلغ (0.94)، وجاء في الرتبة الأخيرة بُعد "الترجسية" بدرجة تقدير متوسطة، وبمتوسط حسابي (3.18)، وانحراف معياري بلغ (1.09).

وقد يُعزى سبب حصول بُعد "التقلّب" على الرتبة الأولى إلى توتر البيئة المدرسية، والضغط التي تمارس على رؤساء الأقسام سواء من الإدارة المدرسية أم من توجيه المواد الدراسية، أم أولياء الأمور، أم الطلبة، الأمر الذي يتطلب منهم ممارسة دور الوسيط في الاتصال وتنفيذ القرارات التي قد تتعارض أحياناً مع توجهات المعلمين، فيكون رئيس القسم في وضع مزاجي يصعب على المعلمين التنبؤ به، كما أنّ عملية اتخاذ القرارات على مستوى وزارة التربية في الكويت متغيرة بشكل مستمر؛ مما يؤثر على عدم استقرار النظام التعليمي، وتغيّر القرارات المطبقة في المدارس وهذا بدوره يؤثر على سلوك رئيس القسم (Alhouthi & Male, 2017). أما فيما يتعلق بحصول بُعد "الترجسية" على الرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة، فقد يعود السبب في ذلك إلى أن رؤساء الأقسام يهتمون بتصوّرات المعلمين عنهم، ويعتقدون أن الأنانية في التعامل مع المعلمين قد تؤدي إلى آثار سلبية في العلاقة بينهم، إلا أن توافر هذا البعد بدرجة متوسطة مازال مؤشراً سلبياً على انتشار ممارسات الترجسية بين رؤساء الأقسام في المدارس الثانوية بدولة الكويت. وترتيب الأبعاد في البحث الحالي اختلف مع دراسة الشيخ غانم (2022) والجميلي (2021)، حيث استخدمت نفس مقياس البحث الحالي، واحتل بُعد الترجسية الرتبة الأولى فيها، والإشراف المسيء الرتبة الأخيرة.

وفي تحليل نتائج عبارات القيادة السّامة، نجد أن الفقرة التي نصّها (ألاحظ أن رئيس قسمي لا يتعامل مع الجميع بنفس درجة الود) قد حصلت على أعلى متوسط حسابي؛ حيث بلغ (3.96)، بدرجة تقدير مرتفعة، ويمكن تفسير ذلك بناءً على دراسة جرين (Green, 2014) التي أكّدت فيها أن الأفراد من ذوي القيادة السّامة لا يقفون على مسافة واحدة في التعامل مع الجميع، ويكون هناك اختلاف في التعامل بحسب المصلحة الشخصية للقائد، والتي منها حرصه على الترقّي الوظيفي. أما الفقرة التي نصّها (يحرص رئيس قسمي على اتخاذ جميع القرارات بنفسه في العمل مهما اختلفت درجة أهميتها) فقد حصلت كذلك على متوسط حسابي عالي بلغ (3.60)، بدرجة تقدير مرتفعة، وهذا الأمر قد يعود إلى المركزية الشديدة في اتخاذ القرارات على مستوى وزارة التربية، التي تحول دون الاستماع إلى آراء المعلمين وتعزيز مشاركتهم في التطوير التربوي (Al-Mahady & Alazmi, 2021). وكذلك الفقرة التي نصّها (عادة ما يحرص رئيس قسمي على تذكير الزملاء بأخطائهم السابقة)، التي حصلت على متوسط حسابي بلغ (3.53)، بدرجة تقدير مرتفعة، وقد يعود ذلك إلى ما أشارت إليه زقوت وآخرون (2022) من أنّ شخصية القائد السام تتميز بتهميش دور العاملين، من خلال تحويل أخطائهم أو تهوين إنجازاتهم، والسعي إلى جعل العاملين يشعرون بتأنيب الضمير على تقصيرهم في العمل بشكل مستمر. وكذلك الفقرة التي نصّها (دائماً ما ينفي رئيس قسمي وجود أخطاء في نطاق عمله) فقد حصلت على

متوسّط حسابي عال بلغ (3.43)، بدرجة تقدير مرتفعة. وقد يعود هذا الأمر إلى تردّد بعض رؤساء الأقسام في الاعتراف بالأخطاء في العمل مخافة التقليل من دافعية المعلّمين، أو التقليل

من شأن أدوارهم الوظيفية وطبيعة الشخصية السّامة التي لا تعترف بأخطائها أمام الآخرين. وفي المقابل نرى أن الفقرة التي نصّها (ألاحظ أن رئيس قسمي يلحّ في اقتحام الحياة الشخصية للمعلّمين) حصلت على أقلّ متوسّط حسابي، حيث بلغ (3.01)، وبدرجة تقدير متوسّطة، وقد تعود هذه النتيجة إلى طبيعة العمل في المدرسة، وإلى كون رئيس القسم ملزماً بالتعامل مع المعلم بموضوعية وفي حدود إطار العمل دون التدخل بالجوانب الشخصية. وقد تلتها الفقرة التي نصّها (عادةً ما ينسب رئيس قسمي نجاح العاملين إلى جهوده هو في دعم أدائهم)، حيث حصلت على أقلّ متوسّط حسابي في المقياس ككل، والذي بلغ (3.00)، وبدرجة تقدير متوسّطة. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة عمل المعلّمين مع رئيس القسم التي تعتمد على التّعاون لتحقيق نجاح البيئة المدرسية، غير أن حصول العبارة على درجة متوسّطة فهذا يعدّ مؤشرًا سلبيًا، وإنّا على رئيس القسم أن ينسب الأعمال لأصحابها لا لنفسه. وبشكل عام، تشير هذه النتائج إلى أن درجة ممارسة رؤساء الأقسام التّعليمية للقيادة السّامة في المدارس الثّانوية بدولة الكويت جاءت بدرجة عالية بحسب تصوّرات عينة البحث. وهذا المناخ السائد في انتشار ممارسات القيادة السّامة مؤشر خطير من شأنه أن يؤثر على منظومة العمل في المدارس والقيم التّظيمية السائدة (الجميل، ٢٠٢١؛ الدوسري والرشيدي، ٢٠٢١؛ غنيم، ٢٠٢١).

السؤال الثاني: ما درجة الرّوح المعنوية لمعلّمي المرحلة الثّانوية بدولة الكويت من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن السؤال الثاني، تمّ حساب المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة البحث، كما هو موضّح في جدول (5).

جدول 5

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الرّوح المعنوية لمعلّمي المرحلة الثّانوية بدولة الكويت من وجهة نظرهم

العبارة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الرّوح المعنوية	الرتبة
١. أشعر بالارتياح في عملي مع هذه الإدارة.	3.19	1.20	متوسّطة	3
٢. تحتم إدارة المدرسة بتحفيز المدرسين معنويًا.	3.00	1.30	متوسّطة	6
٣. أشعر بالانتماء إلى مدرستي.	2.96	1.24	متوسّطة	7
٤. أنجز المهمات الموكلة لي بحماس.	2.82	1.27	متوسّطة	10
٥. أشتاق لعملي في المدرسة عندما أغيب عنها.	2.83	1.33	متوسّطة	9
٦. أشعر بأن عملي مهم داخل المدرسة.	2.75	1.27	متوسّطة	12
٧. أرى أن هناك معايير عادلة لتقييم الأداء.	2.62	1.26	متوسّطة	14
٨. لا أفكر أبدا بتغيير مهنتي.	2.59	1.20	متوسّطة	15
٩. أواظب على عملي دون تغيب.	2.67	1.15	متوسّطة	13
١٠. تمنحني المدرسة تحفيزًا معنويًا باستمرار.	2.77	1.22	متوسّطة	11
١١. تسهم الإدارة المدرسية في تنمية مهنيًا.	2.93	1.29	متوسّطة	8
١٢. أشعر بأن المدرسة تمنحني فرصًا للتميز.	3.08	1.30	متوسّطة	4
١٣. يتناسب دخلي السنوي مع الجهد الذي أبذله في مهنتي.	3.06	1.22	متوسّطة	5
١٤. يحفزني التقويم الإيجابي على إتقان عملي.	3.43	1.24	مرتفعة	2
١٥. علاقتي مع العاملين في المدرسة قائمة على الاحترام المتبادل.	3.45	1.17	مرتفعة	1
الدرجة الكلية للأداة	2.94	0.865	متوسّطة	

تشير النتائج في جدول (5) إلى أن متوسّط استجابات عينة البحث عن درجة الرّوح المعنوية جاءت متوسّطة، بمتوسّط حسابي كلي بلغ (2.94)، وانحراف معياري بلغ (0.865)، وقد تراوحت المتوسّطات الحسابية

لاستجابات عينة البحث للروح المعنوية بين (3.45-2.59)، وبشكل عام، تشير هذه النتائج إلى وجود مستوى متوسط من الرّوح المعنوية لدى المعلّمين داخل البيئة المدرسية التي يسودها جو من الألفة والعلاقات الإنسانية والمناخ الإيجابي الداعم، وأن لدى المعلّمين تصورًا إيجابيًا - نوعًا ما - نحو المدرسة والإدارة المدرسية؛ مما يعزّز دافعيتهم للعمل، وإقبالهم على بذل مزيدٍ من الجهد لإنجاح العملية التربوية. ولقد اختلفت نتيجة البحث الحالي مع دراسة العنزي (2021) التي طُبقت في البيئة الكويتية، حيث جاءت درجة الرّوح المعنوية لدى المعلّمين بدرجة عالية، وقد يُعزى سبب الاختلاف إلى اختلاف المرحلة التّعليمية التي طُبقت فيها الدّراسة وهي المرحلة المتوسطة، حيث تقلّ فيها ضغوط العمل على المعلّمين مقارنة بالمرحلة الثّانوية. في حين أن البحث الحالي طُبّق على المرحلة الثّانوية التي تتسم بمجهود كبير يتحمّله المعلّم على مدار العام الدراسي وباعتبارها مرحلة مصيرية للطلبة. في حين اتفق البحث الحالي مع دراسة المطيري (2020) التي طُبقت في مدارس المرحلة الثّانوية بدولة الكويت، ودراسة البطوش وسلامة (2021) التي طُبقت في المدارس الثّانوية بالأردن.

وقد نالت الفقرة التي نصّها (علاقتي مع العاملين في المدرسة قائمة على الاحترام المتبادل) على أعلى متوسط حسابي، حيث بلغ (3.45)، بدرجة تقدير مرتفعة، وقد يُعزى سبب ذلك إلى أن المعلّمين يشعرون بقوة العلاقة التي تربطهم بزملائهم في العمل، وإلى أن هناك جوًا من التواصل والحوار المتبادل الفعّال بين الإدارة المدرسية ورؤساء الأقسام والمعلّمين، الذي يقوم على احترام وجهات النظر واحترام الرأي والرأي الآخر، إضافة إلى أن الاحترام والتقدير أساس المعاملة بين البشر كفاءةً، فالجميع يتعامل بالأخلاق الإنسانية التي تجعل منهم أصحاب رسالة وعطاء سخي (سنان والغول، 2022)، ثم تأتي الفقرة التي نصّها (يحفزني التقويم الإيجابي على إتقان عملي) بمتوسط حسابي بلغ (3.43)، وهي نتيجة منطقية كون لغة التحفيز المستخدمة مع المعلّمين لها تأثير إيجابي على تشجيع المعلّمين على العطاء والإبداع والمناخ المدرسي الإيجابي (Alqahtani, 2015).

وفي المقابل حصلت الفقرة التي نصّها (أرى أن هناك معايير عادلة لتقييم الأداء) على أقل المتوسطات الحسابية، بواقع (2.62)، وبدرجة تقدير متوسطة. وقد يعزى سبب ذلك إلى عدم وضوح بعض المعايير المتعلقة بنود تقييم المعلّم؛ مما يجعل المعلّم يشعر بالقلق حيال ذلك. أما الفقرة التي نصّها (لا أفكر أبدًا بتغيير مهنتي) فقد حصلت على أقل متوسط حسابي في المجال ككل، بواقع (2.59)، وبدرجة تقدير متوسطة. ويعزو الباحثان سبب ذلك إلى كون مهنة التدريس من المهن الطاردة والشاقة؛ مما يدفع بعض المعلّمين إلى التفكير بتغيير مهنتهم، غير أن حصول العبارة على تقدير متوسط يعد مؤشرًا جيدًا في كون رغبة المعلّمين بترك مهنتهم ليست عاليةً في المدارس الثّانوية بدولة الكويت بحسب التّصورات، باعتبار أن وزارة التربية في دولة الكويت تهتم بجودة الرواتب والحوافز والمميزات التي تقدمها للمعلّمين (Al-Mahady & Alazmi, 2021).

السؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في القيادة السّامة بين استجابات المعلّمين تُعزى إلى متغيرات البحث (الجنس، والخبرة التدريسية، وتخصّص القسم العلمي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وإجراء اختبار "ت"، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA One-way)؛ وذلك لتعرّف مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات أفراد العينة حول تصوّرات المعلّمين في المدارس الثّانوية عن مدى ممارسة رؤساء الأقسام التّعليمية للقيادة السّامة بدولة الكويت تُعزى إلى متغيرات الجنس والخبرة التدريسية وتخصّص

القسم العلمي. كما تمّ استخدام اختبار "شفية" (Scheffe) للمقارنات البعدية من أجل تحديد اتجاه الفروق الدالة إحصائياً، وقد كانت نتائج التحليل الإحصائي كالاتي:

١ - الجنس:

جدول 6

اختبار "ت" ومستوى الدلالة لتصورات المعلّمين في المدارس الثّانوية عن مدى ممارسة رؤساء الأقسام التّعليمية للقيادة السّامة بدولة الكويت
تعزى إلى متغير الجنس

المتغيرات	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الجنس	ذكور	264	3.21	.927	-2.301	0.061
	إناث	527	3.37	.884		

يتضح من جدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتصورات عينة البحث عن مدى ممارسة القيادة السّامة لدى رؤساء الأقسام التّعليمية في المدارس الثّانوية بدولة الكويت بحسب متغير الجنس. وقد يُعزى ذلك لطبيعة الهرمية المركزية في المنظومة التّعليمية دولة الكويت، وتشابه الثقافة التّنظيمية والأنماط القيادة السّائدة بين مدارس الذّكور والإناث مما جعل تصورات المعلّمين والمعلّلمات متشابهة لممارسات القيادة السّامة (Alhouti & Male, 2017). ويلاحظ أن هذه الفروق لم يتم دراستها في الدّراسات التّربوية، ولكن بمقارنتها بالدّراسات المتعلقة بالقيادة السّامة بشكل عام، نرى أن نتيجة البحث اتفقت مع دراسة عبد المعطي (2020)، ودراسة الدوسري والرشيدي (2021)، في عدم وجود فروق بين الجنسين في تصورات القيادة السّامة، واختلفت مع دراسة جيو وماري (2015) التي تم تطبيقها في استراليا التي كانت الفروق فيها لصالح الإناث (Chua & Murray, ٢٠١٥).

٢ - الخبرة التدريسية:

جدول 7

نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) ومستوى الدلالة لتصورات المعلّمين في المدارس الثّانوية عن مدى ممارسة رؤساء الأقسام التّعليمية للقيادة السّامة بدولة الكويت تعزى إلى متغير الخبرة التدريسية

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الخبرة التدريسية	بين المجموعات	9.295	3	3.098	3.851	0.009*
	داخل المجموعات	633.188	787	.805		
	المجموع	642.483	290			

يتضح من جدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتصورات عينة البحث عن مدى ممارسة القيادة السّامة لدى رؤساء الأقسام التّعليمية في المدارس الثّانوية بدولة الكويت تُعزى لمتغير الخبرة التدريسية. ولبيان اتجاه الفروق بين المتوسطات الحسابية لتصورات عينة البحث، تمّ استخدام المقارنات البعدية بطريقة "شفية" كما هو موضّح بجدول (8).

جدول 8

المقارنات البعدية بطريقة "شغية" للفروقات الزوجية بين متوسّطات تصوّرات المعلّمين في المدارس الثّانوية عن مدى ممارسة رؤساء الأقسام التّعليمية للقيادة السّامة بدولة الكويت تُعزى إلى متغير الخبرة التّدرسية

المتغيرات	الفئات	العدد	المتوسّط الحسابي	اتجاه التأثير
الخبرة التدرسية	أقل من ٥ سنوات.	309	3.31	من 11-25 سنة < من ٥ إلى ١٠ سنوات
	من ٥ إلى ١٠ سنوات.	190	3.15	
	من 11-25 سنة	275	3.42	
	أكثر من 25 سنوات.	17	3.57	

تشير نتائج جدول (8) إلى أن تصوّرات المعلّمين عن مدى ممارسة القيادة السّامة لدى رؤساء الأقسام التّعليمية في المدارس الثّانوية بدولة الكويت بحسب متغيّر الخبرة التدرسية كانت بين كل من (٥ إلى ١٠ سنوات) و (من 11-25 سنة) لصالح المعلّمين (من 11-25 سنة). وقد يعود السّبب في ذلك إلى أن المعلّمين من ذوي الخبرة التّدرسية الأكثر، ويمكن تفسير ذلك أنّه كلما زادت سنوات الخبرة ازداد إدراك المعلّمين لسلوكيات القيادة السّامة والسلوكيات الأنانية والقدرة على رصدها والتعرّف عليها، وذلك نتيجة لطول فترة التّعامل واكتساب الخبرة على مدى سنوات العمل في المدرسة. وقد اتّفقت هذه النتيجة مع دراسة عبد المعطي (2020).

٣- تخصّص القسم العلمي:

جدول 9

نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) ومستوى الدلالة لتصوّرات المعلّمين في المدارس الثّانوية عن مدى ممارسة رؤساء الأقسام التّعليمية للقيادة السّامة بدولة الكويت تُعزى إلى متغيّر تخصّص القسم العلمي

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسّط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
تخصّص القسم العلمي	بين المجموعات	0.801	2	0.401	0.492	0.612
	داخل المجموعات	641.6	788	.814		
	المجموع	642.4	790			

يتّضح من جدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسّطات الحسابية لتصوّرات عينة البحث عن مدى ممارسة القيادة السّامة لدى رؤساء الأقسام التّعليمية في المدارس الثّانوية بدولة الكويت تُعزى لمتغيّر تخصّص القسم العلمي، وهذا يدل على أن المعلّمين على اختلاف تخصّصاتهم الأدبية والنظرية والأنشطة لا تختلف آراؤهم عن بعضهم بعضاً في تصوّراتهم عن ممارسة القيادة السّامة، وقد يُعزى سبب ذلك إلى طبيعة العمل المدرسي المتشابهة في الأقسام المختلفة، وتشابه نوع العلاقة بين المعلّمين ورؤساء الأقسام في تلك التخصّصات. كما أنّه لا توجد أي دراسة -بحسب علم الباحثين- تطرّقت لدراسة الاختلاف في تصوّرات ممارسات القيادة السّامة بحسب متغيّر تخصّص القسم العلمي؛ لذا يقترح البحث الحالي تطبيق دراساتٍ ماثلة تراعي دراسة الفروق في متغيّر تخصّص القسم العلمي.

السؤال الرابع:

ما أثر ممارسة رؤساء الأقسام التّعليمية في المدارس الثّانوية بدولة الكويت للقيادة السّامة وأبعادها في الرّوح المعنوية للمعلّمين من وجهة نظرهم؟

جدول 10

نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد لممارسة رؤساء الأقسام التعليمية الثانوية بدولة الكويت للقيادة الشاملة في الروح المعنوية

الأبعاد	B	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
البعد الأول: الإشراف المسيء	-0.216	-2.806	0.00*
البعد الثاني: القيادة الاستبدادية	-0.208	-2.197	0.02*
البعد الثالث: الرجسية	-0.042	-0.519	0.60
البعد الرابع: تعزيز الذات	-0.156	-2.003	0.04*
البعد الخامس: التقلُّب	-0.053	-0.929	0.35
أبعاد القيادة الشاملة مجتمعة	-0.236	-7.116	0.00*

يوضح النموذج المتحصل عليه من تحليل الانحدار الخطي المتعدد في جدول (10)، أن هناك أثراً سلبياً لممارسة رؤساء الأقسام التعليمية في المدارس الثانوية بدولة الكويت للقيادة الشاملة في الروح المعنوية للمعلمين بحسب التصورات، وأن ممارسات مدير المدرسة للقيادة الشاملة تُفسَّر بدرجة سلبية ما نسبته 7% ($R^2 = 0.07$, $F = 50.63$, $p = 0.00$) من الروح المعنوية لدى المعلمين في المدارس الثانوية في دولة الكويت بحسب التصورات. وتحليل النتائج في جدول (10) نرى أن كلاً من البعد الأول "الإشراف المسيء" يليه البعد الثاني "القيادة الاستبدادية" ثم البعد الرابع "تعزيز الذات" تتباً بالروح المعنوية بالترتيب من حيث الأهمية والدلالة الإحصائية، وهذا يعني أنه يمكن التنبؤ بواقع الروح المعنوية للمعلمين من خلال التعرف إلى مستوى ممارسات مدير المدرسة للقيادة الشاملة، وتحديدًا من خلال الإشراف المسيء ثم القيادة الاستبدادية ثم تعزيز الذات. وهذا يعدُّ مؤشراً على أن ممارسة مديري المدرسة للقيادة الشاملة تنعكس سلباً على الروح المعنوية للمعلمين، وهي نتيجة منطقية اتفقت فيها مع دراسة كل من سنو وآخرون (Snow et al., 2021) التي رصدت تأثيراً سلبياً ونفسياً للقيادة الشاملة على الروح المعنوية للمعلمين. وكما أمَّا تنفق إجمالاً مع الدراسات التي ربطت بين القيادة الشاملة وتأثيرها السلبي على الجوانب النفسية ومخرجات العمل (أبو الدهب، 2021؛ الجميلي، 2021؛ داهش، 2021؛ رضوان، 2019؛ زقوت وآخرون، 2022؛ عبد المعطي، 2020؛ عشري، 2021؛ عيد والفقي، 2021؛ Rahmani & Ghanbari, 2023).

التوصيات

في ضوء النتائج السابقة؛ يوصى البحث بما يأتي:

1. تحديد مجموعة من الأسس والمعايير لاختيار المناصب القيادية في المدارس، والتي تراعي الجوانب الإنسانية والأخلاقية للأفراد، وتضمن استبعاد الأفراد الذين لديهم ميول سلوكية عدائية وسلبية تجاه زملائهم في العمل.
2. تطوير برامج التنمية المهنية لرؤساء الأقسام التعليمية ومحاولة ربط عمليات الترقّي الوظيفي بحضور هذه الدورات واجتيازها، وذلك بهدف تنمية الوعي لديهم بضرورة ممارسة السلوكيات القيادية الفعّالة التي تدعم التعاون الإيجابي لتحقيق أهداف العمل.
3. الاهتمام ببناء العلاقات الإيجابية بين رؤساء الأقسام التعليمية والمعلمين، وذلك من خلال فتح قنوات للتواصل الفعّال وتنظيم الاجتماعات الدورية التي تتيح للمعلمين التعبير عن آرائهم ومشاعرهم بكل حرية بهدف تنمية الروح المعنوية.
4. تقديم دورات تدريبية متخصصة لتنمية مهارات رؤساء الأقسام التعليمية في مجال الإشراف الفعّال وتقبُّل الآراء وتقدير العاملين والذكاء الاجتماعي.
5. إشراك المعلمين في عملية صنع القرارات وتعزيز مشاركتهم الفعّالة من خلال تقدير جهودهم وتشجيعها بشكل مستمر.

المراجع

أولاً: المراجع العربيّة:

- أبو الدهب، حمد صبحي. (٢٠٢١). أثر القيادة السّامة على صمت العاملين: الدور الوسيط للتنشؤ في مكان العمل والتّهمك التّنظيمي دراسة ميدانية. *المجلة العربية للإدارة*، ٤٤ (٤)، ٣-٣٢.
- البطوش، خالد عودة الله، وسلامة، كايد محمد. (٢٠٢٠). الرّوح المعنوية لدى معلّمي المدارس الثّانوية الحكومية في جنوب الأردن من وجهة نظرهم. *المجلة التربوية الأردنيّة*، ٥ (3)، ٣٣٠-352.
- بوش، توني. (2021). نظريات القيادة والإدارة في التربية (عبد المحسن القحطاني، ترجمة). دار المسيلة. نشر العمل الأصلي في ٢٠٢٠.
- الجميل، مها بنت ناصر. (٢٠٢١). أثر ممارسات القيادة السّامة على الولاء المؤسسي بمدارس التعليم العام وسبل المواجهة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ١٣١، ٣٥٥ - ٣٨٤.
- داهش، جمال عبد الحميد محمد. (٢٠١٩). دور المشاعر السّامة والتمسك بالقيم الدينية في العلاقة بين أبعاد القيادة السّامة وانحراف السلوك: دراسة تطبيقية. *مجلة الدّراسات والبحوث التجارية*، ٣٩ (2)، ٥٦٥-606.
- الدوسري، شارع بن عائض آل وديان، والرشيدي، أنوار بنت حماد بن محسن. (٢٠٢١). درجة ممارسة قادة المدارس الحكومية بمدينة الرياض للقيادة السّامة وعلاقتها بمستوى الرفاه النفسي للمعلّمين من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٥ (6)، ٧٥٣-780.
- رضوان، طارق رضوان محمد. (٢٠١٩). الدور المعدل لنمط الشخصية في العلاقة بين القيادة السّامة والقلق الوظيفي: دراسة تطبيقية. *مجلة الدّراسات التجارية المعاصرة*، ٥ (7)، ٥٥٧-593.
- زقوت، تمارا محمد محمود و رفاعي، ممدوح عبد العزيز وفرج الله، أحمد موسى أحمد. (٢٠٢٢). القيادة السّامة كنهج يؤدي إلى الصمت التّنظيمي في بيئة العمل: دراسة مفاهيمية، *مجلة الدّراسات الإستراتيجية للكواري وإدارة الفرص*، ٤ (13)، ١٠١-١٣٥.
- سنان، إيمان محمد حسن، والغول، كاظم عادل أحمد. (٢٠٢٢). درجة ممارسة الحكمة الإدارية لدى مديري المدارس الثّانوية في لواء ناعور وعلاقتها بمستوى الرّوح المعنوية من وجهة نظر المعلّمين. *مجلة اتحاد الجامعات العربيّة للبحوث في التعليم العالي*، ٤٢ (2)، ٩٣-118.
- الشيخ غانم، عبير عبد الرحيم رشيد. (٢٠٢٢). درجة شيوع ممارسات القيادة السّامة في المدارس الحكومية في محافظة إربيد وعلاقتها بفعالية الرقابة الإدارية كما يراها المديرون والمعلّمون: مقترحات للتّحسين [رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك]. متاح على دار المنظومة <http://search.mandumah.com/Record/1338218>.
- العازمي، مزنة سعد خالد، العجمي، نوف نشمي حسن، والعازمي، سلمى فالح. (٢٠٢٢). مسببات الفساد المدرسي في المدارس الحكومية وأثرها في أولويات الإصلاح التعليمي بدولة الكويت. *المجلة التربويّة*، ٣٦ (١٤٢)، 15-62.
- عبد المعطي، رضا عطية. (٢٠٢٠). أثر نمط القيادة السّامة على الثقة التّنظيمية لدى العاملين: دراسة تطبيقية على هيئة تنمية الصادرات المصريّة. *المجلة العلميّة للبحوث والدّراسات التجارية*، ٣٤ (3)، ١٤١-213.
- العنزي، أحمد سلامة. (٢٠٢١). القيادة الخادمة لمديري المدارس وعلاقتها بالرّوح المعنوية للمعلّمين. *المجلة الأردنيّة في العلوم التربويّة*، ١٧ (3)، ٣٢٥-341.

عشري، تامر إبراهيم السيد. (٢٠٢١). التهكم التنظيمي كوسيط بين القيادة السامة والانحراف التنظيمي بالتطبيق على العاملين بمديرية الخدمات بمحافظة الدقهلية. *المجلة العلمية للدراسات، البحوث المالية والتجارية، كلية التجارة، جامعة دمياط*، ٢ (١)، ١٦٣-٢٠٢.

عيد، أيمن عادل عبد الفتاح، والفقي، نحلة ربيع محمود. (٢٠٢١). القيادة السامة وتأثيرها على الالتزام التنظيمي: دراسة تطبيقية على وحدات الحكم المحلي بمحافظة المنوفية. *المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والإدارية*، ٩ (١)، ٣٥٧-392.

كريسول، جون. (2019). تصميم البحوث الكمية-النوعية-المرجعية (عبد المحسن القحطاني، ترجمة؛ ط.2). دار المسيلة. (2014).

الكيلاي، لبنى؛ ومقابلة، عاطف. (٢٠١٤). دور مديري المدرس الخاصة في تحسين المناخ التنظيمي وعلاقته بالروح المعنوية لمعلمي هم في محافظة العاصمة عمان. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 41 (1)، 46-60.

اللقاني، أحمد و الجمل، أحمد. (2013). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. عالم الكتب. المشهداني، عباس نوري جاسم. (٢٠١٧). درجة ممارسة مديري المدارس المتوسطة الحكومية في محافظة بغداد للعلاقات الإنسانية وعلاقتها بالروح المعنوية لمدرسي التربية الإسلامية من وجهة نظرهم [اطروحة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط] متاح على دار المنظومة <http://search.mandumah.com/Record/856677>.

مديدين، سحر بنت خلف سلمان. (٢٠١٣). درجة ممارسة القيادة التحويلية وعلاقتها بالروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية [رسالة دكتوراه منشورة، جامعة أم القرى]. متاح على دار المنظومة <http://search.mandumah.com/Record/531092>.

مقابلة، أمل جمال سالم. (٢٠٢٠). درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لمديري مدارس لواء الكورة وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظرهم [رسالة دكتوراه منشورة، جامعة اليرموك]. متاح على دار المنظومة <http://search.mandumah.com/Record/1121308>.

المطيري، عبد الرحمن حبيب بندر. (2020). درجة اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين [رسالة ماجستير منشورة، جامعة آل البيت]. متاح على دار المنظومة <http://search.mandumah.com/Record/1172204>.

النداف، شيرين مصطفى خضر. (٢٠٢١). درجة ممارسة الإدارة بالقيم لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بمستوى الروح المعنوية لدى المعلمين في محافظة الزرقاء [رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الهاشمية]. متاح على دار المنظومة <http://search.mandumah.com/Record/1318968>.

وشاح، هاني، وهارون رمزي. (٢٠٠٨). مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين في المدارس الأردنية والعوامل المؤثرة فيها. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، ٦ (٢)، ٣١-٣٦.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Abdulmuti, R. A. (2020). The impact of toxic leadership style on organizational trust among employees: An empirical study on the Egyptian Export Development Authority (In Arabic). *Scientific Journal of Business and Commercial Studies*, 34(3), 141-213.
- Abu al-Dahab, H. S. (2021). The impact of toxic leadership on employee silence: The mediating role of workplace bullying and organizational ridicule: A field study (In Arabic). *Arab Journal of Management*, 44(4), 3-32.
- Acuna, B., & Male, T. (2022). Toxic leadership and academics' work engagement in higher education: A cross-sectional study from Chile. *Educational Management Administration & Leadership*, <https://doi.org/10.1177/17411432221084474>
- Alanezi, A. (2022). Toxic leadership behaviours of school principals: a qualitative study. *Educational Studies*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/03055698.2022.2059343>

- Al-Azmi, M. S. K., Al-Ajmi, N. N. H., & Al-Azmi, S. F. (2022). Causes of educational corruption in government schools and their impact on educational reform priorities in Kuwait (In Arabic). *Educational Journal*, 36(142), 62-15.
- Alanezi, A. S. (2021). Servant leadership of school principals and its relationship to the morale of teachers (In Arabic). *Jordanian Journal of Educational Sciences*, 17(3), 325-341.
- Al-Batoush, K. O., & Salama, K. M. (2020). The morale of secondary school teachers in southern Jordan from their perspective (In Arabic). *Jordanian Educational Journal*, (3)5, 330-352.
- Al-Dosari, S. B. A. A., & Al-Rasheed, A. B. H. B. M. (2021). The extent of practice of toxic leadership by leaders of government schools in Riyadh city and its relationship to the psychological well-being of teachers from their perspective (In Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 5(6), 753-780.
- Alhouthi, I., & Male, T. (2017). Kuwait principals: Preparation, induction and continuing development. *Journal of International Studies in Educational Administration*, 45(1), 89-105.
- Al-Jamili, M. B. N. (2021). The impact of toxic leadership practices on organizational loyalty in public education schools and coping strategies (In Arabic). *Arab Journal of Education and Psychology Studies*, 131, 355-384.
- Al-Kilani, L., & Maqableh, A. (2014). The role of private school managers in improving the organizational climate and its relationship with the morale of their teachers in the capital city of Amman (In Arabic). *Journal of Educational Sciences Studies*, 41(1), 46-60.
- Al-Laqqani, A. & Al-Jamal, A. (2013). *Glossary of Educational Terminology Used in Curricula and Teaching Methods* (In Arabic). World of Books.
- Al-Mahdy, Y. F. H., & Alazmi, A. A. (2021). Principal support and teacher turnover intention in Kuwait: Implications for policymakers. *Leadership and Policy in Schools*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/15700763.2021.1879168>
- Al-Mushhadani, A. (2017). *The degree of practice of principals in government intermediate schools in Baghdad Governorate regarding human relations and its relationship to the morale of Islamic education teachers from their perspective* [Master's thesis, Middle East University] (In Arabic). <http://search.mandumah.com/Record/856677>.
- Al-Mutairi, A. (2020). *The degree of mindfulness among secondary school principals in Kuwait and its relationship to the morale of teachers* [Master's thesis] (In Arabic). <http://search.mandumah.com/Record/1172204>.
- Alqahtani, A. A. (2015). Teachers' perceptions of principals' motivating language and public school climates in Kuwait. *Management in Education*, 29(3), 125-131. <https://doi.org/10.1177/0892020615584104>
- Al-Sheikh Ghanem, A. A. R. (2022). *The prevalence of toxic leadership practices in government schools in Irbid governorate and its relationship to the effectiveness of administrative control as perceived by principals and teachers: Recommendations for improvement* [Doctoral dissertation, Yarmouk University] (In Arabic). <http://search.mandumah.com/Record/1338218>.
- Ashry, T. (2021). Organizational sarcasm as a mediator between toxic leadership and organizational deviance: An application to employees in service directorates in Dakahlia Governorate (In Arabic). *Scientific Journal of Financial and Commercial Studies, Faculty of Commerce, Damietta University*, 2(1), 163-202.
- Bush, T. (2021). *Theories of leadership and management in education* (A. Al-Qahtani, Trans.) (In Arabic). Dar Al-Maseela.(2020).
- Dahish, J. A. A. (2019). The role of toxic emotions and adherence to religious values in the relationship between toxic leadership dimensions and deviant behavior: An applied study (In Arabic). *Journal of Business Studies and Research*, 39(2), 565-606.
- Dobbs, J. M. (2014). *The relationship between perceived toxic leadership styles, leader effectiveness, and organizational cynicism* [Doctoral dissertation]. University of San Diego, USA. <https://doi.org/10.22371/05.2014.006>

- Chua, S. M. Y., & Murray, D. W. (2015). How toxic leaders are perceived: gender and information processing. *Leadership & Organization Development Journal*, 36(3), 292-307. <https://doi.org/10.1108/LODJ-06-2013-0076>
- Creswell, J. (2019). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* [A. Al-Qahtani, Trans.; 2nd ed.] (In Arabic). Dar Al-Masila. (2014).
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2015). Teachers' beliefs about social-emotional learning: Identifying teacher profiles and their relations with job stress and satisfaction. *Learning and Instruction*, 39, 148-157. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.06.002>
- Eid, A., & El-Feki, N. (2021). Toxic leadership and its impact on organizational commitment: An empirical study on local government units in Menoufia Governorate (In Arabic). *Scientific Journal of Financial and Administrative Studies*, 9(1), 357-392.
- Fitzgibbons . K. (2018). *Toxic Leadership and Organizational climate*. PhD Studies in Global Leadership. College of Professional Studies. Indiana Institute of Technology. Published by ProQuest.
- Ghanbari, S., & Majooni, H. (2022). Investigating the Relationship between Toxic Leadership and Teacher Burnout due to the Mediating Role of Organizational Obstruction and Silence. *Strategic Research on Social Problems in Iran*, 11(1), 55-80. <https://doi.org/10.22108/SRSPI.2022.132953.1790>
- Green, J. E. (2014). Toxic Leadership in Educational Organizations. *Education Leadership Review*, 15(1), 18-33.
- Howell, D. C. (2012). *Statistical methods for psychology*. Cengage Learning.
- Luleci, C., & Coruk, A. (2018). The relationship between morale and job satisfaction of teachers in elementary and secondary schools. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 13(1), 54-70.
- Maddin, S. B. K. S. (2013). *The degree of transformational leadership practices and its relationship to the morale of faculty members in Saudi universities* [Doctoral dissertation, Umm Al-Qura University] (In Arabic). <http://search.mandumah.com/Record/531092>.
- Maqableh, A (2020). *The degree of ethical leadership practice by school principals in Al-Kurah district and its relationship to the morale of teachers from their perspective* [Doctoral dissertation, Yarmouk University] (In Arabic). <http://search.mandumah.com/Record/1121308>
- Naddaf, S. (2021). *The degree of values-based management practice among secondary school principals and its relationship to the morale of teachers in Zarqa Governorate* [Master's thesis, Hashemite University] (In Arabic). <http://search.mandumah.com/Record/1318968>.
- Najjuma, D. (2022). *Headteachers' leadership styles and their effects on teachers' morale in selected secondary schools in Wakiso district* (Doctoral dissertation, University of Kisubi), Uganda.
- Oplatka, I. (2017). Irresponsible leadership and unethical practices in schools: conceptual framework of the dark side of educational leadership. In: Normore A and Brooks J (eds), *The Dark Side of Leadership: Identifying and Overcoming Unethical Practice in Organizations* (pp.1-18). Bingley: Emerald Group Publishing.
- Orunbon, N. O., & Ibikunle, G. A. (2023). Principals' Toxic Leadership Behaviour and Teachers' Workplace Incivility in Public Senior Secondary Schools, Lagos State, Nigeria. *EduLine: Journal of Education and Learning Innovation*, 3(2), 202-213. <https://doi.org/10.35877/454RI.eduline1717>
- Radwan, T. R. M. (2019). The moderating role of personality style in the relationship between toxic leadership and job anxiety: An empirical study (In Arabic). *Contemporary Business Studies Journal*, 5 (7), 557-593.
- Rahmani, E., & Ghanbari, S. (2023). The Effect of Toxic Leadership on Organizational Trauma Mediated by Teachers Emotional Exhaustion, among High School Teachers in Khuzestan Province. *Journal of Educational Scinces*, 30(1), 39-60. <https://doi.org/10.22055/EDUS.2022.39374.3313>

- Sam, C. H. (2021). What are the practices of unethical leaders? Exploring how teachers experience the “dark side” of administrative leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(2), 303-320. <https://doi.org/10.1177/1741143219898480>
- Schmidt, A. A. (2008). *Development and validation of the toxic leadership scale*. University of Maryland, College Park.
- Sinan, I. M. H., & Al-Ghoul, K. A. A. (2022). The level of practice of administrative wisdom by secondary school principals in Naour District and its relationship to the morale of teachers (In Arabic). *Journal of the Arab Universities Union for Research in Higher Education*, 42(2), 93-118.
- Smith, N. & Fredricks-Lowman, I. (2020). Conflict in the workplace: A 10-year review of toxic leadership in higher education. *International Journal of Leadership in Education*, 23(5), 538–551. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1591512>
- Snow, N., Hickey, N., Blom, N., O’Mahony, L., & Mannix-McNamara, P. (2021). An exploration of leadership in post-primary schools: The emergence of toxic leadership. *Societies*, 11(2), 54. <https://doi.org/10.3390/soc11020054>
- Weshah, Hani, & Haroun, Ramzi (2008). The level of morale among teachers in Jordanian schools and influencing factors (In Arabic). *Journal of the Arab Universities Union for Education and Psychology*, 6(2), 31-36.
- Whicker, M. L. (1996). *Toxic leaders: When organizations go bad*. Praeger Publishers.
- Zaqout, T. M. M., Refai, M. A. A., & Faragallah, A. M. A. (2022). Toxic leadership leading to organizational silence in the work environment: A conceptual study (In Arabic). *Journal of Strategic Studies for Disasters and Risk Management*, 4(13), 101-135.

التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالرّفاهية النفسية والتّحصيل الأكاديمي لدى طالبات جامعة الجوف

خولة بنت خليفة مفضي البرجس

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية - جامعة الجوف

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية تعرّف مستوى كلّ من التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالرّفاهية النفسية والتّحصيل الأكاديمي لدى طالبات جامعة الجوف، ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ تطوير مقياسي التوافق النفسي الاجتماعي والرّفاهية النفسية من خلال الأدب النظري، وتعرّف مستوى التّحصيل الأكاديمي من خلال كشوفات الجامعة، وتم تطبيق الدراسة على الطالبات من خلال إرسال رابط إلكتروني لهنّ من خلال العينة المتيسرة، وقد استجاب على الرابط بعد شهرين عينة بلغت (١٠٠٠) طالبة، شكّلن ما نسبته (١٠٪) من الطالبات في الجامعة، وبعد تحليل النتائج خلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التوافق النفسي الاجتماعي من جهة وبين الرّفاهية النفسية والتّحصيل الأكاديمي، بحيث أنّه كلما زاد التوافق النفسي الاجتماعي زادت الرّفاهية النفسية والتّحصيل الأكاديمي لدى الطالبات، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في التوافق النفسي الاجتماعي لدى الطالبات تبعاً لمتغيّر التّخصّص ولصالح التّخصّص الإنساني مقارنةً مع التّخصّص العلمي، ووجود فروق في الرّفاهية النفسية والتّحصيل الأكاديمي لدى الطالبات تبعاً لمتغيّر التّخصّص ولصالح التّخصّص العلمي مقارنةً مع التّخصّص الإنساني، كما خلصت النتائج إلى وجود فروق في التوافق النفسي الاجتماعي والرّفاهية النفسية بين المستوى الدّراسي السّادس والثّامن لصالح المستوى الدّراسي الثّامن.

الكلمات المفتاحية: التوافق النفسي الاجتماعي، الرّفاهية، التّحصيل.

Psychological social adjustment and its relationship to psychological well-being and academic achievement among female students at Al-Jouf University

Khawlah Khalifah M Albarjas

Assistant Professor of Educational Psychology
College of Education -Al-Jouf University

Abstract: The current study aimed to identify the level of both psychological social adjustment and its relationship to psychological well-being and academic achievement among female students of Al-Jouf University. To the female students by sending them an electronic link. After two months, a sample of (1000) female students responded to the link, making up (10%) of female students at the university. After analyzing the results, the study concluded that there is a positive correlation between psychological and social adjustment on the one hand. And between psychological well-being and academic achievement, so that the greater the psychosocial social adjustment, the greater the psychological well-being and academic achievement among female students, and the results indicated that there are differences in psychological and social adjustment among female students according to the variable of specialization and in favor of the human specialization compared to the scientific specialization, and there are differences in psychological well-being and academic achievement Among the female students, according to the variable of specialization and in favor of the scientific specialization compared to the human specialization. The results also found that there are differences in psychosocial compatibility and psychological well-being between the sixth and eighth academic levels and in favor of the eighth academic level.

Keywords: Psychological social adjustment, well-being, achievement.

مُقدِّمة:

تُعَدُّ المرحلة الجامعية من أهم الفترات التي يمر بها الطلاب والطالبات بالجامعة لأنها تُعَدُّ مرحلة إعداد للمستقبل والتأهيل لمواجهة العصر القادم الذي يتميز بالتغيّرات السريعة، والتطورات التكنولوجية المتلاحقة في كل المجالات وبخاصة مجال التعليم، وهو ما يطلق عليه عصر "الانفجار المعرفي"؛ لذا كان على عاتق الجامعة إعدادهم وتجهيزهم لملاحقة التطورات الهائلة في مجال التعليم والتكنولوجيا، والاستثمار الأمثل للعقول البشرية والنفسية والصحية والجسدية وإعدادهم متوافقات نفسياً واجتماعياً، مما يُشعرهم بالرفاهية النفسية والنجاح في الحياة الجامعية والعملية.

كما تُعَدُّ الجامعة إحدى المؤسسات والمحرك الأساسي لمختلف المؤسسات الأخرى والإطار الذي تتبلور وتتشكّل ضمنه شخصية الطالب الجامعي بأبعادها المعرفية، والانفعالية والسلوكية. وقد أشارت عديد من الدراسات أن الرفاهية النفسية كان يتم تناولها ودراستها سابقاً من خلال التركيز على الجوانب السلبية كالاكتئاب النفسي، والضغوط المهنية ولكن الدراسات الحديثة أثبتت لعلم النفس الإيجابي أنه فضل تعديل ذلك والتركيز على الجوانب الإيجابية وتنميتها وإكسابها للطلاب والطالبات في كل المراحل التعليمية، وبصفة خاصة المرحلة الجامعية؛ لذا أُكِّدت نتائج عديد من الدراسات أهمية الرفاهية النفسية لارتباطها بالجودة في الحياة والسعادة بصفة عامة، بالإضافة إلى ارتباطها بمستوى التحصيل الأكاديمي للطلاب في كل المراحل التعليمية من الطفولة للجامعة. وقد أُجريت عديد من الدراسات لتوضيح أهمية الرفاهية النفسية لطلاب الجامعة كما في دراسة كل من العبري (٢٠٢٣) والرشيدي (٢٠٢٣) وعبد الكريم وشحاتة وخطاب (٢٠٢٢) ومصطفى وشوكت (٢٠٢٠) ودراسة خرنوب (٢٠١٦) و (Zober (2018) & Ozpolat, et al (2012).

كما أُكِّدت دراسة (Sharma, et al, 2022) أن الرفاهية النفسية لطلاب الجامعة بالهند تتأثر بالخبرات الحياتية، والحالة الاجتماعية، والنفسية، والصحية. كما اتفقت معها دراسة (Seden, et al, 2022) التي أُجريت على طلاب كليات الجامعة الملكية في بوتان إلى أن الطلاب الجامعيين يتمتعون بمستويات مرتفعة من الرفاهية النفسية. كما أوصت دراسة (Khairani, et al (2019) بأهمية الإبداع في التعلم لاكتساب الرفاهية النفسية لطلاب الجامعة.

وأكد كل من شوكت (٢٠٠٠) والمجالي (٢٠٠٦) أن التوافق النفسي الاجتماعي يعدّ من أقوى المؤشرات المتعلقة بصحة الطالب النفسية والاجتماعية، حيث يقضي الطلاب والطالبات فترة طويلة من حياتهم في الجامعة، وأن توافقهم مع جو الجامعة وشعورهم بالرضا والارتياح عن حياتهم الجامعية بصفة عامة يمكن أن ينعكس على إنتاجيتهم ويرى يوسف (٢٠٢٢) أن التوافق النفسي الاجتماعي يساعد الطالب على تحقيق رغباته وحاجاته الاجتماعية المشروعة عن طريق علاقاته مع زملائه وأساتذته وإدارة جامعته.

كما رأى فادي (٢٠٢٣) أن التوافق النفسي الاجتماعي هو: مجموعة سلوكيات ومحاولات متكررة يسلكها الفرد من خلال التفاعل مع الآخر، من أجل الانسجام وتحقيق الاستقرار مع نفسه أولاً ومع الآخر ثانياً وتحقيق أهدافه ويظهر في مدى رضا الفرد عن ذاته وقبول الآخرين له، والخلو من الحزن والفشل وتقبله لذاته. واتفق كل من (عبينة وحماد، ٢٠٢٣) على وجود ثلاثة أبعاد رئيسية للتوافق النفسي والاجتماعي تتمثل في: التوافق النفسي: الذي يركز على الجانب النفسي للفرد ودوافعه وحاجته، والتوافق الاجتماعي: ويركز هذا البعد على البيئة الاجتماعية التي تحتوي على مجموعة من القيم والمعايير الاجتماعية والثقافية، والتوافق النفسي الاجتماعي الذي يركز على التفاعل والتكامل بين الجانب النفسي والاجتماعي، الذي يشير إلى أنه عملية ذات جانبين تتضمن انتماء الفرد للبيئة الاجتماعية والمجتمع المحيط به.

والتوافق النفسي الاجتماعي يعدُّ أحد أكثر مفاهيمها شيوعاً وانتشاراً بين الباحثين والعاملين في مجال الصحة والإرشاد النفسي لأهميته في تحقيق الاستقرار النفسي لدى الفرد، ومساعدته على الانسجام مع ذاته ومع مجتمعه، واتفق معظم الباحثين في ميدان السيكولوجي على أن بُعدى التوافق الأساسيين في حياة الأفراد هما: البعد النفسي والاجتماعي. وقد أُجريت عديدٌ من الدِّراسات على التوافق النفسي كما في دراسة (العنبي، ٢٠٢١)

كما أُكِّدت دراسة (Verdugo, & Sánchez-Sandoval, 2022) أن التوافق النفسي الاجتماعي ذو علاقةٍ إيجابية بالتوقعات المستقبلية، وتُعدُّ التوقعات المستقبلية عاملاً وقائياً مهماً للنمو الصحي، حيث إن التفكير في المستقبل يحفز السلوك اليومي، ويؤثر على الخيارات والقرارات والأنشطة المستقبلية؛ مما يصلُّ بالفرد لحالةٍ من النشوة والرّفاهية النفسية. كما أُكِّدت عديدٌ من الدِّراسات على ارتباط التوافق النفسي الاجتماعي بالتّحصيل الأكاديمي للطلاب كما في دراستي كلٍّ من: (Ndung'u, 2023) Vadivukarasi, & Gnanadevanqqqq1aaa, 2022).

وهدف دراسة يوسف (٢٠٢٢) التّعرف إلى مستوى القلق الاجتماعي ومستوى التوافق النفسي الاجتماعي لدى أفراد عينة البحث من طلبة الدِّراسات العليا في كلية الآداب والعلوم الإنسانية في جامعة دمشق، وخلص البحث إلى أنَّ مستوى التوافق النفسي الاجتماعي كان متوسطاً، ووجود فروق ذات دلالةٍ إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس التوافق النفسي الاجتماعي تبعاً لمتغيّر المستوى الدِّراسي لصالح الطلبة الذين كانوا في مرحلة دراسة الدكتوراه. وتناولت دراسة النملة والسحبياني (٢٠٢١) تحديد مستوى التوافق النفسي الاجتماعي لدى طلاب المنح في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائية على البعدين الاجتماعي والأكاديمي تُعزى للتخصّص.

ورأى فرويد صاحب النظرية التحليلية النفسية أن التوافق النفسي لدى الفرد يكون عمليةً لا شعوريةً؛ مما يجعل الفرد لا يعي كثيراً من الأسباب المفسِّرة لعددٍ من سلوكياته، حيث يرى أن الفرد يصل لحالة من التوافق النفسي في حاله قدرته على إشباع المتطلّبات الضرورية والأساسية للهو من خلال الوسائط المقبولة اجتماعياً، في حين رأى ماسلو Maslow عبر النظرية الإنسانية أهمية تحقيق الذات في عملية التوافق النفسي السوي، ووضع عدّة معايير لتحقيق التوافق النفسي، وهي: إدراك الذات وقبولها، والعفوية والتركيز على المشكلات لحلها، والاعتماد على الذات والاستقلالية، وتقدير الأشياء والاستمتاع بها، والتجارب الأصلية المهمة، وقوة الاهتمام الاجتماعي، والعلاقات الاجتماعية الطبيعية السوية، والشعور بالسلام تجاه البشر، والتوازن بين أقطاب الحياة المختلفة (الحارثي، ٢٠٢٢). فيما رأى واطسن وسكنر في المدرسة الإنسانية أن التوافق سلوكٌ مُتعلّم ومُكتسب من البيئة، وأنَّ هذه الأنماط السلوكية المتعلّمة هي التي تسمح للفرد بتحقيق التوازن الاجتماعي داخل المجتمع بين الفرد والمجموعة، وبذلك يتمُّ التوافق النفسي السوي مع المجتمع من خلال العلاقات السوية الخالية من الصراعات النفسية. وترى المدرسة الإنسانية لروجرز أن التوافق يرتبط بتحقيق الذات، ويرى روجرز (Rogres) أن التوافق والانسجام يتحقّق للفرد عندما تكون الذات المثالية والذات الحقيقية على استقامة واحدة، وهذا يعني أنَّ الفرد حينما يمتلك مفهوم ذاتٍ إيجابي نحو ذاته فإنَّه يكون أكثر قدرة على التّعامل مع مصادر الضغوط المختلفة التي تعترضه في حياته (يونس وأمين، ٢٠٢٣)، فيما أُكِّدت النظريات الاجتماعية: أن التوافق يظهر من خلال مظاهر السلوك الخارجي للفرد أو الجماعة، ويشير هذا الاتجاه إلى الانقياد للجماعة والرّضوخ لأوامرها من أجل مقابلة مُتطلّبات الحياة اليومية (عبد المجيد ومحمود و خليل، ٢٠١٥).

وبُعدُ مفهوم الرّفاهية النفسية من المحاور الرئيسية في مجال علم النفس الإيجابي لما له من مكانة بارزة في تاريخ الفكر الإنساني فيسعى الجميع في الثقافات المختلفة لتحقيق الرّفاهية النفسية. وأُجريت عديدٌ من الدّراسات لتوضيح أهمية الرّفاهية الدّاتية لطلاب الجامعة كما في دراسة كلٍ من (Zober, 2018) ومصطفى وشوكت، ٢٠٢٠ ودراسة خرنوب، (٢٠١٦)؛ لذا أُجريت هذه الدّراسة للوقوف على مستوى التوافق النفسي الاجتماعي لطالبات جامعة الجوف والتّعرّف إلى مستوى الرّفاهية الدّاتية لديهن والعلاقة بينهما وبناءً على ذلك تمّ تحديدُ مشكلة الدّراسة الحالية.

والرّفاهية النفسية هي الشّعور بالسّعادة التي تولّدت من تجربة مشاعر أكثر متعة من المشاعر غير السّارة وتشتمل على مجموعة من المكوّنات المعرفية والعاطفية، ويشيرُ المكون المعرفي هنا إلى درجة شعور الأفراد والمجتمع بالرضا عن الحياة، أمّا المكون الوجداني فيتمثّل بوجود تأثير إيجابي لدى الأفراد، وغياب تام للتأثير السلبي (Bakhshi & Raina, 2013) ورأى مالوت وآخرون (Maaulot, et al, 2015) أنّها عبارة عن مفهوم يشيرُ إلى تقييم الفرد لنفسه ولحياته عامةً، وهذا التّقييم قد يأخذ المنحنى المعرفي الإدراكي الذي يجعلُ عملية التّقييم الصّادرة من الفرد تتسم بالعقلانية. في حين رأى خرنوب (٢٠١٦) أن الرّفاهية النفسية توضح مدى تقبّل الفرد لذاته ومدى شعوره بالرضا عن الحياة؛ مما يعطيه صورةً إيجابية عن ذاته؛ ليساعده على تحقيق أهدافه وطموحاته التي يسعى إليها، ومن خلالها أيضًا يمكنُ للفرد التغلّب على كثيرٍ من الصّعوبات التي تواجهه في الحياة. وعرفه (Hernandez, et al, 2018) أنّها: عبارة عن تجربة الفرد الدّاتية الإيجابية التي تعملُ على تعزيز المشاعر الإيجابية وظهورها في المستقبل، أمّا (Benevene, et al, 2020) فيرى أنّها تتمثّل في قدرة الفرد على تحقيق التّوازن الإيجابي والديناميكي بين مواردهم والتّحديات التي يتعرضون لها.

كما رأى أبو حلاوة (٢٠١٣) أن الرّفاهية النفسية تعني: ميل الفرد إلى الثّبات والحفاظ على هدوءه والابتزان الانفعالي عندما يتعرض لمواقف ضاغطة في الحياة، بالإضافة إلى قدرته على التّوافق الفعّال والمواجهة الإيجابية لهذه المواقف والضّغوط الحياتية، أي أنّها تساعد على التّكيف السّوي والجديد مع مُتغيّرات الحياة.

وقد أجرى العبري (٢٠٢٣) دراسةً هدفت إلى قياس الرّفاهية النفسية، وكذلك المستوى الأكاديمي لطلاب الجامعة، وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ طلبة جامعة السّلمان قابوس يتمتّعون بدرجة عالية من الرّفاهية النفسية بنسبة (٧٧٪)، ووجود علاقة طردية ضعيفة بين الرّفاهية النفسية والتّحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة. كما أجرى مفتود ووهيبة (٢٠٢٣) دراسةً هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الرّفاهية النفسية والهوية الثقافيّة لدى طلاب الجامعة وخلصت الدّراسة إلى وجود علاقة بين الرّفاهية النفسية والهوية الثقافيّة لدى طلاب الجامعة.

وفي دراسة الرشدي (٢٠٢٣) حول التّعرّف إلى الكفاءة الدّاتية وعلاقتها بمستوى الرّفاهية النفسية لدى طالبات الجامعة، خلصت الدّراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين الكفاءة الدّاتية والرّفاهية النفسية لدى طلاب الجامعة. أمّا دراسة منصور (٢٠٢٢) فقد هدفت الكشف عن العلاقة بين الأمل والرّفاهية النفسية لطلاب الجامعة، وخلصت الدّراسة إلى وجود مستوى مرتفع من الرّفاهية النفسية لدى طالبات الجامعة، وأيضًا وجود علاقة قوية بين الأمل والرّفاهية النفسية.

وأجرى عبد الكريم وشحاته وخطاب (٢٠٢٢) دراسةً هدفت التّعرّف إلى الكفاءة الدّاتية المنبئة بالرّفاهية النفسية والتّدفّق النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة، وخلصت الدّراسة إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين كفاءة الدّات والرّفاهية النفسية، وبين الكفاءة الدّاتية والتّدفّق النفسي. كما قام مزارى وحزمة (٢٠٢١) بدراسة هدفت إلى

الكشف عن مستوى الرفاه، وقد دلت النتائج أن الطلبة الجامعيين يتميزون بمستوى مرتفع من الرفاه النفسي، كما خلصت إلى وجود علاقة قوية بين التفكير الإيجابي والرفاه النفسي لدى هذه العينة.

وأجرى مصطفى وشوكت (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الرفاهية الذاتية وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة، وخلصت الدراسة إلى وجود ارتباط موجب بين الرفاهية الذاتية (النفسية) وتقدير الذات لطلاب الجامعة. كما أجرى (Mustafa, et al, 2020)، دراسة هدفت إلى قياس الرفاهية النفسية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة سلطان إدريس التروية. وتوصلت النتائج إلى امتلاك الطلاب لمستويات متوسطة ومرتفعة من الرفاهية النفسية، ووجود علاقة بين الرفاهية النفسية والتحصيل الأكاديمي.

وهدف دراسة السويلم (٢٠١٩) التعرف إلى مستوى الرفاهية النفسية وخلصت إلى وجود مستوى مرتفع من الرفاهية النفسية لدى الطالبات عينة الدراسة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الرفاهية النفسية بأبعادها تبعاً لاختلاف الكلية لعينة الدراسة، فيما عدا (بعد تقبل الذات؛ وبعد التمكن من البيئة). كما تناولت دراسة خطابته (٢٠١٩) الكشف عن العلاقة بين مهارات إدارة الذات والرفاهية النفسية لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة غير دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لمقياس إدارة الذات ومقياس الرفاهية النفسية؛ كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية على جميع أبعاد مقياس الرفاهية النفسية وفقاً للمستوى التعليمي لصالح المستوى الأعلى.

وهدف دراسة (Udhayakumar, , & Illango, 2018) تقييم مستوى الرفاهية النفسية لطلاب المرحلة الجامعية، وخلصت إلى: ارتفاع مستوى الرفاهية النفسية لطلاب الجامعة. كما هدفت دراسة خرنوب (٢٠١٦) إلى الكشف عن العلاقة بين الرفاهية النفسية، وكل من الذكاء الانفعالي والتفاؤل، وأشارت النتائج إلى وجود علاقات إيجابية دالة إحصائياً بين درجات الطلاب في الرفاهية النفسية (ومكوناتها الفرعية) وكل من الذكاء الانفعالي والتفاؤل.

وقد ركز نموذج بيرما " PERMA Model " لسليجمان أنه من الممكن فهم الرفاهية النفسية، والربط بينها وبين عديد من المتغيرات كالذكاء بأنواعه المتعددة، والتحصيل الدراسي، والإنجاز، والدافعية (Seligman , 2006) ولقد طور سليجمان نظريته الحديثة في الرفاهية النفسية (Seligman , 2011) واقترح نظرية الرفاهية النفسية وهو ما يطلق عليه نموذج "PERMA" الذي افترض وجود خمسة أبعاد للرفاهية النفسية هي : المشاعر الإيجابية Positive Emotions، والعلاقات مع الآخرين Relationships، والإنجاز Accomplishment والانخراط في المهام Engagement، والمعنى أو الهدف Meaning (Reff & Singer, 2008).

كما تناولت دراسة على (٢٠٢٣) التوافق النفسي الاجتماعي لدى طلاب جامعة الملك فيصل بتشاد وتوصلت لعديد من النتائج منها: يتوفر التوافق النفسي لطلاب الجامعة بدرجة مرتفعة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التوافق النفسي والتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة. كما تناولت دراسة الحارثي (٢٠٢٢) الكشف عن مستوى التوافق النفسي لدى طلاب المنح الدراسية الدوليين الدارسين في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وأظهرت النتائج أن التوافق النفسي لدى أفراد العينة يتوفر بدرجة مرتفعة، ووجود فروق دالة إحصائية تُعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي (علمي، نظري) لصالح طلاب التخصص النظري.

وأجرى غرة والعلي (٢٠١٨) دراسة هدفت الكشف عن مستوى التوافق النفسي الاجتماعي لدى طلبة فلسطيني الداخل، وعلاقته بالهوية الثقافية والتّحصيل الأكاديمي، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التوافق النفسي لدى الطلبة فلسطيني الداخل جاء بدرجة منخفضة، وعدم وجود فروق في بُعد التوافق النفسي تُعزى لأثر التخصّص في جميع الأبعاد باستثناء بُعد التوافق الوجداني، وجاءت الفروقات لصالح التخصّصات الإنسانية، ووجود فروق في التوافق النفسي بين سنة رابعة من جهة، وكل من السنة الأولى والثانية والثالثة من جهة أخرى في الأبعاد جميعها. وتناولت دراسة يحي (٢٠١٤) الكشف عن العلاقة بين التوافق النفسي الاجتماعي والتّحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الجامعيين، وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين التوافق النفسي الاجتماعي والتّحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الجامعيين، ووجود فروق في التوافق النفسي الاجتماعي والتّحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الجامعيين تُعزى لمتغير المستوى الدراسي الأول، والثاني والثالث والرابع لصالح المستوى الأعلى.

مشكلة الدراسة:

يُعدّ التوافق النفسي الاجتماعي من الموضوعات المهمة التي شغلت حيزاً كبيراً من الدراسات والبحوث لأهميتها في حياة الأفراد، ونحن بحاجة إليها في ظل التغيرات التكنولوجية السريعة من حولنا؛ لذا نسعي إلى الوقوف على مستوى التوافق النفسي الاجتماعي لدى الطالبات بالجامعة للوصول لحالة من الرفاهية النفسية، والذاتية، والسعادة، التي تساعدن على التوافق النفسي الاجتماعي السوي في المجتمع وتقبل جميع الصعوبات، حيث أن التوافق كلمة جامعة تعني: الصحة النفسية للفرد، وتوافقه مع الحياة، وشعوره بالرضا، ويُعدّ التوافق النفسي الاجتماعي من الأمور المهمة التي تؤثر على مساره وتفاعله.

كما تتميز الحياة الجامعية، خاصة في السنة الأولى من حياة الطالب، بعدة خصائص أهمها عدم الاستقرار النفسي والانفعالي، وميل الفرد للعمل على اكتشاف البيئة الجامعية الجديدة والسعي نحو تحقيق التوافق معها. وينبغي على الطلبة أيضاً امتلاك مجموعة من المهارات الفردية للمحافظة اللازمة على الحياة الأكاديمية والشخصية، وهذا يؤكد أن امتلاك الطلبة لمخزون من المهارات الاجتماعية أساس نجاحهم وتوافقهم الفعّال مع الحياة الجامعية Bessette & (Burton, 2014)

كما أكدت دراسة (Shankar, et al, 2018) أنّ الضغوط النفسية تؤثر في خبرات التعلّم لدى الطلبة وعلى رفايتهم، وبالرغم من أن المرور في خيارات حياتية فيها نوع من الصعوبات يدفع بالطلبة إلى مزيد من التّحصيل. أما التعرّض للضغوط النفسية بشكل متكرر؛ فتؤثر سلباً على قدرة الطلبة على إتقانهم، والحد من القدرة على التعامل مع مختلف أشكال الصعوبات؛ الذي ينتج من عدة مصادر، أهمها: قلة الوقت المتوفر لأداء المهام المختلفة، والتعرّض لبعض المشكلات.

لذا ينبغي على الفرد تعلّم كيفية التوافق مع الصعوبات التي يواجهها؛ حيث تدفع الفرد إلى تبني أنماط سلوكية تهدف لاستعادة التوازن بين متطلبات الحياة، وبين ما يستطيع الفرد أدائه ليعيش حياة طبيعية؛ مما يعني أن التوافق مجموعة أنماط سلوكية يتبنّاها الفرد عند مواجهة الصعوبات والتعامل معها. فالفرد في الأساس قادر على إيجاد العديد من الاستراتيجيات التي تُوصف أنّها سلبية أو موجبة لمساعدته في التعامل مع المواقف المختلفة المؤدية للاضطرابات النفسية. (المومني وصوالحة، ٢٠٢٠). وتنبع مشكلة الدراسة الحالية أيضاً من أهمية التوافق النفسي الاجتماعي لطلاب الجامعة

وطالباتها، واستجابةً لعددٍ من التوصيات بالدراسات العربية والأجنبية التي أوصت بضرورة الاهتمام به كما في دراسة كلٍ من: (Vadivukarasi, & Gnanadevan (2022) & Ndung'u (2023) ، وأكّدت عدداً من الدراسات العربية والأجنبية على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التوافق النفسي والتحصّل الأكاديمي لطالبات الجامعة كما في دراسة غزه والعلي (٢٠١٦) ودراسة يحيى (٢٠١٤) التي أوضحت وجود علاقة موجبة بين التوافق النفسي الاجتماعي والتحصّل الأكاديمي.

كما تُعدُّ الرفاهية النفسية من أهم متطلبات القرن الحادي والعشرين الذي يسعى كلُّ فردٍ لتحقيقه والوصول إليه؛ لاعتباره من أهم مؤشرات السعادة والرضا في الحياة، وبإستطاعة جميع البشر امتلاكه، وإن كان يختلف من فردٍ لآخر ومن مجتمعٍ لمجتمع، ومن أهم مميزاته أنّه يمكن اكتسابه وتعلّمه والتدريب عليه في أي مرحلة عمرية أملاً في حياة هنيئة مليئة بالراحة النفسية والسعادة في كل مجالات الحياة، وقد برزت مشكلة الدراسة الحالية من التحديات التي تواجه الطلبة حالياً في ضوء التطورات التكنولوجية الهائلة التي أثّرت على الإنسان، وغيّرت في نظرتهم لنفسه وطريقة تعامله مع الآخرين من جهة، وقد تكون أثّرت فيما بعد برفاهية الفرد، ومما لا شك فيه أنّ الطلبة هم الفئة الأكثر أملاً في تطوير المجتمع، فهم فئة الشباب التي يقف على عاتقها تطوير المجتمع، وفي حالة أهمّ عانوا من بعض التغيرات النفسية الاجتماعية فقد يؤدي ذلك إلى ضعف في التطور الاجتماعي لاحقاً؛ لذا أجريت هذه الدراسة للوقوف على العلاقة بين التوافق النفسي الاجتماعي والرفاهية النفسية والتحصّل الأكاديمي لطالبات جامعة الجوف.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين التوافق النفسي الاجتماعي والرفاهية النفسية والتحصّل الأكاديمي لدى طالبات جامعة الجوف؟

٢. ما طبيعة الاختلافات في التوافق النفسي الاجتماعي والرفاهية النفسية والتحصّل الأكاديمي تبعاً للتخصّص؟

٣. ما طبيعة الاختلافات في التوافق النفسي الاجتماعي والرفاهية النفسية والتحصّل الأكاديمي تبعاً للمستوى الدراسي؟

أهمية الدراسة:

برزت أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

١. تناول هذا البحث مرحلة عمرية مهمة وهنّ طالبات المرحلة الجامعية نظراً لأهميتها في المجتمع وسعيًا لتقديم الدعم والإرشاد النفسي المناسب ووصولهنّ لحالة من التوافق والرفاهية النفسية في ظل كل الظروف الطارئة.

٢. قلة - ندرة الدراسات العربية - التي أجريت على طالبات جامعة الجوف في هذه المتغيرات الثلاثة معاً.

٣. تطوير مقياس للتوافق النفسي الاجتماعي، ومقياس الرفاهية النفسية لطالبات جامعة الجوف.

ومن الناحية التطبيقية تكمن أهمية البحث في الاستفادة بتوعية القائمين على رعاية الخدمات وتعليم الطالبات بالجامعة بأهمية التوافق النفسي الاجتماعي للطالبات والرفاهية النفسية.

أهداف الدّراسة:

هدفت الدّراسة الحالية ما يلي:

١. الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التّوافق النفسي الاجتماعي والرّفاهية النفسية والتّحصيل الأكاديمي للطالبات.
٢. الكشف عن الفروق في التّوافق النفسي الاجتماعي والرّفاهية النفسية ومستوى التّحصيل الأكاديمي تبعاً للتخصّص والسّنة الدّراسية.

مصطلحات الدّراسة:

التّوافق النفسي الاجتماعي The Socio-Psychological Adjustment هو عملية ديناميّة مستمرة تظهر في مدى رضا الفرد عن نفسه، وإشباع الحاجات الأولية والثّانوية المكتسبة من خلال المعاملات الإيجابية والتّصرّفات الحسنة المعبّرة عن شخصية متزنة، شخصيه تعترف بحقوق الآخرين، وتلتزم بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير الاجتماعية والامتثال لقواعد الضبط الاجتماعي وقيم ذلك المجتمع الذي يعيش فيه وأهدافه، وقدرته على إقامة علاقات اجتماعية تتسمّ بالمودّة والتّعاون والمحبة (عبد المجيد ومحمود و خليل، ٢٠١٥، ٨٠).

التّعريف الإجرائي للتّوافق النفسي الاجتماعي بالدّراسة الحالية هو مجموع الدّرجات التي حصلت عليها الطّالبات بالجامعة على مقياس التّوافق النفسي الاجتماعي المطوّر بالدّراسة الحالية.

الرّفاهية النفسية Psychological well-being

هي مجموعة من المؤشّرات السلوكية التي تدلّ على مدى ارتفاع مستوى رضا الفرد عن ذاته وعن حياته بشكل عام وسعيه المتواصل لتحقيق أهداف شخصيّة ذات قيمة بالنسبة له، واستقلاليته، وإقامته علاقات اجتماعية إيجابية وناجحة ومستمرة مع الآخرين، كما يرتبط أيضاً بالإحساس العام بالسّعادة والأمن النفسي. وتمّ تحديدها في الأبعاد الست التالية (تقبّل الذات، والعلاقات الإيجابية، والاستقلالية الذاتيّة، والتمكّن البيئي، والحياة الهادفة، والتطوّر الشّخصي (Reff., et al , 2006, 88) وتعرّف الرّفاهية النفسية أمّا: تقييمُ الأفراد لحياهم وتشملُ متغيّراتٍ مثل: الرضا عن الحياة ونقص القلق والاكتئاب مع وجود حالاتٍ مزاجية وانفعالية إيجابية (Diner, et al, 1998, 118).

التّعريف الإجرائي للرّفاهية النفسية: هي الدرجة التي حصلت عليها الطّالبات بالجامعة على مقياس الرّفاهية النفسية المطوّر في الدّراسة الحالية. الذي يتضمن الأبعاد الثّلاثة (تقبّل الذات، والعلاقات الإيجابية، والاستقلالية الذاتيّة، والتمكّن البيئي، والحياة الهادفة، والتطوّر الشّخصي).

التّحصيل الأكاديمي: مستوى علامات الطّالبات بالفصل الدّراسي الثّاني للعام (١٤٤٤هـ)، وتمّ الحصول عليه من خلال كشوفات العلامات بالجامعة.

حدود الدّراسة:

الحدود المكانية: جامعة الجوف بالمملكة العربيّة السّعودية.

الحدود الزمانية: الفصل الدّراسي الثّاني للعام الدّراسي (١٤٤٤هـ).

الحدود البشرية: طالبات جامعة الجوف بالكليات الإنسانية والعلمية.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي التحليلي السببي المقارن لمناسبتها لأهداف الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من طالبات جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية والبالغ عددهنّ (١٠) آلاف طالبة للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (١٤٤٤هـ).

عينه الدراسة: تكوّنت عينه الدراسة الاستطلاعية من (١٠٠٠) طالبة من طالبات جامعة الجوف بطريقة العينة المتيسرة واللوّاق استجبن على مقياسي الدراسة من خلال الرابط الإلكتروني الذي وُضِعَ لهنّ لمدة شهرين.

أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة تمّ تطوير مقياسي للتوافق النفسي الاجتماعي والرفاهية النفسية وحصر التحصيل الأكاديمي للطالبات، وفيما يلي توضيح لأدوات الدراسة:

أولاً: مقياس التوافق النفسي الاجتماعي:

طوّرت الدراسة الحالية مقياس التوافق النفسي الاجتماعي من خلال الاستعانة بالأدب النظري والدراسات السابقة وخاصة حمدي والغزوي (٢٠١٧) وقد تكوّن المقياس بصورته الأولى من (٤٠) فقرةً جميعها ذات اتجاه إيجابي، وتغطي بعدين هما: التوافق الاجتماعي وفقراته من (١-٢٠)، والتوافق النفسي وفقراته من (٢١-٤٠)، ويتم الإجابة عن فقرات المقياس باختيار بديل من البدائل الخمس التالية (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة).

وللتحقّق من مناسبة المقياس للدراسة الحالية فقد تمّ إخضاعه لإجراءات الصدق والثبات على النحو التالي:

أولاً: صدق المقياس

١- صدق المحكّمين: للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس تمّ عرضه على نخبة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات في المملكة العربية السعودية، حيث قام (١٠) محكّمين بالإطلاع على المقياس، وتمّ اعتماد معيار اتفاق (٨) محكّمين على الفقرة، وإبداء جملة من التعليقات والملاحظات عليها، وبناءً على آراء المحكّمين عدّلت صياغة (٧) فقرات، وبقي عدد الفقرات (٤٠) فقرة.

٢- صدق البناء الداخلي:

حُسِبَ معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من مقياس التوافق النفسي الاجتماعي مع البُعد والدرجة الكلية من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (٣٠) طالبة من طالبات الجامعة من داخل مجتمع الدراسة وخارج العينة التي كانت بنفس خصائص مجتمع الدراسة من حيث: الجنس، والمرحلة الدراسية، والتخصّصات، وقد تبَيَّن وجود معاملات ارتباط مناسبة للفقرات مع البُعدين حيث تراوحت معاملات الارتباط ذات الدلالة الإحصائية بين (٠,٤١-٠,٧٢) بين الفقرة والبُعد، كما تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية بين (٠,٤٠-٠,٦٩)، وهذا يدلُّ على أنَّ مقياس التوافق النفسي الاجتماعي يمتلك صدقاً داخلياً.

ثانياً: ثبات المقياس:

أولاً: الثبات بطريقة الإعادة: حسب الثبات بطريقة الإعادة من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية (٣٠) طالبة تم اختيارهن بطريقة عشوائية، وكن خارج عينة الدراسة وداخل المجتمع، وإعادة تطبيقه بعد (١٦) يوماً، وجدول (١) يوضح النتائج.

ثانياً: التجزئة التصفية: تم حساب الثبات الكلي لمقياس التوافق النفسي الاجتماعي بين الفقرات الزوجية والفقرات الفردية عن طريق حساب معامل الثبات المعدل، وقد تبين أن معامل الثبات بطريقة التجزئة التصفية بلغ (٠,٨٣) وهي قيمة مناسبة في الدراسات التربوية. وبناءً على الطرق التي تم من خلالها استخلاص دلالات صدق المقياس وثباته يتضح أن المقياس يتمتع بدلالات صدق وثبات مناسبة وملائمة للدراسة الحالية تسمح باستخدامه فيها .

ثانياً: مقياس الرفاهية النفسية

طوّرت الباحثة مقياس الرفاهية النفسية من خلال الاستعانة بالأدب النظري والدراسات السابقة وخاصةً فالج (٢٠٢١) وقد تكون المقياس بصورة أولية من (٤١) فقرة وستة أبعاد هي: (Ryff & Singer, 2008)

١-تقبل الذات Self - Acceptance: ويُقصدُ بها: شعور الفرد بالرضا عن ذاته وحياته الماضية، وتقبل الجوانب المتعددة للذات التي تتضمن نقاط الضعف والقوة في الشخصية، والاتجاه الإيجابي نحو الذات والحياة الماضية، وفقراته من (٧-١) جميعها فقرات إيجابية.

٢-العلاقات الإيجابية مع الآخرين Positive Relations With Others: ويُقصدُ بها قدرة الفرد على إقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين على قدر كبير من الحب والمودة والألفة والثقة المتبادلة، وفقراته من (٨-١٧).

٣-الاستقلالية Autonomy: ويُقصدُ بها حرية الفرد وقدرته على اتخاذ القرار باستقلالية تامة، وقدرته على مقاومة الضغوط الاجتماعية التي تجبره على التفكير والتصرف بطرق معينة، وفقراته من (١٨-٢٢).

٤-التمكن البيئي Environmental:Mastery تعني قدرة الفرد على التحكم في الظروف البيئية المحيطة والسيطرة عليها، والاستفادة منها بطريقة فعّالة، واستغلال الفرص المحيطة به في تحقيق أهدافه، وفقراته من (٢٣-٢٨).

٥-الحياة الهادفة: Purpose In Life: وهي تعني أن تكون لدى الفرد أهداف واضحة في حياته يسعى إلى تحقيقها، مع قدرة على تحديدها ورغبة وإصرار على تحقيقها بشكل موضوعي، وفقراته من (٢٩-٣٤).

٦-التطور (النمو) الشخصي: Personal Growth: وتعني قدرة الفرد على تنمية قدراته وتطويرها باستمرار والانفتاح على الخبرات الجديدة، والشعور بالقدرة على تحقيق إمكاناته، وفقراته من (٣٥-٤١). ويتم الإجابة عن فقرات المقياس باختيار بديل من البدائل الخمس التالية (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة).

وللتحقق من مناسبة المقياس للدراسة الحالية تم إخضاعه لإجراءات الصدق والثبات على النحو التالي:

أولاً: صدقُ المقياس

١- صدق المحكّمين: للتحقّق من الصّدق الظّاهري للمقياس تمّ عرضه على نخبةٍ من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات في المملكة العربية السعودية، حيث قام (١٠) محكّمين بالاطّلاع على المقياس، وتمّ اعتمادُ معيار اتفاق (٨) محكّمين للإبقاء على الفقرة، وإبداء جملة من التّعليقات والملاحظات عليها، وبناءً على آراء المحكّمين عُدّلت صياغة (٥) فقرات، وبقي عدد الفقرات (٤١) فقرة.

٢- صدقُ البناء الدّاخلِي: حُسِبَ معاملُ الارتباط بين درجة كل فقرة من مقياس الرّفاهية النفسية مع البُعد والدرجة الكلية من خلال تطبيقه على عيّنة استطلاعية بلغت (٣٠) طالبةً من طالبات الجامعة من داخل مجتمع الدّراسة وخارج العيّنة التي كانت بنفس خصائص مجتمع الدّراسة من حيث الجنس والمرحلة الدّراسية والتّخصّصات، وقد تبَيّن وجودُ معاملات ارتباط مناسبة للفقرات مع الأبعاد الست حيث تراوحت معاملات الارتباط ذات الدلالة الإحصائية بين (٠,٤٤-٠,٨٠) بين الفقرة والبُعد، كما تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية بين (٠,٤٣-٠,٧٨)، وهذا يدلّ على أنّ مقياس الرّفاهية النفسية يمتلك صدقاً داخلياً.

ثانياً: ثباتُ المقياس:

أولاً: الثّباتُ بطريقة الإعادة: حُسِبَ الثّباتُ بطريقة الإعادة من خلال تطبيقه على العيّنة الاستطلاعية (٣٠) طالبةً وتمّ اختيارهنّ بطريقة عشوائية، وكن خارج عيّنة الدّراسة وداخل المجتمع، ثمّ إعادة تطبيقه بعد (١٦) يوماً، وجدول (٢) يوضّح النتائج.

ثانياً: التّجزئة النّصفية: تمّ حسابُ الثّبات الكلي لمقياس التّوافق النفسي الاجتماعي بين الفقرات الزوجية والفقرات الفردية عن طريق حساب معامل الثّبات المعدّل، وقد تبَيّن أن معامل الثّبات بطريقة التّجزئة النّصفية بلغ (٠,٨٧) هي قيمة مناسبة في الدّراسات التّربوية. وبناءً على الطرق التي تمّ من خلالها استخلاص دلالات صدق المقياس وثباته يتّضح أن المقياس يتمتّع بدلالات صدق وثبات مناسبة وملائمة للدّراسة الحالية ويمكن استخدامه بها.

ثالثاً: التّحصيلُ الأكاديمي

تمّ الحصولُ من خلال المعدّل التّراكمي للطالبات على البوابة الإلكترونيّة، وقد فسّرت الرموز على النحو التالي:

٢-٩٩-٢ وتُعطى لها رمزُ العلامات المنخفضة وأعطيت المستوى المنخفض والمقبول وهو (١)

٣-٩٩-٣ وتُعطى لها رمزُ العلامات المتوسّطة وأعطيت المستوى المتوسط والجيد وهو (٢).

٤-٩٩-٤ وتُعطى لها رمزُ العلامات المرتفعة وأعطيت المستوى الجيد جداً والممتاز وهو (٣).

نتائج البحث ومناقشتها

عرض نتائج السؤال الأول الذي ينصُّ على: ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين التوافق النفسي الاجتماعي والرفاهية النفسية والتحصّل الأكاديمي لدى طالبات جامعة الجوف؟

للإجابة عن السؤال الحالي تمَّ استخراج العلاقة الارتباطية من خلال إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين التوافق النفسي الاجتماعي من جهة وبين الرفاهية النفسية والتحصّل الأكاديمي من جهة ثانية لدى طالبات جامعة الجوف حيث تمَّ التأكد من شروط معامل الارتباط قبل استخدامه من مثل التأكد أنَّ المتغيرات مستمرة في التغيّر، وعدم وجود تطرّف في البيانات وأن كلا المتغيرين يتبعان توزيعاً طبيعياً، وعدم وجود قيم شاذة، وأن هناك علاقة خطية بين مُتغيّرين مستمرين، وجدول (١) يبيّن النتائج:

جدول ١

معامل ارتباط بيرسون بين التوافق النفسي الاجتماعي والرفاهية النفسية والتحصّل الأكاديمي لدى طالبات جامعة الجوف

المتغير	الفئات	التوافق النفسي	التوافق الاجتماعي	الدرجة الكلية للتوافق النفسي الاجتماعي
	تقبّل الذات	**٠,٥٠	**٠,٥٧	**٠,٦٠
	العلاقات الإيجابية مع الآخرين	**٠,٦٣	**٠,٤٧	**٠,٦٣
	الاستقلالية	**٠,٣٣	**٠,٥٠	**٠,٤٧
الرفاهية النفسية	التمكّن البيئي	**٠,١٢	**٠,٣٦	**٠,٢٧
	الحياة الهادفة	**٠,٣٤	**٠,٤٦	**٠,٤٥
	التطور الشخصي	**٠,٣٢	**٠,٤٧	**٠,٤٤
	الدرجة الكلية للرفاهية	**٠,٥٨	**٠,٧١	**٠,٧٣
	التحصّل الأكاديمي	**٠,٥٦	**٠,٨٧	**٠,٨٩

** دالة عند مستوى $(\alpha = 0,01)$

تبين من نتائج الجدول (١) وجود معاملات ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التوافق النفسي الاجتماعي بالدرجة الكلية والبُعدين من جهة وبين جميع أبعاد الرفاهية النفسية سواءً بالأبعاد أو بالدرجة الكلية، وكذلك بين التوافق النفسي الاجتماعي مع التحصيل الأكاديمي؛ مما يدلُّ على أنَّه كلما زاد التوافق النفسي الاجتماعي لدى طالبات الجامعة تحسّنت لديهن الرفاهية النفسية سواءً بالدرجة الكلية أم الأبعاد، كما يتبين من الجدول أنَّه كلما كان لدى الطالبات توافق نفسي اجتماعي كان لديهن مستوى تحصيلي أفضل وأعلى.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية نسبياً مع نتيجة دراسة كلٍّ من النملة والسحبياني (٢٠٢١) ودراسة مفتود ووهيبة (٢٠٢٣)، ودراسة الرشيد (٢٠٢٣) ودراسة منصور (٢٠٢٢) ودراسة مزارى وحمزة (٢٠٢١) ودراسة مصطفى وشوكت (٢٠٢٠) ودراسة خطاطبة (٢٠١٩) ودراسة خرنوب (٢٠١٦)، حيث تناولت علاقة التوافق النفسي

الاجتماعي والرفاهية النفسية مع بعض المتغيرات الأخرى القريبة. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة علي (٢٠٢٣) ويحيى (٢٠١٤) حول وجود علاقة بين التوافق النفسي الاجتماعي مع التّحصيل الأكاديمي. وتُعزى النتيجة الحالية لكون الطالبة عندما تمتلك مستوى مرتفع من التوافق النفسي الاجتماعي فإن ذلك يؤثر بشكل أساسي في نظرتها لذاتها ويساعدها في تحقيق الذات وهو ما ذهبت إليه المدرسة الإنسانية؛ مما يساهم في الوصول للرفاهية النفسية من جهة والتّحصيل الأكاديمي المناسب من جهة أخرى، كما تُعزى العلاقة الارتباطية الإيجابية بين المتغيرات كون الطالبات يسعين للوصول للتوافق النفسي الاجتماعي؛ مما ينعكس على رفاهيتهن النفسية ويساعدهن في تحقيق مستوى أفضل من الجانب التّحصيلي.

عرض نتائج السؤال الثاني وينص على: ما طبيعة الاختلافات في التوافق النفس الاجتماعي والرفاهية النفسية والتّحصيل الأكاديمي "الفروق تبعاً للتخصّص"؟

لفحص الفروق بين متوسطات الأداء على الدلالة الإحصائية في التوافق النفسي الاجتماعي والرفاهية النفسية والتّحصيل الأكاديمي تبعاً لمتغير التّخصّص، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، وجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول ٢

نتائج اختبار (ت) لمتوسطات التوافق النفسي الاجتماعي والرفاهية النفسية والتّحصيل الأكاديمي تبعاً لمتغير التّخصّص.

المقياس	التّخصّص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة المتغير (ت)	مستوى الدلالة
التوافق النفسي الاجتماعي	إنساني	٦٦٨	٤,١٣	٠,٦٧	٩٩٨	**٦,٥٢	٠,٠٠
	علمي	٣٣٢	٣,٨٢	٠,٧١			
الرفاهية النفسية	إنساني	٦٦٨	٣,٧٢	٠,٣٢	٩٩٨	**٤,٧٩	٠,٠٠
	علمي	٣٣٢	٣,٨٤	٠,٣٦			
التّحصيل الأكاديمي	إنساني	٦٦٨	٣,٤١	٠,٣٥	٩٩٨	**٦,٦٣	٠,٠٠
	علمي	٣٣٢	٣,٨٧	٠,٣٦			

** دالة عند مستوى $(\alpha = 0,01)$

أظهرت نتائج جدول (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0,01)$ في التوافق النفسي الاجتماعي تبعاً لمتغير التّخصّص؛ حيث بلغت قيمة ت (٦,٥٢)؛ ولصالح التّخصّص الإنساني بمعنى أنهن كنّ أفضل في توافقهن النفسي الاجتماعي من التّخصّص العلمي.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية الحارثي (٢٠٢٠) ودراسة غرة والعلي (٢٠١٨) حول أن الطلبة في التّخصّص الإنساني كانوا أعلى من الطلبة في التّخصّص العلمي.

كما أظهر جدول (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في الرّفاهية النفسية تبعاً لمتغير التّخصّص، حيث بلغت قيمة ت (٤,٧٩) ولصالح التّخصّص العلمي بمعنى أنّ كُنَّ أفضل في رفايتهنّ النفسية من التّخصّص الإنساني.

كما أظهر جدول (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في التّحصيل الأكاديمي تبعاً لمتغير التّخصّص، حيث بلغت قيمة ت (٦,٦٣)، ولصالح التّخصّص العلمي بمعنى أنّ كُنَّ أفضل في التّحصيل الأكاديمي من التّخصّص الإنساني. ويبدو أن الطّالبات في التّخصّص الإنساني يؤثر تخصّصهنّ وما يدرسنه من مساقات على توافقهنّ النفسي الاجتماعي، فعديداً من المساقات تعنى بالجانب المرتبط بالصّحة النفسية، في حين تشعر الطّالبات ذوات التّخصّص العلمي بالرّفاهية النفسية بشكل أكبر نظراً لاعتقادهنّ بوجود فرصة عمل أفضل من ناحية وحصولهنّ على دخلٍ مادي وقتها أفضل من التّخصّصات الإنسانية، وهذا مما ينعكس على رفايتهنّ النفسية. وتتفق نتيجة الدّراسة الحالية أيضاً مع النّظرية السلوكية التي ترى أن سلوك الإنسان مُتعلّم من البيئة ويتعرّز من خلال ما يحصل عليه الفرد من مدعمات، ويبدو أن الطّالبات تحسّن أكثر في التّوافق النفسي الاجتماعي لأنّهنّ اكتسبن مستوى أفضل بالتّوافق لأنّ طبيعة المساقات تتناول جوانب نفسية اجتماعية تعزّز الجانب الحالي.

عرض نتائج السّؤال الثالث وينصّ على: ما طبيعة الاختلافات في التّوافق النفسي الاجتماعي والرّفاهية النفسية والتّحصيل الأكاديمي تبعاً للمستوى الدّراسي؟

للإجابة عن السّؤال الثالث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في المستويات الدّراسية لكل من التّوافق النفسي الاجتماعي والرّفاهية النفسية والتّحصيل الأكاديمي والجدول (٣) يبين النتائج

جدول ٣

نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتّوافق النفسي الاجتماعي والرّفاهية النفسية والتّحصيل الأكاديمي تبعاً لمتغير المستوى الدّراسي

المقياس	المستويات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التّوافق الاجتماعي	النفسية الثّانية	١٨	٣,٦٤	٠,١٢
	الثّالثة	١٧	٣,٧٢	٠,١٣
	الرّابعة	١٤٧	٣,٧١	٠,٣٤
	الخامسة	١١٦	٣,٨٢	٠,٢٧
	السّادسة	٢٢٤	٣,٧١	٠,٣٩
الرّفاهية النفسية	السّابعة	٦٨	٣,٧٥	٠,٣٧
	الثّامنة	٤١٠	٣,٨٢	٠,٣٢
	الثّانية	١٨	٣,٨٦	٠,٢٦
	الثّالثة	١٧	٣,٧٣	٠,٢٥

المقياس	المستويات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التّحصيل الأكاديمي	الرّابعة	١٤٧	٣,٧٤	٠,٣٢
	الخامسة	١١٦	٣,٧٧	٠,٤١
	السّادسة	٢٢٤	٣,٦٧	٠,٣٥
	السّابعة	٦٨	٣,٧٢	٠,٤٠
	الثّامنة	٤١٠	٣,٨٣	٠,٣٦
	الثّانية	١٨	٤,١٨	٠,٦٨
	الثّالثة	١٧	٤,١٨	٠,٦٠
	الرابعة	١٤٧	٤,١٠	٠,٦٣
	الخامسة	١١٦	٣,٩٤	٠,٧٢
	السّادسة	٢٢٤	٤,٠٣	٠,٧٣
	السّابعة	٦٨	٤,١١	٠,٧١
	الثّامنة	٤١٠	٤,٠٠	٠,٧١

يتبيّن من نتائج جدول (٣) وجود فروق ظاهرية بين المتوسّطات الحسابية للمتغيّرات الثّلاث، ولمعرفة كون هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تمّ فحص الفروق بين متوسّطات الأداء على الدّلالة الإحصائية على التّوافق النفسي الاجتماعي، والرّفاهية النفسية، والتّحصيل الأكاديمي تبعاً لمتغيّر المستوى الدّراسي، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسّطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) تمّ تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (٤):

جدول ٤

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسّطات الحسابية لمقاييس التّوافق النفسي الاجتماعي والرّفاهية النفسية والتّحصيل الأكاديمي لدى طالبات الجامعة تُعزى لمتغيّر المستوى الدّراسي

المتغيّر	مصدر الفروق	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
التّوافق النفسي الاجتماعي	بين المجموعات	٢,٨٥	٦	٠,٤٧	٤,٢٩**	٠,٠٠
	داخل المجموعات	١٠٩,٨١	٩٩٣	٠,١١		
	الكلية	١١٢,٦٥	٩٩٩			
الرّفاهية النفسية	بين المجموعات	٣,٩٩	٦	٠,٦٧	٥,١٨**	٠,٠٠
	داخل المجموعات	١٢٧,٥٦	٩٩٣	٠,١٣		
	الكلية	١٣١,٥٦	٩٩٩			

المتغير	مصدر الفروق	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
التَّحصيل الأكاديمي	بين المجموعات	٣,١٤	٦	٠,٥٢	١,٠٦	٠,٣٨
	داخل المجموعات	٤٨٩,٥٧	٩٩٣	٠,٤٩		
	الكلية	٤٩٢,٧١	٩٩٩			

** دالة عند مستوى ($\alpha=0,01$)

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي المبينة في جدول (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في التَّحصيل الأكاديمي يُعزى لمتغير المستوى الدراسي حيث بلغت قيمة F (١,٠٦)، في حين تظهر النتائج في جدول (٤) وجود فروق في التوافق النفسي الاجتماعي والرفاهية النفسية تُعزى لمتغير المستوى الدراسي حيث بلغت قيمة F في التوافق النفسي الاجتماعي (٤,٢٩)، كما بلغت قيمة F في الرفاهية النفسية (٥,١٨)، وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0,01$)، ولمعرفة عائدة الفروق في التوافق النفسي الاجتماعي والرفاهية النفسية تبعاً للمستوى الدراسي تمَّ حساب اختبار شافيه (Scheffe) وجدول (٥) يظهر النتائج

جدول ٥

نتائج اختبار شافية لمعرفة عائدة الفروق في التوافق النفسي الاجتماعي والرفاهية النفسية تبعاً للمستوى الدراسي

المقياس	السنة الدراسية	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة	السادسة	السابعة	الثامنة
التوافق النفسي الاجتماعي	الثانية	-	-٠,٠٧	-٠,٠٧	-٠,١٧	-٠,٠٧	-٠,١١	-٠,١٨
	الثالثة	-	-	٠,٠١	-٠,٠٩	٠,٠١	-٠,٠٣	٠,١٠
	الرابعة	-	-	-	-٠,٠٩	٠,٠١	-٠,٠٤	-٠,١١
	الخامسة	-	-	-	-	٠,١٠	٠,٠٦	٠,٠١
	السادسة	-	-	-	-	-	-٠,٠٤	-٠,١١*
	السابعة	-	-	-	-	-	-	-٠,٠٧
	الثامنة	-	-	-	-	-	-	-
الرفاهية النفسية	الثانية	-	٠,١٣	٠,١٢	٠,٠٩	٠,١٩	٠,١٤	٠,٠٣
	الثالثة	-	-	-٠,٠١	-٠,٠٣	٠,٠٦	٠,٠٢	-٠,٠٩
	الرابعة	-	-	-	-٠,٠٣	٠,٠٦	٠,٠٢	-٠,٠٩
	الخامسة	-	-	-	-	٠,٠٩	٠,٠٥	-٠,٠٨
	السادسة	-	-	-	-	-	-٠,٠٥	-٠,١٦*
	السابعة	-	-	-	-	-	-	-٠,١١
	الثامنة	-	-	-	-	-	-	-

يتبيّن من نتائج جدول (٥) عدم وجود فروق في معظم مستويات السّنة الدّراسية في التّوافق النفسي الاجتماعي والرفاهية النفسية، في حين يتبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التّوافق النفسي بين طالبات المستوى الدّراسي السّادس وطالبات المستوى الدّراسي الثّامن ولصالح طالبات المستوى الثّامن، كما تبين وجود فروق بين طالبات المستوى الدّراسي السّادس وطالبات المستوى الدّراسي الثّامن في الرفاهية النفسية ولصالح طالبات المستوى الدّراسي الثّامن؛ مما يدل على أن كلّاً من التّوافق النفسي الاجتماعي والرفاهية النفسية أفضل لدى الطّالبات من ذوات المستوى الدّراسي الثّامن بشكل أفضل من الطّالبات من ذوات المستوى الدّراسي السّادس.

واتفقت نتيجة الدّراسة الحالية مع دراسة خطاطبة (٢٠١٩) حول الرفاهية النفسية، في حين تختلف مع نتيجة دراسة غرة والعلبي (٢٠١٨) في مستوى التّوافق النفسي الاجتماعي، وتُعزى النتيجة الحالية نظراً لكون الطّالبات في السّنات الأخيرة من دراستهنّ وخاصةً في آخر السّنات يكتسبن خبرات حياتية أكثر ومهيات للاندخاط بعالم العمل والحياة الزوجية بشكل أقرب، ومستوى الضغوط النفسية المرتبطة بالمعدّل الدّراسي والخوف من الفشل الجامعي يكون أقل من زميلاتهنّ في السّنات الأولى من الدّراسة. إن الطلبة في المستويات الدّراسية المختلفة يحرصون على البحث عن الجانب النفسي الاجتماعي، وتحسين صحتهم النفسية قدر الإمكان، وفي كل مرحلة دراسية يعانون من ضغوطات مختلفة تشكّل دافعاً لهم للوصول لمستويات أفضل من التّوافق النفسي الاجتماعي والرفاهية النفسية.

توصيات الدّراسة:

في ضوء النتائج التي تمّ التوصل إليها، خلصت الدّراسة الحالية إلى تقديم أهم التوصيات:

- ١- تعزيز الطّالبات من خلال برامج تربوية وتنموية تعمل على المحافظة على كلّ من التّوافق النفسي الاجتماعي والرفاهية النفسية.
- ٢- الاستفادة من العلاقة الارتباطية بين التّوافق النفسي الاجتماعي بحيث تتم الاستفادة منه في تطوير الرفاهية النفسية والتّحصّل الأكاديمي من خلال الحرص على جعل الطلبة يدعمون وصولهم للرفاهية النفسية عن طريق المستوى المرتفع من التّوافق النفسي الاجتماعي.
- ٣- العمل على تقديم برامج إرشادية وتربوية للطالبات من ذوات التّخصّص العلمي في التّوافق النفسي الاجتماعي.
- ٤- العمل على تقديم برامج إرشادية وتربوية للطالبات من ذوات التّخصّص الإنساني في الرفاهية النفسية والتّحصّل الأكاديمي.
- ٥- حتّ الطّالبات في المستوى الدّراسي السّادس على تنمية التّوافق النفسي الاجتماعي والرفاهية النفسية مقارنة مع المستوى الثّامن.
- ٦- إجراء مزيد من الدّراسات حول التّوافق النفسي الاجتماعي والرفاهية النفسية والتّحصّل الأكاديمي لدى الطّالبات في الجامعة بحيث يتمّ دراستها مع دراسات أخرى.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو حلاوة، محمد. (٢٠١٣). المرونة النفسية. ماهيتها ومحدداتها وقيمها الوقائية. الكتاب الإلكتروني لشبكة العلوم النفسية. إصدارات شبكة العلوم النفسية، ١٤ (٢)، ١-١٧٨.
- الحارثي، هلال. (٢٠٢٢). مستوى التوافق النفسي لدى طلاب المنح الدراسية الدوليين بالجامعة الإسلامية في ضوء بعض المتغيرات. المجلة السعودية للعلوم النفسية، ٧، ١٠٩-١٢٧.
- خرنوب، فتون. (٢٠١٦). الرّفاهية النفسية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي والتفاؤل: دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة دمشق. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٤ (١)، ٢١٧-٢٤٢.
- خطاطبه، يحيى. (٢٠٢٠). مهارات إدارة الذات وعلاقتها بالرّفاهية النفسية لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٥٤ (١)، ١٩٥-٢٨٠.
- الرشدي، نشمية. (٢٠٢٣). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بمستوى الرّفاهية النفسية لدى طالبات كلية التمريض بدولة الكويت. مجلة الإرشاد النفسي، ٧٣ (١)، ٦٧-٩٤.
- السويلم، سارة. (٢٠١٩). الرّفاهية النفسية لدى عينة من طالبات جامعة الحدود الشمالية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة البحث العلمي في التربية، ٢٠ (٩)، ٥٠٣ - ٥٣٣.
- شوكت، عواطف. (٢٠٠٠). التوافق الدراسي لدى طالبات الجامعة المتزوجات وغير المتزوجات وعلاقته ببعدي الكفاية الشخصية والثبات الانفعالي. دراسات نفسية، ١٠ (١)، ٦٧ - ٩٩.
- عباينة، لينا، وحامد، هبة. (٢٠٢٣). التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بمفهوم الذات والاتزان الانفعالي في ظل التعلم عن بعد لدى طلبة الجامعات من الجالية الأردنية في مملكة البحرين [(رسالة ماجستير غير منشورة)]. جامعة البلقاء التطبيقية.
- عبد الكريم، منى وشحاتة، عبد المنعم وخطاطب، سمير. (٢٠٢٢). كفاءة الذات المنبئة بالرّفاهية النفسية والتدفق النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة. علم النفس، ٣٥ (١٣٢)، ١٤١-١٤٤.
- عبد المجيد، فايزة ومحمود، نزمين و خليل، وفاء. (٢٠١٥). التوافق النفسي الاجتماعي لدى المراهقين من ١٥ - ١٨ سنة: دراسة مقارنة بين أبناء الأمهات العاملات وغير العاملات. مجلة دراسات الطفولة، ١٨ (٦٧)، ٧٩-٨٣.
- العبري، هلال. (٢٠٢٣). الرّفاهية النفسية وعلاقتها بالتّحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة السلطان قابوس. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٧ (١)، ٢٠-٤٢.
- العتيبي، أحمد. (٢٠٢١). فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لتنمية التوافق النفسي الاجتماعي لدى الأيتام ذوي الظروف الخاصة في المرحلة الثانوية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ١٩، ٧١-٩٨.

علي، موسى. (٢٠٢٣). التوافق النفسي وعلاقته بالتفوق الأكاديمي لدى طلاب جامعة الملك فيصل بتشاد: دراسة تطبيقية على طلاب كلية الشارقة للعلوم التربوية. *المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ١٧، ١-٢٨.

غرة، خولة والعلي، نصر. (٢٠١٦). التوافق النفسي وعلاقته بالهوية الثقافية والتّحصيل الأكاديمي لدى طلبة فلسطيني الداخل في الجامعات الإسرائيلية. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ٤(١٦)، 361 - 401

فادي، المرعي. (٢٠٢٣). الرضا الوظيفي وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى معلمي الحلقة الأولى في مدينة إدلب. *مجلة العلوم النفسية*، ٣٤ (٢)، ١٧١-٢٠٤.

المجالي، عرين وجروان، فتحي. (٢٠٠٦). العلاقة بين الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وبين كل من العزو السببي التّحصيلي والتكيف الشخصي والاجتماعي والأكاديمي للطلبة الموهوبين والمتفوقين بدولة الإمارات العربية المتحدة [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عمان العربية.

مزازي، سهلة وحمزة، برزوان. (٢٠٢١). الرّفاهية النفسية وعلاقتها بالتفكير الإيجابي لدى الطلبة الجامعيين. *دراسات نفسية وتربوية*، ٣٧(١)، ٤٢-٥٥.

مصطفى، هدى وشوكت، عواطف. (٢٠٢٠). الرّفاهية الذاتية وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلاب الجامعة. *مجلة البحث العلمي في التربية*. جامعة عين شمس، ٢١(٥)، ١٨٤-٢٠١٧.

مفتود، سارة، ووهيبة، حميزى. (٢٠٢٣). دور الرّفاهية النفسية في المحافظة على الهوية الثقافية لدى طلاب الجامعة: دراسة ميدانية بجامعة قسنطينة ٢. *مجلة دراسات إنسانية واجتماعية*، ١٢(١)، ٥٣١-٥٤٠.

منصور، إيناس. (٢٠٢٢). الأمل وعلاقته بالرّفاهية النفسية لدى عينة من طالبات الجامعة. *مجلة كلية التربية*، ١٠٤، ٨١-٤٥.

المومني، سوسن وصوالحة، محمد. (٢٠٢٠). القدرة التنبؤية للتوافق النفسي الاجتماعي بالرضا عن الحياة لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٨(٥)، ٤٨٠ - ٥٠١.

النملة، عبد الرحمن والسحبياني، علي. (٢٠٢١). التوافق النفسي الاجتماعي لدى طلاب المنح بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣١(١١٣)، ٢٥٩-٢٨٤.

يحي، يحي. (٢٠١٤). التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالتّحصيل الأكاديمي لدى طلاب قسم علم النفس - جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا: دراسة وصفية [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة السودان.

يوسف، ولاء. (٢٠٢٢). القلق الاجتماعي وعلاقته بمستوى التوافق النفسي الاجتماعي لدى عينة من طلبة الدراسات العليا في كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة دمشق في ظل جائحة كورونا. *مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية*، ٣٨(٢)، ٨١ - ١٢٦.

يونس، أحمد وأمينة، عبد الحميد. (٢٠٢٣). مهارة حل المشكلات وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلبة الجامعة. *مجلة القاهرة للخدمة الاجتماعية*، ٣٩(٣)، ٢٩٨-٣٤١.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Ndung'u, M., Mwangi, C., Ireri, A., & Isoe, J. (2023). Social Competence as A Correlate of School Adjustment Among Form One Students in Murang'a County, Kenya. *International Journal of Innovative Research and Advanced Studies (IJIRAS)* Volume 10 Issue 5,
- Ababneh, L., & Hammad, H. (2023). *Psychological and social adjustment and its relationship to self-concept and emotional balance in light of distance learning among university students from the Jordanian community in the Kingdom of Bahrain* (unpublished master's thesis). [in Arabic] Al Balqa Applied University.
- Abdel Karim, M., Shehata, A., & Khatlab, S. (2022). Self-efficacy predictive of psychological well-being and psychological flow among a sample of university students. [in Arabic] *Psychology*, 35(132) , 141-144.
- Abdel Majeed, F., Mahmoud, N., & Khalil, W. (2015). Psychosocial adjustment among adolescents aged 15-18 years: a comparative study between children of working and non-working mothers. [in Arabic] *Journal of Childhood Studies*, 18(67) , 79-83.
- Abu Halawa, M. (2013). *Psychological resilience. Its nature, determinants and preventive values. Psychological Science Network e-book*. [in Arabic] Publications of the Psychological Science Network. 29
- Al Harthy, H. (2022). The level of psychological adjustment among international scholarship students at the Islamic University in the light of some variables. [in Arabic] *Saudi Journal of Psychological Sciences*, 7, 109-127.
- Al-Abri, H. (2023). Psychological well-being and its relationship to academic achievement among students of Sultan Qaboos University - Sultanate of Oman. [in Arabic] *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 7(1), 20-42.
- Ali, M. (2023). Psychological Adjustment and its Relationship to Academic Excellence among Students of King Faisal University in Chad: An Empirical Study on Sharjah College of Educational Sciences Students. [in Arabic] *Arab Journal of Humanities and Social Sciences*, 17, 1-28.
- Al-Khouli, M. (2020). Counseling services and their relationship to the psychological and social adjustment of adolescent preparatory year students at Taibah University. [in Arabic] *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies: The Islamic University of Gaza - Scientific Research and Graduate Studies Affairs*, 28 (4) , 152-184
- Al-Momani, S., & Sawalha, M. (2020). The predictive ability of psychosocial adjustment to life satisfaction among students of the Faculty of Education at Yarmouk University.[in Arabic] *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, 28(5), 480-501.
- Al-Otaibi, A. (2021). The effectiveness of a selective counseling program to develop psychological and social adjustment among orphans with special circumstances at the secondary stage. [in Arabic] *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, 19, 71-98.

- Al-Rashidi, N. (2023). Self-efficacy and its relationship to the level of psychological well-being among students of the College of Nursing in the State of Kuwait. [in Arabic] *Journal of Counseling Psychology*, 73(1) , 67-94.
- Alswailem, S. (2019). Psychological well-being among a sample of Northern Border University students in the light of some demographic variables. [in Arabic] *Journal of Scientific Research in Education*, 20(9) , 503-533.
- Benevene, P., Stasio, S., & Fiorilli, C.. (2020). Well-Being of School Teachers in Their Work Environment. *Frontiers in Psychology*, 11, 1239.
- Bessette, D., & Burton, S. (2014). Academic career development for non-traditional higher education environments. *Journal of Applied Learning Technology*, 4(4), 19-22
- Diner, E., Sapyta, J., & Suh, E. (1998). Subjective well-being is essential to wellbeing, *psychological Inquiry*,9(1), 33-37.
- Fadi, A. (2023). Job satisfaction and its relationship to psychosocial adjustment among first-cycle teachers in the city of Idlib. [in Arabic] *Journal of Psychological Science*, 34 (2) , 171-204.
- Ghara, K., & Al-Ali, N. (2016). Psychological adjustment and its relationship to cultural identity and academic achievement among internal Palestinian students in Israeli universities.[in Arabic] *Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies*, 4 (16), 361 - 401
- Hernandez, R., Bassett, S., Moskowitz, J. (2018). Psychological well-being and physical health: Associations, mechanisms, and future directions. *Emotion Review*, 10(1), 18-29.
- Hussein, A., & Nassar, A. (2020). Psychological and social adjustment and its relationship to achievement motivation among volleyball players in Palestinian universities. [in Arabic] *Jordanian Educational Journal*. 5(3), 144-168
- Khairani, A., & Isris, I. (2019). Improving psychological well-being among undergraduates: How creativity in learning can contribute. *Journal Komunikasi: Malaysian Journal of Communication*, 35(2), 346-360
- Kharnoub, F. (2016). Psychological well-being and its relationship to emotional intelligence and optimism: a field study among a sample of students from the Faculty of Education at Damascus University. [in Arabic] *Journal of the Association of Arab Universities for Education and Psychology*, 14 (1), 217-242.
- Khattabeh, Y. (2020). Self-management skills and their relationship to psychological well-being among students of Imam Muhammad bin Saud Islamic University. [in Arabic] *Journal of Humanities and Social Sciences*, (54).
- Maaulot, N., Faisal, R., Ishak, N., Lani, N., & Ing, O. (2015). *Psychological well-being among gifted Students at the national gifted center in Malaysia*. In Asian Conference on Psychology and Behavioral Sciences 2015 Official Conference Proceedings.

- Maftoud, S., & Wahiba, H. (2023). The role of psychological well-being in preserving the cultural identity of university students: a field study at the University of Constantine 2.[in Arabic] *Journal of Human and Social Studies*, 12(1), 531-540.
- Majali, A., & Jarwan, F. (2006). *The relationship between parental attitudes in socialization and each of the causal attribution of achievement and personal, social and academic adjustment of gifted and talented students in the United Arab Emirates*[in Arabic] (unpublished doctoral dissertation). Amman Arab University.
- Mansour, E. (2022). Hope and its relationship to psychological well-being among a sample of university students.[in Arabic] *Journal of the College of Education*, 104, 45-81.
- Mazari, S., & Hamza, B. (2021). Psychological well-being and its relationship to positive thinking among university students.[in Arabic] *Psychological and Educational Studies*, 37(1) , 42-55.
- Mostafa, H., & Shawkat, A. (2020). Subjective well-being and its relationship to self-esteem among university students. [in Arabic] *Journal of Scientific Research in Education*. Ain Shams University, 21(5), 184- 2017.
- Mustafa, M., Rani, N., Bistaman, M., Salim, S., Ahmad, A., Zakaria, N & Safian, A (2020). The relationship between psychological well-being and university student's academic achievement. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 10(7), 518-525.
- Ozpolat, A., Isgor, I.,& Sezer, F. (2012). Investigating psychological wellbeing of university students according to lifestyles. *Procardia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 256-262 .
- Ryff, C., & Singer, B. (2008). Know thyself and become what you are: eudemonic approach to psychological well-being. *Journal of happiness studies*, 9(1), 13-39.
- Ryff, C., Love, G., & Urry, H. (2006). Psychological well-being and ill-being: do they have distinct or mirrored biological correlates? *Psychotherapy and psychosomatics*, 75(2), 85-95. -
- Seden, K., Gyamtso, D., & Gayphel, K. (2022). Psychological well-being of college students in The Royal University of Bhutan: a case study. *Journal of Educational Sciences*, 18(3),65-80
- Seligman, M. (2011). Flourish: a visionary new understanding of happiness and well-being. *Policy*, 27(3), 60-1.
- Shankar, P., Cox, A., Leon, G., & Kumaresan, E. (2018). Stress and Coping Strategies among Undergraduate Nursing and Medical Students at American International Medical University, St Lucia. *Education in Medicine Journal*, 10(4).20-23.
- Sharma, A., Sharma, R., & Bharti, A. (2022). Psychological well-being among college students: A study from Central India. *Asian Journal of Medical Sciences*, 13(1), 46-51.

- Shawkat, A. (2000). Academic adjustment among married and unmarried female university students and its relationship to the dimensions of personal competence and emotional stability.[in Arabic] *Psychological Studies*, 10(1) , 67-99.
- The Ant, A., & al-Suhaibani, A. (2021). Psychological and social adjustment among scholarship students at Imam Muhammad bin Saud Islamic University. *Egyptian Journal of Psychological Studies*, 31(113), 259-284
- Udhayakumar, P., & Illango, P. (2018). Psychological wellbeing among college students. *Journal of Social Work Education and Practice*, 3(2), 79-89.
- Vadivukarasi, P., & Gnanadevan, R. (2022). Relationship Between Psychosocial Adjustment Factors and Academic Achievement of Higher Secondary Students. *Journal of Positive School Psychology*, 6(9), 3559-3563.
- Verdugo, L., & Sánchez-Sandoval, Y. (2022). Psychological and social adjustment as antecedents of high school students' future expectations. *Journal of Psychologists and Counselors in Schools*, 32(1), 39-53.
- Yahya, Y. (2014). *Psychosocial Adjustment and its Relationship to Academic Achievement among Students of the Department of Psychology - Sudan University of Science and Technology: A Descriptive Study*. [in Arabic] A magister message that is not published. University of Sudan.
- Younis, A., & Amin, A. (2023). Problem-solving skill and its relationship to psychological and social adjustment among university students. [in Arabic] *Cairo Journal of Social Work*, (39) , 298-341.
- Yusuf, W. (2022). Social anxiety and its relationship to the level of psychological and social adjustment among a sample of postgraduate students at the Faculty of Arts and Humanities at Damascus University in light of the Corona pandemic. Damascus. [in Arabic] *University Journal of Arts and Humanities*, 38 (2), 81-126.
- Zober, A. (2018). *Mindfulness and Resilience as predictors of subjective well-being among university students*, across cultural perspective.

أثر استخدام "منصة عين الإثرائية" على تحصيل مادة الرياضيات لدى طالبات المرحلة الثانوية وإدراكهن لنموذج قبول التكنولوجيا

فاطمة مقبل العنزي

استاذ مناهج وطرق تدريس الرياضيات المساعد

قسم التربية وعلم النفس - كلية العلوم والآداب بالقريات - جامعة الجوف

fmalonazi@ju.edu.sa

المستخلص: هدفت هذه الدراسة معرفة كيف يؤثر استخدام منصة عين الإثرائية على التحصيل الرياضي لدى طالبات المرحلة الثانوية، وكيف تؤثر على إدراكهن لنموذج قبول التكنولوجيا، وذلك من خلال استخدام المكونات الأربع الرئيسية لنموذج قبول التكنولوجيا وهي: سهولة الاستخدام المدركة (PEU)، والاستفادة المدركة (PU)، والاتجاه نحو الاستخدام (ATU)، والنية السلوكية للاستخدام (BI). استخدمت الدراسة التصميم شبه التجريبي (القياس القبلي والقياس البعدي) على عينة مكونة من (34) طالبة في الصف الحادي عشر من المسجلات في المسار العام للسنة الدراسية (٢٠٢٢-٢٠٢٣ م). واستخدمت الدراسة اختبار (ت) العينات الثنائية لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين القياس القبلي والبعدي لاختبار التحصيل الدراسي ونموذج تقبل التكنولوجيا. وأظهرت النتائج زيادة في تحصيل الطالبات وكذلك في إدراكهن لنموذج قبول التكنولوجيا. وخلصت الباحثة إلى أنه كلما زاد استخدام موارد التعلم الإلكتروني وتقنياته في الفصل الدراسي كانت نتائج التعلم أفضل للمتعلمات، كما كان لهذا الاستخدام أثر في زيادة فعالية المناهج وطرق التدريس.

الكلمات المفتاحية: منصة عين الإثرائية - نموذج قبول التكنولوجيا - تحصيل مادة الرياضيات

The Effect of using the in "iEN Enrichment Portal" on Female Secondary School Students' Mathematics Achievement and their Perception of the Technology acceptance model

Fatima Muqbil Al-Anazi

Assistant Professor in Mathematics Curriculum and Instruction

Department of Education and Psychology

Jouf university, Qurayyat, Saudi Arabia

fmalonazi@ju.edu.sa

Abstract: This study aimed to find out how the use of the iEN Enrichment Portal effects on the mathematics achievement of female secondary school students, and how it affects their Perceptions of The Technology Acceptance Model, through the use of the four main components of the technology acceptance model, which are Perceived Ease of Use (PEU), and Perceived Utilization (PU), Attitude Towards Use (ATU), and Behavioral Intention to Use (BI). The study used a semi-experimental design (pre-test and post-test) on a sample of (34) eleventh grade female students enrolled in the General Pathway for 2022-2023. The study used the two-sample (t) test to find out the significance of the statistical differences between the pre and post measurements in the two groups in the academic achievement test and the technology acceptance model. The results showed an increase in the students' achievement as well as their Perceptions of the technology acceptance model the researcher concluded that the greater the use of e-learning resources and techniques in the classroom, the better the learning outcomes for the learners, and this use also had an impact on increasing the effectiveness of curricula and teaching methods.

Keywords: IEN Enrichment Portal, Technology Acceptance Model, mathematics achievement.

مُقَدِّمة

لقد زادَ في السَّنواتِ الأخيرة استخدام التَّعلُّم عبر الإنترنت خاصةً بعد جائحة كورونا واستمر الاعتمادُ على هذا المصدر بعد انتهاء الجائحة وإن كان بشكلٍ جزئي، وقد أتاحَت الجائحة استخدام التَّعلُّم عبر الإنترنت وسرَّعت في خطوات ذلك، ووسَّعت من إمكانيات الاستخدام، فأبجَّهت وزاراتُ التَّربية والتَّعليم في مختلف الدول إلى توفير منصَّات تعليمية تُمكِّن الطُّلاب من التواصل مع المعلِّم وتنفيذ العملية التَّعليمية كاملةً عبر الإنترنت. وكان لهذه التجربة صدى ونجحت وقت الأزمة، وبعد انتهاء الأزمة وعودة الأمور إلى نصابها حدث نوعٌ من التَّخلي عن هذا المصدر بالرَّغم من نجاحه وبالرَّغم من استمرارية دعمه من قبل الجهات المعنية. وأبجَّه بعضُ المعلِّمين إلى استخدام هذه المنصَّات بوصفها وسائل تعليمية مساعدة بجانب الحضور الصَّفِّي والوسائل التقليدية، ولكن بتوجُّه فردي واجتهاد شخصي من المعلِّمين.

ومع إضفاء الطَّابع المؤسَّسي على استخدام التكنولوجيا في التَّعلُّم، وبعد أن أثبتت التكنولوجيا تأثيراً قوياً على المؤسسات التعليمية أدَّى ذلك إلى تغيير نموذجي في نظام التَّعليم بأكمله، وأصبح النِّظام التَّعليمي ليس مزوداً للمعرفة فحسب، بل أصبح موجَّهاً ومقيماً ومبتكراً للبيانات (Haleem, et al., 2022). وقد بدأ التَّعلُّم الإلكتروني ينتشر في الفصول التقليدية مع استخدام وسائل العرض الإلكترونية والوسائط المتعدِّدة لإلقاء الدروس، ثمَّ تحوَّل إلى الفصول الافتراضية التي تتيح للطلاب الحضور والتَّفاعل مع الزملاء والمعلِّمين من خلال تقنيات الإنترنت (التخاينة، ٢٠٢٢).

وأصبح التَّحوُّل المفاجئ إلى التَّعلُّم الإلكتروني ملحوظاً بشكلٍ كبير في المملكة العربيَّة السُّعودية، خاصةً بعد جائحة كورونا. كما أصبح التَّحوُّل الرِّقْمِي مطلباً قومياً لتطوير جميع الجهات الحكومية والتَّعلُّم الإلكتروني وفقاً لرؤية المملكة العربيَّة السُّعودية (٢٠٣٠). وقد تمَّ إنشاء المنصَّة الوطنية للتَّعلُّم الإلكتروني من أجل تطبيق المعلومات، والتَّعليم، والتَّكنولوجيا لتحسين العملية التَّعليمية والتَّدريبية بجميع أشكالها وأيضاً من أجل ضبط الجودة (ويمكن لمزيد من المعلومات زيارة موقع <https://www.my.gov.sa>).

كما تمَّ إنشاء عديدٍ من المنصَّات لتوفير التَّعليم الإلكتروني في التَّعليم العام، مثل منصَّة مدرستي، وقناة عين التلفزيونية وقناة عين الإثرائية لتعزيز تجربة التَّعلُّم الإلكتروني الكاملة. كما تمَّ تنشيط منصَّة بلاك بورد (Blackboard) منصَّة داعمةً جنباً إلى جنب مع التَّعلُّم التقليدي.

وأطلقت وزارةُ التَّربية والتَّعليم بالمملكة العربيَّة السُّعودية مع بداية عام (٢٠٢٢م) منصَّة "مدرستي" لدعم التَّعلُّم الإلكتروني في أثناء تفشِّي وباء كورونا. وهي منصَّة متخصصة ومبتكرة تستهدفُ طلاب المدارس في المملكة العربيَّة السُّعودية عبر نظام التَّعليم عن بُعد، وتتميز بتقديم تجربة تعليمية متميزة وشاملة تهدفُ إلى دعم عملية التَّعليم عن بُعد للطلاب والمعلِّمين وتعزيزها في مختلف المراحل الدِّراسية، وتتيح للطلاب الوصول إلى مجموعة متنوعة من الموارد التَّعليمية عن بُعد عبر شبكة الإنترنت من خلال جهاز الكمبيوتر أو الهاتف الجوال، حيث يمكنهم متابعة الدروس من خلال دروس مرئية مُبسَّطة وشيقة تشرح المناهج الدِّراسية بطريقة سلسة وسهلة الفهم، كما تقدم منصَّة مدرستي الإثرائية علي الدروس والمواد بشكلٍ عام؛ مما يساعد الطُّلاب على تعزيز فهمهم للمواد الدِّراسية، وتحسين تحصيلهم الدِّراسي (وزارةُ التَّربية والتَّعليم، موقع مدرستي الإلكتروني).

وكذلك أطلقت المملكة العربيَّة السُّعودية شبكة قنوات "عين" التَّعليمية وموقعاً على قناة اليوتيوب لمساعدة الطُّلاب الذين لا يستطيعون الوصول إلى منصَّة مدرستي خلال اليوم الدِّراسي. كما تمَّ تطوير بوابة عين الإثرائية بوصفها

قناة إضافية وفعالة لتحسين أداء الطلاب في جميع المواد. ومن مميزات المنصات التعليمية الإلكترونية إدارة المحتوى التعليمي، وتفاعل المتعلم فتضمن هذه المنصات إدراك المستخدم لدوره في التعلم (الحاضر والمطيري، ٢٠٢٢).

واهتم البحث الحالي بكيفية استقبال طالبات المدارس الثانوية واستخدامهن وقبولهن لتعلم المناهج الدراسية باستخدام بوابة عين الإثرائية. وتشمل العناصر الأربعة الرئيسية لنموذج قبول التكنولوجيا: الاستخدام المدرك، والاستفادة المدركة والاتجاه نحو الاستخدام، والنية السلوكية للاستخدام.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

بالرغم من المصاعب والتحديات التي سببتها جائحة كورونا على مستوى العالم فإنها كانت فرصة لإبراز قدرة المؤسسات التربوية على سرعة التحول من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني، حيث أسهمت الخبرات النوعية والتجهيزات الفنية إلى نجاح خطة التعلم عن بُعد (العراقي وآخرون، ٢٠٢١). وأشار كثير من الباحثين إلى دور التكنولوجيا ووسائل التعلم عبر الإنترنت على تحصيل الطلاب فقد أشار هوفستيتير (في التخينة، ٢٠٢٢) إلى أن الطلاب يتذكرون (٢٠٪) مما يشاهدونه، و(٣٠٪) مما يسمعون ويشاركونه دون تزامن، في حين يتذكرون أكثر من (٨٠٪) مما يسمعون ويشاركونه متزامناً وذلك جوهر تكنولوجيا الوسائط المتعددة وهو مبرر لاستخدامها في التدريس والتعلم.

وأيدت ذلك دراسة المعمرى (٢٠١٩) التي هدفت إلى معرفة مدى تأثير استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة على التحصيل الدراسي للطلبة، وخلصت إلى أن استخدامها أدى إلى حدوث تغييرات إيجابية من حيث تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب. واتجهت بعض الدراسات إلى تأثير التعلم الإلكتروني على تحصيل الرياضيات بشكل خاص، ومن الدراسات التي تناولت التعلم الإلكتروني وأثره في تعلم الرياضيات دراسة حامد وزملائه Hamed et al (2022) حول أهمية التعلم الإلكتروني في تدريس الرياضيات، وخلصت إلى أنه يحسن أداء الطلاب في الرياضيات، ويزيد من ذكائهم، ويزيد من فهمهم وقدرتهم على حل المشكلات.

ودراسة الخزيمي والبيحي (٢٠٢١) التي هدفت معرفة فاعلية استخدام برمجية تعليمية في تنمية تحصيل تلميذات الصف الثاني الابتدائي في مادة الرياضيات، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى تحسن في مستوى تحصيل التلميذات تُعزى إلى طريقة التدريس عن طريق البرمجية التعليمية. ودراسة Kliziene et al (2021) التي خلصت إلى تأثير تحصيل طلاب المدارس الابتدائية الليتوانية في الرياضيات بشكل كبير من خلال دمج منصة التعلم الافتراضية في التعلم الرسمي. بالإضافة إلى ذلك، أدى إدراج البيئة التعليمية عبر الإنترنت في التعليم الرسمي في الرياضيات إلى تحسين توافر المفاهيم الرياضية وزيادة الإنجازات الرياضية للتلميذ في المفاهيم الرياضية المبتكرة.

وبحثت دراسة Kurvinen, et al.(2020) كيفية تأثير التعلم المعزز بالتكنولوجيا (TEL) على القدرة الرياضية وكفاءتها على المدى الطويل، إلى جانب كيفية دمج التعلم المعزز بالتكنولوجيا في المنهج التقليدي في فصل رياضيات واحد كل أسبوع لمدة (١٨) إلى (٢٤) شهراً. وأظهرت النتائج أن المجموعة التي تعرضت للتعلم المعزز بالتكنولوجيا تفوقت على المجموعة الضابطة فيما يتعلق بنتائج التعلم بفرق إحصائي كبير.

كما أشارت دراسة (AlMuharraqi & Toworfe (2019) إلى قوة التأثير الإيجابي لدمج التكنولوجيا في التدريس وتعزيز تعلم الطلاب بشكل خاص على طلاب الرياضيات في البحرين من خلال مقارنة البيانات التي تم جمعها

قبل دمج تكنولوجيا المعلومات وبعدها. وأشارت إلى التأثير المفيد لدمج التقنيات في التدريس في الفصول الدراسية وتحسين تعلم الطلاب. كما أشارت النتائج إلى أن الدرجات الإجمالية للطلاب في دورات الرياضيات قد تأثرت، علاوة على ذلك، تؤكد البيانات النوعية التي تم جمعها من خلال مناقشات مجموعات التركيز للطلاب والمعلمين على التأثير الإيجابي لكيفية تعزيز دمج التكنولوجيا في التدريس والتعلم على خبرات الطلاب التعليمية.

ودمجت بعض الدراسات بين تعلم الرياضيات وتقبل التكنولوجيا ومنها دراسة ألطف (٢٠١٩) التي اهتمت بدراسة التعلم الرقمي وأثره على كل من التحصيل الأكاديمي والاتجاه نحو التكنولوجيا من خلال إلقاء الضوء على تقنيات التعلم الرقمي باستخدام الأجهزة الذكية وأثره على التحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة واتجاههم نحو تقبل التكنولوجيا واستخدامها، وتوصلت إلى زيادة التحصيل الأكاديمي واتجاه المتعلمين الإيجابية نحو استخدام الأجهزة الذكية وتطبيقاتها في التعلم والتعليم.

وكانت للمنصات التعليمية التي تم تفعيلها في جميع المراحل الدراسية دوراً فعالاً في التعلم (العراقي وآخرون، ٢٠٢١)، واتجهت الدراسات إلى بحث هذه المنصات التعليمية ودورها في العملية التعليمية لتقييم ولمعرفة مدى جدواها في التحصيل الدراسي، وفي تقبل الطلاب للتكنولوجيا. فإلى أي حد يمكن أن تسهم هذه المنصات في تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب، وفي زيادة تقبلهم للتكنولوجيا وهذا ما سعت إليه الدراسة الحالية. ومن هنا انبثق التساؤل الرئيسي للدراسة وهو:

"ما أثر استخدام "منصة عين الإثرائية" على تحصيل مادة الرياضيات لدى طالبات المرحلة الثانوية وإدراكهن لنموذج قبول التكنولوجيا؟"

وتفرّع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما أثر استخدام "منصة عين الإثرائية" على تحصيل مادة الرياضيات لدى طالبات المرحلة الثانوية؟
٢. ما أثر استخدام "منصة عين الإثرائية" على إدراك طالبات المرحلة الثانوية لنموذج قبول التكنولوجيا؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف:

١. أثر استخدام "منصة عين الإثرائية" على تحصيل مادة الرياضيات لدى طالبات المرحلة الثانوية.
٢. أثر استخدام "منصة عين الإثرائية" على إدراك طالبات المرحلة الثانوية لنموذج قبول التكنولوجيا.

أهمية الدراسة

يمكن أن تسهم الدراسة الحالية في:

١. تقديم رؤية واضحة لوزارة التربية والتعليم حول تأثير بوابة عين الإثرائية على التعلم بشكل عام.
٢. يُعدُّ تطبيق تقبل التكنولوجيا مؤشراً قوياً يمكن من خلاله تفسير العلاقات داخل النموذج والتنبؤ برغبة الطلاب في استخدام تطبيقات التعلم الإلكترونية.
٣. سيوجه البحث المعلم للاستفادة من التكنولوجيا الجديدة التي تساعد على تيسير تعلم الطلاب.
٤. تحليل أهمية تطبيق بوابة عين الإثرائية للتكنولوجيا في تعلم الرياضيات.
٥. تعدُّ هذه الدراسة من أوائل الدراسات التي اهتمت بدراسة منصة "عين الإثرائية"

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

الحدود الموضوعية: منصة "عين الإثرائية" الإلكترونية

الحدود المكانية: القريات في المملكة العربية السعودية

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠٢٢/٢٠٢٣)

الحدود البشرية: (34) طالبة من طالبات الصف الحادي عشر الثانوي بمدرسة القريات الثانوية الرابعة للبنات بالمملكة العربية السعودية

مصطلحات الدراسة:

١- منصة "عين الإثرائية"

"بوابة تعليمية إلكترونية تدعم التمكن الرقمي في التعليم، وتوحيد عمليات التعليم والتعلم، وتوفير خدمات تعليمية إلكترونية موثوقة لجميع الطلاب والمعلمين والقادة التربويين والمشرفين وأولياء الأمور. ينهل منها الطالب العلم والمعرفة ويتواصل مع معلميه، ويتبادل المعرفة مع زملائه وأقرانه، كما أنها المساند للمعلم في إبداعه داخل الصف الدراسي، ومحضناً لإنتاجه المعرفي، وقناةً لربط طلابه بما تعلموه، ويقيس تعلمهم ويعززه. وتيسر لولي الأمر أن يكون متابعاً وداعماً للمدرسة في تعلم أبنائه، وتعطي مؤشرات للقيادات التربوية لتعزيز التقدم في العملية التعليمية ومعرفة مكن الضعف لعلاج" (وزارة التربية والتعليم، موقع بوابة عين)

٢- التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات:

هو "ما يكتسبه الطالب من: معارف، ومهارات، وأساليب تفكير، وقدرة على حل المشكلات الرياضية نتيجة دراسته لمواضيع الرياضيات" (التمار، ٢٠٢١، ١٠٦).

وتم قياس هذا المتغير إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار التحصيلي لمادة الرياضيات المستخدم في الدراسة الحالية قبل استخدام منصة "عين" الإثرائية وبعدها.

٣- نموذج قبول التكنولوجيا:

هو نموذج يُستخدم للتنبؤ وشرح العوامل التي تؤثر على قبول فئة معينة لتقنية ما واستخدامها، حيث يعتمد هذا النموذج على أربع متغيرات رئيسية لتحديد سلوك المستخدم تجاه تقبل التقنية وهي الاستفادة المدركة من التقنية، وسهولة الاستخدام المدركة، والاتجاه نحو الاستخدام، والنية السلوكية للاستخدام، وتساعد هذه المتغيرات في التنبؤ باتجاه الفئة المستهدفة نحو استخدام التقنية (الفائز، ٢٠٢٢، ١٢٢)

ويعرف إجرائياً أنه استكشاف واقع تقبل طالبات المرحلة الثانوية لمنصة "عين" الإثرائية من ناحية الفائدة المدركة وسهولة الاستخدام، واتجاه اتحن نحوها ونواياهم في استخدامها، من خلال درجائهن على استبانة نموذج قبول التكنولوجيا قبل استخدام المنصة وبعدها.

أدبيات الدراسة

أولاً: التعلّم عبر الإنترنت:

تعدّ تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واحدة من القوى المؤثرة في عملية التعلّم والتعليم وذلك نتيجة لما أفرزته التكنولوجيا من تقنيات وأساليب تفاعل وتواصل متعدّدة الأشكال (الجندي، ٢٠٢١)، فأصبحت الأدوات الحديثة مثل الأجهزة اللوحية والهواتف المحمولة وأجهزة الكمبيوتر شائعة في الحياة اليومية والثقافية، وفي بيئة التعلّم الحديثة في جميع المراحل. ويجب على المدارس تطوير مناهج تعليمية مبتكرة لإطلاق العنان لامكانيات الطّلاب القصوى من خلال تعزيز تطّعاتهم التعليمية والوظيفية (AlMuharraqi & Toworfe, 2019).

وقد أصبح التعلّم عبر الإنترنت تدريجياً جزءاً مهماً في القطاعات التعليمية. كما تصف الأدبيات التعلّم عبر الإنترنت بوصفه مجالاً تعليمياً يسلط الضوء على انتشار المعلومات والمعرفة الأكاديمية في مواقع جغرافية مختلفة (EI) (Sayed and Shabat, 2025). ويمكن تعريف التعلّم الإلكتروني أو التعلّم عبر الإنترنت أنّه تقديم المحتوى التعليمي عبر الوسائط المتعدّدة على الحاسوب وشبكاته إلى المتعلّم بشكلٍ يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع المعلم وأقرانه سواء أكان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة، وإمكانية إتمام هذا التعلّم في الوقت والمكان وبالسّعة التي تناسب ظروفه وقدراته، فضلاً عن إمكانية إدارة التعلّم أيضاً من خلال شكل الوسائط (العراقي وآخرون، ٢٠٢١، ١٠٠٧).

ويوصف التعلّم عبر الإنترنت أنّه اكتساب المعرفة بدون مواد تعليمية مكتوبة، ويُعرف أيضاً أنّه توفير البيانات للتعليم والتدريب من خلال تكنولوجيا الاتصالات للتعلّم عبر الإنترنت، وقد أصبح التعلّم الإلكتروني نموذجاً للتعليم المعاصر مع استمرار تقدّم التقنيات والمعلومات. وباستخدام منحى موزع للتعلّم المتزامن وغير المتزامن، وتتمثّل إحدى فوائد التعلّم الإلكتروني العديدة في قدرته على تحرّج تفاعلات المتعلّم والطالب من الحدود الجغرافية والزمنية (Hamad et al., 2022).

وفي الأدبيات البحثية، يُعرف التعلّم عبر الإنترنت بطرق مختلفة فيُعرّف أنّه "التعليم عن بُعد"، أو "التعلّم الإلكتروني"، أو "التعلّم عبر الإنترنت"، أو "التعلّم المدمج"، وكذلك "التعلّم القائم على الكمبيوتر"، و"التعلّم المستند إلى الويب" و"التعلّم الافتراضي"، والتعليم عبر الإلكترونيات، والتعلّم الموزّع، إلخ (Sun & Chen, 2016).

وازدادت شعبية التعلّم عن الإنترنت في معظم المؤسسات التعليمية في جميع أنحاء العالم من خلال استخدام الإنترنت وبوابات المواقع الإلكترونية (الويب)، فعن طريقه يستمر التفاعل بين الطّلاب والمعلّمين عبر التقنيات وخلق بيئة التعلّم بغض النظر عن الانفصال الجغرافي، وهي تقنية تحتوي عديداً من الميزات لمساعدة الطّلاب في تنظيم تعليمهم. كما أنّها غيّرت طريقة التعلّم في المدرسة، وأثّرت على كيفية تواصل المعلمين والطّلاب. وتتضمّن وظائف هذه التقنية مراقبة الطّلاب وتصنيفهم، وأداء أي إجراءات إدارية أخرى ضرورية لأي مؤسسة تعليمية

(Elsayed & Shabbat, 2025).

وهناك عددٌ من الأسباب التي تبرر التعلّم عن بُعد يمكن توضيحها على النحو التالي:

(Sun & Chen, 2016, P.4).

١. إتاحة التعليم والتدريب بوصفه نوعاً من العدالة.
 ٢. توفير إمكانيات لزيادة مهارات الموظفين.
 ٣. رفع الجدوى المالية للأصول التعليمية.
 ٤. تعزيز قدرة المؤسسات التعليمية.
 ٥. تطوير جودة الأنظمة التعليمية القائمة.
 ٦. تحسين عدم التوازن بين مختلف الأعمار.
 ٧. إجراء مبادرات تعليمية للتركيز على شرائح محددة.
 ٨. تدريب قطاعات مهمة في حالات الطوارئ.
 ٩. تحسين القدرات التدريسية في الموضوعات الجديدة.
 ١٠. اقتراح التوازن بين التزامات العمل والمدرسة والأسرة لمنح الطالب خبرة من منظور عالمي.
- ويوفر التعليم الإلكتروني وما يشمله من منصات تعليمية إلكترونية طرقاً وأساليب حديثة في تخفيف العبء على المعلمين، وتسهيل عملية التدريس، كما أنه يعمل على زيادة التفاعل بين الطالب والمعلم، ويوفر بيئة تعليمية إيجابية (الشبرمي، ٢٠٢٣).
- وتتضمن إحدى ميزات التعليم عن بُعد مقارنةً بالتعليم الشخصي في أثناء الفصل في مرونة وقت التعلم، الذي يمكن تكييفه وفقاً لاحتياجات الطلاب وظروفهم، ولا يقتصر على برنامج واحد، بل يمكن تجميع المهام، كما يمكن للطلاب القيام بهذه المهام دون الحاجة إلى التحدث مع المعلم. كما أشارت بعض الدراسات إلى أهمية استخدام التعلم عبر الإنترنت والتعلم الإلكتروني في زيادة التحصيل الدراسي، ومنها دراسة (Ulum (2022 التي اهتمت بتأثير التعليم عبر الإنترنت على التحصيل الأكاديمي للطلاب في عديد من البلدان بين عامي (٢٠١٠ و ٢٠٢١) وأظهرت نتائجها أن حجم تأثير التعليم عبر الإنترنت على التحصيل الأكاديمي كان في المستوى المتوسط.
- وكذلك دراسة كاه والشفيع (٢٠٢٢) التي هدفت إلى معرفة أثر تكنولوجيا التعليم على التحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية لدى عينة من طلاب الصف الأول الإعدادي بالسنگال، وخلصت إلى فاعلية استخدام التكنولوجيا في التدريس لتحسين أداء الطلاب في مهارات اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الإعدادية. ودراسة البخاري (٢٠٢٠) التي حاولت توظيف مستحدثات التعليم في التدريس وفي التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثاني الثانوي، ووجدت فروق في التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التي درست باستخدام مستحدثات تكنولوجيا التعليم.
- واهتمت كذلك دراسة الصعوب (٢٠٢٠) بأثر استخدام التكنولوجيا على التحصيل العلمي لطالبات المرحلة الثانوية في مادة الجغرافيا، وخلصت إلى أن استخدام التكنولوجيا الحديثة كان له أثر في رفع المستوى التحصيلي لدى المجموعة التجريبية، كما أنه أسهم في زيادة مشاركة الطالبات وإثارة حماسهن للتعلم.
- وحول أثر استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات على التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو استخدامه خلصت دراسة حامد (٢٠١٣) إلى ارتفاع تحصيل المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعليم الإلكتروني، كما اتسمت اتجاهات الطلاب في هذه المجموعة بالإيجابية نحو استخدام التعليم الإلكتروني.

وبالرغم من ذلك، فإن التعلّم عبر الإنترنت به عديدٌ من العيوب، مثل ما يعانيه المتعلمون الذين يعانون من صعوباتٍ في فهم المادة، والمعلمون الذين يفشلون في ضبط الطُّلاب والسيطرة عليهم، ويجد الطُّلاب صعوبةً في التواصل مع المدرسين عندما تكون هناك مشكلة في الاتصال بالموقع الإلكتروني (الويب أو الشبكة)؛ ولذلك يفضّل المتعلمون طريقة التدريس المباشرة والتقليدية ويعتبرونها أفضل من التعلّم عن بُعد لأنّه من الأسهل فهم المعلومات والتفاعل مع المعلم (Ulum, 2022).

ثانيًا: المنصّات التعليمية

المنصّات التعليمية هي أداة من أدوات التعلّم الإلكتروني التي يمكن استخدامها في تقديم المقررات الإلكترونية، وتشتمل على موادٍ تعليمية، ومحاضرات صوتية، ومواد مرئية، واختبارات، وتسمح بالمشاركة والتفاعل مع المحتوى (الجندي، ٢٠٢١).

ويمكن تعريف المنصة التعليمية أنّها " البيئة التعليمية التفاعلية التي توفّر تقنيات الإنترنت وتجمع بين مميزات أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني وخصائصها، وبين شبكات التواصل الاجتماعي، وتمكّن المعلمين وأعضاء هيئة التدريس من نشر الأهداف، والدروس، والتكليفات والواجبات، والاتصال بالمعلمين، وتطبيق الأنشطة التعليمية، وذلك من خلال تقنيات متعدّدة، ويقسم الطُّلاب إلى مجموعاتٍ صغيرة وكبيرة، تحفز على تبادل الأفكار بين الطُّلاب والمعلمين، ومشاركة المحتوى العلمي؛ مما يؤدي إلى تحقيق مخرجات تعليمية تعليمية ذات جودة عالية" (العراقي وآخرون، ٢٠٢١، ٩٩٨).

ويمكن أن يكون التعلّم عبر هذه المنصّات متزامناً أو غير متزامن أو مختلطاً من الاثنين. ويعني التعلّم المتزامن أن التعلّيمات والفهم يحدثان معاً في وقتٍ واحد، في حين يحدث التعلّم غير المتزامن عندما لا يحدث التعلّم والتدريب في وقتٍ واحد، كما تستخدم هذه الأنشطة أدواتٍ معاصرة مثل الإنترنت (Sun and Chen 2016).

والمنصّات التعليمية لها دورٌ فعّال في عملية التدريس، وأصبح العلم عالماً فعّالاً من خلالها، ولها أثرٌ على أداء المعلم والمتعلم، وأكّدت على ذلك عديدٌ من الدراسات التي أبرزت دور هذه المنصّات في التعلّم، وأكّدت ضرورة توظيفها في عملية التدريس (الشبرمي، ٢٠٢٣)، ومن الدراسات التي اهتمت بالتركيز على المنصّات التعليمية المختلفة، دراسة العراقي وآخرون (٢٠٢١) التي استهدفت تعرّف دور المنصّات التعليمية الإلكترونية (البلاكورد) في الجامعات السعودية في أثناء جائحة كورونا، وخلصت إلى وجود تفعيل إيجابي في استخدام المنصّات التعليمية في ظل جائحة كورونا.

وأجّته دراساتٌ أخرى إلى معرفة العلاقة بين المنصّات التعليمية والتّحصيل الدّراسي أو نموذج تقبل التكنولوجيا كدراسة الجندي (٢٠٢١) التي بحثت أثر استخدام المنصة التعليمية (google classroom) على مستوى التّحصيل الدّراسي، وخلصت إلى أن استخدام المنصة التعليمية قد أسهم في تحسين مستوى التّحصيل الدّراسي لدى الطُّلاب.

منصة "عين" الإثرائية

اختارت الباحثة منصة "عين: الإثرائية باعتبارها بوابةً آمنةً ومجانية، تدعم التمكن الرّقمي في التعلّم. وتوفر خدمات تعليم إلكتروني موثوقة لجميع الطُّلاب والمعلمين والقادة التربويين والمشرفين وأولياء الأمور. حيث تقدّم هذه المنصة خدمات عديدة للمعلمين والطُّلاب أيضاً كما يلي: (موقع تقنيات التعلّم للجميع)

بالنسبة للطلاب فقد أتاحت المنصة للطلاب في جميع مراحل التعليم العام ما يلي:

١. تحميل الكتب المدرسية والدروس: لجميع المستويات، التعليم العام والمهني والفئات الخاصة، للطلاب داخل المملكة وخارجها.
 - ٢- اللعب والتعلم: أكثر من (٦٠) لعبة تعليمية في الرياضيات والعلوم.
 - ٣- اختبارات منصة عين الإثرائية: اختبارات لجميع المقررات، واختبارات من إعداد أولياء الأمور.
 - ٤- مراجعات منصة عين: تركز على الرياضيات والعلوم واللغة العربية.
 - ٥- التشويق: لم يعمل بعد.
 - ٦- الواقع المعزز: تستعرض هذه الصفحة أكثر من (١٠٠) تجربة لشرح المفاهيم العلمية باستخدام تقنية الواقع المعزز، التي أصبحت مصدرًا لشرح المفاهيم بشكلٍ أعمق وربطها بالإدراك الحسي للطلاب.
 - ٧- منصة عين ثلاثية الأبعاد: توفير التعلم ثلاثي الأبعاد.
 - ٨- تجارب منصة عين: تشمل نوعين من التجارب، الممتعة والتفاعلية.
 - ٩- مصادر أخرى: في هذه البوابة، يوجد (١١) مصدرًا آخر للتعلم، مثل مركز STEM، وكن مبرمجًا، واللغة الإنجليزية للجميع، وحقوق، والسلامة المرورية، ونادي القراءة، وانظر وتعلم، واستمع للنص، وإسهامات المسلمين، وفواز ونورا، والنزاهة، وكل هذه المصادر لديها أنشطة تفاعلية وممتعة.
- بالنسبة للمعلمين: تساعد المنصة المعلمين فيما يلي:

١. تحضير الدروس
 ٢. مجموعات الأسئلة الإلكترونية
 ٣. طباعة الامتحانات
 ٤. دليل المعلم
 ٥. حقائب الأنشطة الصفية
- كما تدعم البوابة التعلم الذاتي والتقييم الذاتي وتوفر تغذية راجعة فورية للطلاب لدعم تعلمهم وتوفير بيئة إثرائية.

ثالثًا: نموذج قبول التكنولوجيا Technology Acceptance Model-TAM

تطوّرت المجتمعات العالمية عبر الإنترنت نتيجة للابتكارات في التكنولوجيا على مدار الخمسين عامًا الماضية، ولهذا اتجهت عديد من الدول إلى استخدام تكنولوجيا المعلومات لتحسين استراتيجيات وطرق التدريس والتعلم في جميع المؤسسات التعليمية، وتقوم الحكومات في مختلف الدول بدمج أطر تكنولوجيا المعلومات في مؤسساتها التعليمية لمواكبة وتيرة النمو التكنولوجي (AlMuharraqi & Toworfe, 2019).

وتعددت النماذج المقترحة للتنبؤ باستخدام التكنولوجيا لدى الأفراد وظهرت نماذج كثيرة لتفسير ديناميكية قبول التكنولوجيا من خلال تقديم عوامل تنبؤية خاصة. ويعدُّ نموذج قبول التكنولوجيا من أهم النماذج المفسرة للعوامل المؤثرة

في تقبل التكنولوجيا، وكان دافيز Davis أول من قدمه مفترضاً أن قبول الأفراد للتكنولوجيا يتحدد بالاستفادة المدركة وسهولة الاستخدام (علي، ٢٠١٧).

ويمكن تعريف نموذج تقبل التكنولوجيا أنه أداة لرصد فهم كيفية استخدام وقبول التعلم عبر الإنترنت، ويعرفه بينج وليه (٢٠٢٠) (في المومني، ٢٠٢٢، ٩) أنه "النية السلوكية للمستخدمين المحتملين لاستخدام تقنية جديدة".

وتُعرف الفريخ والكندري (٢٠١٤، ١٢٣) نموذج تقبل التكنولوجيا أنه "أداة تطويرية لرصد تصورات المستخدم لأي تكنولوجيا جديدة من خلال عوامل محددة متضمنة فيها بحيث تؤثر على الرغبة في استخدام تلك التكنولوجيا مستقبلاً".

وقد حدّد فرحات (٢٠١٢) (في Elsayed & Shabbat, 2025) المتغيرات التي تؤثر على استعداد المتعلمين للتعلم عبر الإنترنت وخلص إلى أن تصور الطالب لسهولة الاستخدام والفعالية والاتجاهات نحو التعلم عن بُعد محددات مهمة لتقبل الطلاب واتخاذهم قرار الانخراط في التعلم عن بُعد. كما أن هناك عدداً من العوامل تؤثر على دمج التكنولوجيا في المدارس وتشمل: توافر البنية التحتية التكنولوجية، والأجهزة والاتصال بالإنترنت، والقصور في تدريب المعلمين، وعجز الدعم الفني، وافتقاد مشاركة المعلم في صنع القرار بشأن التقنيات الإلكترونية (Mahwai and Wotela 2022).

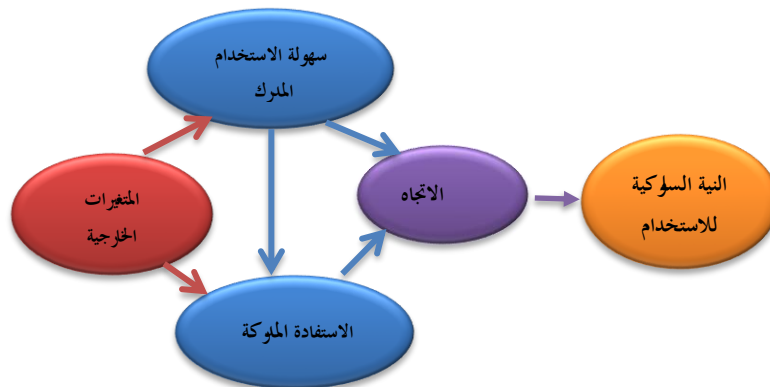
كما تتأثر عوامل قبول التكنولوجيا بمجموعة من المتغيرات الخارجية يحاول النموذج تفسيرها من خلال أربع مراحل متعاقبة هي: (علي، ٢٠١٧، ٦٢).

١. تؤثر العوامل الخارجية (تدريب المستخدم) على تصورات المستخدم حول استخدام النظام.
٢. تؤثر تصورات المستخدم على اتجاهاته نحو النظام.
٣. تؤثر اتجاهات المستخدم على النوايا من استخدام النظام.
٤. تحدد نوايا المستخدم مستوى الاستخدام.

ويصف شكل (١) نموذج قبول التكنولوجيا الأصلي؛ فوفقاً لنظرية ديفيس، فإن اتجاه المستخدم نحو النظام كان محدداً رئيسياً لما إذا كان المستخدم سيستخدم النظام أم سرفضه (Davis 1989). وقد تم تحديد الاستفادة المدركة أنها الدرجة التي يعتقد الفرد فيها أن استخدام نظام محدد سيعزز من أدائه في العمل، في حين تُعرف سهولة الاستخدام المدركة أنها "الدرجة التي يعتقد بها الشخص أن استخدام نظام معين سيققل من الجهد المبذول (Granić and Marangunić 2019, P.2575).

شكل ١

نموذج قبول التكنولوجيا (Siwale, 2022)



وتعرّف النّوايا السلوكية أنها السلوك المخطط له من الفرد، ويتم توقعه من خلال سهولة الاستخدام المدركة والاستفادة المدركة، أما المتغيرات الخارجية (العوامل الثقافية، والسياسية والاجتماعية) فتؤثر على سهولة الاستخدام المدركة والاستفادة المدركة (علي، ٢٠١٧).

ويتأثر الاستخدام الفعلي للنظام التقني بمدى فائدته وسهولة استخدامه. ووفقاً لنموذج قبول التكنولوجيا فإنّ النية السلوكية في استخدام التقنيات تحدد الاستخدام الفعلي، وفي المقابل تتحدد النية السلوكية للاستخدام من خلال الاتجاه نحو استخدام التقنيات، والاستفادة المدركة، بحيث لا يكون للاستفادة المدركة تأثيرٌ على الاختيار السلوكي فحسب، بل تؤثر أيضاً وبشكل مباشر على الاتجاه السلوكي نحو استخدام التقنيات. بالإضافة إلى ذلك، تؤثر سهولة الاستخدام المدركة بشكل مباشر على الاستفادة المدركة والاتجاهات نحو استخدام التكنولوجيا (Siwale, 2022).

ويعد هذا النموذج طريقة للقياس والتنبؤ بمدى قبول التكنولوجيا بغرض تقييم التطبيقات البرمجية داخل المؤسسات ويؤكد النموذج أنه كلما كانت نظرة المستخدم إلى التكنولوجيا الجديدة أنها سهلة الاستخدام ومفيدة، كان هناك اتجاه إيجابي نحوها، ومن ثم تتوفّر لديه الرغبة أو الدافعية لاستخدامها والإقبال عليها (الفريح والكندري، ٢٠١٤). وقد أجريت عديد من الأبحاث التجريبية حول نموذج قبول التكنولوجيا، ومن هذه الدراسات دراسة المومني (٢٠٢٢) التي وجدت أن هناك تقبلاً لدى طلبة الجامعات الأردنية لمساقات التعلم المدمج باستخدام نموذج قبول التكنولوجيا (TAM) ونظرية السلوك المخطط (TPB).

كما بحثت دراسة الشّهري (٢٠٢٢) اتجاهات طلاب الجامعة نحو استخدام (Blackboard) بعد انحسار جائحة كورونا، وأشارت النتائج إلى وجود اتجاه إيجابي لدى الطلاب نحو استخدام (Blackboard)، وأكدوا تأثيرها الإيجابي على تجربة التعلم لديهم ودوافعهم للتعلم.

وكذلك استخدمت دراسة عرفه ومليجي (٢٠١٧) نموذج قبول التكنولوجيا لتحليل اتجاهات ونوايا طلبة الجامعات السعودية نحو الاستعانة بالتعليم الإلكتروني لمقرراتهم الدراسية، وأوضحت النتائج صلاحية النموذج بوصفه أساساً نظرياً يمكن أن يساعد في فهم النوايا السلوكية تجاه التعليم الإلكتروني وتوضيحها للطلاب.

ولقد تطوّر نموذج قبول التكنولوجيا إلى المفهوم الأساسي لفهم العوامل التي تؤثر على ما إذا كان الناس يتقبلون أو يرفضون التكنولوجيا، وقد تمّ تأكيد قوة النموذج من خلال عديد من الدراسات التي أكدت قابليته للتطبيق الواسع على مجموعة متنوعة من التكنولوجيا والمستخدمين (Granić & Marangunić, 2019).

الطريقة والإجراءات

استهدفت الدراسة الحالية تقديم معالجة (استخدام منصة عين الإثرائية) واختبار فاعليتها في تحسين التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات وزيادة تقبل التكنولوجيا كما تقاس بنموذج قبول التكنولوجيا، واستخدمت المنهج شبه التجريبي حيث يعد أكثر المناهج مناسبة لتحقيق أهداف الدراسة.

عينة الدراسة

تكوّنت عينة البحث من (٣٤) طالبة من طالبات الصف الحادي عشر في الفصل الدراسي الثاني (الفصل الشتوي) للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣) حيث سجلت المشاركات في الرياضيات، وتمثلت الموضوعات التي تمت دراستها في هذا الفصل الدراسي في ثلاثة فصول على النحو التالي:

١. العلاقات والدوال المعكوسة والجذرية وتحتوي على سبعة دروس .
 ٢. العلاقة بين دالة ومعكوسها وتحتوي على ستة دروس.
 ٣. المتتاليات والمتسلسلات وتحتوي على ستة دروس.
- اختارت الباحثة فصل العلاقات والدوال المعكوسة والجذرية، للتجريب عليه.

أدوات جمع البيانات وخصائصها السيكمترية

استخدم البحث الأدوات التالية :

١. **الأداة الأولى: الاستبانة** (بوابة عين الإثرائية وكيف تسهم في فاعلية نموذج قبول الطلاب التكنولوجيا)، وتحتوي الاستبانة أربعة أبعاد على النحو التالي:
 ١. الاستفادة المدركة وتحتوي على (٥) عبارات.
 ٢. سهولة الاستخدام المدركة وتحتوي على (٦) عبارات.
 ٣. الاتجاه ويحتوي على (٥) عبارات.
 ٤. النية السلوكية للاستخدام وتحتوي على (٤) عبارات.
- وتم تكوين أداة الاستطلاع بناءً على نموذج قبول التكنولوجيا الأصلي المعروض في شكل (١)، واحتوت الأداة على (٢١) بنداً تمّ قياسها بواسطة نموذج قبول التكنولوجيا الأصلي مقسّمين إلى أربعة أبعاد، وأشارت الاستجابات إلى درجة الموافقة من المشاركين من خمس نقاط على مقياس ليكرت كالتالي :

موافق بشدة	موافق	محايد	أرفض	أرفض بشدة
٥	٤	٣	٢	١

أ. صدق الاستبانة

لاقت الاستبانة قبولا من قبل أعضاء هيئة التدريس والخبراء بالكلية، حيث بلغت نسبة الاتفاق (٨٠٪) سواء بالتعديل أم بالحذف أو المراجعة، كما استفادت الباحثة من ملاحظات المحكمين في تعديل بعض البنود. وأخذت آراء الخبراء وتعديلاتهم في الاعتبار دليلاً على دقة معلومات أداة البحث وقابليتها للتطبيق وتنوعها؛ وبعد إجراء التنقيحات اللازمة تمّ التأكد من التوازن بين أبعاد الاستبانة، مما يدل على صدق الاستبانة.

- صدق الاتساق الداخلي

تمّ التحقق من البناء الداخلي للاستبانة باستخدام معامل ارتباط بيرسون لتحديد معامل الارتباط لكل بُعد ينتمي إليه وذلك كما يتضح في جدول (١):

جدول ١

معاملات الارتباط بين البنود والبعد الذي ينتمي إليه

الاستفادة المدركة	إدراك سهولة الاستخدام	الاتجاه	النية السلوكية للاستخدام
البنود	معامل الارتباط	البنود	معامل الارتباط
١	.690	١	.754
٢	.736	٢	.815
٣	.763	٣	.849
٤	.799	٤	.826
٥	.777	٥	.839
	.806	٦	

وقد أظهر معامل ارتباط بيرسون أنّ جميع العبارات لها علاقة بأبعادها، وقيمتها أكثر من (٠,٣٠)، وعند مستوى دلالة (٠,٠١) وهو مستوى مقبول.

ب. ثبات الاستبانة

قامت الباحثة بتقييم قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Chronbach Alpha) وذلك لتحديد درجة كل عبارة مع البعد الذي ترتبط به، ويوضح جدول (٢) معامل ثبات الاستبانة.

جدول ٢

معامل ألفا كرونباخ للأبعاد الأربعة

م	المتغيرات (الأبعاد)	العبارات	معامل الثبات ألفا كرونباخ
١	الفائدة المدركة	٥-١	0.845
٢	إدراك سهولة الاستخدام	٦-١	0.799
٣	الاتجاه	٥-١	0.821
٤	النية السلوكية للاستخدام	٤-١	0.793
	إجمالي البنود	٢٠-١	٠,٨٨٢

يوضح جدول (٢) قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمجاور الاستبانة، حيث نجد جميع معاملات ثباتها مرتفعة إحصائيًا وتراوح ما بين (٠,٧٩٣ و ٠,٨٨٢) مما يدل على ثبات الاستبانة وصلاحيته للتطبيق.

٢. الأداة الثانية: الاختبار التحصيلي

أ. صدق الاختبار التحصيلي

تمّ عرض الاختبار لخبراء من أعضاء هيئة التدريس بالكلية إلى جانب مدرسين رياضيات لتطبيق صدق المحكمين. وتم قبول التعليقات المتفاوض عليها حيث بلغت نسب الاتفاق (٨٠٪) بغض النظر عن الحذف أو الإضافة أو التعديل قبل ظهور الاختبار في شكله النهائي، وقد استفادت الباحثة من تعليقات المتخصصين، كما أخذت الباحثة في الاعتبار أحكام الخبراء وتعديلاتها دليلاً على صدق مكونات المقياس وقابليته للتطبيق. بالإضافة إلى أنه تم تحقيق التوازن المناسب عبر أسئلة الاختبار بعد المراجعات اللازمة.

ب. الثبات

معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار التحصيلي

تمّ إجراء معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار التحصيلي بغرض الكشف عن الفقرات التي تتصف بعدم قدرتها على التمييز بين الطلاب، وكذلك الفقرات التي تتصف بالصعوبة الشديدة أو السهولة الشديدة تمهيداً لحذفها من الاختبار، فقد تمّ تطبيق الاختبار التحصيلي في مادة الرياضيات على عينة استطلاعية شملت (٢٠) طالبة، وبعد تصحيح الإجابات تمّ استخراج معاملات الصعوبة والتمييز لجميع الفقرات، وقد تراوحت معاملات الصعوبة بين (٠,٢٠-٠,٦٥)، مما يعني عدم وجود فقرات ذات معامل صعوبة أكثر من (٠,٨٥) أو أقل من (٠,٢٠)، كما تراوحت قيم معاملات التمييز لفقرات الاختبار بين (٠,٣٢-٠,٧٠)، مما يعني عدم وجود فقرات ذات معامل تمييز أقل من (٠,٢٠). وتعدّ هذه القيم مقبولة علمياً لاستخدام اختبار حلّ المسألة الرياضية في الدراسة الحالية، وبناءً عليه لم يتم حذف أي فقرة من فقرات اختبار حلّ المسألة الرياضية في ضوء معاملات الصعوبة والتمييز.

- إجراءات الدراسة:

أ. قامت الباحثة بعمل استبانة قصيرة بنعم / لا حول بوابة عين الإثرائية ودمج التعلّم الإلكتروني في تعلّم الرياضيات. وكانت إجابات الأسئلة كما يلي:

جدول ٣

النتائج المسحية الاستكشافية

م	البند	نعم	%	لا	%
١	هل سمعت عن بوابة عين الإثرائية	٢٦	٪٧٦	٨	٪٢٤
٢	هل سبق لك إنشاء حساب في بوابة عين الإثرائية	٧	٪٢٠	٢٧	٪٨٠
٣	هل سبق لك تحميل أي مواد من بوابة عين الإثرائية	٧	٪٢٠	٢٧	٪٨٠
٤	هل شاهدت من قبل أي درس رياضيات افتراضي على بوابة عين الإثرائية	١٣	٪٣٨	٢١	٪٦٢
٥	هل سبق لك أن قمت بحل أي مسائل تفاعلية في الرياضيات باستخدام بوابة عين الإثرائية	٣	٪٨	٣١	٪٩١
٦	هل ساعدتك بوابة عين الإثرائية في تعلّم الرياضيات	١٣	٪٣٨	٢١	٪٦٢

وبناءً على هذا الاستطلاع، لاحظت الباحثة أنه بالرغم من تصميم بوابة عين الإثرائية لمساعدة المعلمين والطلاب في التعلّم، خاصةً مع المواد الصعبة مثل الرياضيات، فقد أظهرت الاستجابات أن (٧٦٪) من الطلاب قد سمعوا عن بوابة عين الإثرائية وعرفوا عنها، لكن (٨٪) فقط من الطلاب استخدموها في تعلّم الرياضيات. هذا يعني أنه بعد انحسار الجائحة والعودة إلى المدارس، تبنى المعلمون والطلاب الأسلوب التقليدي حتى مع التوصية باستخدام التكنولوجيا.

ب. التصميم البحثي

هدفت الدراسة الحالية التحقق من فاعلية دمج بوابة عين الإثرائية في تعلم الرياضيات على تحصيل الطالبات ومدركاتهن لنموذج قبول التكنولوجيا، واستخدمت الباحثة التصميم شبه التجريبي كما يلي:

شكل ٢



في المرحلة الأولى من هذه الدراسة تم تصميم مسح استكشافي وتطبيقه لاستكشاف إلى أي مدى تقوم طالبات الصف الحادي عشر بدمج بوابة عين الإثرائية في تعلم الرياضيات. كما يحتوي المسح الاستكشافي على (٦) أسئلة يجاب عنها بنعم / لا. وتمثل الهدف من تطبيق المسح في معرفة مستوى تقدم التعلم غير المتزامن، وخاصة في الرياضيات. بالإضافة إلى أنه تم تطبيق الاختبارات التحصيلية واستبانة نموذج قبول التكنولوجيا لقياس قبول الابتكارات الجديدة باستخدام تصورات المستهلك.

في المرحلة الثانية: تم تطبيق بوابة عين الإثرائية واستخدامها في المدرسة والمنزل إلى جانب طرق التدريس والتعلم التقليدية.

في المرحلة الثالثة: تم التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي واستبانة نموذج قبول التكنولوجيا بعد دمج بوابة عين الإثرائية في تعلم الرياضيات لتحديد مستوى الكفاءة والمتطلبات المحتملة لمزيد من التدريب.

كما تم تضمين بوابة عين الإثرائية في محتوى دورة تعلم الرياضيات من خلال الأنشطة الصفية المختلفة، وتم تنفيذ إجراءات البحث بواسطة نموذج (ADDIE).

ج. عند إجراء الدراسة استخدمت الباحثة بعض إجراءات نموذج (ADDIE) الذي يحتوي على خمس خطوات هي التحليل والتصميم والتطوير والتنفيذ والتقييم، وهي بالتفصيل كالتالي:

التحليل: استخدمت الباحثة في هذه الخطوة، أسئلة استكشافية قصيرة بنعم / لا؛ وذلك لفهم ما إذا كانت الطالبات يطبقن بوابة عين الإثرائية الجديدة في تعلم الرياضيات الخاصة بهن ويحصلن على مزايا هذه البوابة المجانية والسهلة والفعالة. وبناءً على الاستطلاع، وجدت الباحثة أن معظم طالبات الصف الحادي عشر، حوالي (٧٦ ٪)، قد سمعن عن بوابة

إثراء عين ويعرفونها، لكن يستخدمها عدد قليل جداً من الطالبات. وبناءً على هذا الاستطلاع، قررت الباحثة إجراء البحث لأنَّ بوابة عين الإثرائية اكتملت وأصبحت جاهزة بعد عودة الطُّلاب إلى المدرسة بعد انحسار الوباء.

التَّصميم: بعد خطوة التَّحليل، بدأت الباحثة في عملية اختبار كيفية تنفيذ بوابة عين الإثرائية في تعلُّم الرياضيات.

التَّطوير: في هذه المرحلة طُوِّرت الباحثة الاختبار القبلي على دروس فصل العلاقات والدالة المعكوسة والجذرية. كما قامت الباحثة بتبني وتعديل استبانة نموذج قبول التكنولوجيا لاستكشاف وجهات نظر الطُّالبات في بوابة عين الإثرائية. علاوة على ذلك، في هذه المرحلة، اعتمدت الباحثة بشكلٍ كبيرٍ على التَّصميمات الأولية والطُّرق السَّردية، كما أكدت على تطوير كل عنصر برمجة ليتناسب مع تخطيط المرحلة، وتمَّ بالفعل تحديد الموضوع الرئيسي، وكل ما هو مطلوب للدروس لمزيدٍ من الصَّقل والتَّفصيل.

التَّنفيد: في هذه الخطوة بدأت الباحثة بالتَّجربة في الثلث الثاني من عام (٢٠٢٣)، استطلعت الباحثة المشاركات وطبقت الاختبار القبلي، وتعلَّمت المشاركات بطريقتين: الطَّريقة التَّقليدية ومن خلال بوابة عين الإثرائية، كان على كل طالبة مشاهدة الفيديو المسجل ودروس تعليمية من خلال بوابة عين الإثرائية لمدة (١٠) ساعات على الأقل في الأسبوع إلى جانب الطريقة التَّقليدية والتَّعلُّم كمهام إضافية في المدرسة والمنزل. كما خضعت الطالبات أيضاً للاختبارات بعد كل درس في أيقونة الاختبار (اختبر نفسك). توفر الأيقونة ملاحظاتٍ فورية وإجمالية للنتيجة العامة للطالبة مثل: في هذه الصورة إجابتان صحيحتان من أصل ثلاثة، وهكذا.

التَّقييم: في الخطوة الأخيرة، بعد الانتهاء من فصل العلاقات والدالة المعكوسة والجذرية، بدأت الباحثة في جمع البيانات. وهكذا، تم تطبيق استبانة للقياس البعدي ونموذج قبول التكنولوجيا لتحقيق هدف الدِّراسة.

المعالجة الإحصائية

لاختبار احتمالات صدق الفروض وتحليل بياناتها تم استخدام اختبار (ت) العينات الثنائية لدلالة الفروق بين القياسين (القبلي والبعدي) لدى الطالبات في التَّحصيل الدِّراسي، وفي نموذج تقبُّل التكنولوجيا.

نتائج الدراسة ومناقشتها

١. عرض نتائج السؤال الأول وتحليلها ومناقشتها:

"ما أثر استخدام "منصة عين الإثرائية" على تحصيل مادة الرياضيات لدى طالبات المرحلة الثانوية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) العينات الثنائية لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين القياس القبلي والبعدي في المجموعتين حول تأثير بوابة عين الإثرائية على تحصيل مادة الرياضيات لدى طالبات المرحلة الثانوية، ويوضح جدول (٤) نتائج اختبار (ت):

جدول ٤

اختبار (ت) للعينات الثنائية

التحصيل	الإجراء	(ن)	المتوسط	الانحراف المعياري	الفروق الثنائية	قيمة (ت)	الدلالة
الدراسي	لمقرر قبلي	٣٤	14.49	3.89	-2.462	-4.251	0.00*
الرياضيات	بعدي	٣٤	16.95	4.16			

(*) دالة عند مستوى ٠,٥

أظهرت النتائج المعروضة في جدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين قياسات الاختبار القبلي والبعدي في التحصيل الدراسي لمقرر الرياضيات لصالح القياس البعدي، حيث بلغ متوسط قيمة التحصيل الدراسي في الاختبار القبلي (١٤,٤٩) وانحراف معياري بمقدار (٣,٨٩)، ومتوسط قيمة التحصيل في الاختبار البعدي (١٦,٩٥) بانحراف معياري قدره (٤,١٦)، وكانت الفروق الثنائية بين القيمتين (٢,٤٦٢)، وقيمة (ت) = (-٤,٢٥١) وهي معنوية ودالة عند مستوى (٠,٠٥). وتعزو الباحثة هذا التباين في مستوى تحصيل الطالبات إلى تأثير بوابة عين الإثرائية، وسهولة استخدامها وتوفيرها لأنشطة ووسائل تعليمية متنوعة، كما تساعد الأنشطة في هذه البوابة على عدم شعور الطالبات بالملل في أثناء التعلم مما أسهم في تحسين الأداء التحصيلي.

والتفتت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من الجندي (٢٠٢١)، التي أشارت إلى فاعلية استخدام المنصة التعليمية (google classroom) في تحسين التحصيل الدراسي، ودراسة الشقيرات والرصاعي (٢٠٢٠) التي توصلت إلى وجود أثر للتدريس باستخدام منصة إدراك التعليمية في تحسن تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة الرياضيات واتجاهاتهم الإيجابية نحو المادة.

ودراسة (AlMuharrari & Toworfe 2019) التي أشارت إلى قوة التأثير الإيجابي لدمج التكنولوجيا في التدريس وتعزيز تعلم الطلاب للرياضيات.

٢. عرض نتائج السؤال الثاني وتحليلها ومناقشتها:

"ما أثر استخدام "منصة عين الإثرائية" على إدراك طالبات المرحلة الثانوية لنموذج قبول التكنولوجيا؟"

للإجابة عن هذا السؤال، استخدمت الدراسة اختبار (ت) للعينات الثنائية لمعرفة دلالة الفروق بين الاختبار القبلي والبعدي لدى الطالبات لمعرفة كيف أسهمت بوابة عين الإثرائية في فاعلية نموذج قبول الطالبات للتكنولوجيا، ويوضح جدول (٥) نتائج اختبار (ت):

جدول ٥

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعتين لإسهام منصة عين الإثرائية لفاعلية نموذج قبول الطالبات للتكنولوجيا

العبارات	القياس	قيمة (ت)	الفروق الثنائية	الانحراف المعياري	المتوسط	ن	قيمة (ت)	الفروق الثنائية	الدلالة
١	قبلي	-	-1.79	.45	2.26	34	-	-1.79	.000*
	بعدي	17.676	-1.79	.42	4.06	34	17.676	-1.79	.000*
٢	قبلي	-	-1.91	.41	2.21	34	-	-1.91	.000*
	بعدي	16.682	-1.91	.48	4.12	34	16.682	-1.91	.000*
٣	قبلي	-	-1.94	.39	2.18	34	-	-1.94	.000*
	بعدي	20.684	-1.94	.33	4.12	34	20.684	-1.94	.000*
٤	قبلي	-	-2.12	.42	1.94	34	-	-2.12	.000*
	بعدي	20.890	-2.12	.49	4.06	34	20.890	-2.12	.000*
٥	قبلي	-	-1.94	.34	2.06	34	-	-1.94	.000*
	بعدي	33.000	-1.94	.25	4.00	34	33.000	-1.94	.000*
الفائدة المدركة	قبلي	-	-1.94	.18	2.13	34	-	-1.94	0.000*
	بعدي	56.544	-1.94	.15	4.07	34	56.544	-1.94	0.000*
1	قبلي	-	-1.82	.55	2.24	34	-	-1.82	.000*
	بعدي	14.840	-1.82	.60	4.06	34	14.840	-1.82	.000*
2	قبلي	-	-2.12	.38	1.91	34	-	-2.12	.000*
	بعدي	20.890	-2.12	.46	4.03	34	20.890	-2.12	.000*
3	قبلي	-	-2.09	.42	1.94	34	-	-2.09	.000*
	بعدي	21.349	-2.09	.39	4.03	34	21.349	-2.09	.000*
4	قبلي	-	-1.88	.49	2.00	34	-	-1.88	.000*
	بعدي	12.998	-1.88	.69	3.88	34	12.998	-1.88	.000*
5	قبلي	-	-1.79	.52	2.03	34	-	-1.79	.000*
	بعدي	13.589	-1.79	.52	3.82	34	13.589	-1.79	.000*
6	قبلي	-	-2.12	.59	1.79	34	-	-2.12	.000*
	بعدي	15.287	-2.12	.51	3.91	34	15.287	-2.12	.000*
سهولة الاستخدام المدركة	قبلي	-	-1.97	.23	1.99	34	-	-1.97	.000*
	بعدي	33.599	-1.97	.24	3.96	34	33.599	-1.97	.000*
1	قبلي	-	-1.76	.49	2.35	34	-	-1.76	.000*
	بعدي	15.732	-1.76	.54	4.12	34	15.732	-1.76	.000*
2	قبلي	-	-2.32	.46	1.82	34	-	-2.32	.000*
	بعدي	21.229	-2.32	.50	4.15	34	21.229	-2.32	.000*
3	قبلي	-	-2.03	.47	1.68	34	-	-2.03	.000*
	بعدي	18.875	-2.03	.46	3.71	34	18.875	-2.03	.000*

العبارات	القياس	قيمة (ت)	الفروق الثنائية	الانحراف المعياري	المتوسط	ن	قيمة (ت)	الفروق الثنائية	الدلالة
4	قبلي بعدي	- 18.000	-2.12 -2.12	.49 .34	1.94 4.06	34 34	- 18.000	-2.12 -2.12	.000*
5	قبلي بعدي	- 17.099	-2.09 -2.09	.49 .51	2.00 4.09	34 34	- 17.099	-2.09 -2.09	.000*
الاتجاه	قبلي بعدي	- 33.676	-2.06 -2.06	.26 .22	1.96 4.02	34 34	- 33.676	-2.06 -2.06	.000*
1	قبلي بعدي	- 19.601	-2.09 -2.09	.36 .43	2.15 4.24	34 34	- 19.601	-2.09 -2.09	.000*
2	قبلي بعدي	- 18.569	-1.88 -1.88	.48 .43	2.12 4.00	34 34	- 18.569	-1.88 -1.88	.000*
3	قبلي بعدي	- 18.726	-2.53 -2.53	.55 .52	1.76 4.29	34 34	- 18.726	-2.53 -2.53	.000*
4	قبلي بعدي	- 16.501	-2.03 -2.03	.57 .48	2.09 4.12	34 34	- 16.501	-2.03 -2.03	.000*
النية السلوكية للاستخدام	قبلي بعدي	- 40.216	-2.13 -2.13	.23 .22	2.03 4.16	34 34	- 40.216	-2.13 -2.13	.000*

(*) دالة عند مستوى ٠,٠٥

أوضحت النتائج المعروضة في جدول (٥) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى الفائدة المدركة بين القياسين القبلي والبعدي لدى الطُّلاب، ترجع إلى استخدام بوابة عين الإثرائية التي تساهم في فاعلية نموذج قبول الطُّلاب التكنولوجي، حيث بلغ متوسط الاختبار القبلي (٢,١٣) بانحراف معياري قدره (٠,١٨) ومتوسط الاختبار البعدي (٤,٠٧) بانحراف معياري قدره (٠,١٥)، وقيمة (ت) 56.544 بمستوى معنوية عند (٠,٠٥) وكانت الفروق لصالح القياس البعدي.

كما أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى سهولة الاستخدام المدركة بين الاختبار القبلي والبعدي بين الطُّلاب حسب بوابة عين الإثرائية وكيفية إسهامها في فاعلية نموذج قبول الطُّلاب للتكنولوجيا، وبلغ متوسط الاختبار القبلي (١,٩٩) بانحراف معياري قدره (٠,٢٣) ومتوسط الاختبار البعدي (٣,٩٦) بانحراف معياري قدره (٠,٢٤)، وقيمة (ت) (-٣٣,٥٩٩) بمستوى معنوية عند (٠,٠٥) وكان الفرق لصالح القياس البعدي.

ومن ناحية أخرى، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه بين الاختبار القبلي والبعدي لدى الطُّلاب وفقاً لاستخدام بوابة عين الإثرائية. وإسهامها أيضاً في فاعلية نموذج قبول الطُّلاب للتكنولوجيا، حيث كان متوسط الاختبار القبلي (١,٩٦) بانحراف معياري قدره (٠,٢٦) ومتوسط الاختبار البعدي (٤,٠٢)، وبلغت قيمة (ت) (-33.676) مع مستوى معنوية عند (٠,٠٥) وكان الفرق لصالح القياس البعدي.

وفي النهاية فقد أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النية السلوكية للاستخدام بين الاختبار القبلي والبعدي لدى الطُّلاب وفقاً لاستخدام بوابة عين الإثرائية، مما أسهم في فاعلية نموذج قبول الطُّلاب

للتكنولوجيا. حيث بلغ المتوسط في القياس القبلي (٢,٠٣) بانحراف معياري قدره (٠,٢٣) ومتوسط الاختبار البعدي (٤,١٦)، وبلغت قيمة (ت) (-٤,٢١٦) مع مستوى معنوية عند (٠,٠٥) وكان الفرق لصالح القياس البعدي.

وتتسق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي أشارت إلى أثر استخدام التكنولوجيا على زيادة تقبل الطلاب للتكنولوجيا وزيادة استخدامها والتي تم قياسها من خلال نموذج تقبل التكنولوجيا كدراسة الشهري (٢٠٢٢)، التي أشارت إلى وجود موقف إيجابي لدى الطلاب تجاه استخدام (بلاكبورد) وأكدوا أن له أثرًا إيجابيًا على تجربة التعلم وعلى دوافعهم للتعلم. ودراسة عرفه ومليجي (٢٠١٧) التي استخدمت نموذج قبول التكنولوجيا لتحليل اتجاهات طلبة الجامعات السعودية ونواياهم نحو الاستعانة بالتعليم الإلكتروني لمقرراتهم الدراسية، وأوضحت النتائج صلاحية النموذج كأساس نظري يمكن أن يساعد في فهم النوايا السلوكية للطلاب وتوضيحها تجاه التعليم الإلكتروني.

لقد أتاحت الدراسة الحالية استخدام الطالبات المشاركات لبوابة "عين" الإثرائية لإظهار ميزاتها التفاعلية، التي شجعت الطالبات ووجهتهن لأداء أفضل في مختلف الموضوعات والظروف. وقد تم سؤال الطالبات المشاركات عن شعورهن حيال استخدام بوابة عين الإثرائية بعد التجربة، وذكرن أنهن بدأن في استخدام بوابة عين الإثرائية لجميع الدروس لفهم المقررات بشكل أكثر فاعلية، كما ذكرن أن تحصيلهن الأكاديمي ونجاحهن قد تحسّن. لقد شعرن بالتشجيع والإثارة عند استخدام بوابة عين الإثرائية طوال الإجراء التعليمي، مما ساعدهن على الشعور بضغوط أقل واسترخاء أكثر في عملية التعلم. كما ذكرت بعض الطالبات المشاركات في هذا البحث أنهن لا يستطعن استخدام بوابة عين الإثرائية في منازلهن بسبب حجب الوصول إلى الشبكة وضبط الأجهزة المتقدمة تقنيًا، ولكن هذا لم يكن له تأثير على مشاركتهن في الفاعليات الصفية.

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

١. تفعيل استخدام أنظمة التعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية لما له من تأثير إيجابي في زيادة التحصيل الدراسي وتقبل التكنولوجيا
٢. تطوير برامج إعداد المعلمين لتتضمن مقررات ومناهج خاصة بالتعليم والتدريب المدمج.
٣. تدريب المعلمين على تصميم المقررات الإلكترونية عبر منصات التعلم الإلكترونية بصفة عامة ومنصة "عين الإثرائية" بصفة خاصة.
٤. تشجيع المعلمين على استخدام منصة عين الإثرائية في التدريس
٥. عقد ورش عمل لتدريب الطلاب على استخدام المنصات التعليمية.
٦. التغلب على المعوقات التي تواجه استخدام الطلاب والمعلمين للمنصات التعليمية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- الطف، إياد عبد العزيز حسن (٢٠١٩). أثر التعلّم الرقمي باستخدام الأجهزة الذكية على التحصيل العلمي للطلاب في مقرر الوسائل التعليمية واتجاههم نحو استخدام الأجهزة الذكية في التعلّم والتّعليم. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ١٠(٢)، ٢٨١-٣١٢.
- البخاري، عبد الباقي بشير عبد الغني (٢٠٢٠). توظيف مستحدثات تكنولوجيا التّعليم في تدريس مادة الجغرافيا وأثرها على التحصيل الدّراسي بالصف الثاني ثانوي، مسالك التربية والتكوين، ٣(٢)، ١١٢-١٣٣.
- التخاينة، شعبية أحمد حسن (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تعليمي إلكتروني في تنمية تحصيل الطلبة في مبحث اللغة العربية لطلبة الصف السادس في قصبة الكرك، المجلة العلمية للنشر العلمي، ٤٥، ٦٠٢-٦٢٥.
- التمار، جاسم محمد (٢٠٢١). أسباب تدني تحصيل الرياضيات لدى تلميذ المرحلة الابتدائية ومقترحات علاجها من وجهة نظر موجهي الرياضيات بدولة الكويت (دراسة نوعية)، مجلة كلية التربية- جامعة الإسكندرية، ٣١(٣)، ١٠٣-١٢٣.
- الجندي، محمد مصطفى السعيد (٢٠٢١). أثر استخدام المنصة التعليمية (google classroom) على مستوى التحصيل الدّراسي وتطوير مهارات التّعلّم المنظم ذاتياً لطلاب مقرر التدريب الميداني. المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة- جامعة حلوان، ٩٢(١)، ٥٢١-٥٤١.
- الحزيمي، غدير محمد، يحيى، داليا محمد (٢٠٢١). فاعلية استخدام برمجية تعليمية في تنمية التحصيل وسرعة إنجاز الواجبات في مادة الرياضيات لدى تلميذات الصف الثاني الابتدائي بمدينة المجمعة. مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس، ٤١(٢)، ١٢١-١٧٨.
- الشبرمي، منال بنت فهد بن محمد (٢٠٢٣). واقع استخدام معلمات الصفوف الأولية لمنصة مدرستي الإلكترونية في التدريس بمدينة حائل واتجاهاتهن نحوها، مجلة جامعة مصر للدراسات الإنسانية (العلوم الاجتماعية والإنسانية)، ٣(٢)، يناير، ٣٨٣-٤٢١.
- الشقيرات، محمد فلاح محمد؛ الرصاعي، محمد سلامة قاسم (٢٠٢٠). أثر استخدام منصة إدراك التعليمية على التحصيل الدّراسي في مادة الرياضيات لدى طلبة الصف العاشر الأساسي واتجاهاتهم نحوها، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤(٤٨)، ديسمبر، ١٢٧-١٤٤.
- الشهري، عمر عبد الله عمر (٢٠٢٢). اتجاهات الطّلاب نحو استخدام نظام (Blackboard) في التّعلّم - المدمج بعد تخفيف إجراءات جائحة كورونا (COVID-19). مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، ٩(٥)، ديسمبر، ١-٢٢.
- الصعوب، ماجد محمود (٢٠٢٠). أثر استخدام التكنولوجيا على التحصيل العلمي لطلاب المرحلة الثانوية في مادة الجغرافيا في لواء المزار الجنوبي (الخرائط الرقمية G.P.S). مجلة علوم الإنسان والمجتمع، ٩(٥)، ٣٣١-٣٥٣.

العراقي، رانيا محفوظ حبيب؛ العتيبي، نوال بنت سعد مبطي؛ العصيمي، سامية بنت منصور بن ناصر (٢٠٢١). المنصات التعليمية الإلكترونية في الجامعات السعودية ودورها في مواجهة جائحة كورونا بين الواقع والمأمول: رؤية مستقبلية، *المجلة التربوية - جامعة سوهاج*، ٨٦، ٧٨٩ - ١٠٥٠.

العنزي، شيماء سالم؛ الكراسنة، سمير محمد؛ طالبة، هادي محمد (٢٠١٩). أثر المنصات الإلكترونية المدرسية في تعزيز قيم المواطنة لطالبات المرحلة الثانوية السعودية، *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني*، ٧(١٣)، ٢١ - ٣٦.

الفائز، عبد العزيز بن عبد الله (٢٠٢٢). واقع تقبل المتعلم السعودي لمنصات المقررات الإلكترونية المفتوحة (MOOCs) في ضوء نموذج قبول التكنولوجيا (TAM)، *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، ٤٦ (٣)، ١١٦ - ١٤٣.

الفريح، سعاد عبد العزيز؛ الكندري، علي حبيب (٢٠١٤). استخدام نموذج قبول التكنولوجيا ATM لتقصي فاعلية تطبيق نظام لإدارة التعلم الإلكتروني في التدريس الجامعي، *مجلة العلوم التربوية والنفسية - جامعة البحرين*، ١٥(١)، مارس، ١١١ - ١٣٨.

العنزي، شيماء سالم؛ الكراسنة، سمير محمد؛ طالبة، هادي محمد (٢٠١٩). أثر المنصات الإلكترونية المدرسية في تعزيز قيم المواطنة لطالبات المرحلة الثانوية السعودية، ٧(١٣)، ٢١ - ٣٦.

الفائز، عبد العزيز بن عبد الله (٢٠٢٢). واقع تقبل المتعلم السعودي لمنصات المقررات الإلكترونية المفتوحة (MOOCs) في ضوء نموذج قبول التكنولوجيا (TAM)، *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، ٤٦ (٣)، مايو، ١١٦ - ١٤٣.

الفريح، سعاد عبد العزيز؛ الكندري، علي حبيب (٢٠١٤). استخدام نموذج قبول التكنولوجيا ATM لتقصي فاعلية تطبيق نظام لإدارة التعلم الإلكتروني في التدريس الجامعي، *مجلة العلوم التربوية والنفسية - جامعة البحرين*، ١٥(١)، مارس، ١١١ - ١٣٨.

الحاضر، عهود بنت عائض؛ المطيري، سلطان بن هويدي بن عويشق (٢٠٢٢). مشكلات استخدام منصة "مدرستي: الإلكترونية في التعليم خلال جائحة كورونا" وعلاقتها ببعض المتغيرات من وجهة نظر طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة جامعة الملك خالد*، ٩ (٣)، ١ - ٣٣.

المصري، حكمت عايش؛ الأشقر، رنان علي محمد (٢٠١٨). فاعلية المنصة التعليمية أدمودو "Edmodo" في تنمية التحصيل في العلوم والاتجاه نحوها لدى طلبة الصف العاشر في فلسطين، *المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت*، ديسمبر، ٣٢ - ٦٤.

المعمري، عبد الوهاب عبد الله أحمد (٢٠١٩). تأثير توظيف الوسائل التكنولوجية الحديثة على التحصيل الدراسي للطلبة، *مجلة البحوث التربوية والتعليمية، مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، ٨ (٢)، ١٤٣ - ١٧٠.

المليبي، عادل بن سعد (٢٠٢١). تعرف على خدمات وتطبيقات بوابة عين الإثرائية، متاح على الرابط التالي:

موقع تقنيات التعليم للجميع، ٢٦ أكتوبر، ٢٠٢١:

<https://edutec4all.medu.sa/%d8%aa%d8%b9%d8%b1%d9%81-%d8%b9%d9%84%d9%89-%d8%a8%d9%88%d8%a7%d8%a8%d8%a9-%d8%b9%d9%8a%d9%86-%d8%a7%d9%84%d8%a5%d8%ab%d8%b1%d8%a7%d8%a6%d9%8a%d8%a9/>

المومني، هيا هشام (٢٠٢٢). قياس مدى تقبل طلبة الجامعات الأردنية لمساقات التَّعلُّم المدمج باستخدام نموذج قبول التَّكنولوجيا (TAM) ونظرية السلوك المخطط (TPB) [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الشرق الأوسط.

حامد، الحسن إمام محمد خير (٢٠١٣). أثر استخدام التَّعليم الإلكتروني في تدريس مادة الرياضيات على التَّحصيل الدِّراسي بالمرحلة التَّانوية [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة النيلين.

عرفه، نصر طه حسن؛ مليحي، مجدي مليحي عبد الحكيم (٢٠١٧). استخدام نموذج قبول التَّكنولوجيا لتحليل اتِّجاهات ونوايا طلبة الجامعات السعودية نحو الاستعانة بالتَّعليم الإلكتروني لمقرراتهم الدِّراسية، *المجلة العربيَّة لضمان جودة التَّعليم الجامعي - جامعة العلوم والتَّكنولوجيا*، ١٠ (٣٠)، ٦٢ - ٣٤.

علي، أكرم فتحي مصطفى (٢٠١٧). استخدام نموذج قبول التَّكنولوجيا (ATM) لتقصي فعالية التَّكنولوجيا المساندة القائمة على تطبيقات التَّعلُّم التكيفية النقلة لتمكين ذوي الإعاقة البصرية من التَّعلُّم، *مجلة كلية التربية - جامعة الأزهر*، ١٧٦ (١)، ديسمبر، ٥٧ - ١١٢.

كاه، حبيب؛ الشفيق، عمر الشفيق أحمد (٢٠٢٢). تكنولوجيا التَّعليم وأثرها في التَّحصيل الدِّراسي، *مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث*، ٢ (١٢)، ٢٧٠ - ٢٨٧.

وزارة التربية والتَّعليم، موقع منصة مدرستي: <https://madrasati.mixksa.com>

وزارة التربية والتَّعليم، موقع بوابة عين: <https://2u.pw/KXg0KkE>

ثانيًا: المراجع الأجنبية

'Altaf , 'Iiad Eabd Aleaziz Hasan (2019). Altaelimat altaelimiati waeilmuhum altaelimiui walmunazam

Albukhariu, Eabd Albaqi Bashir Eabd Alghani (2020). Tawzif mustahdathat tiknulujia altaelim fi tadriss madat aljughrafia wa'athariha ealaa altahsil aldirasii bialsafi althaani thanawi , *masalik altarbiati waltakwin*, 3 (2) , 112- 133.

Altakhayunatu, Shaebiat 'Ahmad Hasan (2022). faeiliat barnamaj taelimiun 'iiliktruniun fi tanmiat tahsil altalabat fi mabathat allughat allearabiati litalabat alsafi alsaadis fi qasabat alkarka, *almajalat aleilmiat lilnashr alealmi*, 45, 602- 625.

Altamar, Jasim Muhamad (2021). 'Asbab tadaniy tahsil alriyadiat ladaa tilmidh almarhalat alaibtidayiyat wamuqtarahat eilajiha min wijhat nazar muajih alriyadiat bidawlat alkuayt (dirasat naweiati), *majalat kuliyat altarbiati- jamieat al'uskandariat*, 31(3), 103- 123.

Aljundiu , Muhamad Mustafaa Alsaeid (2021). 'Athar astikhdam alminasat altaelimia (google classroom) ealaa mustawaa altahsil aldirasii watatwir maharat altaalum

almunazam dhatyan litulaab muqarar altadrib almaydanii ,*almajalat aleilmiat liltarbiat waeulum alriyadat - jamieat hulwan* , 92 (1), mayu , 521- 541.

Alhuzaymi, Ghadir Muhammad; Alyahyaa, Dalya Muhammad (2021). Faeiliat aistikhdam

barmajiat taelimiat fi tanmiat altahsil wasureat 'iinjaz alwajibat fi madat alriyadiat ladaa tilmidhat alsafi althaani alaibtidayiyi bimadinat almajamaeati, *majalat kuliyat altarbiati- jamieat eayn shamsa*, 41 (2), 121- 178.

Alshabrami, Manal Bint Fahd Bin Muhammad (2023). Waqie astikhdam muealimat alsufuf

al'awaliat liminasat madrasati al'iliktruniat fi altadris bimadinat hayil waitijatihina nahwaha, *majalat jamieat misr lildirasat al'iinsania (aleulum aliaijtimaeiat wal'iinsaniati)*, 3(2), yanayir, 383- 421.

Alshuqayrati, Muhammad Falah Muhammad; Alrisaeii, Muhammad Salamat Qasim (2020). 'athar aistikhdam minasat 'iidrak altaelimiati ealaa altahsil aldirasii fi madat alriyadiat ladaa talabat alsafi aleashir al'asasii waitijatihim nahwaha, *majalat aleulum altarbawiat walnafsiati*, 4(48), disambir, 127- 144.

Alshahri, Eumar Eabdallah Eumar (2022). Atijahat altulaab nahw astikhdam nizam (blackboard) fi altaealum - al mudmaj baed takhfif 'iijra'at jayihat kuruna (covid-19), *majalat jamieat almalik khalid lileulum altarbawiat*, 9 (5), disambir, 1-22.

Alsueuba, Majid Mahmud (2020). 'Athar aistikhdam altiknulujiya ealaa altahsil aleilmii litulaab almarhalat althaanawiat fi madat aljughrafia fi liwa' almazar aljanubii (alkharayit alraqamiat g.p.s), *majalat eulum al'iinsan walmujtamaei*, 9 (5), 331- 353.

Aleiraqia, Ranya Mahfuz Habib; Aleutaybi, Nawal Bint Saed Mabti; Aleusaymiu, Samiat Bint Mansur Bin Nasir (2021). alminasaat altaelimiati al'iliktruniat fi aljamieat alsaeudiat wadawriha fi muajahat jayihat kuruna bayn alwaqie walmamuli: ruyat mustaqbaliyatun, *almajalat altarbawiat- jamieat suhaj*, 86, yunyu, 789- 1050.

Aleinzi, Shimat Salima; Alkarasinatu, Samih Mahmud; Tawalbat, Hadi Muhammad (2019). 'athar alminasaat al'iliktruniat almadrasiat fitaeziz qiam almuatanat litalibat almarhalat althaanawiat alsaeudiat ,7(13), 21- 36.

Alfayizi, Eabdaleaziz Bin Eabdallh (2022). waqie taqabul almutaealim alsueudia liminasaat almuqararat al'iliktruniat almaftuha (MOOCs) fi daw' namudhaj qabul altiknulujiya (TAM), *almajalat aldawliat lil'abhath altarbawiat*, 46 (3), mayu, 116- 143.

Alhadira, Euhud Bint Eayidi; Almutayri, Sultan Bin Huaydi Bin Euitaq (2022). mushkilat astikhdam minasa "madrasti: al'iliktruniat fi altaelim khilal jayiha "kuruna" waealaqatiha bibaed almutaghayirat m

in wijhat nazar tulaab almarhalat althaanawiat, *majalat jamieat almalik khalid*, 9 (3), 1-33.

Alfarihi, Suead Eabd Aleazizi; Alkandiraa, Ealaa Habib (2014). Aistikhdam namudhaj qabul altiknulujiya atm litaqasiy faeiliat tatbiq nizam li'idarat altaealum al'iliktrunii fi altadris aljamieia, *majalat aleulum altarbawiat walnafsiati- jamieat albahrayni*, 15 (1), mars, 111- 138.

Almuemari, Eabd Alwahaab Eabd Allah 'Ahmad (2019). Tathir tawzif alwasayil altiknulujiat alhadithat ealaa altahsil aldirasii liltalabati, *majalat albuqhuth altarbawiat waltaelimiati*, *majalat albuqhuth altarbawiat waltaelimiati*, 8 (2), 143- 170.

Almalibi, Eadil Bin Saed (2021). Tueraf ealaa khadmat watatbiqat bawaabat eayn

al'iithrayiyati, mutah ealaa alraabit altaali: mawqie tiqniaat altaelim liljamiei, 26 'uktubar, 2021

- Almumani, Hayaa Hisham (2022). *Qias madaa taqabul talbat aljamieat al'urduniyat limasaqat altaealum almudmaj biaistikhdam namudhaj qabul altiknulujia (tam) wanazariat alsuluk almukhatat (tpb)*, risalat majistir, jamieat alsharq al'awsata, al'urdun.
- Hamid, Alhasan 'Iimam Muhammad Khayr (2013). 'Athar aistikhdam altaelim al'iiliktrunii fi tadris madat alriyadiaat ealaa altahsil aldirasii bialmarhalat althaanawiati, risalat majistir, jamieat alnnylin, alkhartum, alsuwdan.
- Earafahu, Nasr Tah Hasan; Miliji, Majdi Miliji Eabd Alhakim (2017). Aistikhdam namudhaj qabul altiknulujia litahlil aitijahat wanawaya talabat aljamieat alsaediati nahw alaistieanat bialtaelim al'iiliktrunii limiqraratihim aldirasiati, *almajalat alearabiat lidaman jawdat altaelim aljamieii- jamieat aleulum waltiknulujya*, 10 (30), 34- 62.
- Ealay, 'Akram Fathi Mustafaa (2017). Astikhdam namudhaj qabul altiknulujya (atm) litaqasiy faealiat altiknulujia almusanidat alqayimat ealaa tatbiqat altaealum altakayufiat alnaqaalat litamkin dhawi al'ieaqat albasariat min altaealumi, *majalat kuliyat altarbiat - jamieat al'azhar*, 176 (1), disambir, 57- 112.
- Kahi, Habib; Alshafiea, Eumar Alshafie 'Ahmad (2022). Tiknulujia altaelim wa'atharuha fi altahsil aldirasi, *majalat abn khaldun lildirasat wal'abhathi*, 2 (12), 270- 287.
- AlMuharraqi, M., & Toworfe, G. (2019). Impact of Integrating IT in Mathematics Teaching Strategies on Undergraduate Foundation Students at the Bahrain Polytechnic. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 7(2).
- Elsayed, M, F, S., & Shabbat, M., E., A. (2025). Technology Acceptance Model as a Mediator Explaining Factors Affecting Online Education, *Arab Journal of Administration*, 45 (1), March, 227- 247.
- Granić, A., & Marangunić, N. (2019). Technology acceptance model in educational context: A systematic literature review. *British Journal of Educational Technology*, 50(5), 2572-2593.
- Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A., & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*.
- Hamad, A. L., Abouelnaga, H. M., Metwally, A. B. M., ShoShan, H., & Moawad, N. F. (2022). The Importance of E-Learning to the Students and Teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 18(2), 952-968.
- Kliziene, I., Taujanskiene, G., Augustiniene, A., Simonaitiene, B., & Cibulskas, G. (2021). The impact of the virtual learning platform EDUKA on the academic performance of primary school children. *Sustainability*, 13(4), 2268.
- Kurvonen, E., Kaila, E., Laakso, M. J., & Salakoski, T. (2020). Long term effects on technology enhanced learning: The use of weekly digital lessons in mathematics. *Informatics in Education*.
- Mahwai, N. J., & Wotela, K. (2022). Integrating Technology in Teaching and Learning: Have Seshego Circuit Rural Schools Escaped the Challenges?. *Journal of Public Administration and Development Alternatives (JPADA)*, 7(1), 55-67.
- Siwale, M. (2022). Applying Technology Acceptance Model to measure online student residential management software acceptance. *Journal of International Technology and Information Management*, 31(2), 22-47.
- Sun, A., & Chen, X. (2016). Online education and its effective practice: A research review. *Journal of Information Technology Education*, 15.
- Ulum, H. (2022). The effects of online education on academic success: A meta-analysis study. *Education and Information Technologies*, 27(1), 429-450.

درجة إسهام برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة في تنمية مهاراتهم لمواكبة متطلبات التحول الرقمي

سمر إبراهيم محمود جليسة

أستاذ أصول التربية الإسلامية المساعد - كلية التربية - جامعة الباحة

المستخلص: هدف البحث التعرف إلى درجة إسهام برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة في تنمية مهاراتهم لمواكبة متطلبات التحول الرقمي، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجة إسهام برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة في تنمية مهاراتهم لمواكبة متطلبات التحول الرقمي باختلاف (الدرجة العلمية، والجنس، والمسئى الوظيفي، وعدد سنوات الخبرة) وقد انتهج البحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من (٧٨) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة موزعين على مختلف كليات الجامعة وعددها (٥) كليات، ولأغراض هذا البحث تم بناء استبانة لقياس مستوى التنمية المهنية، تكونت بصورتها النهائية من (٢٠) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي (التدريب المستمر، والكفاءة المهنية، والمساندة المهنية، والنمو المهني)، وخلص البحث إلى نتائج عدة، من أهمها: (١) أن الاهتمام ببرامج التنمية المهنية والتطوير المهني يُكسب أعضاء هيئة التدريس متطلبات مجتمع المعرفة والمساعدة على تحقيقها؛ (٢) أن التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بأنماطها المتعددة تعد من أهم أساليب التطوير المهني لهم؛ (٣) أهمية تبني وتفعيل أساليب التنمية والتطوير المهني بوصفها آلية من آليات الارتقاء بمجودة التطوير المهني؛ (٤) تشجيع أعضاء هيئة التدريس على التطوير المهني الذاتي المستمر مدى الحياة؛ (٥) وجد مستوى مرتفع جداً من درجة إسهام برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة في تنمية مهاراتهم لمواكبة متطلبات التحول الرقمي .

الكلمات المفتاحية: التنمية المهنية - أعضاء هيئة التدريس - التحول الرقمي

The Degree of Contribution of Professional Development Programs for Faculty Members at Al-Baha University in Developing their Skills to Keep Pace with the Requirements of Digital Transformation.

Samar Ibrahim Mahmoud Jaleesa

Assistant Professor, Department of Education and Psychology
Faculty of Education, Al-Baha University

Abstract: The research aims to identify the contribution level of professional development programs for faculty members at Albaha University in developing their skills to keep pace with the digital transformation requirements, and revealing statistically significant differences in the contribution level of professional development programs for faculty members at Albaha University in developing their skills to keep pace with the digital transformation requirements according to the difference (Scientific degree, Gender, Job Title, Experience Years). It has adopted the descriptive analytical approach, and the study group consisted of (78) faculty members at Al-Baha University distributed among the various (5) faculties of the university. For the purposes of this research, a questionnaire was built to measure the level of professional development, which consisted in its final form of (20) items distributed over four fields, namely: (Continuous Training - Professional Competence - Professional Support - Professional Growth). The research reached several results, the most important of which are: 1) Interest in professional development programs and gains faculty members the the knowledge society requirements and help to achieve them, 2) professional development for faculty members in its various forms is an important method of professional development for them, 3) the importance of adopting and activating methods of Professional development as a mechanism for improving the professional development quality, 4) encourage faculty members to self-continuous professional development for life, 5) high level of contribution to professional development programs for faculty members at Al-Baha University was found in developing their skills to keep pace with the digital transformation requirements.

Keywords: Professional Development - Faculty Members - Digital Transformation.

المقدمة

تعدُّ التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي الدعامَة الرئيسة التي تكسبهم - من خلال برامجها المختلفة والمتعدّدة - المهارة والمعرفة في ظل التغيّرات التي يشهدها العالم، وذلك من خلال زيادة الخبرات وتطوير الكفايات وتنمية المهارات؛ ليتمكنوا من القيام بأدوارهم من خلال التأثير الإيجابي لهم في العملية التعليمية، وهي تعدُّ مدخلًا مهمًا من مداخل العملية التعليمية، ومحوّرًا ضروريًا لإحداث التغيّر بهدف تحسين أدائهم.

وتهمُّ التنمية المهنية بالجهود المنظمة لتزويد الأفراد بالمهارات المعرفية والميدانية والاتجاهات الإيجابية، وبالتالي يعدُّ التطوير المهني مطلبًا أساسيًا في زمن التحول الرقمي، ويُعدُّ الارتقاء بالهيئة التعليمية أحد أهم السبل المعاصرة لضمان تحقيق تفوق مؤسسات التعليم العالي وتجويد أدائها.

ويشهد الاهتمام بأعضاء هيئة التدريس الجامعي بالجامعات في المملكة العربية السعودية اهتمامًا كبيرًا نظرًا للتقدم المعرفي والتطور التقني والتقدم في تقنيات الاتصال والمعلومات؛ مما يتطلب المواكبة لهذه التطورات والاطلاع على كل جديد في المجال المعرفي وطرق التدريس والمناهج التعليمية، واكتساب المهارات الحديثة التي تسهم في رفع مستوى أدائهم في العملية التعليمية والبحثية والمجتمعية.

وقد لقي التطوير المهني اهتمامًا كبيرًا من علماء النفس والتربية باعتباره أسلوب التطوير والتدريب الأفضل؛ لأنه يحقق لكل مُتدرب ما يتناسب مع قدراته وسرعته الذاتية في التعلم، ويعتمد على دافعيته، ويأخذ فيه المتدرب دورًا إيجابيًا ونشطًا؛ مما يسهم في إتقان المادة التدريبية وإيجاد بيئة خصبة للإبداع.

إن القدرة على التطوير والتنمية المهنية تعني القدرة على الانخراط في التفكير الذاتي والتقييم، وتنمية المعرفة والمهارات المتخصصة حول عديد من جوانب التدريس، وتوسيع قاعدة المعرفة حول البحث والنظرية وقضايا التدريس، وتولي أدوار ومسؤوليات جديدة، وتطوير علاقات تعاونية مع الأساتذة الآخرين.

ويُعدُّ تطوير برامج التنمية المهنية من أهم المداخل التي أخذت في الانتشار في معظم المؤسسات التعليمية الحكومية والخاصة في الدول المتقدمة، ويكون الاهتمام بتطوير برامج التنمية المهنية بأعضاء هيئة التدريس من حيث التركيز على توسيع المعرفة والمهارات الحالية " ويُعتقد أنَّ تطوير التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعية يكون أكثر تخصيصًا ومرونة من تدريبهم، والتطوير المهني من أهم أساليب التطوير التي تواكب الاحتياجات التدريبية والتطورات العلمية المتسارعة؛ وذلك لتنوع وتعدد تقنياته وأساليبه، ولعل أبرز ما يميز التطوير المهني هو ارتباط عملية التدريب والتطوير باحتياجات الفرد المهنية والوظيفية، ومراعاة مستوى قدراته وخبراته " (العجاجي، ٢٠١٧، ص ٢٥٤).

إنَّ عملية تعزيز التعليم، واكتساب المهارات القيادية، كلها تقنيات لتطوير القدرة المهنية في الساحة الحديثة لكون عضو هيئة التدريس محترفًا في التدريس، من خلال التنمية الشخصية، والتطوير المهني، والتنمية الاجتماعية.

وقد أصبح التحول الرقمي أولوية لمؤسسات التعليم الجامعي لمواكبة متطلبات العصر المتغيرة، ويتطلب نجاح التحول الرقمي تغيير نظم التعليم والتعلم لتوفير مهارات جديدة قادرة على تحقيق التميز في العمل الرقمي؛ ولذلك كانت الحاجة إلى تطوير التنمية المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لمواكبة هذا التطور، ولقد رتّم على تطبيق استراتيجيات التحول الرقمي.

ويُعَدُّ التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي من " أهم الركائز التي تقوم عليها عملية التطوير الجامعي، بل هو العمود الفقري والركيزة الأساسية لتطوير الجامعات، الذي يتطلب اتباع أساليب متنوعة ومتطورة في تصميم برامج التطوير المهني لمواكبة التغيرات والتطورات المتسارعة " (كعكي وزرعة، ٢٠١٢، ص. ٢٩٠). ولذلك جاء البحث الحالي بغرض إلقاء الضوء على ضرورة التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة للانسجام مع روح العصر والتحول الرقمي.

مشكلة البحث وأسئلته

يبرز الاهتمام بالتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس حيث يعزّز تطوير التنمية المهنية المستمرة النهوض بمعرفته ومهاراته وخصائصه، وتعزيز ممارسته لاعتماد ضمان جودة التعليم الجامعي؛ ولذا فإن تنمية مهاراتهم أصبحت أساساً لأي عملية تطوير.

فضلاً عن أن مؤسسات التعليم العالي بطبيعتها مختلفة عن غيرها من المؤسسات التعليمية، " لما لها من علاقة مباشرة بجوانب الحياة المختلفة، إلى جانب كونها أداة التنمية في المجتمع سواء على المستوى العالمي أم المحلي، وتعد الدولة مسئولة عن حركة التنمية فيها " (الزهداني، ٢٠٢١، ص. ٤٤).

وتهدف التنمية المهنية إلى رفع مستوى المهارة وخاصةً مجال التدريس ومجال البحث العلمي وخدمة المجتمع، من خلال التعامل مع مستحدثات تكنولوجيا التعليم والتعلم واستخدامها في التعلم الذاتي والتعليم المستمر، وإكساب المعلومات والمهارات للتقويم، وبناء وسائله الحديثة وتقنياتها واستخدامها، " وتعمل التنمية المهنية على توفير المناخ المناسب لأعضاء هيئة التدريس للتعرف إلى قدراتهم من خلال دعم تبادل الخبرات بين أعضاء هيئة التدريس والمؤسسات العلمية الأخرى " (الأسود، ٢٠١٧، ص. ٤٧).

وفي ضوء ما سبق عرضه جاء البحث الحالي للتعرف إلى درجة إسهام برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة في تنمية مهاراتهم لمواكبة متطلبات التحول الرقمي، وبناءً عليه يمكن تحديد مشكلة هذا البحث في التساؤل الرئيس: ما درجة إسهام برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة في تنمية مهاراتهم لمواكبة متطلبات التحول الرقمي؟ ويتفرع عنه التساؤلات الفرعية التالية:

١. ما درجة إسهام برامج التدريب المستمر في تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة لمواكبة متطلبات التحول الرقمي؟
٢. ما درجة إسهام برامج تعزيز الكفاءة المهنية في تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة لمواكبة متطلبات التحول الرقمي؟
٣. ما درجة إسهام برامج تعزيز المساندة المهنية في تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة لمواكبة متطلبات التحول الرقمي؟
٤. ما درجة إسهام برامج تعزيز النمو المهني في تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة لمواكبة متطلبات التحول الرقمي؟

٥. هل تختلف برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة في تنمية مهاراتهم لمواكبة متطلبات التحول الرقمي باختلاف (الدرجة العلمية، والجنس، والمسمى الوظيفي، وعدد سنوات الخبرة)؟
٦. ما التوصيات المقترحة لتعزيز إسهام برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة في تنمية مهاراتهم لمواكبة متطلبات التحول الرقمي؟

أهداف البحث:

تحددت أهداف البحث على النحو التالي:

- ١- معرفة درجة إسهام برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة في تنمية مهاراتهم لمواكبة متطلبات التحول الرقمي.
- ٢- معرفة مدى إسهام برامج التدريب المستمر في تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة لمواكبة متطلبات التحول الرقمي.
- ٣- معرفة درجة إسهام برامج تعزيز الكفاءة المهنية في تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة لمواكبة متطلبات التحول الرقمي.
- ٤- معرفة درجة إسهام برامج تعزيز المساندة المهنية والنمو المهني في تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة لمواكبة متطلبات التحول الرقمي.
- ٥- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في دور برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة في تنمية مهاراتهم لمواكبة متطلبات التحول الرقمي باختلاف (الدرجة العلمية، والجنس، والمسمى الوظيفي، وعدد سنوات الخبرة).

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث فيما يلي:

- ١- تنبع أهمية البحث من تناوله متغير التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس لما لها من دور فعال في تحسين التعليم الذي يقع على رأس أولويات تطوير المجتمع وتجويده بجميع مجالاته.
- ٢- تناول موضوع العصر الرقمي والتحول وهو أحد الاهتمامات الحاسمة والملحة التي تفرض نفسها بشدة على المؤسسات التعليمية حفاظاً على استمراريتها ومواكبةً للتطورات الإقليمية والعالمية.
- ٣- رفع مستوى النظام التعليمي لمواجهة متطلبات التعلم المستقبلي والعصر الرقمي، والاستفادة من تقنياته في التنمية المهنية بما يتوافق مع أساندة الجامعات.
- ٤- أهمية دور أعضاء هيئة التدريس الجامعي وتكوينه في العصر الرقمي في عمليتي التأهيل والتمكن.

٥ - إمكانية استخدام البحث لتحديد مُتطلّبات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات للتطوير المهني؛ من أجل مواكبة عصر التَّحوُّل الرِّقْمِي.

حدودُ البحث:

١. **حدود موضوعية:** اقتصر البحثُ على معرفة " درجة إسهام برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة في تنمية مهاراتهم لمواكبة مُتطلّبات التَّحوُّل الرِّقْمِي "، من حيث: مفهوم التنمية المهنية، وأهدافها، والمبررات التي تدعو إلى ضرورة تطوير برامجها، واتِّجاهاتها الحديثة.

٢. **حدود مكانية وبشرية:** اقتصرَت على عينة ممثلة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة.

٣. **الحدود الزمنية:** فقد حُدِّدت بزمن تطبيق أداة البحث في العام الدراسي (٢٠٢٢/٢٠٢٣).

مصطلحاتُ البحث:

١ - التَّنْمِيَةُ المِهْنِيَّة:

هي عملية تحسين المتعلِّم من خلال التعلُّم والتَّدريب للارتقاء بحياته المهنية، مثل حضور الفصول الدراسية أو الدَّخول إلى ورش العمل أو تعليم نفسه مهارات جديدة، كما يمكن أن تشير التَّنْمِيَةُ المِهْنِيَّة أيضًا إلى " مواكبة الاتجاهات الجديدة في مجال العمل، وتطبيق ممارسات جديدة على أساليبه الحالية " (أبو السعود، حسين، ٢٠١٦، ص٧٠).

وترى الباحثة أنَّ التَّنْمِيَةَ المِهْنِيَّة هي عملية لها عددٌ من الأهداف منها: زيادة المعارف المهنية الحديثة، ورفع القيم المهنية المعززة للمهنة، وعلى ذلك فعمليةُ التَّنْمِيَةِ المِهْنِيَّة هي نظامٌ شاملٌ من النُّظم المعرفية وكذلك النُّظم الخاصة بالإعداد والتَّدريب وتهتم بتكوين عددٍ من القيم والاتِّجاهات، ومفهوم التَّنْمِيَةِ المِهْنِيَّة يخضع للتَّطوير والتَّحسين وذلك اعتمادًا على ما يُستحدث من الأنظمة والاستراتيجيات التَّربوية الجديدة، مع ضرورة تنويع الوسائل والاستراتيجيات المتعلقة بالتَّنْمِيَةِ المِهْنِيَّة.

٢ - أعضاء هيئة التدريس:

يُقصدُ بأعضاء هيئة التدريس: كل من يقوم بالتدريس بالجامعة، بدرجة (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر، معيد)، وقد استخدمت الباحثة هذا المصطلح في البحث الحالي طبقًا لهذا التعريف الوارد بالمادة الأولى والثانية من اللائحة المنظمة لشؤون منسوبي الجامعات السعودية، (اللائحة المنظمة لشؤون منسوبي الجامعات السعودية، ١٥: ١٩٩٧).

٣ - التَّحوُّل الرِّقْمِي:

هو "عملية استخدام التَّقنيات الرِّقْمِيَّة لإنشاء كل العمليات سواءً أكانت تجاريةً أم ثقافيةً أم علميةً لتلبية مُتطلّبات الأعمال والسوق المتغيِّرة وأن إعادة تصوُّر الأعمال في العصر الرِّقْمِي هو تحوُّل رقمي " (مصيلحي، ٢٠٢١، ص٥٠).

وتعرِّفُ الباحثة التَّحوُّلَ الرِّقْمِي على أنَّه عملية التغيُّر التكنولوجية والثقافية اللازمة في مجال التعلُّم الجامعي والاعتماد على أنظمة رقمية قائمة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من خلال توظيف تكنولوجيا المعلومات واستخدامها وتوفير التعلُّم الرِّقْمِي.

أدبيات البحث

مفهوم التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي:

تُعرف التنمية المهنية أنها عملية منهجية مُصمَّمة بوعي تساعد المهنيين على اكتساب المعرفة والمهارات والخبرات والمؤهلات، واستخدامها، والاحتفاظ بها؛ لتساعد في التقدُّم في الحياة المهنية، وهي "عملية تحسين مهارات الموظَّفين وكفاءاتهم اللازمة لإنتاج أداء متميز للطلاب" (الأسود، ٢٠١٧، ص. ٤٨).

كما يشيرُ إلى عملية تحسين القدرات من خلال الوصول إلى فرص التَّعليم والتَّدريب لتحقيق مخرجاتٍ أفضل، إذ يمكن أن "يشمل التطوير المهني مجموعة متنوعة من الأساليب مثل التَّعليم الرَّسمي وغير الرَّسمي، أو التَّدريب المهني، أو المتخصِّص، أو التَّدريب القائم على المهارات أو التَّعلُّم المهني المتقدم" (سالم، ٢٠١٩، ص. ٦٨).

وتهدفُ التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي إلى تحسين ممارساتهم من خلال اعتماد نهج شامل لتطوير الأستاذ الجامعي بوصفه ممارساً محترفاً وعليه تكون التنمية "عملية مستمرة تدعم التطوير المستمر للممارسة طوال مهنة الأستاذ الجامعي بأكملها، إذ تشمل ممارسة التدريس مجموعة من المجالات، يمكن استهداف كل منها من خلال أنشطة التنمية المهنية" (Ellams, 2018, para.56).

ولذلك يمكن أن تستهدف أنشطة التنمية المهنية (المجالات المتداخلة للمعرفة التربوية والمعرفة بالمحتوى)، حيث يمكن تصنيف أي نشاط يدعم الأستاذ الجامعي للتفكير والتعلُّم ثم العمل على تحسين ممارساته على أنَّه تطوير مهني لأستاذ الجامعة، ويمكن أن تحدث مثل هذه الأنشطة في بيئة وجهًا لوجه أو عبر الإنترنت، كما يمكن للأستاذ الجامعي المشاركة في أنشطة التطوير المهني على المستوى الجزئي (الفردى) أو الكلي (بالتعاون مع زملائه عبر مجموعة من السياقات). وترى الباحثة أنَّ عملية التنمية المهنية من حيث المعنى الكامل والشامل هو السِّمة الرئيسية، كما أن هذا المفهوم يرتبط بعددٍ من المصطلحات، لهذا يجب الاهتمام بتلك العملية.

المصطلحات المرتبطة بمفهوم التنمية المهنية:

تشمل المصطلحات الأخرى المرتبطة بالتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي ما يلي:

١/ **التدريب الدائم والمستمر:** تجسد التنمية المهنية وعملية التدريب الدائمة مدخلاً مهماً للنظام التعليمي لعضو هيئة التدريس، ويتم تنفيذهما من أجل خدمة العملية التربوية، "وتعدُّ التنمية المهنية من حيث المعنى أعم وأشمل من مصطلح التدريب المستمر والدائم، حيث إن التنمية المهنية تعتمد على المتطلبات المهنية في حين تعتمد عملية التدريب على عملية تقدير الشخص المسؤول عن العملية التربوية" (عبيد وآخرون، ٢٠١٩، ص. ٣٠٩).

٢/ **الكفاية المهنية:** تعني القيام بتطوير المعارف والسلوكيات وأيضاً القيم الشاملة والمتكاملة التي تُستعمل في نطاق أداء المهنة، وهذه الكفاية "قد تكون متعلقة بالتخصُّص أو سمات المعلمين أو تكون متعلقة بأساليب التدريس، أو تتعلق بالمنهج، أو قد تكون متعلقة بالمعرفة العامة" (رضوان وسليمان، ٢٠٢٠، ص. ٢٥٧).

٣/ **المساندة المهنية:** أي تهيئة المناخ من الاستقرار العملي والوظيفي، ومن ذلك فإنَّ "المساندة المهنية من العمليات التي تهيئ بيئة معززة وكذلك محفزة للمعلم، كما تشارك بصورة فعالة في الوصول لأهداف عملية التنمية المهنية لعملية التعليم" (الشراري، ٢٠١٧، ص. ٣٠٧).

٤/ **التمهَّن أو التلمذة:** يرتبط هذا المفهوم بمفهوم المهنة التي تستوجب القيام بالإعداد العلمي وكذلك الدراسات الأكاديمية بالجامعة، والتمهَّن من أهم مصادر التنمية المهنية الشاملة (الشراري، ٢٠١٧، ص. ٣٠٨).

٥/ **النمو المهني:** حيث إن " عملية النمو المهني تتسُم بالطابع الدَّائِي حيث يقوم بها المَعْلَم من خلال اختياره الشَّخصي حيث يري فيه استمرارًا للكفاءة الدَّائِيَة له "(الشراري، ٢٠١٧، ص.٣٠٨).

فوائد التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس:

تحسين نتائج المتعلم: تُبرز عديدٌ من الدِّراسات البحثية الدورَ الحيوي الذي يؤديه أعضاء هيئة التدريس بالجامعات في تأمين نتائج المتعلِّم (غانم، ٢٠١٦، ص.٧)، إذ إنَّ تنمية المهارات الخاصة بالأستاذ الجامعي التي تركز بشكلٍ واضح على تحسين نتائج المتعلِّم لها تأثيرٌ كبيرٌ على تحصيل المتعلِّم (Cordingley et al., 2015, para.62).

زيادة تحفيز عضو هيئة التدريس الجامعي: تعزِّز أنشطة التطوير المهني التي تزود الأستاذ الجامعي حسًّا بالوكالة والتحكُّم في تطورهم المهني الحافز الداخلي لهم، إذ يعبرون أيضًا عن رضا وظيفي أعلى عندما تكون لديهم استقلالية في تطويرهم المهني (Worth and Van den Brande, 2020, para.82).

وترى الباحثة أن من أهم فوائد التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس تدريبهم على معرفة مهارات التفكير الإبداعي وتطبيقه، ودعم الجامعات للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، ويتم دعم مسيرة التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من خلال ما يلي:

١. تزويد الأساتذة الجامعيين بالموارد التي يحتاجون إليها للمشاركة في التطوير المهني الفعَّال، مثل الوصول إلى الخبرات الداخلية والخارجية والفرص لمتابعة التعلم وتعزيزه.

٢. إنشاء ثقافة تعلُّم تعاونية للكادر التعليمي للتعلم معًا داخل الجامعة وخارجها.

٣. دمج التطوير المهني في أدوار الكادر التعليمي وجدَّاولهم الزمنية، مما يضمن قدرتهم على المشاركة في أنشطة التطوير المهني بانتظام.

٤. الارتقاء بسمعة الجامعة في دعم التعلُّم بشكلٍ فعَّال مع تسارع تقدم المتعلِّم وتحسين النتائج.

وترى الباحثة أن اهتمام الجامعات بالتنمية المهنية لعضو هيئة التدريس يكون من أجل الوصول بهم إلى دورٍ متكامل في التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع.

أهمية التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات:

تعدُّ التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات مدخلًا هامًا ومحورًا ضروريًا يسهم في إحداث التغيير والقيام بأدوارٍ متجددة تحسِّن من إكساب الطلاب المهارات المختلفة والقدرات المعرفية والمقوِّمات السلوكية التي تساعد في توجيههم وتهيئتهم بشكلٍ متوازن وفعَّال، " الأمر الذي يتطلَّب نموًا مستمرًا يواكب التطور السريع، فيكون الأساتذة أكثر استعدادًا ليصبحوا معلمين فعَّالين عندما تكون لديهم إمكانية الوصول إلى فرص التطوير المهني، خصوصًا إذا كان طلابهم لديهم احتياجات تعليمية، أو كان أداؤهم أقل من مستوى المرحلة أو أعلى منه" (Kampen, 2019, para.3).

ويكون ذلك من خلال تسهيل نمو الأفكار التعليمية المبتكرة مثل: التعلُّم مدى الحياة، والتعلُّم عن بُعد، والتعلُّم الإلكتروني من خلال الطفرة العالمية في العلوم والتكنولوجيا والتنمية، " فإن هذا الموضوع يستدعي الاهتمام بالتطوير المهني وكذلك تحديث وتطوير برامجهم "(الحميداوي، ٢٠١٧، ص.٣).

مبررات الاهتمام بالتنمية المهنية ودواعي تطويرها في التَّحوُّل الرِّقْمِي:

الاهتمام بالتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس ضرورة ملحة في العصر الحاضر خصوصاً في مجال التَّحوُّل الرِّقْمِي وذلك لجملة من الفوائد الإيجابية منها:

(١) آثار التَّقدُّم التكنولوجي على العملية التَّعليمية: إنَّ استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لها تأثيرٌ على النُّظم والممارسات التعليمية، مما يعزز من أهمية التَّطوير المهني من أجل تعزيز فاعلية المخرجات التَّعليمية (المزروع، ٢٠١٩، ص. ٤٢٢).

(٢) ظهور الاتجاهات التعليمية المستقبلية المعاصرة: مثل التَّعليم المستمر، والتَّعلُّم مدى الحياة، والتَّعليم من أجل الإبداع والتَّعليم من أجل الاستقلال (وهبة، ٢٠١٥، ص. ٤٠).

(٣) ظهور بعض التَّحديات في عمليات الإعداد والتَّطوير المهنيين: مثل التَّأكيد على الاحتياجات المستقبلية بدلاً من الاحتياجات الحالية، والموضوعية مقابل الذاتية، والتَّقييم العالمي مقابل التَّقييم المحلي، والممارسة المبتكرة بدلاً من الممارسة الحالية (المزروع، ٢٠١٩، ص. ٤٢٣).

(٤) تمكين الأستاذ الجامعي من الأدوار المتجدِّدة: أدَّى التَّقدُّم في تقنيات الاتصال وتنوع مصادر التَّعلُّم إلى تغييراتٍ جوهرية في مُتطلّبات البيئة التَّعليمية من حيث وسائل نقل المعرفة من الأدوار التَّقليدية التي تنظر إلى الأستاذ الجامعي على أنَّه مجرد ناقل للمعرفة إلى أدوار الميسِّر والدليل لطلابه (حسن، ٢٠١٩، ص. ٢٢٨).

(٥) التَّكثُّف مع مُتطلّبات التَّحوُّل الرِّقْمِي: أحدث عصر التَّحوُّل الرِّقْمِي عدداً من التَّحديات التي تؤكِّد على ضرورة تعلم طرق وأساليب جديدة، وامتلاك مهارات، واستخدام للتكنولوجيا، وإطلاق العنان للتفكير الإبداعي وتنمية المهارات المماثلة.

التَّنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات ومواكبة مُتطلّبات التَّحوُّل الرِّقْمِي:

في عصر التَّحوُّل الرِّقْمِي، يساعد التَّطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس الجامعي على تحقيق عددٍ من الأهداف المرتبطة بأدواره ومسؤولياته، بما في ذلك ما ذكره الزهراني (٢٠١٨):

١. تعميق الالتزام بالمعايير الخلقية لمهنة التَّعليم والتَّعلُّم، ورفع مستوى معارف أساتذة الجامعات وخبراتهم، وتحسين قدراتهم على استخدام التَّقنيات التَّعليمية الحديثة في أثناء التَّدريس.

٢. التَّغلب على أوجه القصور في تقنيات التَّطوير المهني وبرامجه الحالية، وإعداد الكادر التَّعليمي وتطويرهم للمستقبل.

٣. تزويد الكادر التَّعليمي بالأدوات التي يحتاجونها لاستخدام مصادر المعلومات، وإنشاء مجموعة متنوعة من كفاءات التَّقييم ومهارات المختلفة (ص. ٤٢٠).

وتستنتج الباحثة أن هذه الأهداف تُمكن أعضاء هيئة التدريس من إنشاء بيئة تعليمية تفاعلية بينهم من خلال تبادل الخبرات والمهارات والتَّقاشات المختلفة.

أساليب التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات في ظل التَّحَوُّل الرِّقْمِي:

تتعدَّد أساليب التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات في ظل التَّحَوُّل الرِّقْمِي وتنوع ما بين مجموعة من الأساليب مثل :

١. برامج التدريب والتَّطوير التي تستخدم التَّقنيات النَّظَرِيَّة بالإضافة إلى التَّقنيات العمليَّة.

٢. برامج التدريب والتَّطوير الإلكترونيَّة للتَّطوير المهني.

٣. مجتمعات الممارسة الافتراضيَّة .

٤. التعليم المدمج.

٥. استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتِّصالات .

٦. تقديم الدعم لاستخدام التكنولوجيا في التعلُّم بشكلٍ مستمر للأستاذ الجامعي.

٧. يمكن للأستاذ الجامعي الوصول إلى الدعم الفني وذلك للحفاظ على استمرارية التكنولوجيا.

٨. التَّدريب الإلكتروني. (الأسمرى، ٢٠١٧، ص. ٢٣١)

وترى الباحثة أن هناك عديدًا من الطرق المختلفة لتوفير التَّطوير المهني، وأن هذا التَّنوع مفيد في تعزيز معارفهم وقدراتهم ومهاراتهم.

الاتِّجاهات الحديثة في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات:

ظهرت عديدٌ من الاتِّجاهات المعاصرة في التَّطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات ومن ذلك:

١. الاتِّجاه المستقبلي نحو التَّموُّن المهني المنظم والمجدول: سواءً في الفلسفة، أم الأهداف، أم البرامج، أم المنظَّمات، أم الأساليب (وهبة، ٢٠١٥، ص. ٩٨).

٢. اتِّجاه التَّركيز على المهام الجديدة والمتطوِّرة للأستاذ الجامعي: يجب أن يتعامل الأستاذ الجامعي مع مجموعة متنوِّعة من العوامل في مجال عمله (السيد، ٢٠١٧، ص. ٣٠٧).

٣. الاتِّجاه نحو الاعتماد الأكاديمي لبرامج التَّدريب والمدرِّبين لأساتذة الجامعات: ويتمُّ من خلال اعتماد برامج التَّطوير المهني لهم ومدرِّبهم.

٤. الاتِّجاه نحو استخدام النَّماذج الجديدة في التَّطوير المهني لعضو هيئة التدريس الجامعي: مثل النموذج المتمحور حول الأستاذ الجامعي، والنموذج الدَّائِي التَّوجُّه، ونموذج القيادة والمنافسة، ونموذج الخطوة المتعاقبة، والنموذج المشترك.

٥. الاتِّجاه نحو استخدام منصَّات التَّعلُّم عبر الإنترنت والتَّعلُّم عن بُعد مثل البلاك بورد الخاص بالجامعات (منصَّة رافد ومنصَّة نون التعليمية وعين، وزاد ودروب ورواق).

٦. اتِّجاه الميل للتأكيد على الإبداع وتحقيق التَّميُّز.

٧. الاتجاه نحو التطوير المهني الذاتي (شعبان، ٢٠١٨، ص. ١١٠).

الدراسات السابقة:

دراسة الدوسري (٢٠٢٢) التي هدفت تعرّف مُتطلّبات التطوير المهني الذاتي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، وأساليبه، ومعوّقاته من خلال آراء عينة ممثلة لمجتمع القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية الحكومية وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها: حصول عموم الأداة على متوسط (٤,٠٠ من ٥) بتقدير مرتفع جداً، وعلى مستوى المحاور؛ جاء ترتيب المحاور كالتالي: محور "أساليب التطوير المهني الذاتي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية" بمتوسط (٤,٢٦ من ٥)، يليه محور "مُتطلّبات التطوير المهني الذاتي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية" بمتوسط (٤,٢٥ من ٥)، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع القيادات الأكاديمية في جامعة الملك عبد العزيز وجامعة الملك سعود وجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (١٤٤٣هـ) وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي.

أما دراسة رجب (٢٠٢٢) فقد هدفت التعرف إلى الإطار الفكري والمفهومي للتحول الرقمي في التعليم الجامعي من حيث: مفهومه، وأهدافه، ومُتطلّباته، وتحدياته، والتعرف إلى آليات تعزيز التحول الرقمي في التعليم الجامعي وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أبرزها: أن التحول الرقمي يتطلب صياغة استراتيجية فعّالة تتطلب تطوير البنية التحتية التكنولوجية لتحسين جودة الاتصالات، وأن التحول الرقمي يواجه عدة تحديات مثل: الفجوة بين النظرية والتطبيق في التعليم الإلكتروني، والتعليم الرقمي ونقص المهارات الرقمية والمعلوماتية، وتعدد الانقسامات الرقمية.

وفي دراسة أبو سمرة، وطوطح (٢٠١٧) التي هدفت التعرف إلى التطوير المهني الذاتي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين: واقعه ومعوّقاته من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أنفسهم، وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية: أنّ واقع التطوير المهني الذاتي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة عالٍ جداً، وكان من أبرز معوقات التطوير المهني الذاتي لأعضاء هيئة التدريس: كثرة الأعباء التدريسية، وصعوبة الحصول على إجازة تفرغ علمي.

أما دراسة يوسف (٢٠١٦) فقد هدفت التعرف إلى أساليب التنمية المهنية المتبعة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة المنيا بمصر وجامعة ستانفورد بالولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أبرزها: أن أهم مجالات تطوير أعضاء هيئة التدريس في عديد من جامعات العالم شملت موضوعات مثل: طرق التدريس، وأساليب التقويم، والتحليل الإحصائي.

اتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة (الدوسري، ٢٠٢٢، و رجب، ٢٠٢٢، وأبو سمرة وطوطح، ٢٠١٧، ويوسف، ٢٠١٦) في تناولهم التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس ومعرفة مفهومه وأساليبه والجوانب المهنية والمعرفية المهمة لأعضاء هيئة التدريس، والمعوّقات التي تعرقل عملية التطوير، واختلف البحث مع دراسة (الدوسري، ٢٠٢٢) في تركيزه على وجهة نظر القيادات الأكاديمية، واختلف مع (أبو سمرة وطوطح، ٢٠١٧) في مجتمع الدراسة وهو جامعة القدس المفتوحة، واختلف مع (يوسف، ٢٠١٦) في مجتمع الدراسة وهو جمهورية مصر العربية في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية.

الطريقة والإجراءات

منهجية البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على وصف مشكلة البحث وجمع البيانات والمعلومات وتحليلها للوصول إلى نتائج تساعد في فهم مشكلة البحث (كريسول، ٢٠١٤/٢٠١٩)؛ لذا يسعى البحث الحالي التعرف إلى درجة إسهام برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة في تنمية مهاراتهم لمواكبة متطلبات التحول الرقمي.

مجتمع البحث وعينته:

تمثل مجتمع البحث من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الباحة، وتم اختيار عينة ممثلة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة والبالغ عددها (٧٨) من كليات (التربية، والطب، والعلوم التطبيقية، والآداب والعلوم الإنسانية، وإدارة الأعمال)، وفقاً للمعيار وذلك باستخدام العينة العشوائية.

أداة البحث:

تم جمع البيانات من خلال استبانة من إعداد الباحثة، كما تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي Likert Scale، حيث تم إعطاء رقم أكبر للموافقة التامة ورقم أقل لعدم الموافقة التامة، وتكونت أداة البحث من قسمين: القسم الأول: تضمن البيانات الأولية التي تشمل المتغيرات الديموغرافية: مثل: الدرجة العلمية، والجنس/ والمسمى الوظيفي وسنوات الخبرة.

القسم الثاني: تضمن أبعاد أداة البحث وفقراته حيث تكونت من (٢٠) فقرة موزعة على (٤) أبعاد هي:

- ١- بعد التدريب المستمر: ويشتمل على خمس (٥) عبارات تهدف لقياس دور التدريب المستمر في تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة لمواكبة متطلبات التحول الرقمي.
- ٢- بعد تعزيز الكفاءة المهنية: ويشتمل على خمس (٥) عبارات تهدف لقياس دور تعزيز الكفاءة المهنية في تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة لمواكبة متطلبات التحول الرقمي.
- ٣- بعد تعزيز المساندة المهنية: ويشتمل على خمس (٥) عبارات تهدف لقياس دور تعزيز المساندة المهنية في تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة لمواكبة متطلبات التحول الرقمي.
- ٤- بعد تعزيز النمو المهني: ويشتمل على خمس (٥) عبارات تهدف لقياس دور تعزيز النمو المهني في تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة لمواكبة متطلبات التحول الرقمي.
- ٥- وقد تم تصميم مقياس ليكرت ليشتمل على درجات تكون وفق المدى كما بجدول (١) الذي يوضح درجات مقياس ليكرت.

جدول ١

درجات مقياس ليكرت

الإجابة	غير موافق تماماً	غير موافق	محايد	موافق	موافق تماماً
المدى	١,٨٠-١,٠٠	٢,٦٠-١,٨٠	٣,٤٠-٢,٦٠	٤,٢٠-٣,٤٠	٥,٠٠-٤,٢٠
درجة الموافقة	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً

٦- صدقُ أداة البحث وثباتُها:

ولقد تمَّ إجراء اختبار أداة البحث قبل الشُّروع في تحليل البيانات، وذلك بإجراء اختبار الموثوقية Reliability لتحديد مدى ثبات عبارات استمارة الاستقصاء واتساقها، ومن ثم إمكانية الاعتماد عليها، وإكمال التحليل الإحصائي وإجراء الاختبارات الإحصائية اللازمة، وتُظهر نتائج الاختبار كما بجدول (٢) يوضِّح نتائج اختبار الموثوقية.

جدول ٢

نتائج اختبار الموثوقية

م	عدد المتغيرات	ألفا كرونباخ	عدد العبارات
١	التدريب المستمر	٠,٨٨١	٥
٢	تعزيز الكفاءة المهنية	٠,٨٩١	٥
٣	تعزيز المساندة المهنية	٠,٨٠٣	٥
٤	تعزيز التَّمو المهني	٠,٨٥٣	٥

وقد أظهرت نتائج اختبار الموثوقية أنَّ درجة الثَّبات لعبارات الفرض الأول بمقياس ألفا كرونباخ (٠,٨٨١) ونتائج الاختبار لعبارات الفرض الثاني أن درجة الثبات بمقياس ألفا كرونباخ (٠,٨٩١) ونتائج اختبار الثَّبات لعبارات الفرض الثالث فقد بلغت درجة ألفا كرونباخ (٠,٨٠٣) ونتائج اختبار الثبات لعبارات الفرض الثالث على درجة ألفا كرونباخ (٠,٨٥٣) الأمر الذي يدل على ثبات عبارات أداة البحث واتساقها حيث أن قيمة معامل الثبات Alpha أكبر من (٠,٧) لكل محاور أداة البحث؛ مما يؤكد صلاحية عبارات أداة البحث وارتباطها وارتفاع مستوى ثبات الأداة المستخدمة في البحث؛ وبالتالي إمكانية الاعتماد على البيانات وإكمال التحليل الإحصائي.

تحليل عينة البحث وفقاً للمتغيرات الديموغرافية:

تمَّ إجراء اختبار التكرارات والنسب المئوية لتحليل عينة البحث وفقاً للمتغيرات الديموغرافية وكانت النتائج كما يلي:

جدول ٣

تحليل العينة وفقاً للمتغيرات الديموغرافية

التكرارات	النسبة	النسبة الصالحة	النسبة التجميعية
٣	٣,٨	٣,٨	٣,٨
١١	١٤,١	١٤,١	١٧,٩
٤٦	٥٩,٠	٥٩,٠	٧٦,٩
١٣	١٦,٧	١٦,٧	٩٣,٦
٥	٦,٤	٦,٤	١٠٠,٠
Total	٧٨	١٠٠,٠	١٠٠,٠
٢١	٢٦,٩	٢٦,٩	٢٦,٩
٥٧	٧٣,١	٧٣,١	١٠٠,٠
Total	٧٨	١٠٠,٠	١٠٠,٠
٧٠	٨٩,٧	٨٩,٧	٨٩,٧
٦	٧,٧	٧,٧	٩٦,٤
٢	٢,٦	٢,٦	١٠٠,٠
Total	٧٨	١٠٠,٠	١٠٠,٠
٦	٧,٧	٧,٧	٧,٧

النسبة التجميعية	النسبة الصالحة	النسبة	التكرارات	
٣٧,٢	٢٩,٥	٢٩,٥	٢٣	من ٥ ل ١٠ سنوات
٦٢,٨	٢٥,٦	٢٥,٦	٢٠	من ١٠ ل ١٥ سنة
١٠٠,٠	٣٧,٢	٣٧,٢	٢٩	أكثر من ١٥ سنة ٢٩
	١٠٠,٠	١٠٠,٠	٧٨	Total

عينه البحث

اختبار صلاحية البيانات

تم إجراء اختبار صلاحية البيانات وتوافقها مع شروط اختبارات الفروض الإحصائية، وتشتمل هذه الاختبارات على اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات وذلك كما يلي:

- اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات:

تم إجراء اختبار التوزيع الطبيعي لمعرفة ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي أم لا، تمهيداً لاختبار نوع الاختبارات الإحصائية المناسبة سواء أكانت اختبارات معلمية أم لا معلمية، من خلال اختبار Klomogorov-smirnov، وكانت النتائج كما بجدول (٤) الذي يوضح اختبارات صلاحيات البيانات.

جدول ٤

اختبارات صلاحيات البيانات

ن	المعلومات الطبيعية	الاختبار الاحصائي	المعنوية
المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة	درجات الحرية
٧٨	٤,٥٩٧	٠,٥٧٧	٠,٢٦٢
٧٨	٤,٤٧٤	٠,٦١٣	٠,٢٠٥
٧٨	٤,٢٧٩	٠,٧٣٤	٠,١٥١
٧٨	٤,٤٨٥	٠,٥٨٩	٠,١٨٣
٧٨	٤,٤٥٩	٠,٦٢٨	٠,١١٤

يتبين من الجدول السابق أن قيمة الدلالة لمتغيرات البحث جاءت أقل من (٥٪) على مقياس كلمجروف سميروف، الأمر الذي يعني أن البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي، وبالتالي يمكن اختيار الاختبارات اللا معلمية للتعرف إلى الفروق التي تُعزى للخصائص الشخصية لأفراد عينة البحث (ما ويتني Mann-Whitney Test) واختبار (kruskal-wallis) كروسكال والاس).

عرض النتائج ومناقشتها

الإجابة عن أسئلة البحث:

الإجابة عن السؤال الرئيس وينص على: ما درجة إسهام برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة في تنمية مهاراتهم لمواكبة متطلبات التحول الرقمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات البحث وجاءت النتائج

كما يلي:

جدول ٥

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات البحث

ن	المعلومات الطبيعية
المتوسط	الانحراف المعياري
٧٨	٤,٥٩٧
٧٨	٠,٥٧٧
٧٨	٤,٤٧٤
٧٨	٠,٦١٣
٧٨	٤,٢٧٩
٧٨	٠,٧٣٤
٧٨	٤,٤٨٥
٧٨	٠,٥٨٩
٧٨	٤,٤٥٩
٧٨	٠,٦٢٨

يتضح من جدول (٥) أن هناك مستوى مرتفع جداً من درجة إسهام برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة في تنمية مهاراتهم لمواكبة متطلبات التحول الرقمي حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٤,٤٥٩) بانحراف معياري (٠,٦٢٨) وهو ما يجيب عن السؤال الرئيس للبحث، وتبين كذلك وجود مستوى مرتفع جداً من باقي متغيرات البحث حيث تراوحت قيمة المتوسطات الحسابية ما بين (٤,٢٧٩ - ٤,٥٩٧) وكانت أعلى درجة إسهام للتدريب المستمر بمتوسط حسابي (٤,٥٩٧) يليها تعزيز النمو المهني بمتوسط حسابي (٤,٤٨٥) ثم تعزيز الكفاءة المهنية بمتوسط حسابي (٤,٤٧٤) وأخيراً تعزيز المساندة المهنية بمتوسط (٤,٢٧٩).

الإجابة عن السؤال الفرعي الأول وينص على: ما درجة إسهام برامج التدريب المستمر في تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة لمواكبة متطلبات التحول الرقمي؟

ويتم قياس أهمية تطوير برامج التنمية (التدريب المستمر) وأثرها على التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس من خلال التحليل الإحصائي الوصفي لآراء المستفيدين في مجموعة العبارات بقائمة الاستقصاء الخاصة بهذا المتغير، ويمكن بيان نتائج التحليل الإحصائي الوصفي لهذا المتغير كما بجدول (٦) الذي يوضح الإحصاء الوصفي للتدريب المستمر.

جدول ٦

الإحصاء الوصفي للتدريب المستمر

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
١- يعدّ التدريب الدائم مدخلاً مهماً للنظام التعليمي لأعضاء هيئة التدريس ويتم تنفيذه من أجل خدمة العملية التربوية.	٤,٦١٥	٠,٥٨٦	٣	مرتفع جداً
٢- يساعد التدريب المستمر والدائم على توفير المتطلبات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بما يخدم العملية التعليمية.	٤,٦٥٤	٠,٥٥٤	٢	مرتفع جداً
٣- يمثل التدريب دعماً منظماً لتشجيع أعضاء هيئة التدريس على مراجعة ممارستهم وتطويرها فيما يتعلق بمهارة معينة.	٤,٦٠٣	٠,٥٤٣	٤	مرتفع جداً

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
٤- يقوم التدريب بتطوير مميزات تشغيلية لدور محدد مع التركيز على إنجاز مهارة واحدة محددة مثل فهم كيفية تدريس المنهج أو كيفية كتابة أهداف التعلم	٤,٤٤٩	٠,٦٧٧	٥	مرتفع جداً
٥- يساعد التدريب المستمر أعضاء هيئة التدريس على الانخراط في الخبرات التعليمية ويؤدي إلى التعلم والنهوض بالمعرفة	٤,٦٦٧	٠,٥٢٦	١	مرتفع جداً

تم ترتيب عبارات التدريب المستمر من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة البحث تبين أن عبارة (يساعد التدريب المستمر أعضاء هيئة التدريس على الانخراط في الخبرات التعليمية ويؤدي إلى التعلم والنهوض بالمعرفة) هي أكثر العبارات أهمية بقيمة (٤,٦٦٧) وبدرجة موافقة مرتفعة جداً، في حين كانت العبارة (يقوم التدريب بتطوير مميزات تشغيلية لدور محدد مع التركيز على إنجاز مهارة واحدة محددة مثل فهم كيفية تدريس المنهج أو كيفية كتابة أهداف التعلم) هي أقل العبارات أهمية بقيمة (٤,٤٤٩) وبدرجة موافقة مرتفعة جداً، وعند دراسة عبارات التدريب المستمر تبين أن جميع العبارات جاءت في مستوى الموافقة المرتفع جداً، مما يوضح وجود مستوى مرتفع جداً من درجة دور برامج التدريب المستمر في تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة لمواكبة متطلبات التحول الرقمي من وجهة نظر أفراد عينة البحث، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٤,٥٩٧) بانحراف معياري (٠,٥٧٧) وهو ما يجيب عن السؤال الفرعي الأول للبحث، وهو ما يتوافق مع دراسة (رجب، ٢٠٢٢) التي ترى أن التدريب أساس التنمية المهنية، كما تتوافق هذه النتيجة مع دراسة (الدوسري، ٢٠٢٢) التي ترى أن التدريب المستمر مدخل مهم للتنمية المهنية.

الإجابة عن السؤال الفرعي الثاني وينص على: ما درجة إسهام برامج تعزيز الكفاءة المهنية في تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة لمواكبة متطلبات التحول الرقمي؟

ويتم قياس أهمية تطوير برامج التنمية من خلال التحول الرقمي (تعزيز الكفاءة المهنية) وأثرها على تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس من خلال التحليل الإحصائي الوصفي لآراء المستقيين في مجموعة العبارات المصنفة في قائمة الاستقصاء خصيصاً لقياس هذا المتغير، ويمكن بيان نتائج التحليل الإحصائي الوصفي لهذا المتغير كما بجدول (٧) الذي يوضح الإحصاء الوصفي لتعزيز الكفاءة المهنية.

جدول ٧

الإحصاء الوصفي لتعزيز الكفاءة المهنية

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
١- تساعد الكفاءة المهنية على القيام بتطوير المعارف والسلوكيات والقيم الشاملة والمتكاملة التي تستخدم في نطاق أداء المهنة.	٤,٥٣٨	٠,٥٢٧	١	مرتفع جداً
٢- تشكل الكفاءة المهنية مدخلاً مهماً للتنمية المهنية كما أنها تمثل قاعدةً لتنمية المهارات والممارسات المتكاملة بهدف القيام بعملية التنمية المهنية.	٤,٥٢٦	٠,٥٥٢	٢	مرتفع جداً
٣- تتعلق الكفاءة المهنية بالتخصص أو بسمات عضو هيئة التدريس أو قد تكون متعلقة بأساليب التدريس.	٤,٣٤٦	٠,٧٥٣	٥	مرتفع جداً
٤- ترتبط الكفاءة المهنية بعملية تحسين قدرات أعضاء هيئة التدريس من خلال الوصول إلى فرص التعليم والتدريب لتحقيق مخرجات أفضل.	٤,٤٤٩	٠,٦١٧	٤	مرتفع جداً
٥- تشمل الكفاءة المهنية على تحسين مهارات أعضاء هيئة التدريس وكفاءاتهم اللازمة لإنتاج أداء متميز للطلاب.	٤,٥١٣	٠,٦١٩	٣	مرتفع جداً

تم ترتيب عبارات الكفاءة المهنية من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة البحث، وتبين أنَّ عبارة (تساعد الكفاءة المهنية على القيام بتطوير المعارف والسلوكيات والقيم الشاملة والمتكاملة التي تُستخدم في نطاق أداء المهنة) هي أكثر العبارات أهمية بقيمة (٤,٥٣٨) وبدرجة موافقة مرتفعة جدًا، في حين كانت العبارة (تتعلق الكفاءة المهنية بالتخصُّص أو بسمات عضو هيئة التدريس أو قد تكون متعلقة بأساليب التدريس) هي أقل العبارات أهمية بقيمة (٤,٣٤٦) وبدرجة موافقة مرتفعة جدًا، وعند دراسة عبارات الكفاءة المهنية تبين أنَّ جميع العبارات جاءت في مستوى الموافقة المرتفع جدًا، مما يوضِّح وجود مستوى مرتفع جدًا من دور برامج الكفاءة المهنية في تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة؛ لمواكبة مُتطلّبات التَّحوُّل الرِّقْمِي من وجهة نظر أفراد عينة البحث حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٤,٤٧٤) بانحراف معياري (٠,٦١٣) وهو ما يجب عن السُّؤال الفرعي الثاني للبحث، وتتوافق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (رجب، ٢٠٢٢) التي ترى أن التقدُّم في تقنيات الاتصال وتنوع مصادر التعلُّم أدَّت إلى تغييرات جوهرية في مُتطلّبات البيئة التعليمية من حيث وسائل نقل المعرفة والأدوار من الأدوار التقليدية التي تنظر إلى الأستاذ الجامعي على أنه مجرد ناقل للمعرفة إلى أدوار الميسِّر والدليل لطلابه، حيث اضطر الأستاذ الجامعي للتكيف مع ثورة التَّحوُّل الرِّقْمِي من خلال أدواره، ومن أجل أداء هذه الأدوار، ويجب أن يكون الأستاذ مؤهلاً للقيام بذلك من خلال برامج التطوير المهني المناسبة لهذا الدور لمساعدته على الوفاء بكل هذه الأدوار والمسؤوليات، ولمواكبة مُتطلّبات التَّحوُّل الرِّقْمِي يجب على المسؤولين عن التطوير المهني لأساتذة الجامعات تطوير برامجهم وتوجيهها .

الإجابة عن السُّؤال الفرعي الثالث وينصُّ على: ما درجة إسهام برامج تعزيز المساندة المهنية في

تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة لمواكبة مُتطلّبات التَّحوُّل الرِّقْمِي؟

ويتمُّ قياس أهمية تطوير برامج التنمية (تعزيز المساندة المهنية) وأثرها على تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس من خلال التحليل الإحصائي الوصفي لآراء المستقيمين في مجموعة العبارات المصمَّمة في قائمة الاستقصاء خصيصًا لقياس هذا المتغيِّر، ويمكن بيان نتائج التحليل الإحصائي الوصفي لهذا المتغيِّر كما بجدول (٨) الذي يوضح الإحصاء الوصفي لتعزيز المساندة المهنية.

جدول ٨

الإحصاء الوصفي لتعزيز المساندة المهنية

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
١- تعمل المساندة المهنية على دعم أعضاء هيئة التدريس من خلال انشاء برامج التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات	٤,٣٨٥	٠,٥٨٦	٢	مرتفع جدًا
٢- يجب لفت انتباه مطوري برامج التطوير المهني لضرورة معالجة احتياجات أعضاء هيئة التدريس التدريبية والتطويرية	٤,٦٢٨	٠,٥٣٧	١	مرتفع جدًا
٣- تقدم الجامعة خدمات ودعم لأعضاء هيئة التدريس مثل حضور الدورات التدريبية أو الذهاب إلى ورش العمل أو تعلم مهارات جديدة	٤,٠٩٠	٠,٨٧١	٤	مرتفع
٤- تقدم الجامعة مجموعة من الأنشطة تمثل منهجًا شاملاً لتطوير الأستاذ الجامعي بوصفه ممارسًا محترفًا.	٣,٩٣٦	١,٠١١	٥	مرتفع
٥- يمكن تصنيف أي نشاط يدعم الاستاذ الجامعي للتفكير والتعلم ثم العمل على تحسين ممارساته على أنه تطوير مهني لأستاذ الجامعة.	٤,٣٥٩	٠,٦٦٤	٣	مرتفع جدًا

تمَّ ترتيبُ عبارات المساندة المهنية من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة البحث حيث تبين أن عبارة (يجب لفت انتباه مطوري برامج التطوير المهني لضرورة معالجة احتياجات أعضاء هيئة التدريس التدريبية والتطويرية) هي أكثرُ العبارات أهمية بقيمة (٤,٦٢٨) وبدرجة موافقة مرتفعة جدًا، في حين كانت العبارة (تقدم الجامعة مجموعةً من الأنشطة تمثل منهجًا شاملاً لتطوير الأستاذ الجامعي بوصفه ممارسًا محترفًا) هي أقل العبارات أهمية بقيمة (٣,٩٣٦) وبدرجة موافقة مرتفعة، وعند دراسة عبارات المساندة المهنية تبين أن ثلاث عبارات جاءت في مستوى الموافقة المرتفع جدًا وأن عبارتين جاءتا في مستوى الموافقة المرتفع؛ مما يوضح وجود مستوى مرتفع جدًا من دور برامج المساندة المهنية في تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة لمواكبة مُتطلّبات التَّحوُّل الرِّقْمِي من وجهة نظر أفراد عينة البحث، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٤,٢٧٩) بانحراف معياري (٠,٧٣٤) وهو ما يجيب عن السؤال الفرعي الثالث للبحث، وتتوافق نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة (الدوسري، ٢٠٢٢) التي ترى أن المساندة المهنية من العمليات التي تهيئ بيئةً معززة وكذلك محفزة للأستاذ، كما تشارك بصورة فعّالة في الوصول لأهداف عملية التنمية المهنية للأستاذ الجامعي.

الإجابة عن السؤال الفرعي الرابع وينصُّ على: ما درجة إسهام برامج تعزيز النمو المهني في تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة لمواكبة مُتطلّبات التَّحوُّل الرِّقْمِي؟

ويتُّمَّ قياس أثر برامج التطوير المهني (تعزيز النمو المهني) على تنمية أعضاء هيئة التدريس من خلال التَّحوُّل الرِّقْمِي وبالتحليل الإحصائي الوصفي لآراء المستقصين في مجموعة العبارات المصمَّمة في قائمة الاستقصاء خصيصًا لقياس هذا المتغيّر، ويمكن بيان نتائج التحليل الإحصائي الوصفي لهذا الفرض كما بجدول (٩) الذي يوضح الإحصاء الوصفي لتعزيز النمو المهني.

جدول ٩

الإحصاء الوصفي لتعزيز النمو المهني

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
١- يتسم النمو المهني بالطابع الذاتي حيث يقوم به الاستاذ الجامعي من خلال اختياره الشخصي لأدوات وأساليب النمو والتطوير.	٤,٢١٨	٠,٧٦٧	٥	مرتفع جدًا
٢- يساعد النمو المهني على تطوير المهارات السلوكية والمعرفية للسادة أعضاء هيئة التدريس.	٤,٤٧٤	٠,٥٥٢	٤	مرتفع جدًا
٣- تعزيز أنشطة التطوير المهني التي تزود الأستاذ الجامعي في تطورهم المهني وتعزز الحافز الداخلي لهم ومن ثم تحقق الرضا الوظيفي.	٤,٤٨٧	٠,٥٧٥	٣	مرتفع جدًا
٤- يؤدي رفع مستوى التطوير المهني في الجامعة بالارتقاء بسمعة الجامعة وتحسين النتائج.	٤,٦٤١	٠,٥٠٩	١	مرتفع جدًا
٥- تساعد مواكبة مُتطلّبات العصر الرِّقْمِي وتحقيقها في تسهيل نمو الأفكار التعليمية المبتكرة مثل التعلُّم مدى الحياة والتعلُّم عن بُعد والتعلُّم الإلكتروني.	٤,٦٠٣	٠,٥٧٣	٢	مرتفع جدًا

تمَّ ترتيبُ عبارات تعزيز النمو المهني من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة البحث حيث تبين أن عبارة (يؤدي رفع مستوى التطوير المهني في الجامعة بالارتقاء بسمعة الجامعة وتحسين النتائج) هي أكثرُ العبارات أهمية بقيمة (٤,٦٤١) وبدرجة موافقة مرتفعة جدًا، في حين كانت العبارة (يتسم النمو المهني بالطابع الذاتي حيث يقوم به الأستاذ الجامعي من خلال اختياره الشخصي لأدوات النمو وأساليب التطوير) هي أقل العبارات أهمية بقيمة (٤,٢١٨) وبدرجة موافقة مرتفعة جدًا، وعند دراسة عبارات تعزيز النمو المهني تبين أن جميع العبارات جاءت في مستوى

الموافقة المرتفع جداً، مما يوضّح وجود مستوى مرتفع جداً من دور برامج تعزيز التّمو المهني في تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة لمواكبة مُتطلّبات التَّحوُّل الرِّقْمِي من وجهة نظر أفراد عَيِّنة البحث حيث بلغت قيمة المتوسّط الحسابي (٤,٤٨٥) بانحراف معياري (٠,٥٨٩) وهو ما يجيب عن السُّؤال الفرعي الرَّابع للبحث ، وهو ما يتوافق مع نتائج دراسة (رجب، ٢٠٢٢) التي خلصت إلى أنّ التّركيز على المهام الجديدة والمتطورة للأستاذ الجامعي، يجب أن تتنوع في مجال عمله، ويجب أن يحصل على التّمو المهني اللازم للقيام بذلك أيضاً.

الإجابة عن السُّؤال الفرعي الخامس وينصُّ على: هل تختلفُ برامج التّمنية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة في تنمية مهاراتهم لمواكبة مُتطلّبات التَّحوُّل الرِّقْمِي باختلاف (الدرجة العلمية، والجنس، والمسّمى الوظيفي، وعدد سنوات الخبرة)؟

للإجابة عن السُّؤال الفرعي الخامس للبحث تمَّ استخدام اختبار مان ويتني للتعرف إلى الفروق التي تُعزى لمتغير الجنس واختبار كروسكال وللتعرف إلى الفروق التي تُعزى لمتغيّرات الدّرجة العلمية والجنس والمسّمى الوظيفي وعدد سنوات الخبرة.

جدول ١٠

الفروق التي تُعزى لمتغير الجنس

المتغير	فئات العينة	العدد	متوسط الرتب	الدلالة
الجنس	ذكر	٢١	٣٦,٨١	٠,٥٢٣
	أنثى	٥٧	٤٠,٤٩	
	الإجمالي	٧٨		

يوضح جدول (١٠) تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد عينة البحث حول درجة إسهام برامج التّمنية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة في تنمية مهاراتهم لمواكبة مُتطلّبات التَّحوُّل الرِّقْمِي تُعزى لمتغير الجنس عند مستوى معنوية (٠,٠٥).

جدول ١١

الفروق التي تُعزى لمتغيّرات الدرجة العلمية والمسّمى الوظيفي وعدد سنوات الخبرة

المتغير	فئات العينة	العدد	متوسط الرتب	قيمة كا ^٢	D.F	الدلالة
الدرجة العلمية	معيد	٣	٢٨,٦٧	٥,٢٧٨	٤	٠,٢٥٩
	محاضر	١١	٣٢,٩٥			
	مساعد استاذ	٤٦	٣٨,٢٧			
	مشارك استاذ	١٣	٤٥,٦٥			
	أستاذ	٥	٥٥,٧٠			
المسّمى الوظيفي	هيئة تدريس عضو	٧٠	٣٩,٣٧	٠,٢٠٣	٢	٠,٩٠٤
	قسم رئيس	٦	٤٢,٥٨			
	كلية وكيل	٢	٣٤,٧٥			
عدد سنوات الخبرة	سنوات ٥ من أقل	٦	٣٦,١٧	١,٧٢٦	٣	٠,٦٣١
	سنوات ١٠ ل ٥ من	٢٣	٣٩,٩١			
	سنة ١٥ ل ١٠ من	٢٠	٣٤,٨٣			
	سنة ١٥ من أكثر	٢٩	٤٣,٠٩			

يوضح جدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد عينة البحث حول درجة إسهام برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة في تنمية مهاراتهم لمواكبة متطلبات التحول الرقمي تُعزى لمتغير الدرجة العلمية عند مستوى معنوية (٠,٠٥)، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد عينة البحث حول درجة إسهام برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة في تنمية مهاراتهم لمواكبة متطلبات التحول الرقمي تُعزى لمتغير المسمى الوظيفي عند مستوى معنوية (٠,٠٥)، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد عينة البحث حول درجة إسهام برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة في تنمية مهاراتهم لمواكبة متطلبات التحول الرقمي تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة عند مستوى معنوية (٠,٠٥)، ويتبين مما سبق عدم اختلاف درجة إسهام برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة في تنمية مهاراتهم لمواكبة متطلبات التحول الرقمي باختلاف (الدرجة العلمية، والجنس، والمسمى الوظيفي، وعدد سنوات الخبرة) وهو ما يجيب عن السؤال الفرعي الخامس للبحث.

مناقشة نتائج البحث:

من النتائج التي خلص لها البحث ما يلي:

- ١- أن التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بأنماطها المتعددة تعد من أهم أساليب التطوير المهني لهم.
- ٢- أهمية تبني أساليب التنمية والتطوير المهني وتفعيلها بوصفها آلية من آليات الارتقاء بجودة التطوير المهني.
- ٣- تعد التنمية المهنية والتطوير المهني أحد المهام الرئيسية لعضو هيئة التدريس.

توصيات البحث:

- ١- عقد الدورات والبرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس من أجل تطويرهم المهني للقيام بأدوارهم الجديدة في ظل التحول الرقمي مثل دورة التحول الرقمي (التعليم المهني MIT)، واستراتيجيات التحول الرقمي، وأساسيات البيانات وقواعدها، والحوسبة السحابية.
- ٢- الاستفادة من أعضاء هيئة التدريس في خدمة المجتمع لمواجهة التحويلات العصرية المستمرة من خلال التوعية بهذه التحويلات المختلفة وبيان الإيجابيات منها والتحذير من آثارها السلبية.
- ٣- التوسع في قواعد البيانات والمعلومات عن التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس ويمكن ذلك من خلال المكتبة الرقمية السعودية أو من خلال منصة مهارتي التابعة لجامعة الباحة التي من خلال أيقونة مهارات أعضاء هيئة التدريس يكون الإعلان والتسجيل واستلام شهادة الحضور لمختلف الدورات وورش العمل المنعقدة في الجامعة.
- ٤- صياغة استراتيجية فعالة للتحول الرقمي مثل استراتيجية التعليم التطبيقي الافتراضي أو التفاعلي والتعاوني أو التعليم المتنقل وتجهيز الكليات بكل المتطلبات والموارد التقنية اللازمة لذلك.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو حسين، سامي أحمد. (٢٠١٤). الارتقاء بفاعلية هيئة التدريس تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وانعكاساته في جودة التعليم العالي. دار أمجد للنشر والتوزيع.
- أبو سمرة، محمود؛ وطوطح، ليانا. (٢٠١٧). التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة: الواقع والمعوقات. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، (٣٨)، ٢١-٤٦.
- الأسمرى، علي عون حسين. (٢٠١٧). تقويم البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء احتياجاتهم التدريبية. مجلة كلية التربية، (١٧٤)، ٢، ٢١٩-٢٥٢.
- الأسود، زهرة. (٢٠١٧). التنمية المهنية للأستاذ الجامعي كمدخل لتحقيق الجودة التعليمية. مجلة العلوم الاجتماعية. المركز الديمقراطي العربي، (١)، ٤٥-٥٤.
- حسن، أسماء أحمد خلف. (٢٠١٩). السيناريوهات المقترحة لمطلوبات التنمية المهنية الإلكترونية للمعلم في ضوء الثورة الصناعية الرابعة. مجلة كلية التربية، (٦٨)، ٢٩٧٤-٢٩٠٣.
- الحميداي، ياسر خضير. (٢٠١٧). التدريب الإلكتروني لتنمية المعلمين المهنية (ط، ٣). دار السحاب للنشر والتوزيع.
- الدوسري، عيسى خلف. (٢٠٢٢). التطوير المهني الذاتي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية. مجلة كلية التربية، ١ (٨)، ٢٣٠-٢٧٤.
- رجب، اسراء محمد أحمد. (٢٠٢٢). التحول الرقمي في التعليم الجامعي: مفهومه وأهدافه وآلياته. مجلة العلوم التربوية. كلية التربية، ١ (٥٠)، ٥٠-٧٧.
- رضوان، وائل وفيق؛ وسليمان، هناء إبراهيم. (٢٠٢٠). تصور مقترح لتطوير منظومة التدريب الإلكتروني عن بعد لتحقيق الكفاية المهنية لمعلمي مدارس اللغات. مجلة كلية التربية، (٧٥)، ٢٤٧-٢٧٢.
- الزهداني، ناصر بن عوض. (٢٠٢١). دور مؤسسات التعليم في تنمية المهارات الحياتية للطلاب دراسة مطبقة على عينة من طلاب التعليم العام والجامعي بالملكة العربية السعودية. مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية، (٢)، ٥٣٣-٥٦٦.
- الزهري، منى بنت محمد. (٢٠١٨). واقع التنمية المهنية الإلكترونية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في ضوء معطيات العصر الرقمي. مجلة كلية التربية، (٥٤)، ٤١٣-٤٤٦.
- سالم، أحمد عبد العظيم. (٢٠١٩). برنامج تدريبي مقترح للتنمية المهنية للمعلمين على ضوء نموذج التميز الأوروبي. مجلة التربية، الجزء ٢، عدد أكتوبر، ١٠٤-٥٩.
- السيد، محمد إبراهيم عبده. (٢٠١٧). التنمية المهنية لمعلمي المعاهد الأزهرية في ضوء الاتجاهات الحديثة. مجلة العلوم التربوية. كلية الدراسات العليا للتربية، (٢)، ٢٩١-٣٦٢.
- الشراري، سلامة منزل. (٢٠١٧). الكفايات الفنية الواجب توفرها لدى معلمي التربية الإسلامية. مجلة دراسات التربية، (٤)، ٤٤، ٣٠٣-٣١٦.
- شعبان، ولاء عبد العزيز. (٢٠١٨). تدريب المعلمين: دراسة مقارنة. دار الوفاء.

- عبيد، حنان صبحي عبد الله؛ والزيادي، حسين، وآخرون. (٢٠١٩). دراسة استشرافية للوظائف المستقبلية لرؤساء الأقسام كمشرفين مقيمين في الجامعات ومعالجة اضطرابات القلق عند الطالب الجامعي في ضوء الارغونوميا الهندسة البشرية. *مجلة كلية الآداب، العدد (١) ٣٠٩، ٢٩١-٣٠٨*.
- العجاجي، عبد اللطيف. (٢٠١٧). *مُتطلّبات التطوير المهني الذاتي لمعلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. المجلة العلمية لكلية التربية، العدد (٢٢)، ١٧٤-٢١٦*.
- علام، عمرو جلال الدين أحمد. (٢٠٢١). التعلم العميق ومجتمعات الممارسة الافتراضية. *المجلة الدولية للتعليم الإلكتروني، (٣) ١، ٤٩-٦٩*.
- غانم، ابتسام. (٢٠١٦). أسلوب حل المشاكل وفعاليتها في تحقيق المتعة والتشويق لدى المتعلمين. *مجلة دراسات وأبحاث، (٢٣) ٧، ٢٧-٣٨*.
- القرني، محمد. (٢٠١٨). احتياجات التنمية المهنية الذاتية لمعلمي المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. *مجلة كلية التربية، العدد (١٧٧)، ٣٩٩-٣٤٢*.
- كريسول، جون. (٢٠١٩). *تصميم البحوث الكمية-النوعية-المنهجية (عبد المحسن القحطاني، ترجمة؛ ط. ٢)*. دار المسيلة.
- كعكي، سهام؛ وزرعة، سوسن. (٢٠١٢). جودة التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية. *المجلة التربوية، (١٠٥)، ٢٨٩-٣٤٢*.
- المزروع، سامي بن خاطر. (٢٠١٩). تطوير التعليم التقني والتدريب المهني باستخدام تقنيات الثورة الصناعية الرابعة لمواجهة التحديات التي تواجه الشباب العماني في سوق العمل. دراسات في التعليم الجامعي. كلية التربية. مركز تطوير التعليم الجامعي، ١٠٩-١٣٤.
- مصيلحي، حسين. (٢٠٢١). *التَّحَوُّل الرِّقْمِي الإِطار المُستقبلي لنظم وتكنولوجيا المعلومات*. دار الكتب والوثائق.
- وهبة، عماد صموئيل. (٢٠١٥). *اتجاهات معاصرة في التنمية المهنية للمعلم*. تقديم: شبل بدران. دار المعرفة الجامعية.
- يوسف، داليا. (٢٠١٦). تصور مقترح لتطوير أساليب التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجمهورية مصر العربية في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية. *مجلة التربية المقارنة والدولية، (٥) ١٢١، ٢١٠*.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- 'Altaf , 'Iiad Eabd Aleaziz Hasan (2019). *Altaelimat altaelimiati waeilmuhum altaelimiui walmunazam*.
- Albukhari, Eabd Albaqi Bashir Eabd Alghani (2020). *Tawzif mustahdathat tiknulujia altaelim fi tadriss madat aljughrafia wa'athariha ealaa altahsil aldirasii bialsafi althaani thanawi , masalik altarbiat waltakwin, 3 (2) , 112- 133*.
- Altakhayunatu, Shaebiat 'Ahmad Hasan (2022). *faeiliat barnamaj taelimiun 'iiliktruniun fi tanmiat tahsil altalabat fi mabhath allughat allearabiati litalabat alsafi alsaadis fi qasabat alkarka, almajalat aleilmiat lilnashr alealmi, 45, 602- 625*.
- Altamar, Jasim Muhamad (2021). *'Asbab tadaniy tahsil alriyadiat ladaa tilmidh almarhalat alaibtidayiyat wamuqtarahat eilajiha min wijhat nazar muajih alriyadiat bidawlat alkuayt (dirasat naweiati), majalat kuliyyat altarbiati- jamieat al'uskandariat, 31(3), 103- 123*.
- Aljundiu , Muhamad Mustafaa Alsaeid (2021). *'Athar astikhdam alminasat altaelimia (google classroom) ealaa mustawaa altahsil aldirasii watatwir maharat altaealum almunazam dhatyan litulaab muqarar altadrib almaydani ,almajalat aleilmiat liltarbiat waeulum alriyadat - jamieat hulwan , 92 (1), mayu , 521- 541*.

- Alhuzaymi, Ghadir Muhammad; Alyahyaa, Dalya Muhammad (2021). Faeiliat aistikhdam barmajiat taelimiat fi tanmiat altahsil wasureat 'iinjaz alwajibat fi madat alriyadiaat ladaa tilmidhat alsafi althaani alaibtidayiyi bimadinat almajamaeati, *majalat kuliyyat altarbiati- jamieat eayn shamsa*, 41 (2), 121- 178.
- Alshabrami, Manal Bint Fahd Bin Muhammad (2023). Waqie astikhdam muealimat alsufuf al'awaliat liminasat madrasati al'iiliktruniat fi altadris bimadinat hayil waitijatihina nahwaha, *majalat jamieat misr lildirasat al'iinsania (aleulum aliaijtimaieiat wal'iinsaniati)*, 3(2), yanayir, 383- 421.
- Alshuqayrati, Muhammad Falah Muhammad; Alrisaeii, Muhammad Salamat Qasim (2020). 'athar aistikhdam minasat 'iidrak altaelimiat ealaa altahsil aldirasii fi madat alriyadiaat ladaa talabat alsafi aleashir al'asasii waitijatihim nahwaha, *majalat aleulum altarbawiat walnafsiati*, 4(48), disambir, 127- 144.
- Alshahri, Eumar Eabdallah Eumar (2022). Atijahat altulaab nahw astikhdam nizam (blackboard) fi altaealum - almudmaj baed takhfif 'iijra'at jayihat kuruna (covid-19), *majalat jamieat almalik khalid lileulum altarbawiat*, 9 (5), disambir, 1-22.
- Alsueuba, Majid Mahmud (2020). 'Athar aistikhdam altiknulujiya ealaa altahsil aleilmii litulaab almarhalat althaanawiat fi madat aljughrafia fi liwa' almazar aljanubii (alkharayit alraqamiat g.p.s), *majalat eulum al'iinsan walmujtamaei*, 9 (5), 331- 353.
- Aleiraqia, Ranya Mahfuz Habib; Aleutaybi, Nawal Bint Saed Mabti; Aleusaymiu, Samiat Bint Mansur Bin Nasir (2021). alminasaat altaelimiat al'iiliktruniat fi aljamieat alsaeudiat wadawriha fi muajahat jayihat kuruna bayn alwaqie walmamuli: ruyat mustaqbaliyatun, *almajalat altarbawiat- jamieat suhaj*, 86, yunyu, 789- 1050.
- Aleinzi, Shimat Salima; Alkarasinatu, Samih Mahmud; Tawalbat, Hadi Muhammad (2019). 'athar alminasaat al'iiliktruniat almadrasiat fitaeziz qiam almuatanat litalibat almarhalat althaanawiat alsaeudiat ,7(13), 21- 36.
- Alfayizi, Eabdaleaziz Bin Eabdallh (2022). waqie taqabul almutaealim alsueudia liminasaat almuqararat al'iiliktruniat almaftuha (MOOCs) fi daw' namudhaj qabul altiknulujiya (TAM), *almajalat aldawliat lil'abhath altarbawiat*, 46 (3), mayu, 116- 143.
- Alhadira, Euhud Bint Eayidi; Almutayri, Sultan Bin Huaydi Bin Euitaq (2022). mushkilat astikhdam minasa "madrasti: al'iiliktruniat fi altaelim khilal jayiha "kuruna" waealaqatiha bibaed almutaghayirat min wijhat nazar tulaab almarhalat althaanawiat, *majalat jamieat almalik khalid*, 9 (3), 1-33.
- Alfarih, Suead Eabd Aleazizi; Alkandiraa, Ealaa Habib (2014). Aistikhdam namudhaj qabul altiknulujiya atm litaqasiy faeiliat tatbiq nizam li'iidarata altaealum al'iiliktrunii fi altadris aljamieia, *majalat aleulum altarbawiat walnafsiati- jamieat albahrayni*, 15 (1), mars, 111- 138.
- Almuemari, Eabd Alwahaab Eabd Allah 'Ahmad (2019). Tathir tawzif alwasayil altiknulujiat alhadithat ealaa altahsil aldirasii litalabati, *majalat albuqhuth altarbawiat waltaelimiat*, *majalat albuqhuth altarbawiat waltaelimiat*, 8 (2), 143- 170.
- Almalibi, Eadil Bin Saed (2021). Tueraf ealaa khadmat watatbiqat bawaabat eayn al'iithrayiyati, mutah ealaa alraabit altaali: mawqie tiqniaat altaelim liljamiei, 26 'uktubar, 2021
- Almumani, Hayaa Hisham (2022). Qias madaa taqabul talbat aljamieat al'urduniyat limasaqat altaealum almudmaj biaistikhdam namudhaj qabul altiknulujiya (tam) wanazariat alsuluk almukhatat (tpb), risalat majistir, jamieat alsharq al'awsata, al'urdun.

- Hamid, Alhasan 'Timam Muhamad Khayr (2013). 'Athar aistikhdam altaelim al'iiliktrunii fi tadrīs madat alriyadiaat ealaa altahsil aldirasii bialmarhalat althaanawiati, risalat majistir, jamieat alnnylin, alkhartum, alsuwdan.
- Earafahu, Nasr Tah Hasan; Miliji, Majdi Miliji Eabd Alhakim (2017). Aistikhdam namudhaj qabul altiknuluja litahlil aitiyahat wanawaya talabat aljamieat alsaediāt nahw alaistieanat bialtaelim al'iiliktrunii limiqraratihim aldirasiati, *almajalat allearabiat lidaman jawdat altaelim aljamieii- jamieat aleulum waltiknuluja*, 10 (30), 34- 62.
- Ealay, 'Akram Fathi Mustafaa (2017). Astikhdam namudhaj qabul altiknuluja (atm) litaqasiy faeaaliat altiknuluja almusanidat alqayimat ealaa tatbiqat altaealum altakayufiat alnaqaalat litamkin dhawi al'ieaqat albasariat min altaealumi, *majalat kuliya altarbiat - jamieat al'azhar*, 176 (1), disambir, 57- 112.
- Kahi, Habib; Alshafiea, Eumar Alshafie 'Ahmad (2022). Tiknuluja altaelim wa'atharuha fi altahsil aldirasi, *majalat abn khaldun lildirasat wal'abhathi*, 2 (12), 270- 287.
- AlMuharraqi, M., & Toworfe, G. (2019). Impact of Integrating IT in Mathematics Teaching Strategies on Undergraduate Foundation Students at the Bahrain Polytechnic. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 7(2).
- Elsayed, M, F, S., & Shabbat, M., E., A. (2025). Technology Acceptance Model as a Mediator Explaining Factors Affecting Online Education, *Arab Journal of Administration*, 45 (1), March, 227- 247.
- Granić, A., & Marangunić, N. (2019). Technology acceptance model in educational context: A systematic literature review. *British Journal of Educational Technology*, 50(5), 2572- 2593.
- Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A., & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*.
- Hamad, A. L., Abouelnaga, H. M., Metwally, A. B. M., ShoShan, H., & Moawad, N. F. (2022). The Importance of E-Learning to the Students and Teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 18(2), 952-968.
- Kliziene, I., Taujanskiene, G., Augustiniene, A., Simonaitiene, B., & Cibulskas, G. (2021). The impact of the virtual learning platform EDUKA on the academic performance of primary school children. *Sustainability*, 13(4), 2268.
- Kurvinen, E., Kaila, E., Laakso, M. J., & Salakoski, T. (2020). Long term effects on technology enhanced learning: The use of weekly digital lessons in mathematics. *Informatics in Education*.
- Mahwai, N. J., & Wotela, K. (2022). Integrating Technology in Teaching and Learning: Have Seshego Circuit Rural Schools Escaped the Challenges?. *Journal of Public Administration and Development Alternatives (JPADA)*, 7(1), 55-67.
- Siwale, M. (2022). Applying Technology Acceptance Model to measure online student residential management software acceptance. *Journal of International Technology and Information Management*, 31(2), 22-47.
- Sun, A., & Chen, X. (2016). Online education and its effective practice: A research review. *Journal of Information Technology Education*, 15.
- Ulum, H. (2022). The effects of online education on academic success: A meta-analysis study. *Education and Information Technologies*, 27(1), 429-450.

فاعليّة استخدام نموذج درايفر (Driver Models) في تنمية بعض المفاهيم البلاغيّة

وأبعاد الحسّ اللّغوي لدى طالبات المرحلة الثّانوية

بخيتة عواد السناني

أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية بجامعة طيبة

المستخلص: هدف البحث إلى التحقق من فاعليّة استخدام نموذج درايفر (Driver Models) في تنمية بعض المفاهيم البلاغيّة وأبعاد الحسّ اللّغوي لدى طالبات المرحلة الثّانوية، ولتحقيق هدف البحث؛ استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، المعتمد على تصميم المجموعتين: التجريبية والضابطة؛ كما حدّدت الباحثة قائمة ببعض المفاهيم البلاغيّة، وقائمة بأبعاد الحسّ اللّغوي المناسبة لطالبات الصّف الثّاني الثّانوي، وتمّ في ضوءها بناء اختبار تحصيلي للمفاهيم البلاغيّة، واختبار لأبعاد الحسّ اللّغوي، كما صمّمت مادتين بحثيّتين هما: دليل المعلّمة، ودليل الطالبة؛ وبعد أن تحقّقت الباحثة من صدق أداتي البحث وثباتهما؛ تمّ تطبيقهما على عيّنة البحث المكوّنة من (٦٠) طالبة. وبعد معالجة البيانات إحصائيّاً؛ توصلت الباحثة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة، عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥)، بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، في الاختبار البعدي لاختبار المفاهيم البلاغيّة، وأبعاد الحسّ اللّغوي الكلّيّة، وذلك لصالح طالبات المجموعة التّجريبية، اللاتي درسن باستخدام نموذج درايفر؛ كما قدّم البحث عدداً من التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي تمّ التوصل إليها.

الكلمات المفتاحية: نموذج درايفر - المفاهيم البلاغية - الحس اللغوي.

The Effectiveness of the Generative Learning Model to Develop Audio Comprehension Skills and Language Thinking Skills among Primary School Students

Bakatah Awad Al-Sinani

Assistant Professor, Department of Curriculum and Teaching Methods

Faculty of Education, Taibah University

Abstract: The research aimed to verify the effectiveness of using the Driver Models in developing some rhetorical concepts and dimensions of linguistic sense among female secondary school students. To achieve the aim of the research, the researcher used the quasi-experimental method, based on the design of the experimental and control groups. The researcher also identified a list of some rhetorical concepts and a list of the dimensions of the linguistic sense appropriate for female students in the second year of secondary school. In light of this, an achievement test for the rhetorical concepts and a test for the dimensions of the linguistic sense were constructed. She also designed two research materials: the teacher's guide and the student's guide. After the researcher verified the validity and reliability of the two research tools, they were applied to the research sample consisting of (60) female students. After processing the data statistically, the research found that there was a statistically significant difference at a significance level of less than (0.05) between the average scores of the experimental and control group in the post-test to test the rhetorical concepts and dimensions of the overall linguistic sense, in favor of the female students of the experimental group who studied using the Driver model. The research also presented a number of recommendations and proposals in light of the results of the reached.

Keywords: Driver's model - rhetorical concepts - linguistic sense.

المقدمة:

تُعَدُّ اللغة العربية وعاء الثقافة، ومرآة الحضارة لأيِّ مجتمع، وأداة التواصل والتعبير لأفراد المجتمع عن أفكارهم ومشاعرهم، وقد منحها القرآن الكريم قدسيةً وشمولاً وإساعاً، فأصبحت بذلك من أقدَر لغات العالم مكانةً؛ لقدنَّها على التحديد الداعم لأي معنى أو فكر أو نظرية (أبو سكينه، ٢٠٢١).

والبلاغة العربية وعلومها كما أشارت عبير (٢٠١٩) تُعَدُّ من أشرف العلوم عند العرب المسلمين، باعتبارها علماً لغوياً يُسهم في فهم لغة القرآن الكريم، وتفسير إعجازه وبلاغته وفصاحته، بل تُعَدُّ روح الأدب نفسه، وصنعتة التي تعكس العبقرية العربية منذ العصور الأولى. ويؤكد كلٌّ من حسين (٢٠٢١) وزيتون (٢٠٠٦) على أهمية تعليم المفاهيم؛ كونها مفتاح العلوم، وأسلوباً مهماً لتطوير المناهج الدراسية، مع التأكيد على تقديم المفاهيم المناسبة للمتعلم، بما يتفق مع مراحل النمو العقلي لديه.

وقد أكّدت الاتجاهات الحديثة، وتوصيات البحوث السابقة، والمؤتمرات في مجال تعليم اللغة العربية، ومنها: مؤتمر البلاغة بين الأصول التراثية والرؤى الحديثة (٢٠١٨)، ودراسة أحمد (٢٠٢٢)، وعبد الباري (٢٠٢١) على أهمية تعليم المفاهيم البلاغية؛ كونها أداة للاتصال الفعّال في المواقف الاجتماعية المختلفة، فالمرسل لا بُدَّ أن يراعي ظروف المتلقي وخصائصه وشخصيته، حتى يكون أداء الرسالة أكثر فاعليةً، إضافة إلى الدور الذي تؤديه المفاهيم البلاغية في تحليل النصوص الأدبية شرحاً، وتفسيراً، وتدوُّقاً، ومحاكاة الأساليب البلاغية؛ الأمر الذي يتطلّب من المتعلّمين النظر إلى نظرة شاملة متكاملة من الجوانب كافة. إضافة للدور الذي تؤديه المفاهيم البلاغية في فهم مقاصد النصوص القرآنية وغاياتها وإدراك جوانب الإعجاز فيه؛ من خلال تمكين المتعلّم من الصياغة السليمة للتراكيب والأساليب اللغوية والبلاغية المناسبة لمقتضى الحال، بما تتضمنه العبارات من معانٍ (القضاة، ٢٠٢١).

ويوضح أحمد (٢٠٢٢)، وعبد القادر (٢٠٢١) أن تعليم المفاهيم البلاغية لطلاب المرحلة الثانوية يُسهم في تنمية الخيال الأدبي لدى المتعلّم، من خلال التبحُّر بالأساليب البيانية من تشبيه، واستعارة، وكناية... إلخ، القائمة على التخيل وتنظيم الخبرات العقلية لدى المتعلمين، فعندما تُتاح لهم فرصة تعليم المفاهيم البلاغية؛ فإنهم يمرّون بخبرات متعدّدة يمكن تنظيمها، وتمكين المتعلم من تحليل النصّ الأدبي، والتصدي له شرحاً، وموازنة، وتفسيراً، وتحليلاً، وتنمية الثروة اللغوية لدى المتعلمين تحدّثاً وكتابةً، من خلال إمدادهم بالأساليب، والصور البلاغية، والمحسّنات البديعية، ومساعدة المتعلم في فهم الأساليب البلاغية، التي يزخر بها القرآن الكريم والحديث الشريف.

وبذلك ترى الباحثة: أن تعليم المفاهيم البلاغية يُسهم في استخدام اللغة العربية استخداماً سليماً، من خلال إدراك الأسرار البلاغية والقيم الجمالية، وتربية ملكة الذوق لدى المتعلمين، وترسيخ فهمهم للمعاني والخيال الأدبي، من خلال تطوير المواهب الأدبية لديهم.

وقد نالت المفاهيم البلاغية اهتمام الباحثين والدارسين تنميةً، وقياساً، وتقويماً، ومنها: دراسة أحمد (٢٠٢٢) والتي استهدفت بناء برنامج قائم على الدمج بين نموذجي سكمان وكارين لتنمية المفاهيم البلاغية لدى عيّنة من الطالبات المعلمات بقسم اللغة العربية. ودراسة عبد الباري (٢٠٢١) التي استهدفت بناء برنامج قائم على البلاغة القرآنية لتنمية المفاهيم البلاغية والحسّ الجمالي لدى عيّنة من الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية. كما استهدفت دراسة عبد القادر (٢٠٢١) تصويب المفاهيم البلاغية وتنمية مهارات العمل الجامعي من خلال استراتيجية اقتحم البنائية لدى عيّنة من

طالبات الصف الأول. كما استهدفت دراسة عبد الله (٢٠١٩) التأكد من فاعلية استراتيجية الأبعاد السُّداسية في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم البلاغية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية. ودراسة علي (٢٠١٩) التي استهدفت بناء برنامج قائم على التعلُّم البنائي لتنمية المفاهيم البلاغية والكتابة الإبداعية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية.

ويُعَدُّ الحسُّ اللُّغوي كما أوضح عبد القادر (٢٠٢٢) بمثابة ملكة ونشاط عقليّ يمكن للفرد امتلاكها وصقلها، من خلال ممارستها وإدراكه للغة، وقواعدها، ومهاراتها، ودراسته العميقة لها، وممارسة الأساليب اللغوية الفصيحة، والتفاعل مع النصوص الأدبية، وتذوّقها، وتحليلها. وتكمن أهمية تنمية الحسّ اللغوي لدى المتعلِّمين في مختلف مراحل التعلُّم المختلفة كما أشارت الحاج (٢٠٢٢)، وعبد المطلب (٢٠٢١) في القدرة على الحكم على صحّة النصّ اللغوي، وتحقيق السّلامة والتنمية اللغوية، واستعمال المفردات والتراكيب اللغوية في السياق اللغوي الصحيح، والمحافظة على سلامة اللغة العربية تحديًا وكتابةً، وإدراك نواحي القصور في السّياق اللغوي، والقدرة على توظيف الأساليب والتراكيب اللغوية، والقدرة على الإيجاز والاستدلال والتلخيص، وتقبُّل وجهات النظر المتباينة، وإدراك مهارات اللغة الوظيفية.

وبناءً على ذلك، ترى الباحثة أن الحسّ اللُّغوي يتكون من عدّة عناصر، تشتمل: الإحساس باللغة، والوعي والإدراك الذهني، والقدرة على حلّ المشكلات، والفهم والتفسير، بما يُسهم بشكلٍ فعّالٍ في تمكين المتعلم من الأداء اللغوي السليم. وقد أشار شحاتة (٢٠٢٢) أن مهارات الحسّ اللُّغوي تُعَدُّ من ضَمَن المهارات التي ينبغي تضمينها في مناهج اللغة العربية، تعلُّماً وتعلّماً بالمرحّل التعليمية المختلفة، وينبغي أن تحظى بمزيدٍ من الاهتمام، من خلال البحوث والبرامج التدريبيّة، وأن يكون للمعلمين السّبق الأكبر في تنمية هذه المهارات لدى طلابهم بمختلف مراحل التعلُّم العام.

ونتيجة لذلك، تناولت عديدٌ من البحوث والدراسات العربية والأجنبية الحسّ اللُّغوي بالبحث والدراسة، تنميةً وتقويماً، ومنها: دراسة كلّ من / أبو سكيّنة (٢٠٢١)، والحاج (٢٠٢٢)، وعبد المطلب (٢٠٢١)، ومحمود (٢٠٢١)، وقد أوصت جميعُ هذه الدِّراسات بالعمل على تنمية الحسّ اللُّغوي لدى المتعلمين بمراحل التعليم المختلفة.

وبناءً على ذلك، تؤكد الباحثة أهمية تنمية مهارات الحسّ اللُّغوي لدى المتعلِّم بمراحل التعليم المختلفة، وخاصةً في السّنّوات الأولى من المرحلة الابتدائية، فامتلاك المتعلم لهذه المهارات سينعكس بشكلٍ إيجابيّ على الاستخدام السليم للغة العربية، تحديًا وكتابةً، وتذوّق مواطن الجمال، من خلال استخدام اللفظ والتّركيب الملائمين للسياق اللغوي المناسب، كما أن تعليم المفاهيم يُعَدُّ اللبنة الأساسيّة للبناء المعرفي السليم للمتعلم؛ لذا كان لزاماً البحث عن أساليب ونماذج ومداخل تدريسيّة بعيدة عن الحفظ والتلقين، بحيث تُسهم في بناء المفاهيم البلاغية وأبعاد الحسّ اللُّغوي لدى طالبات المرحلة الثانوية بصورة سليمة في أذهانهم.

ومما يميّز نموذج درايفر، ما أشار إليه كلّ من المطيري (٢٠٢١)، وكيتّر (Keter 2015) من حيث مرونته وتسلسل خطواته، من خلال قيامه على عدّة استراتيجيّات في مرحلته المختلفة، وتتمثّل في الحوار، والمناقشة، والتعلُّم التعاوني، كما يُسهم في تنمية التفكير، وإيجابيّة المتعلِّم، وتحقيق الجودة النوعيّة له؛ كونه باحثاً عن المعرفة، مع إعطائه الفرصة كي يمارس عمليات: الملاحظة، والتفسير، والتصنيف إلخ في المواقف التعليمية الصّفيّة.

وقد تناولت الأبحاث والدِّراسات العربية والأجنبية نموذج درايفر في تنمية المفاهيم على اختلافها لدى المتعلمين ومنها دراسة شحاتة (٢٠٢٣) التي أوصت بتبني نماذج حديثة في التدريس، عند تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها كنموذج درايفر. كما أوصت دراسة المطيري (٢٠٢١) بأهمية توظيف نموذج درايفر في المواقف التدريسيّة في الصفّ الدراسي؛

لأهميته في تحقيق النموّ الذهنيّ للمتعلمين. ودراسة عمر وشناعة (٢٠٢٠)، وكيتز (2015) Keter التي أوصت جميعها بضرورة تبني نماذج تدريسيّة حديثة، مثل نموذج درايفر؛ لتنمية المفاهيم لدى الطلاب.

ويُعدّ نموذج درايفر من النماذج المنبثقة من الفلسفة البنائية، التي تعتمد على المتعلم في بناء المعرفة، في ضوء خبراته السابقة، وقد أشارت بعض الدراسات العربية والأجنبية باستخدامه لتنمية المفاهيم المختلفة، ومنها: دراسة عمر وآخرون (٢٠٢٠)، وسالدر وسونرت (2016) Salder and Sonnert التي أشارت إلى أن هذا النموذج يقوم على خمس خطوات، وضعها العالم درايفر (Driver)، وهي كما يأتي:

١- التوجيه: يقوم المعلم بتوجيه وتهيئة أذهان الطلاب، من خلال عرض الأنشطة والنماذج عن محتوى الدرس الجديد، من أجل توجيه الأفكار نحوه.

٢- إظهار الفكرة: وفي هذه المرحلة يتمّ تقسيم المتعلمين لمجموعات تعاونيّة، تتكوّن ما بين (٣-٥) طلاب، يتعاونون مع بعضهم البعض بالإجابة عن الأسئلة، بهدف إظهار الأفكار الموجودة لديهم، ودور المعلم في هذه الخطوة يتحدّد في تشخيص نواحي القوة والضعف في المفاهيم، وقد يُعطي المعلم الطالب فرصة من أجل تفسير الظواهر أو إجراء التجارب، وكل ذلك يُسهم في زيادة التعاون والتفاعل بين المعلم والطالب، وصولاً لتصحيح المفاهيم الخطأ.

٣- إظهار الأفكار: من خلال قيام الطلاب بإعادة صياغة الأفكار مع بعضهم البعض صياغة صحيحة، عن طريق تطبيق المعلومات التي عُرضت عليهم في الخطوة الثانية، تحت إشراف المعلم وتوجيهه.

٤- تطبيق الأفكار التي تمّ التوصل إليها على مواقف جديدة: ممّا يؤديّ إلى تثبيت المعلومات وإعادة بنائها في البنى المعرفية للطلاب، من خلال أنشطة يُعدّها المعلم مسبقاً.

٥- المراجعة: وتُسهم بشكلٍ فعّال في تحسين التعلم، الذي يعكس مدى استيعاب الطلاب لما تمّ تعلّمه، من خلال قيام المعلم بطرح مجموعة من الأسئلة الخاصة بالمفاهيم التي سبق تعلّمها، ممّا يؤديّ لزيادة الاحتفاظ بالمادة التعليمية، وزيادة الثقة لدى الطلاب بنتائج الأداء لديهم.

لذا، كانت الحاجة إلى توظيف نموذج درايفر واستثماره؛ لتعليم المفاهيم البلاغية وأبعاد الحسّ اللغوي لطالبات المرحلة الثانوية.

وقد نبعت مشكلة البحث الحالي من خلال ما يأتي:

١- الاطّلاع على نتائج البحوث والدراسات التي أُجريت في مجال تنمية المفاهيم بشكلٍ عام والمفاهيم البلاغية بشكلٍ خاص وتوصياتها، والتي أكّدت انخفاض مستوى الطلاب في المفاهيم البلاغية، ومنها: دراسة كلّ من أحمد (٢٠٢٢)، عبد القادر (٢٠٢١)، عبد الباري (٢٠٢١)، والتي يمكن إرجاعها إلى طبيعة المفاهيم البلاغية في المناهج الدراسية، إضافة إلى التركيز على النواحي النظرية في تقديم تلك المفاهيم، وقلة التركيز على الجوانب التطبيقية.

٢- أمّا عن الحسّ اللغوي؛ فقد أشارت عديد من الدراسات العربية والأجنبية ومنها: دراسة كلّ من شحاته (٢٠٢٢)، عبد الله (٢٠٢١)، عبد المطلب (٢٠٢١)، عبد القادر (٢٠١٤)، إلى وجود ضعف في مهارات

الحسّ اللغوي، وتمثّل هذا الضعف في عدّة مظاهر، من أهمّها: ضعف الطالب في تفسير معاني الألفاظ، وإدراك ترادف الكلمات، وضعف القدرة على اكتشاف الأخطاء اللغوية الإملائية والنحوية والصرفية والدلالية، وضعف القدرة على الإيجاز، وسطحية التعبير عن الأفكار.

٣- نتائج الدراسة الكشفية الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة، والتي أوضحت أن هناك (٧٥,١٣٪) من طالبات الصفّ الثّاني الثّانوي لديهن ضعف في المفاهيم البلاغية، وكذلك تديّ (٧٧,٧٪) مهارات الحسّ اللغوي لديهن. ٤- تجريب نماذج تدريسية حديثة قد تُسهم في تنمية المفاهيم البلاغية وأبعاد الحسّ اللغوي.

وعلى ضوء ذلك، تمثّلت مشكلة البحث الحالي في ضعف وتديّ مستوى اكتساب المفاهيم البلاغية وأبعاد الحسّ اللغوي لدى طالبات المرحلة الثانوية، والافتقار لنموذج تدريسي حديث يُسهم في تنمية المفاهيم البلاغية وأبعاد الحسّ اللغوي لديهن. وللتصدي لهذه المشكلة؛ يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية استخدام نموذج درايفر في تنمية المفاهيم البلاغية وأبعاد الحسّ اللغوي لدى طالبات الصفّ الثّاني الثّانوي؟ ويتفرّع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما المفاهيم البلاغية المتضمنة في مقرر الكفايات اللغوية (٣) المقرر على طالبات الصفّ الثّاني الثّانوي؟

٢. ما أبعاد مهارات الحسّ اللغوي المناسبة لطالبات الصفّ الثّاني الثّانوي؟

٣. ما فاعلية استخدام نموذج درايفر في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصفّ الثّاني الثّانوي؟

٤. ما فاعلية استخدام نموذج درايفر في تنمية أبعاد الحسّ اللغوي لدى طالبات الصفّ الثّاني الثّانوي؟

فروض البحث: تمثّلت في الآتي:

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية، في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم البلاغية، وذلك عند جميع المفاهيم التي تضمّنها الاختبار (التشبيه، التشبيه البليغ، الاستعارة، الاستعارة التصريحية، الاستعارة المكنية، الكناية، التورية، السجع، الجناس، التضاد)، والاختبار الكلي.

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية، في التطبيق البعدي لاختبار أبعاد الحسّ اللغوي، وذلك عند جميع الأبعاد التي تضمّنها الاختبار (مستوى الحسّ اللغوي بالدلالات، مستوى الحسّ اللغوي النحوي-التركيب، مستوى الحسّ اللغوي بالأساليب والتعبيرات، إصدار الأحكام)، والاختبار الكلي.

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

١. تنمية المفاهيم البلاغية وأبعاد الحسّ اللغوي لدى طالبات الصفّ الثّاني الثّانوي بالمرحلة الثانوية.
٢. قياس فاعلية نموذج درايفر في تنمية المفاهيم البلاغية وأبعاد الحسّ اللغوي لدى طالبات الصفّ الثّاني الثّانوي

بالمرحلة الثانوية.

أهمية البحث:

تمثلت أهمية البحث في الآتي:

١. تلميذات المرحلة الثانوية: من خلال تنمية المفاهيم البلاغية، وأبعاد مهارات الحسّ اللغوي لديهن.
٢. معلمات اللغة العربية ومشرفاتهما: إذ تزودهن بطريقة استخدام نموذج درايفر في تنمية المفاهيم البلاغية وأبعاد الحسّ اللغوي لدى طالبات المرحلة الثانوية.
٣. مخطّطو المناهج ومطوّروها: إذ تمدهم بقائمة بالمفاهيم البلاغية المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية، وأبعاد مهارات الحسّ اللغوي، وأداة القياس اللازمة لذلك، التي تشمل: (اختبار المفاهيم البلاغية، وأبعاد الحسّ اللغوي).
٤. الباحثون: يسهم هذا البحث في فتح المجال أمام الباحثين؛ لتنمية المفاهيم البلاغية وأبعاد مهارات الحسّ اللغوي، باستخدام نموذج درايفر في المراحل التعليمية المختلفة.

حدود البحث: اقتصر على الآتي:

الحدود الموضوعية:

١. تناول هذا البحث تنمية المفاهيم البلاغية المتضمنة في كتاب الكفايات اللغوية (٣)، المقرّر على طالبات الصفّ الثاني الثانوي في علوم: (البيان، والمعاني، والبدیع)، من الفصل الدراسي الأول، للعام الدراسي (١٤٤٥هـ)؛ وقد توصّلت الباحثة من خلال تحليل محتوى كتاب الكفايات اللغوية (٣)، إلى (١٠) مفاهيم، وهي: (التشبيه، التشبيه البليغ، الاستعارة، الاستعارة التصريحية، الاستعارة المكنية، الكناية، التورية، السجع، الجناس، التضاد).
١. أبعاد مهارات الحسّ اللغوي المناسبة لطالبات الصفّ الثاني الثانوي، وهي عبارة عن أربعة أبعاد رئيسة، تشمل: مستوى الحسّ اللغوي بالدلالات، مستوى الحسّ اللغوي النحوي-التركيب، مستوى الحسّ اللغوي بالأساليب والتعبيرات، مهارات إصدار الأحكام متضمنة الأبعاد الفرعية.
٢. الحدود المكانية: تمّ تطبيق البحث في ثانوية (الثانوية السابعة) في محافظة ينبع البحر.
٣. الحدود البشرية: اقتصر البحث الحالي على عيّنة من طالبات الصفّ الثاني الثانوي للمرحلة الثانوية، والبالغ عددهنّ (٦٠) طالبة، وقد تمّ تقسيم الطالبات إلى مجموعتين، إحداهما: تجريبية، وعددهن (٣٠) طالبة والأخرى: ضابطة، وعددهن (٣٠) طالبة، من طالبات مدرسة (الثانوية السابعة) بمحافظة ينبع البحر.
٤. الحدود الزمانية: تمّ تطبيق البحث الحالي في أثناء الفصل الدراسي الأول، للعام الجامعي (١٤٤٥-١٤٤٦هـ).

مصطلحات البحث: اقتصر على ما يأتي:

١. يُعرّف نموذج درايفر إجرائيًا وفق هذا البحث أنّه: نموذج تدريسي مُنبثق عن الفلسفة البنائية، يسير بخطوات تعليمية وأنشطة محدّدة، وهي: (التوجيه، وإظهار الأفكار، وإعادة صياغتها، وتطبيق الأفكار ومراجعتها)، تسير وفقها طالبة المرحلة الثانوية عند معالجة المفاهيم البلاغية، وتشجيعها على تنمية الحسّ اللغوي لديها.

٢. ويُقصد بالمفاهيم البلاغية إجرائيًا أنها: صور عقلية ومعاني وتفسيرات للمصطلحات البلاغية في علوم: (البيان- المعاني- البديع)، تُدرّس لطالبات الصّف الثاني الثانوي، بما يحقّق مطابقة الكلام لمقتضى الحال، ويُقاس إجرائيًا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار المفاهيم البلاغية الذي أُعدّ لذلك.
٣. ويُعرّف الحسّ اللغوي إجرائيًا في هذا البحث بأنه: قدرة طالبات الصّف الثاني الثانوي على فهم دلالات الألفاظ والكلمات وإدراكها، واكتشاف الأخطاء النحوية والبلاغية الواردة في السّياق اللغوي، وإدراك مواطن الجمال والتّمييز بين العناصر اللغوية، وإصدار الأحكام اللغوية، ويُقاس إجرائيًا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار الحسّ اللغوي المُعدّ لذلك الغرض.

الطريقة والإجراءات

هدف البحث الحالي إلى التحقّق من فاعلية نموذج درايفر في تنمية المفاهيم البلاغية وأبعاد الحسّ اللغوي المراد تنميتها لدى طالبات الصّف الثاني الثانوي من المرحلة الثانوية، إذ تُقدّم الباحثة عرضًا للإجراءات التي اتّبعتها، كما توضح وصفًا لمنهج البحث، ومجتمع البحث، والعينة المستخدمة، وكيفية بناء الأدوات، والتأكّد من صِدْقها وثباتها، والمعالجات الإحصائية المستخدمة.

منهج البحث: استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة)؛ للتعرف إلى أثر المتغيّر المستقل: نموذج درايفر (Driver Models)، على المتغيّر التابع: (بعض المفاهيم البلاغية وأبعاد الحسّ اللغوي) لدى طالبات المرحلة الثانوية.

مجتمع البحث وعيّنته:

تكوّن مجتمع البحث من جميع طالبات الصّف الثاني الثانوي في محافظة ينبع البحر، اللاتي يدرّسن في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التعليم، للعام الدراسي (١٤٤٥-١٤٤٦هـ)، وتمّ تطبيق البحث الحالي على عيّنة عشوائية من طالبات الصّف الثاني الثانوي، واللّاتي تمّ اختيارهن بطريقتين عشوائيتين، وقد تكوّنت عينة البحث من (٦٠) طالبة منهن (٣٠) طالبة يمثّلن المجموعة التجريبية، (٣٠) طالبة يمثّلن المجموعة الضابطة.

جدول ١

التصميم التجريبي للمعالجات التجريبية

المجموعة	قياس قبلي للتجربة	المعالجات التجريبية	القياس البعدي
المجموعة التجريبية	اختبار المفاهيم البلاغية وأبعاد الحسّ اللغوي	التدريس بنموذج درايفر	اختبار المفاهيم البلاغية وأبعاد مهارات الحسّ اللغوي
المجموعة الضابطة	اختبار المفاهيم البلاغية وأبعاد الحسّ اللغوي	الطريقة التقليدية	اختبار المفاهيم البلاغية وأبعاد مهارات الحسّ اللغوي

متغيّرات البحث:

١. المتغيّر المستقل: وهو العامل التجريبي المراد معرفة أثره على المجموعة التجريبية، ويتمثّل في نموذج درايفر، وطريقة التدريس التقليدية للمجموعة الضابطة.
٢. المتغيّر التابع: ويتمثّل في المفاهيم البلاغية، وأبعاد مهارات الحسّ اللغوي، التي تمّ تحديدها.

(١) إعداد أدوات البحث:

تحديد المفاهيم البلاغية المتضمنة في محتوى مقرر الكفايات اللغوية (٣)، المقرر على طالبات الصف الثاني الثانوي: حيث تم تحليل محتوى مقرر الكفايات اللغوية (٣)، بهدف التعرف إلى المفاهيم البلاغية التي يتضمنها المقرر، وقد تم هذا التحليل مرة من قبل الباحثة، ومرة أخرى من قبل زميلة، وتم بعد ذلك حساب ثبات التحليل بمعادلة كوبر (Cooper)، كما هو موضَّح في الجدول الآتي:

جدول ٢

معامل الثبات كوبر بين تحليل الباحثة وتحليل الزميلة

عدد المفاهيم البلاغية وفق تحليل الباحثة	عدد المفاهيم البلاغية وفق تحليل الزميلة	معامل الثبات كوبر
١٠	٩	٩٠.٠%

يتضح من جدول (٢)، أن معاملات ثبات تحليل المحتوى للمفاهيم البلاغية كوبر بين تحليل الباحثة وتحليل الزميلة بلغت (90.0%)، وهي درجة مرتفعة ومقبولة إحصائياً. وهي على النحو الآتي: (التشبيه، التشبيه البليغ، الاستعارة، الاستعارة التصريحية، الاستعارة المكنية، الكناية، التورية، السجع، الجناس، التضاد). ولتحقق من صدق أداة البحث؛ تم عرضها في صورتها الأولية على عدد من المحكمين المختصين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، من أجل الوصول لاستطلاع آرائهم حول مدى مناسبة المفاهيم لعينة البحث، ومدى وضوح الصياغة اللغوية وسلامتها، وتعديل أو حذف أو إضافة ما يروونه مناسباً. وقد تم الأخذ بآراء المحكمين، وإجراء التعديلات المناسبة لذلك، وقد خلصت الباحثة إلى القائمة بصورتها النهائية مشتملة على (١٠) مفاهيم رئيسة، وهي على النحو الآتي (ملحق ١):

١- قائمة بأبعاد مهارات الحس اللغوي المناسبة لطالبات الصف الثاني الثانوي: وقد هدفت هذه القائمة إلى

تحديد أبعاد الحس اللغوي المناسبة لطالبات الصف الثاني الثانوي، وتم بناء هذه القائمة من عدة مصادر متنوعة منها: البحوث والدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بالحس اللغوي، والأدبيات والكتابات ذات العلاقة بالحس اللغوي، وأهداف تعليم اللغة العربية للمرحلة الثانوية؛ وتضمنت القائمة بصورتها الأولية مهارة فرعية تنطوي على أربعة أبعاد رئيسة، وهي: مستوى الحس اللغوي بالدلالات، مستوى الحس اللغوي النحوي- التركيب، مستوى الحس اللغوي بالأساليب والتعبيرات، مهارات إصدار الأحكام. وقد تم عرضها في صورتها الأولية على عدد من المحكمين المختصين في مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وعلم النفس التربوي، وبعض معلمي ومشرفي اللغة العربية، من أجل الوصول لاستطلاع آرائهم حول مدى مناسبة أبعاد الحس اللغوي لطالبات الصف الثاني الثانوي، ومدى وضوح وسلامة الصياغة اللغوية، وتعديل وحذف وإضافة ما يسهم في تحسين قائمة أبعاد الحس اللغوي بصورتها وشكلها النهائي. وقد تم الأخذ بآراء المحكمين، وإجراء التعديلات المطلوبة، وقامت الباحثة بحساب الوزن النسبي لأبعاد الحس اللغوي؛ وذلك لاختيار أبعاد الحس اللغوي التي حظيت بنسبة اتفاق تصل بين المحكمين إلى ٨٥٪، وقد خلصت الباحثة إلى القائمة بصورتها النهائية، مشتملة على (٤) أبعاد رئيسة، متضمنة الأبعاد الفرعية، ملحق (١).

٢- بناء اختبار المفاهيم البلاغية: هدف هذا الاختبار إلى قياس المفاهيم البلاغية المرتبطة بعلوم: (البلاغة، البيان،

البديع، المعاني)، المناسبة لطالبات الصف الثاني الثانوي، وتم بناء هذا الاختبار من عدّة مصادر، منها: قائمة المفاهيم البلاغية المتصلة بعلوم البيان والمعاني والبديع، والبحوث والدراسات العربية ذات العلاقة، وتكون الاختبار من (٢٠) سؤالاً؛ لقياس (١٠) مفاهيم رئيسة.

صدق الاختبار: للتأكد من صدق اختبار المفاهيم البلاغية؛ تم عرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، وقد طلب منهم إبداء الرأي حول وضوح تعليمات الاختبار، ومدى مناسبة الأسئلة الموضوعية لقياس المفاهيم البلاغية، ومدى صحة البدائل الموضوعية لكل سؤال، وبناءً على آراء المحكمين؛ تم إخراج الاختبار بصورته النهائية، ملحق (٢).

٣- **بناء اختبار أبعاد الحس اللغوي:** بهدف قياس أبعاد الحس اللغوي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، وتكون هذا الاختبار من (٢٠) سؤالاً، يقيس (١٠) مهارات فرعية لأربعة أبعاد للحس اللغوي، والتي اتفق عليها المحكمون في صورتها النهائية، وقد اشتملت الباحثة هذا الاختبار من عدّة مصادر، منها: الدراسات والبحوث العربية والأجنبية المتعلقة بمجال الحس اللغوي، والأدبيات المرتبطة بقياس الحس اللغوي.

صدق الاختبار: للتأكد من صدق اختبار الحس اللغوي؛ تم عرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، وقد طلب منهم إبداء الرأي حول وضوح تعليمات الاختبار، ومدى مناسبة الأسئلة الموضوعية لقياس أبعاد الحس اللغوي، ومدى صحة البدائل الموضوعية لكل سؤال، وبناءً على آراء المحكمين؛ تم إخراج الاختبار بصورته النهائية، ملحق (٢).

ثالثاً: إعداد دليل الطالبة وفق خطوات نموذج درايفر:

تم إعداد الأنشطة التعليمية وصياغتها للطالبات وفقاً لنموذج درايفر بصورة أولية، وذلك وفق الخطوات الآتية:

أ- إعداد صورة أولية لدليل الطالبة: إذ اشتملت على مقدمة، وأنشطة تعليمية تم صياغتها وفق نموذج درايفر.

ب- عرض الصورة الأولية على المحكمين: تم عرض الصورة الأولية على عدد من المحكمين المختصين، تمهيداً لضبطه من حيث مدى مناسبة الأنشطة التعليمية في دليل الطالبة لنموذج درايفر، ومدى سلامة الصياغة اللغوية، ومدى مناسبة الأنشطة التعليمية المخططة وفقاً لخطوات نموذج درايفر، وتم إجراء التعديلات المقترحة، وبذلك أصبح الدليل جاهزاً في صورته النهائية وفقاً لنموذج درايفر.

رابعاً: إعداد دليل المعلمة لاستخدام نموذج درايفر بهدف تنمية المفاهيم البلاغية وأبعاد الحس اللغوي لدى عينة البحث.

هدف الدليل: يهدف إعداد الدليل إلى مساعدة معلمات المرحلة الثانوية على تنمية المفاهيم البلاغية وأبعاد الحس اللغوي من خلال نموذج درايفر.

وقد اشتمل الدليل على:

١. مقدمة الدليل.

٢. أهداف الدليل.

٣. الأسس التي يقوم عليها نموذج درايفر.

٤. مراحل وخطوات نموذج درايفر.

٥. مفاهيم ومصطلحات أساسية.

٦. إطار مرجعي عن المفاهيم البلاغية وأبعاد الحسّ اللغوي.

٧. الخطة الزمنية لتدريس المفاهيم البلاغية وأبعاد الحسّ اللغوي وفق نموذج درايفر.

٨. الأنشطة التعليمية مُصاغة وفقاً لخطوات نموذج درايفر.

٩. أساليب التقويم.

١٠. صِدْق الدليل: تمّ عرض الدليل على عددٍ من المحكّمين المختصّين في مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية لضبطه

وقد تمّ الأخذ بملاحظاتهم، وبذلك أصبح الدليل جاهزاً في صورته النهائية، ملحق (٣).

التجربة الاستطلاعية الخاصة بالاختبار:

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عيّنة استطلاعية تكوّنت من (٣٠) طالبة من طالبات الصفّ الثاني الثانوي، وذلك بهدف التعرف إلى ما يأتي:

أ- معاملات الصعوبة والسهولة لأسئلة الاختبار:

تمّ حساب معاملات الصعوبة والسهولة لأسئلة الاختبار وفق المعادلات الموضّحة أدناه، حيث تفيد معاملات الصعوبة والسهولة في إيضاح مدى سهولة أو صعوبة سؤال ما في الاختبار.

جدول ٣

معاملات الصعوبة ومعاملات السهولة لأسئلة الاختبار

الرقم	الاختبار	معامل الصعوبة	معامل السهولة	الرقم	الاختبار	معامل الصعوبة	معامل السهولة
١	اختبار المفاهيم	٠,٤٠	٠,٦٠	١	اختبار أبعاد الحسّ	٠,٤٣	٠,٥٧
٢	البلاغية	٠,٣٧	٠,٦٣	٢	اللغوي	٠,٣٧	٠,٦٣
٣		٠,٤٠	٠,٦٠	٣		٠,٤٣	٠,٥٧
٤		٠,٤٧	٠,٥٣	٤		٠,٤٠	٠,٦٠
٥		٠,٤٣	٠,٥٧	٥		٠,٣٧	٠,٦٣
٦		٠,٣٧	٠,٦٣	٦		٠,٤٧	٠,٥٣
٧		٠,٥٠	٠,٥٠	٧		٠,٤٠	٠,٦٠
٨		٠,٤٣	٠,٥٧	٨		٠,٥٣	٠,٤٧
٩		٠,٤٠	٠,٦٠	٩		٠,٥٠	٠,٥٠
١٠		٠,٤٧	٠,٥٣	١٠		٠,٣٧	٠,٦٣
١١		٠,٣٧	٠,٦٣	١١		٠,٥٧	٠,٤٣
١٢		٠,٥٣	٠,٤٧	١٢		٠,٤٠	٠,٦٠
١٣		٠,٤٣	٠,٥٧	١٣		٠,٤٧	٠,٥٣

د. بخيتة عواد السناني

الرقم	الاختبار	معامل الصعوبة	معامل السهولة	الرقم	الاختبار	معامل الصعوبة	معامل السهولة
١٤		٠,٥٠	٠,٥٠	١٤		٠,٤٠	٠,٦٠
١٥		٠,٣٧	٠,٦٣	١٥		٠,٥٧	٠,٤٣
١٦		٠,٥٧	٠,٤٣	١٦		٠,٤٣	٠,٥٧
١٧		٠,٥٣	٠,٤٧	١٧		٠,٣٧	٠,٦٣
١٨		٠,٣٧	٠,٦٣	١٨		٠,٥٣	٠,٤٧
١٩		٠,٤٣	٠,٥٧	١٩		٠,٤٠	٠,٦٠
٢٠		٠,٣٧	٠,٦٣	٢٠		٠,٤٧	٠,٥٣

يتضح من جدول (٣)، أن جميع قيم معاملات الصعوبة لجميع أسئلة الاختبار مقبولة إحصائياً، حيث إن معامل الصعوبة المثالي هو المحصور بين (٠,٣٠)، (٠,٧٠)، وقد تراوحت قيم معامل الصعوبة لأسئلة الاختبار بين (٠,٣٧)، (٠,٥٧).

ب- معاملات التمييز لأسئلة الاختبار:

تتمثل مهمة معامل التمييز في تحديد مدى فاعلية سؤال ما في التمييز بين الطالب المتفوق والطالب ذي التحصيل الأكاديمي الضعيف. وقد تمّ حساب معامل التمييز بالمعادلة الآتية:

جدول ٤

معاملات التمييز لأسئلة الاختبار

الرقم	الاختبار	معامل التمييز	الرقم	الاختبار	معامل التمييز
١		٠,٨٠	١		٠,٨٧
٢		٠,٧٣	٢		٠,٧٣
٣		٠,٨٠	٣		٠,٨٧
٤		٠,٩٣	٤		٠,٨٠
٥		٠,٨٧	٥		٠,٧٣
٦		٠,٧٣	٦		٠,٩٣
٧		١,٠٠	٧		٠,٨٠
٨		٠,٨٧	٨		٠,٩٣
٩		٠,٨٠	٩		١,٠٠
١٠		٠,٩٣	١٠		٠,٧٣
١١		٠,٧٣	١١		٠,٨٧
١٢		٠,٩٣	١٢		٠,٨٠
١٣		٠,٨٧	١٣		٠,٩٣
١٤		١,٠٠	١٤		٠,٨٠
١٥		٠,٧٣	١٥		٠,٨٧
١٦		٠,٨٧	١٦		٠,٨٧
١٧		٠,٩٣	١٧		٠,٧٣
١٨		٠,٧٣	١٨		٠,٩٣
١٩		٠,٨٧	١٩		٠,٨٠
٢٠		٠,٧٣	٢٠		٠,٩٣

اختبار أبعاد الحسّ اللغوي

اختبار المفاهيم البلاغية

يتضح من جدول (٤)، أن جميع قيم معاملات التمييز لجميع أسئلة الاختبار مقبولة إحصائياً، حيث إن معامل التمييز المقبول هو المحصور بين (٠,٣٠ إلى ١,٠٠)، وقد تراوحت قيم معامل التمييز لأسئلة الاختبار بين (٠,٧٣)، (١,٠٠).

ج- صدق الاتساق الداخلي للاختبار:

لقد تمّ حساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار من خلال حساب:

- معامل الارتباط بين درجة كل (مفهوم/ بُعد) و (الدرجة الكلية للاختبار الذي ينتمي له)، والجدول (٤) يوضح النتائج الخاصة بذلك.
- معامل الارتباط بين درجة (اختبار المفاهيم اللغوي، اختبار أبعاد الحس اللغوي) و (الدرجة الكلية للاختبار)، والجدول (٥) يوضح النتائج الخاصة بذلك.

جدول ٥

معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل (مفهوم/ بُعد) و (الدرجة الكلية للاختبار الذي ينتمي له)

الرقم	المفاهيم البلاغية	معامل الارتباط	أبعاد الحس اللغوي	معامل الارتباط
١	التشبيه	**٠,٥٦٦	مستوى الحس اللغوي بالدلالات	**٠,٦٠٨
2	التشبيه البليغ	**٠,٥٧٥	مستوى الحس اللغوي النحوي-التركيب	**٠,٦٨١
٣	الاستعارة	**٠,٦٠٠	مستوى الحس اللغوي بالأساليب والتعبيرات	**٠,٦٣٣
٤	الاستعارة التصريحية	**٠,٧٥٩	إصدار الأحكام	**٠,٧٣٦
٥	الاستعارة المكنية	**٠,٧٥٩		
٦	الكناية	**٠,٥٨٨		
٧	التورية	**٠,٥٩١		
٨	السجع	**٠,٧٢٧		
٩	الجناس	**٠,٥٩٧		
١٠	التضاد	**٠,٥٩٣		

يتضح من الجدول (٥)، أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل (مفهوم/ بُعد) و (الدرجة الكلية للاختبار الذي ينتمي له) دالة إحصائياً، ممّا يدل على ترابط هذه الأسئلة، وصلاحيته للتطبيق على عينة البحث.

جدول ٦

معامل الارتباط بيرسون بين درجة (اختبار المفاهيم اللغوي، اختبار أبعاد الحس اللغوي) و (الدرجة الكلية للاختبار)

الرقم	الاختبار	معامل الارتباط
١	اختبار المفاهيم البلاغية	**٠,٨٤٦
٢	اختبار أبعاد الحس اللغوي	**٠,٨١٩

يتضح من الجدول (٦)، أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة (اختبار المفاهيم اللغوي، اختبار أبعاد الحس اللغوي) و (الدرجة الكلية للاختبار) دالة إحصائياً، ممّا يدل على ترابط الاختبار، وصلاحيته للتطبيق على عينة البحث.

د- ثبات الاختبار:

تمَّ حسابُ ثبات الاختبار بمعادلة كودر ريتشاردسون ٢٠ (KR-20)، ومعادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وجدول (٦) يوضح نتائج الثبات بماتين الطريقتين.

جدول ٧

معاملات ثبات الاختبار بمعادلة كودر ريتشاردسون ٢٠ (KR-20)، ومعادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)

الرقم	الاختبار	عدد الأسئلة	(مجموع ص × خ)	ع	(KR-20)	ألفا كرونباخ
١	اختبار المفاهيم البلاغية	٢٠	٦,٠١٢	٢٨,٤٣٤	٠,٨٣٠	٠,٨١٤
٢	اختبار أبعاد الحس اللغوي	٢٠	٥,٩٩٤	٢٧,٦٥٤	٠,٨٢٤	٠,٨٠٨
٣	الاختبار الكلي	٤٠	١٢,٠٠٦	٦٧,٦٧٨	٠,٨٤٤	٠,٨٣٦

يتَّضح من جدول (٧)، أن جميع قيم معاملات الثبات لجميع المهارات، وللاختبار الكلي باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون ٢٠ (KR-20)، ومعادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)؛ مقبولة إحصائياً، حيث يشير أبو هاشم (٢٠٠٣، ٣٠٤) أن معامل الثبات يُعدُّ مقبُولاً إحصائياً، إذا كانت قيمته أعلى من (٠,٧٠)، وهذا يدل على أن الاختبار على درجة مناسبة من الثبات.

الأساليب الإحصائية: اقتصر البحث على الأساليب الإحصائية الآتية:

- (١) معامل ارتباط بيرسون: لحساب الاتِّساق الداخلي لاختبار المفاهيم البلاغية وأبعاد الحس اللغوي.
- (٢) معادلة كودر ريتشاردسون ٢٠ (KR-20): لحساب ثبات اختبار المفاهيم البلاغية وأبعاد الحس اللغوي؛ وذلك لأنها أكثر شيوعاً مع الاختبارات التي تكون درجتها (صفر)، وواحد.
- (٣) معادلة ألفا كرونباخ: لحساب ثبات اختبار المفاهيم البلاغية وأبعاد الحس اللغوي.
- (٤) اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent Samples T Test).

التطبيق القبلي لأدوات البحث:

للتحقُّق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية؛ ينبغي التعرُّف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بينهما في التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم البلاغية وأبعاد الحس اللغوي.

نتائج البحث ومناقشتها

١- نتائج السؤال الأول الذي نصّ على: ما المفاهيم البلاغية المتضمنة في مقرّر الكفايات اللغوية (٣) المقرّر على طالبات الصفّ الثاني الثانوي؟ تمتّ الإجابة عن هذا السؤال في فصل الإجراءات من هذا البحث.

٢- نتائج السؤال الثاني الذي نصّ على: ما مهارات الحسّ اللغوي المناسبة لطالبات الصفّ الثاني الثانوي؟ تمتّ الإجابة عن هذا السؤال في فصل الإجراءات من هذا البحث.

٣- نتائج السؤال الثالث: للإجابة عن سؤال البحث الثالث؛ تمتّ صياغة الفرضية الآتية:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية، في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم البلاغية، وذلك عند جميع المفاهيم التي تضمنتها الاختبار: (التشبيه، التشبيه البليغ، الاستعارة، الاستعارة التصريحية، الاستعارة المكنية، الكناية، التورية، السجع، الجناس، التضاد)، والاختبار الكلي للمفاهيم البلاغية.

وللتحقّق من هذه الفرضية؛ تمّ استخدام ما يأتي:

١. اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent Samples T Test): وذلك للتحقّق من الفرق ذي الدلالة الإحصائية، بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية، في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم البلاغية، وذلك عند جميع المفاهيم التي تضمنها الاختبار: (التشبيه، التشبيه البليغ، الاستعارة، الاستعارة التصريحية، الاستعارة المكنية، الكناية، التورية، السجع، الجناس، التضاد)، والاختبار الكلي.

وجداول (٧) يوضح نتائج ذلك.

٢. مربع إيتا: لقياس حجم تأثير استخدام نموذج درايفر في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصفّ الثاني الثانوي. وجداول (٧) يوضح نتائج ذلك.

جدول ٨

نتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للفرق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم البلاغية

المفهوم	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
التشبيه	الضابطة	٣٠	١,١٠	٠,٨٤٥	٣,٤٩٥	٥٨	٠,٠٠١	دال إحصائياً
	التجريبية	٣٠	١,٧٣	٠,٥٢١				
التشبيه البليغ	الضابطة	٣٠	١,٣٣	٠,٧١١	٤,٧٢٥	٥٨	٠,٠٠٠	دال إحصائياً
	التجريبية	٣٠	١,٩٧	٠,١٨٣				
الاستعارة	الضابطة	٣٠	١,٢٠	٠,٧٦١	٣,٢٦٧	٥٨	٠,٠٠٢	دال إحصائياً
	التجريبية	٣٠	١,٧٧	٠,٥٦٨				
الاستعارة التصريحية	الضابطة	٣٠	١,١٣	٠,٦٨١	٥,٦٦٨	٥٨	٠,٠٠٠	دال إحصائياً
	التجريبية	٣٠	١,٩٣	٠,٣٦٥				
	الضابطة	٣٠	١,٥٠	٠,٦٣٠	٣,١٣١	٥٨	٠,٠٠٣	دال إحصائياً
	التجريبية	٣٠	١,٩٣	٠,٣٦٥				

د. بختة عواد السناني

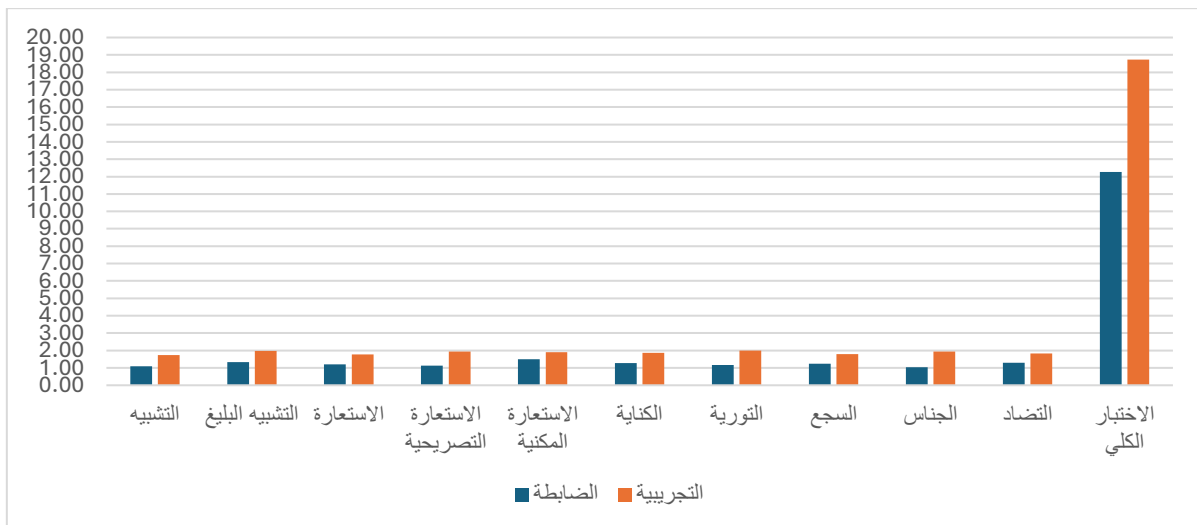
المفهوم	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
الاستعارة المكنية	التجريبية	٣٠	١,٩٠	٠,٣٠٥				إحصائياً
الكناية	الضابطة	٣٠	١,٢٧	٠,٦٤٠	٤,٥٢٠	٥٨	٠,٠٠	دال
	التجريبية	٣٠	١,٨٧	٠,٣٤٦				إحصائياً
التورية	الضابطة	٣٠	١,١٧	٠,٧٤٧	٦,١١٣	٥٨	٠,٠٠	دال
	التجريبية	٣٠	٢,٠٠	٠,٠٠٠				إحصائياً
السجع	الضابطة	٣٠	١,٢٣	٠,٨١٧	٣,٤٠٠	٥٨	٠,٠٠١	دال
	التجريبية	٣٠	١,٨٠	٠,٤٠٧				إحصائياً
الجناس	الضابطة	٣٠	١,٠٣	٠,٧١٨	٦,٤٧٠	٥٨	٠,٠٠	دال
	التجريبية	٣٠	١,٩٣	٠,٢٥٤				إحصائياً
التضاد	الضابطة	٣٠	١,٣٠	٠,٧٥٠	٣,٤٧٧	٥٨	٠,٠١	دال
	التجريبية	٣٠	١,٨٣	٠,٣٧٩				إحصائياً
الاختبار الكلي	الضابطة	٣٠	١٢,٢٧	٣,٥٩١	٩,٤٠٠	٥٨	٠,٠٠	دال
	التجريبية	٣٠	١٨,٧٣	١,١٤٣				إحصائياً

يتضح من جدول (٨)، وجود فرق ذي دلالة إحصائية، عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥)، بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية، في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم البلاغية، وذلك عند جميع المفاهيم التي تضمنها الاختبار، والتي تشمل: (التشبيه، التشبيه البليغ، الاستعارة، الاستعارة التصريحية، الاستعارة المكنية، الكناية، التورية، السجع، الجناس، التضاد)، والاختبار الكلي، حيث إن جميع قيم اختبار (ت) لجميع المفاهيم وللاختبار الكلي هي قيم دالة إحصائية، وقد كانت جميع هذه الفروق في اتجاه طالبات المجموعة التجريبية.

تدل هذه النتيجة على فاعلية استخدام نموذج درايفر في تنمية المفاهيم البلاغية وذلك عند جميع المفاهيم التي تضمنها الاختبار، والتي تشمل: (التشبيه، التشبيه البليغ، الاستعارة، الاستعارة التصريحية، الاستعارة المكنية، الكناية، التورية، السجع، الجناس، التضاد)، والاختبار الكلي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.

شكل ١

المتوسطات الحسابية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم البلاغية



يتضح من شكل (١)، المتوسطات الحسابية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم البلاغية، وذلك عند جميع المفاهيم التي تضمنها الاختبار، والتي تشمل: (التشبيه، التشبيه البليغ، الاستعارة، الاستعارة التصريحية، الاستعارة المكنية، الكناية، التورية، السجع، الجناس، التضاد) والاختبار الكلي.

جدول ٩

نتائج مربع إيتا (η^2) لقياس حجم تأثير استخدام نموذج درايفر في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي

الرقم	المفهوم	المتوسط البعدي للمجموعة الضابطة	المتوسط البعدي للمجموعة التجريبية	مربع إيتا	حجم الأثر
١	التشبيه	١,١٠	١,٧٣	٠,١٧٤	مرتفع
٢	التشبيه البليغ	١,٣٣	١,٩٧	٠,٢٧٨	مرتفع
٣	الاستعارة	١,٢٠	١,٧٧	٠,١٥٥	مرتفع
٤	الاستعارة التصريحية	١,١٣	١,٩٣	٠,٣٥٦	مرتفع
٥	الاستعارة المكنية	١,٥٠	١,٩٠	٠,١٤٥	مرتفع
٦	الكناية	١,٢٧	١,٨٧	٠,٢٦٠	مرتفع
٧	التورية	١,١٧	٢,٠٠	٠,٣٩٢	مرتفع
٨	السجع	١,٢٣	١,٨٠	٠,١٦٦	مرتفع
٩	الجناس	١,٠٣	١,٩٣	٠,٤١٩	مرتفع
١٠	التضاد	١,٣٠	١,٨٣	٠,١٧٣	مرتفع
١١	الاختبار الكلي	١٢,٢٧	١٨,٧٣	٠,٦٠٤	مرتفع

يتضح من جدول (٩)، أنّ قيم مربع إيتا لاختبار المفاهيم البلاغية، وذلك عند جميع المفاهيم التي تضمنها الاختبار، التي تشمل: (التشبيه، التشبيه البليغ، الاستعارة، الاستعارة التصريحية، الاستعارة المكنية، الكناية، التورية، السجع، الجناس، التضاد)، والاختبار الكلي؛ جاءت في مستوى (حجم التأثير المرتفع)، حسب تصنيف كوهين (Cohen (1988)، الذي أشار إلى أن حجم التأثير يكون مرتفعاً إذا كانت النتيجة أعلى من القيمة (٠,١٤). وتدل هذه النتيجة على وجود حجم تأثير مرتفع لاستخدام نموذج درايفر، في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى:

- ١- طبيعة نموذج درايفر؛ حيث انبثق من الفلسفة البنائية التي تعتمد على الخبرات السابقة، وربطها بالمفاهيم البلاغية المراد تنميتها لدى المتعلمات؛ حيث تضمن نموذج درايفر العديد من الأنشطة التعليمية المرتبطة بالمفاهيم البلاغية، التي تسهم في التعرف إلى المفاهيم البلاغية، من خلال إتاحة الفرصة للطلّابات باستدعائه وربطه بالخبرات الجديدة للمفهوم، وإعادة تشكيله في البنى المعرفية لديهن، من خلال إيجاد نوع من التفاعل بين المعلّمة والطلّابات أكثر من الطريقة المعتادة، من خلال إتاحة التفكير في استقصاء المعلومات المعرفية.
- ٢- أنّ الخطوات الخمس التي أثبتت في تدريس المفاهيم البلاغية وفق نموذج درايفر وهي: (التوجيه، إظهار الفكرة، إعادة صياغتها، تطبيق الأفكار، مرحلة التغيير التي أحدثها في الأفكار)؛ قد أسهمت في شدّ انتباه طالبات المجموعة التجريبية، من خلال استقصاء الطالبة المعلومات بنفسها، من أجل الوصول إلى تشكيل البنى المعرفية في ذهنها.

- ٣- استناد نموذج درايفر على عددٍ من الاستراتيجيات، ومنها: الحوار، والمناقشة، والتعلم التعاوني، الاستقصاء.
- ٤- أسهم نموذج درايفر في تنمية التفكير، من خلال الدور الفعال للمتعلم في معالجة الأنشطة التعليمية التي حوّاها النموذج، بعيداً عن الحفظ والتلقين، من خلال ممارسة الطالبات العمليات العقلية، كالتحليل، والتفسير، والفهم، والاستنتاج، وبذلك يكون لتعلم المفاهيم معنى وثباتاً وبقاءً.
- ٥- أسهم نموذج درايفر أيضاً في تحقيق إيجابية المتعلم ودوره الفعال، من خلال إتاحة الفرصة له باكتشاف المعارف، وتنظيمها، وطرح الأسئلة، ومناقشتها.
- ٦- وهذا يتفق مع نتائج عددٍ من الدراسات التي تناولت المفاهيم البلاغية، ومنها: دراسة كلٍّ من (أحمد، ٢٠٢٢؛ عبد الباري، ٢٠٢١؛ القضاة، ٢٠٢١).
- ٧- كما يتفق هذا أيضاً مع الدراسات التي أظهرت فاعلية نموذج درايفر في تعليم اللغة العربية والمواد الدراسية الأخرى لدى المتعلمين بالمراحل التعليمية المختلفة، مثل: دراسة كلٍّ من (شحاتة، ٢٠٢٣؛ القضاة، ٢٠٢١؛ عمر وآخرون، ٢٠٢٠؛ المطيري، ٢٠٢١؛ كيتز، ٢٠١٥) (Keter, 2015).

١) للإجابة عن سؤال البحث الرابع؛ تم صياغة الفرضية الآتية:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية، في التطبيق البعدي لاختبار أبعاد الحس اللغوي، وذلك عند جميع الأبعاد التي تضمنها الاختبار: (مستوى الحس اللغوي بالدلالات، مستوى الحس اللغوي النحوي-التركيب، مستوى الحس اللغوي بالأساليب والتعبيرات، إصدار الأحكام)، والاختبار الكلي.

وللتحقق من هذه الفرضية؛ تم استخدام ما يأتي:

- ١- اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent Samples T Test): وذلك للتحقق من الفرق ذي الدلالة الإحصائية، بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية، في التطبيق البعدي لاختبار أبعاد الحس اللغوي، وذلك عند جميع الأبعاد التي تضمنها الاختبار، والتي تشمل: (مستوى الحس اللغوي بالدلالات، مستوى الحس اللغوي النحوي-التركيب، مستوى الحس اللغوي بالأساليب والتعبيرات، إصدار الأحكام)، والاختبار الكلي. وجدول (٩) يوضح نتائج ذلك.

- ٢- مربع إيتا (η^2): لقياس حجم تأثير استخدام نموذج درايفر في تنمية أبعاد الحس اللغوي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي. والجدول (١٠) يوضح نتائج ذلك.

جدول ١٠

نتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار أبعاد الحس اللغوي

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
مستوى الحس اللغوي	الضابطة	٣٠	٣,٥٧	١,٤٣١	٣,٧٠٨	٥٨	٠,٠٠	دال إحصائياً
بالدلالات	التجريبية	٣٠	٤,٨٣	١,٢٠٦				

د. بخيطة عواد السناني

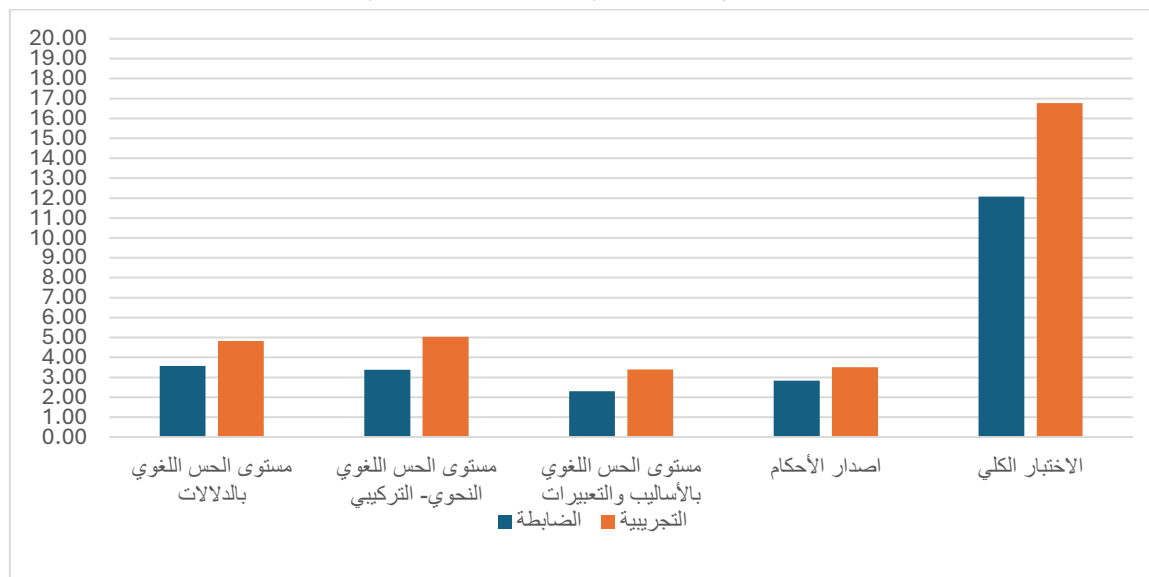
البُعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) الحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
مستوى الحس اللغوي	الضابطة	٣٠	٣,٣٧	١,٦٧١	٤,٤٨٩	٥٨	٠,٠٠	دال إحصائيًا
النحوي-التركيب	التجريبية	٣٠	٥,٠٣	١,١٥٩				
مستوى الحس اللغوي	الضابطة	٣٠	٢,٣٠	٠,٨٣٧	٥,١٦٢	٥٨	٠,٠٠	دال إحصائيًا
بالأساليب والتعبيرات	التجريبية	٣٠	٣,٤٠	٠,٨١٤				
إصدار الأحكام	الضابطة	٣٠	٢,٨٣	٠,٤٦١	٤,٠٤٢	٥٨	٠,٠٠	دال إحصائيًا
	التجريبية	٣٠	٣,٥٠	٠,٧٧٧				
الاختبار الكلي	الضابطة	٣٠	١٢,٠٧	٢,٥٩٩	٨,١٢٣	٥٨	٠,٠٠	دال إحصائيًا
	التجريبية	٣٠	١٦,٧٧	١,٨١٣				

يتضح من الجدول (١٠):

- ١- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥)، بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية، في التطبيق القبلي لاختبار أبعاد الحسّ اللّغوي، وذلك عند جميع الأبعاد التي تضمّنّها الاختبار: (مستوى الحس اللغوي بالدلالات، مستوى الحس اللغوي النحوي-التركيب، مستوى الحس اللغوي بالأساليب والتعبيرات، إصدار الأحكام)، والاختبار الكلي، حيث إن جميع قيم اختبار (ت) لجميع الأبعاد وللاختبار الكلي هي قيم دالة إحصائية، وقد كانت هذا الفروق في اتجاه طالبات المجموعة التجريبية.
- ٢- تدل هذه النتيجة على فاعليّة استخدام نموذج درايفر في تنمية أبعاد الحسّ اللّغوي، وذلك عند جميع الأبعاد التي تضمّنّها الاختبار: (مستوى الحس اللغوي بالدلالات، ومستوى الحس اللغوي النحوي-التركيب، ومستوى الحس اللغوي بالأساليب والتعبيرات، إصدار الأحكام)، والاختبار الكلي.

شكل ٢

المتوسطات الحسابية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار أبعاد الحس اللغوي



يتضح من شكل (٢)، المتوسطات الحسابية للمجموعتين الضابطة والتجريبية، في التطبيق البعدي لاختبار أبعاد الحسّ اللّغوي، وذلك عند جميع الأبعاد التي تضمّنّها الاختبار، والتي تشمل: (مستوى الحس اللغوي بالدلالات، ومستوى الحس اللغوي النحوي-التركيب، ومستوى الحس اللغوي بالأساليب والتعبيرات، وإصدار الأحكام)، والاختبار الكلي.

جدول ١١

نتائج مربع إيتا (η^2) لقياس حجم تأثير استخدام نموذج درايفر في تنمية أبعاد الحس اللغوي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي

الرقم	البعد	المتوسط البعدي للمجموعة الضابطة	المتوسط البعدي للمجموعة التجريبية	مربع إيتا	حجم الأثر
١	مستوى الحس اللغوي بالدلالات	٣,٥٧	٤,٨٣	٠,١٩٢	مرتفع
٢	مستوى الحس اللغوي النحوي- التركيبي	٣,٣٧	٥,٠٣	٠,٢٥٨	مرتفع
٣	مستوى الحس اللغوي بالأساليب والتعبيرات	٢,٣٠	٣,٤٠	٠,٣١٥	مرتفع
٤	إصدار الأحكام	٢,٨٣	٣,٥٠	٠,٢٢٠	مرتفع
٥	الاختبار الكلي	١٢,٠٧	١٦,٧٧	٠,٥٣٢	مرتفع

يتضح من جدول (١١)، أن جميع قيم مربع إيتا لاختبار أبعاد الحس اللغوي، وذلك عند جميع الأبعاد التي تضمنتها الاختبار، والتي تشمل: (مستوى الحس اللغوي بالدلالات، ومستوى الحس اللغوي النحوي- التركيبي، ومستوى الحس اللغوي بالأساليب والتعبيرات، وإصدار الأحكام)، والاختبار الكلي؛ جاءت في مستوى (حجم التأثير المرتفع) حسب تصنيف كوهين (1988) Cohen، الذي أشار إلى أن حجم التأثير يكون مرتفعاً، إذا كانت النتيجة أعلى من القيمة (٠,١٤). وتدل هذه النتيجة على وجود حجم تأثير مرتفع لاستخدام نموذج درايفر في تنمية أبعاد الحس اللغوي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلٍّ من (الحاج، ٢٠٢٢؛ أبو سكيانة، ٢٠٢١، عبد المطلب، ٢٠٢١).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى:

١. طبيعة نموذج درايفر، حيث انبثق من الفلسفة البنائية التي تعتمد على الخبرات السابقة، وربطها بأبعاد الحس اللغوي عند: (مستوى الحس اللغوي بالدلالات، مستوى الحس اللغوي النحوي- التركيبي، مستوى الحس اللغوي بالأساليب والتعبيرات، إصدار الأحكام)، المراد تنميته لدى الطالبات؛ حيث تضمن نموذج درايفر عديداً من الأنشطة التعليمية المرتبطة بأبعاد الحس اللغوي، التي تسهم في التعرف إليها من خلال إتاحة الفرصة للطالبات باستدعائه، وربطه بالخبرات الجديدة للمفهوم، وإعادة تشكيله في البنى المعرفية لديهن من خلال إيجاد نوع من التفاعل بين المعلمة والطالبات أكثر من الطريقة المعتادة، من خلال إتاحة التفكير في استقصاء المعلومات المعرفية.

٢. أن الخطوات الخمسة التي أتبعت في تدريس أبعاد الحس اللغوي وفق نموذج درايفر، والتي تشمل: (التوجيه، وإظهار الفكرة، وإعادة صياغتها، وتطبيق الأفكار، ومرحلة التغيير التي أحدثها في الأفكار)؛ قد أسهمت في شد انتباه طالبات المجموعة التجريبية، من خلال استقصاء الطالبة المعلومات بنفسها، وممارسة الطالبات العمليات العقلية كالتحليل، والتفسير، والفهم، والاستنتاج، وبذلك يكون لتعلم تلك الأبعاد معنى وثباتاً وبقاءً.

٣. كما أسهمت الوسائل التعليمية والأدوات والأنشطة التعليمية والتنظيم الفيزيائي للحجرة الصفية في تعلم أبعاد الحس اللغوي.

كما تتفق مع الدراسات التي أظهرت فاعلية نموذج درايفر في تعليم اللغة العربية والمواد الدراسية الأخرى لدى المتعلمين بالمراحل التعليمية المختلفة، مثل دراسة كلٍّ من (شحاتة، ٢٠٢٣؛ القضاة، ٢٠٢١؛ عمر وآخرون،

(٢٠٢٠، المطيري، ٢٠٢١).

نتائج البحث: تمّ الخلوّصُ للنتائج الآتية:

١. بناء قائمة ببعض المفاهيم البلاغيّة المناسبة لطالبات الصّف الثّاني الثّانوي؛ تمثّلت في (١٠) مفاهيم بلاغية.
٢. بناء قائمة بأبعاد الحسّ اللّغوي المناسبة لطالبات الصّف الثّاني الثّانوي، اشتملت على (١٠) عباراتٍ، مندرجة تحت أربعة أبعادٍ رئيسة.
٣. وجود فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائيّة عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥)، بين متوسّطي درجات طالبات المجموعتين الضّابطة والتّجريبية، في التّطبيق البعدي لاختبار المفاهيم البلاغيّة، وذلك عند جميع المفاهيم البلاغية التي تضمّنها الاختبار، والتي تشمل: (التّشبيه، التّشبيه البليغ، الاستعارة، الاستعارة التّصريحيّة، الاستعارة المكنيّة، الكناية، التّورية، السّجع، الجناس، التّضاد)، والاختبار الكلي؛ وذلك لصالح طالبات المجموعة التّجريبية، اللّاتي درسن باستخدام نموذج درايفر.
٤. وجود فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائيّة عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥)، بين متوسّطي درجات طالبات المجموعتين الضّابطة والتّجريبية، في التّطبيق البعدي لاختبار أبعاد الحسّ اللّغوي، وذلك عند جميع الأبعاد التي تضمّنها الاختبار، والتي تشمل: (مستوى الحسّ اللّغوي بالدلالات، مستوى الحسّ اللّغوي التّحوي-التركيبي، مستوى الحسّ اللّغوي بالأساليب والتّعبيرات، إصدار الأحكام)، والاختبار الكلي؛ وذلك لصالح طالبات المجموعة التّجريبية، اللّاتي درسن باستخدام نموذج درايفر.

التوصيات: يوصي البحث الحالي بما يأتي:

١. توظيف نموذج درايفر في تدريس المفاهيم البلاغيّة وأبعاد الحسّ اللّغوي في جميع المراحل التّعليميّة.
 ٢. عقد ورش تدريبيّة لمعلّمات اللغة العربيّة لكيفيّة توظيف نموذج درايفر في التّدريس.
 ٣. إعداد دليلٍ إجرائيٍّ لكيفية تدريس المهارات اللّغوية المختلفة على ضوء نموذج درايفر.
 ٤. لفت أنظار المطوّرين لمناهج اللغة العربيّة بتضمين مهارات الحسّ اللّغوي.
- المقترحات: في ضوء النتائج التي تمّ التّوصّل إليها؛ يقترح البحث الحالي ما يأتي:
١. دراسة فاعليّة نموذج درايفر (Driver Models) في متغيّرات أخرى، مثل: (الميول، والاتّجاهات، والتّفكير النّاقد والإبداعي... إلخ).
 ٢. فاعليّة نماذج تدريسيّة حديثة في تنمية المفاهيم البلاغيّة وأبعاد الحسّ اللّغوي.
 ٣. تحليل محتوى مناهج لُغتي بمراحل التعليم العام في ضوء أبعاد الحسّ اللّغوي.
 ٤. تقويم مناهج اللغة العربيّة في ضوء أبعاد الحسّ اللّغوي بالمراحل التّعليميّة المختلفة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو سكيينة، ناديا مسعود. (٢٠٢١). برنامج قائم على الأدب الفكاهي لتنمية الحس اللغوي لدى طالبات الجامعة وإمتاعهم بتعلم اللغة العربية. *مجلة كلية التربية جامعة دمياط*، ١(٥٩)، ٢٨٢-٢٩٤.
- أبو هاشم، السيد محمد. (٢٠٠٣). *الدليل الإحصائي في تحليل البيانات باستخدام SPSS*. مكتبة الرشد.
- أحمد، نادية محمود. (٢٠٢٢). برنامج مقترح في تدريس علم البيان قائم على الدمج بين نموذجي سكران الاستقصائي وكارين لتنمية المفاهيم البلاغية ومهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة الأزهر. *مجلة التربية، جامعة الأزهر*، ٤١(١٩٦)، ٥٩-١٣٢.
- جامعة عمار ثلجي. (٢٠١٨). *مؤتمر البلاغة بين الأصول التراثية والرؤى الحديثة*. الجزائر.
- الحاج، سومة محمد. (٢٠٢٢). درجة تضمين كتاب اللغة العربية للصف السادس لمعايير الحس اللغوي ومستوى اكتساب الطالبات لها وعلاقته بقلق المشاركة اللغوية لديهن. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الأقصى.
- حسين، وليد. (٢٠٢١). المفاهيم البلاغية ومدى توافرها لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية لكلية التربية، جامعة سوهاج*، ٩(٩)، ١١٣٠-١١٩٣.
- زيتون، حسن حسين. (٢٠٠٦). *استراتيجيات التدريس: رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم*. عالم الكتب.
- شحاته، أحمد مصطفى. (٢٠٢٣). فاعلية نموذج درايفر في تنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية منخفضي التحصيل. *المجلة التربوية لتعليم الكبار جامعة أسيوط*، ٥(١)، ١٦٠-١٩٧.
- شحاته، حسن سيد. (٢٠٢٢). الحس اللغوي: الفرضية الغائبة في تعليم اللغة العربية وتعلمها. بحوث في تدريس اللغات، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٣(١٨)، ٣-٢٠.
- عبد القادر، بليغ حمدي. (٢٠٢١). فاعلية استخدام استراتيجية اقتحم البنائية في تصويب المفاهيم البلاغية الخطأ وتنمية مهارات العمل الجماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية، ١٨(١٥٩)*، ٦٣-١٥٥.
- عبد القادر، محمود. (٢٠١٤). برنامج مقترح قائم على التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية والحس اللغوي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية. *مجلة القراءة والمعرفة*، ١(١٥٨)، ٢٣-٨٣.
- عبد الله، سامية محمد. (٢٠١٩). فاعلية استخدام استراتيجية الأبعاد السداسية في تصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم البلاغية وتنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة القراءة والمعرفة*، ٩(٢١٤)، ١٥-٨٧.
- عبد الله، سامية؛ طلبة، عبد المعطي. (٢٠٢١). برنامج قائم على علم اللغة الاجتماعي لتنمية مهارات التفاوض والحس اللغوي لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية بكلية التربية. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية جامعة عين شمس*، ١(٤٥)، ٤٥٠-٤٥٧.
- عبد الباري، ماهر شعبان. (٢٠٢١). برنامج قائم على البلاغة القرآنية لتنمية المفاهيم البلاغية وأبعاد الحس الجمالي لدى الطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ٣(٣٢)، ١-٤٤.
- عبد المطلب، أسماء. (٢٠٢١). أثر استخدام برنامج في اللغة الإقناعية في تنمية مهارات الحس اللغوي لدى أطفال الروضة. *مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس*، ٢١(٢٣١)، ٣١١-٣٤٠.
- علي، عبيد أحمد. (٢٠١٩). برنامج قائم على التعلم البنائي في تنمية المفاهيم البلاغية والكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة القراءة والمعرفة*، ٢١٥، ١٥-١٠٧.
- عمر، معاذ سليم؛ شناعة، هشام عبد الرحمن. (٢٠٢٠). أثر نموذج درايفر في اكتساب مهارات التفكير ما وراء المعرفة والتحصيل في الهندسة لدى طلبة الصف السابع الأساسي في فلسطين. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية*،

١١ (٣٢)، ٢٢٣-٢٣٦.

القضاة، حاتم أحمد. (٢٠٢١). أثر استخدام أنموذجي فراير وويتلي في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بالأردن. *مجلة التربية*، ٣ (١٧١)، ٥٤٣-٥٧٣.

محمود، رشا علي. (٢٠٢١). تصميم نموذج تدريسي قائم على نظرية التدفق في تدريس القراءة وأثره على تنمية التحصيل القرائي ومهارات الإبداعية والحس اللغوي لدى طالبات المرحلة الثانوية. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، جامعة سوهاج، ١١ (١١)، ١٣٦٧-١٤٢٩.

المطيري، منى شباب. (٢٠٢١). فاعلية استخدام نموذج درايفر في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية وتنمية مهارات التفكير التوليدي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في مقرر الفقه، *مجلة العلوم التربوية*، جامعة الإمام محمد بن سعود، ١ (٢٩)، ٧٥-١٤٠.

وزارة التربية والتعليم. (١٤٤٥). وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية في التعليم العام. المملكة العربية السعودية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abd al-Muttalib, Asma Abd al-Halim. (2021). The effect of using a rhythmic language program on developing linguistic sense skills among kindergarten children. *Journal of Reading and Knowledge, Ain Shams University*, 21(231), 311-340.

Abdel Bari, Maher Shaaban. (2021). A program based on Quranic rhetoric to develop rhetorical concepts and dimensions of aesthetic sense among student teachers specializing in the Arabic language. *Journal of the College of Education, Banha*, (32), 1-44.

Abdel Qader, Baligh Hamdi. (2021). The effectiveness of using the constructivist storming strategy in correcting incorrect rhetorical concepts and developing group work skills among secondary school students. *College of Education Journal*, 18(159), 63-155.

Abdel Qader, Mahmoud Hilal. (2014). A proposed program based on brain-based learning to develop persuasive writing skills and linguistic sense among students of the Arabic Language Department at the College of Education. *Journal of Reading and Knowledge*, 1(158), 23-83.

Abdullah Samia Muhammad. (2019). The effectiveness of using the six-dimensional strategy in correcting alternative perceptions of some rhetorical concepts and developing self-regulation skills among secondary school students. *Journal of Reading and Cognition*, 19(214), 15-87.

Abdullah, Samia Muhammad; Students, Khalaf Abdul Muti. (2021). A program based on sociolinguistics to develop negotiation skills and linguistic sense among student teachers, Arabic Language Division, College of Education. *Journal of the Faculty of Education in Educational Sciences, Ain Shams University*, 1(45), 450-457.

Abu Hashem, Mr. Muhammad. (2003). *Statistical guide to data analysis using SPSS*. Al Rushd Library.

Abu Sakina, Nadia Masoud. (2021). A program based on humorous literature to develop the linguistic sense of university students and make them enjoy learning the Arabic language. *Journal of the Faculty of Education, Damietta University*, 1(59), 282-294.

Ahmed, Nadia. (2022). A proposed program in teaching rhetoric based on the combination of the Scaman investigative and Karen models to develop rhetorical concepts and creative writing skills among female students of the Arabic Language Department at the Faculty of Education, Al-Azhar University. *Journal of Education, Al-Azhar University*, 41(196), 59-132.

- Al-Hajj, Souma. (2022). *The degree to which the Arabic language book for the sixth grade includes standards of linguistic sense and the level of students' acquisition of them and its relationship to their anxiety about language participation*. [Unpublished master's thesis], Al-Aqsa University.
- Ali, Abeer Ahmed. (2019). A program based on constructivist learning in developing rhetorical concepts and creative writing among secondary school students. *Journal of Reading and Cognition*, 215, 15-107.
- Al-Mutairi, Mona Shabab. (2021). The effectiveness of using Driver's model in correcting alternative perceptions of jurisprudential concepts and developing generative thinking skills among sixth-grade female students in the jurisprudence course, *Journal of Educational Sciences. Imam Muhammad bin Saud University*, 1(29), 75-140.
- Ammar Thalji University. (2018). *Rhetoric conference between traditional origins and modern visions*. Algeria.
- Charles, O. Gladys, L. & Otikor, M. (2016). Practical Utility of Mathematics Concepts among Senior Secondary of My School Student in Rivers State. *Journal of Mathematics and Computer Science*, 3(1), 15-23.
- Hussein, Walid Ahmed. (2021). Rhetorical concepts and their availability among students with learning disabilities in the secondary stage. *Journal of Young Researchers in Educational Sciences for the College of Education. Sohag University*, 9(9), 1130-1193.
- Judges, Hatem Ahmed. (2021). The effect of using the Fryer and Wheatley models on the acquisition of rhetorical concepts among tenth grade students in Jordan. *Journal of Education*, 3(171), 543-573.
- Keter, J. (2015). Effects of Constructivist: Teaching Strategy On Students Chemistry Achievement in Secondary Schools. *International Journal Of Advanced Research*, 3(6), 370-379.
- Mahmoud, Rasha Ali. (2021). Designing a teaching model based on flow theory in teaching reading and its impact on developing reading achievement, creative skills, and linguistic sense among secondary school students. *Journal of Young Researchers in Educational Sciences, Sohag University*, 11(11), 1367-1429.
- Omar, Moaz Salim; Shanaa, Hisham Abdel Rahman. (2020). The effect of Driver's model on the acquisition of metacognitive thinking skills and achievement in geometry among seventh grade students in Palestine. *Al-Quds Open University Journal for Educational Research and Studies*, 11(32), 223-236.
- Sader, P. & S. Sonnert, G. (2016). Understanding Misconception: Teaching and Learning in Middle SCHOOL Physical Science, *American Educator*, 26-32.
- Shehata, Ahmed Mustafa. (2023). The effectiveness of Driver's model in developing grammatical concepts among low-achieving middle school students. *Educational Journal of Adult Education, Assiut University*, 5(1), 160-197.
- Shehata, Hassan Sayed. (2022). The linguistic sense: the absent hypothesis in teaching and learning the Arabic language. Research in language teaching, *Faculty of Education, Ain Shams University*, 3(18), 3-20.
- The Ministry of Education. (1445). *Arabic language curriculum document for the secondary stage in general education*. Kingdom of Saudi Arabia.
- Zaitoun, Hassan Hussein. (2006). *Teaching strategies: a contemporary vision of teaching and learning methods*. World of Books.

مستوى الوعي المعرفي بريادة الأعمال لدى أعضاء هيئة التدريس ببرامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز

أحمد محمد عبد الرحمن

أستاذ - عمادة الدراسات العليا - جامعة الملك عبد العزيز

أشرف أحمد عبد العزيز زيدان

أستاذ - قسم تقنيات التعليم - كلية التربية - جامعة الملك عبد العزيز

أنس حامد المحمدي

أستاذ مشارك - عمادة الدراسات العليا - جامعة الملك عبد العزيز

جمال محمد عطية مهران

أستاذ مشارك - عمادة الدراسات العليا - جامعة الملك عبد العزيز

المستخلص: هدفت الدراسة إلى استقصاء مستوى الوعي المعرفي بريادة الأعمال لدى أعضاء هيئة التدريس في برامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز، وذلك بتحديد مستوى الوعي المعرفي بريادة الأعمال والفرص والمعوقات والتحديات التي تواجه المشروعات الريادية وسبل التغلب عليها. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة من ثلاثة محاور (الوعي بالمفاهيم الريادية، والوعي بالفرص الريادية، والوعي بالتحديات والمعوقات التي تواجه ريادة الأعمال)، وتكونت العينة من (٦٠) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في برامج الماجستير المهنية في التخصصات (علوم إنسانية، وعلوم صحية، وعلوم هندسية وتقنية، وعلوم أساسية). وأشارت النتائج إلى وجود مستوى متوسط لدى أفراد عينة البحث في الوعي المعرفي بمفاهيم ريادة الأعمال، ووجود مستوى منخفض للوعي المعرفي فيما يتعلق بفرص ريادة الأعمال، وكذلك الوعي بالمعوقات والتحديات التي تواجه رواد الأعمال، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية ترجع إلى التخصص الأكاديمي والجنس والدرجة العلمية. وخلصت الدراسة إلى أهمية تحسين الثقافة الريادية ورفع كفاءة أعضاء هيئة التدريس المهنية في التعليم الريادي.

الكلمات المفتاحية: ريادة الأعمال، برامج الماجستير المهنية، الوعي المعرفي، جامعة الملك عبد العزيز.

Knowledge Awareness Level of Entrepreneurship Among Faculty Members in Professional master's Programs at King Abdulaziz University

Ahmed M. Abd El-Rahman

Professor- Deanship of Graduate Studies- King
Abdulaziz University

Anas H. Al-Mohammadi

Associate Professor- Deanship of Graduate Studies- King
Abdulaziz University

Ashraf A. Zeidan

Professor- Department of Educational Technology-
Education College - King Abdulaziz University

Gamal M. Attia Mahran

Associate Professor- Deanship of Graduate Studies- King
Abdulaziz University

Abstract: This study aimed to investigate knowledge awareness level of entrepreneurship among faculty members in professional master's programs at King Abdulaziz University through determinants related to conceptual awareness level of entrepreneurship, entrepreneurship opportunities and obstacles facing entrepreneurial projects and ways to overcome. To achieve the objectives of the research, a questionnaire was designed from three axes that included awareness of (entrepreneurial concepts, entrepreneurial opportunity and awareness of the challenges and obstacles facing entrepreneurship). The sample consisted of 60 faculty members who teach in professional master's programs in different disciplines (Humanities/ Health Sciences/ Engineering & Technical Sciences/ Basic Sciences). The results indicated that there is an average level of cognitive awareness of entrepreneurship concepts among the research sample, and a low level of cognitive awareness regarding the dimension of entrepreneurship opportunities, and a low level of cognitive awareness regarding the dimension of cognitive awareness of the obstacles and challenges facing entrepreneurs. The results also showed that statistically insignificant differences due to academic specialization, gender, and academic degree. The study concluded the importance of improving entrepreneurial culture and raising the efficiency of professional faculty members in entrepreneurial education.

Keywords: Entrepreneurship, Professional master's programs, Cognitive awareness, King Abdulaziz University.

مُقَدِّمَة

يرتبط تقدُّم الأمم بقدرتها على التطور الفكري والاقتصادي والابتكار، وتُعَدُّ ريادة الأعمال (Entrepreneurship) إحدى أبرز روافد تحقيق الطُّمُوحات التَّنامِيَّة عبر إطلاق الأفكار الإبداعية والحلول المبتكرة للمشروعات. وتطلُّق القدرات الريادية من جودة التَّأهيل الأكاديمي لرواد الأعمال، والتَّثْوَر الفكري، وتنمية الاستعدادات، وتوجيه القدرات نحو اقتحام المشروعات الريادية. ومن ثمَّ يَتَّضِح الدَّور البارز لمُؤَسَّسات التَّعليم بأهمية تضمين برامجها التَّعليمية والتَّدرِيبية والإثرائية بالمحتويات الملائمة للتَّعليم الريادي لتنمية المهارات والقدرات الريادية لدى منتسبيها من الطُّلَّاب (فضل الله، ٢٠١٩) وتزويدهم بمجارات ريادة الأعمال في مجالات تخصُّصهم لتمكينهم من التَّخطيط للمشروعات الريادية وإنشائها، وإدارتها التَّسويقية، وتطويرها (موزة المقبالية وآخرون، ٢٠٢١). وكذلك ثقلهم بالمهارات اللازمة في التَّعامل مع المخاطر التي تواجه رواد الأعمال، والتَّفكير خارج الصَّنَدوق، والقدرة على حل المشكلات، وأخذ المبادرة والاستباقية الريادية، والإصرار على تحقيق التَّقدُّم في المشروع الريادي والتَّمكن من مهارات ريادة الأعمال، وبعض المهارات الشَّخصية ذات العلاقة مثل: جدارات الاتِّصال الفعَّال، ومهارات الإقناع، والتَّفكير النَّاقِد، والمهارات الاجتماعية (Mukesh et al, 2018).

وتتأسَّس الغايات الرئيسة لمرحلة الدِّراسات العليا في الجامعات (Graduate Studies) على تزويد الطُّلَّاب بالعمق المعرفي في مجال محدَّد يرتبط بتخصُّصهم الأصيل، أو في تخصُّص داعمٍ له، وفي تعزيز الاستنارة والتَّثْوَر الفكري لديهم في مجال دقيق، واستكشاف الفرص الأكاديمية والتَّنامِيَّة في هذا المجال، حيث تنوع البرامج المُقدَّمة في مرحلة الدِّراسات العليا لتتضمن برامج الدُّبلومات العامة، والمهنية، وبرامج الماجستير والدكتوراه (ميسون عبد الله، ٢٠٠٩).

وإلى جانب البرامج الأكاديمية العامة في مرحلة الدِّراسات العليا - في غالبية جامعات المملكة العربية السُّعودية - تم إطلاق برامج مهنية تنفيذية تهدف إلى صقل مهارات المتحقِّقين بها وتنويعها، وحيث إن برامج الماجستير المهنية Professional master's programs تتصف طبيعتها أنَّها برامج دقيقة التَّخصُّص تعتمد على المقرَّرات الدِّراسية التي تُعنى بصفةٍ أساسية بالجانب العملي التَّطبيقي. ويكون تقييم الطُّلَّاب فيها من خلال مهام تطبيقية مُحدَّدة، ومشروعات وأنشطة تعليمية قائمة على البحث والاستقصاء والمهارات والتَّدرِيبات العملية. والكثير من هذه البرامج تنتهي بمشروع بحثي أو تطبيقي مشابه للرسالة، ذي طبيعةٍ عملية أو تطبيقية وليس نظريًا. كما أن هناك برامج تنتهي بامتحان شامل، وبعض البرامج تعتمد بالكامل على المقرَّرات الدِّراسية فقط حيث يتخرج الطُّلَّاب بعد إكمال جميع المتطلبات (Kuratko, 2016).

ومن خصائص البرامج المهنية أن يتمَّ بناء المقرَّرات الدِّراسية في تلك البرامج بالتَّعاون والشَّرَكة مع الجهات المستفيدة وأصحاب العمل ذوي الصلة، ويشمل ذلك الجانب العملي مثل العمل الميداني أو المشاريع أو الفرص الأخرى القائمة على العمل. كما تتميز تلك البرامج بتنفيذ مشروع من خلال دراسةٍ مستقلة، وربما كانت هذه البرامج متطلِّبةً سابقًا للتَّسجيل في برامج معينة، أو لالتحاق بمهنة أو وظيفة مُحدَّدة. كما أن تلك البرامج تهدف لتحقيق التَّطوير المهني المستمر في المراحل المهنية المختلفة (Goldstein & Gafni., 2019).

وقد بدأت جامعة الملك عبد العزيز على مستوى الدِّراسات العليا بتقديم برامجها المهنية منذ عام (١٤٢٧هـ) وكانت البدايةً ببرنامج الماجستير التَّنفِيزي في إدارة الخدمات الصحية والمستشفيات المُقدَّم من كلية الاقتصاد والإدارة، وقد زادت وتيرة استحداث هذه البرامج حتى بلغ عددها (٤٠) أربعين برنامجًا في نهاية عام (١٤٤٣هـ). وقد انطلقت البرامج المهنية في

التخصصات الهندسية والتقنية بجامعة الملك عبد العزيز عام (١٤٣١ هـ) باستحداث برنامج ماجستير الإدارة الهندسية، والمقدم من قسم الهندسة الصناعية بكلية الهندسة، ثم توالى البرامج وتنوعت وتعددت الأقسام العلمية التي تقدمها بمختلف الكليات الهندسية والتقنية بالجامعة مثل: كلية الهندسة، وكلية الحاسبات وتقنية المعلومات، وكلية العمارة والتخطيط، وكلية الهندسة براغ وكلية الدراسات البحرية، وكلية الدراسات العليا التربوية، وكلية العلوم، وغيرها من الكليات (عمادة الدراسات العليا، ٢٠٢٢).

وتتوخَّه رؤية برامج الماجستير المهنية ومخرجاتها نحو المنحى التطبيقي العملي؛ مما يجعلها برامج مناسبة لريادة الأعمال عبر إعداد المتخرجين إعداداً أكاديمياً، وتمكينهم من المهارات والجدارات الريادية، وتأهيلهم نحو المشروعات الريادية والتفكير الريادي (الشميري والمبيري، ٢٠١١). ويعمل تعليم ريادة الأعمال إلى جانب تنمية الكفايات الريادية على زيادة الوعي المعلوماتي بثقافة ريادة الأعمال التي تتركز على: تعرّف الفرص الريادية واستشرافها والتطلع إلى الإحاطة بأبعادها، والجرأة والمبادرة والاستعداد للعمل الريادي والنشاطات الاقتصادية الحرة، إلى جانب التوظيف الأمثل للموارد المتاحة، وتوافر الروح المبتكرة الإبداعية، إلى جانب توافر المهارات القيادية والإدارية اللازمة لتنظيم العمل الريادي وإدارته (المبيري، ٢٠٠٩).

ولمّا من جامعة الملك عبد العزيز بأهمية ريادة الأعمال فقد أسست مركزاً للإبداع وريادة الأعمال يهدف إلى نشر الوعي بريادة الأعمال ودعم المبدعين ورعايتهم، واحتضان المشروعات ذات القيمة العلمية والاقتصادية، وتسريع أعمال الشركات الناشئة، وذلك عن طريق ذراعي المركز المتمثلين في: حاضنات الأعمال، ومسرّعة الأعمال، حيث تعمل ألياًهما وفقاً للخطة الاستراتيجية للجامعة ورؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠).

(مركز الابداع والابتكار، <https://cie.kau.edu.sa/Default-216-ar>).

ويتطلّب التعليم الريادي ببرامج الماجستير المهنية وجود كوادر مؤهلة من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم لديهم الخبرة الكافية بريادة الأعمال والتّمكن من جداراتها لنقلها إلى طلابهم وإعدادهم الإعداد الجيد في هذا الاتجاه، كما يتطلّب التعليم الريادي أن تستوعب المقررات الأكاديمية هذه الأفكار وتركّز عليها، وأن تتضمن مخرجات التّعلّم مقومات الفكر الريادي والإبداعي في مجال تخصّص الماجستير المهني. ويأتي في مقدّمة المراحل التأسيسية للتعليم الريادي الوعي المعرفي بريادة الأعمال والفرص المتاحة أمام طلاب برامج الماجستير المهنية للانطلاق نحو المشروعات الريادية وخوض غمار العمل الريادي، والتحديات والمعوقات التي يمكن أن تواجههم وسبل التّغلب عليها، من خلال الاستبصار واستشراف المستقبل والتّطلع نحو المبادرات الريادية، واستثمار الأفكار والتّوجّه نحو اقتصاد المعرفة (موزة المقبالية، ٢٠٢١)؛ لذا توجّهت عديد من الدراسات نحو التعليم الريادي وفاعليته في تحسين بعض المخرجات المرتبطة بريادة الأعمال (القريط والجيمي، ٢٠١٩؛ نخلة حماد، ٢٠١٨؛ هناك محمود، ٢٠٢٠؛ أبو عاشور وفريال عبد المجيد، ٢٠٢١؛ إبراهيم، ٢٠١٥). واتفقت أغلب نتائج هذه الدراسات في أن التعليم الريادي له تأثير فعّال في رفع كفاءة مخرجات ريادة الأعمال لدى عينات متنوعة من الطّلاب في مستويات دراسية وتخصّصات متنوعة.

وتأتي الدّراسة الحالية لإلقاء الضوء على مستوى الوعي بريادة الأعمال لدى أعضاء هيئة التدريس القائمين على التدريس ببرامج الماجستير المهنية ومستوى إلمامهم بالفرص والتّحديات الريادية بما ينعكس على منظومة التعليم الريادي بهذه البرامج وسبل رفع كفاءتهم المهنية في هذا الصّد.

مشكلة الدراسة:

تتبلور مشكلة الدراسة عبر مجموعة من المنطلقات أبرزها الحاجة إلى تكوين منظور شامل حول إشكاليات التعليم الريادي في مرحلة الدراسات العليا ببرامج الماجستير المهنية من خلال أحد أهم عناصر منظومة التعليم الريادي المتمثل في مستوى الوعي المعرفي لدى القائمين على التدريس بهذه البرامج بريادة الأعمال، حيث تتركز محركات الإنجاز والتوجه الفكري نحو تحقيق أهداف جداريات ريادة الأعمال على مستوى ذلك الوعي لدى الكوادر التعليمية المسؤولة عن تأهيل الطلاب لهذه الجداريات، وقد أشارت عديد من الدراسات (الحربي، ٢٠٢٢؛ الجبالي، ٢٠١٨؛ خميس والزعاير، ٢٠١٧؛ حسن، ٢٠١٤؛ صفاء شحاتة، ٢٠١٣) إلى أن التأهيل الأكاديمي لرواد الأعمال يتوقف على مستوى جاهزية القائمين بالتدريس والتدريب بجداريات ريادة الأعمال من حيث: الوعي المفاهيمي، والفرص والتحديات، وسبل حل المشكلات الريادية، ومدى ما تمتلكه هذه الكوادر من مهارات بكل مستويات الفكر الريادي، والفرص الريادية والتحديات التي تواجه مجالات ريادة الأعمال وكيفية التحقق منها. ومن ثم فإن استقصاء مستوى الوعي المعرفي بريادة الأعمال يُعدُّ الركيزة الأساسية التي يُبنى عليها تحديد كفاءتهم المهنية في هذا الاتجاه وانعكاساتها على مستوى التأهيل الأكاديمي لطلابهم، وكذلك تحديد الاحتياجات التدريبية لرفع كفاءتهم المهنية.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما مستوى الوعي المعرفي بريادة الأعمال لدى أعضاء هيئة التدريس في برامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز؟

وتنفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

- (١) ما مستوى الوعي المعرفي بمفاهيم ريادة الأعمال لدى أعضاء هيئة التدريس في برامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز؟
- (٢) ما مستوى الوعي بفرض ريادة الأعمال لدى أعضاء هيئة التدريس في برامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز؟
- (٣) ما مستوى الوعي بتحديات ريادة الأعمال ومعوقاتها لدى أعضاء هيئة التدريس في برامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز؟
- (٤) هل يختلف مستوى الوعي المعرفي بريادة الأعمال باختلاف التخصص الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس (علوم إنسانية/ علوم صحية/ علوم هندسية وتقنية/ علوم أساسية) ببرامج الماجستير المهنية؟
- (٥) هل يختلف مستوى الوعي المعرفي بريادة الأعمال باختلاف الدرجة العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس (أستاذ/ أستاذ مشارك/ أستاذ مساعد) ببرامج الماجستير المهنية؟
- (٦) هل يختلف مستوى الوعي المعرفي بريادة الأعمال باختلاف الجنس (ذكر/ أنثى) لدى أعضاء هيئة التدريس ببرامج الماجستير المهنية؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة نحو تحقيق الأهداف التالية:

- (١) استقصاء مستوى الوعي المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس في برامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز بمفاهيم ريادة الأعمال وفرصها ومعوقاتها.

- ٢) استقصاء العلاقة بين مُتغيّر التخصص الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في برامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز (علوم إنسانية/ علوم صحية/ علوم هندسية وتقنية/ علوم أساسية) ومستوى الوعي المعرفي بزيادة الأعمال على محاور الاستبانة الثلاث (الوعي بالمفاهيم/ الوعي بالفرص/ الوعي بالتحديات والمعوقات).
- ٣) استقصاء العلاقة بين مُتغيّر الدرجة العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس في برامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز (أستاذ/ أستاذ مشارك/ أستاذ مساعد) ومستوى الوعي المعرفي بزيادة الأعمال على محاور الاستبانة الثلاث (الوعي بالمفاهيم/ الوعي بالفرص/ الوعي بالتحديات والمعوقات).
- ٤) استقصاء العلاقة بين مُتغيّر الجنس لدى أعضاء هيئة التدريس في برامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز (ذكر/ أنثى) ومستوى الوعي المعرفي بزيادة الأعمال على محاور الاستبانة الثلاث (الوعي بالمفاهيم/ الوعي بالفرص/ الوعي بالتحديات والمعوقات).

أهمية الدراسة:

تُعزى أهمية الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- ١) إلقاء الضوء على أهمية برامج الماجستير المهنية في إعداد الكوادر الريادية والاستفادة من طبيعتها التطبيقية في توجيه المتخرجين إلى العمل الريادي.
- ٢) قد تفيد نتائج الدراسة في المساعدة في تحسين التعليم الريادي وتطويره في برامج الماجستير المهنية من خلال استكشاف المستوى التأهيلي لدى أعضاء هيئة التدريس في هذه البرامج.
- ٣) يمكن من خلال نتائج الدراسة تعرّف الاحتياجات التدريبية وأوجه القصور في جاهزية أعضاء هيئة التدريس في برامج الماجستير المهنية.
- ٤) يمكن أن تفيد نتائج البحث في الوصول إلى معايير إرشادية حول زيادة الأعمال في مرحلة الدراسات العليا وسُبل تحسين التوجّه نحوها جنباً إلى جنب مع الطموحات الأكاديمية للطلاب.

فروض الدراسة:

- ١) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى الوعي المعرفي بمفاهيم زيادة الأعمال تُعزى إلى نوع التخصص الأكاديمي (علوم إنسانية/ علوم صحية/ علوم هندسية وتقنية/ علوم أساسية) لدى أعضاء هيئة التدريس في برامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز".
- ٢) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى الوعي المعرفي بفرص زيادة الأعمال تُعزى إلى نوع التخصص الأكاديمي (علوم إنسانية/ علوم صحية/ علوم هندسية وتقنية/ علوم أساسية) لدى أعضاء هيئة التدريس في برامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز".
- ٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى الوعي المعرفي بمعوقات وتحديات زيادة الأعمال تُعزى إلى نوع التخصص الأكاديمي (علوم إنسانية/ علوم صحية/ علوم هندسية وتقنية/ علوم أساسية) لدى أعضاء هيئة التدريس من القائمين بالتدريس في برامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز؟

٤) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى الوعي المعرفي بمفاهيم زيادة الأعمال تُعزى إلى الدرجة العلمية (أستاذ/ أستاذ مشارك/ أستاذ مساعد) لدى أعضاء هيئة التدريس من القائمين بالتدريس في برامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز.

٥) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى الوعي المعرفي بفرص زيادة الأعمال تُعزى إلى الدرجة العلمية (أستاذ/ أستاذ مشارك/ أستاذ مساعد) لدى أعضاء هيئة التدريس في برامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز.

٦) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى الوعي المعرفي بمعوقات وتحديات زيادة الأعمال تُعزى إلى الدرجة العلمية (أستاذ/ أستاذ مشارك/ أستاذ مساعد) لدى أعضاء هيئة التدريس في برامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز.

٧) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى الوعي المعرفي بمفاهيم زيادة الأعمال تُعزى إلى مُتغيّر الجنس (ذكر/ أنثى) لدى أعضاء هيئة التدريس ببرامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز.

٨) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى الوعي المعرفي بفرص زيادة الأعمال تُعزى إلى مُتغيّر الجنس (ذكر/ أنثى) لدى أعضاء هيئة التدريس في برامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز.

٩) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى الوعي المعرفي بمعوقات وتحديات زيادة الأعمال تُعزى إلى مُتغيّر الجنس (ذكر/ أنثى) لدى أعضاء هيئة التدريس في برامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز.

أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في استبانة (من إعداد الباحثين) لاستقصاء مستوى الوعي المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس في برامج الماجستير المهنية بمفاهيم زيادة الأعمال والفرص الزائدة، والمعوقات التي تواجه المشروعات الزائدة وسُبل التغلب عليها، وتم تناول بناء الأداة وضبطها بالتفصيل في إجراءات الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

١) مجتمع الدراسة: يشمل أعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس ببرامج الماجستير المهنية بمختلف التخصصات (علوم إنسانية/ علوم صحية/ علوم هندسية وتقنية/ علوم أساسية)، والدرجات العلمية (أستاذ- أستاذ مشارك - أستاذ مساعد).

٢) عينة الدراسة: تكونت من (٦٠) ستين أكاديميًا من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز من الذين يقومون بالتدريس ببرامج الماجستير المهنية في البرامج العلمية والهندسية والنظرية بمختلف الدرجات العلمية، وتم وصف خصائص العينة بالتفصيل ضمن إجراءات البحث.

حدود الدراسة:

١) الحدود البشرية: تم تطبيق أداة الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس ممن يقومون بالتدريس الفعلي ببرامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز.

٢) الحدود الزمانية: طُبقت أداة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي

(١٤٤٣-١٤٤٤هـ، ٢٠٢١-٢٠٢٢ م).

٣) الحدود المكانية: تم التطبيق في نطاق جامعة الملك عبد العزيز عبر نماذج جوجل الإلكترونية.

مُصطلحات الدراسة:

الوعي المعرفي Cognitive awareness: هو "إدراك الإنسان لذاته ولما يحيط به إدراكًا مباشرًا وهو أساس كل معرفة". (بدوي، ١٩٨٦، ٨١).. ويُقصد بالوعي المعرفي في الدراسة الحالية إجرائيًا "مدى إلمام عينة الدراسة بمفاهيم زيادة الأعمال وإحاطتهم بالفرص الريادية وسبل الاستفادة منها والمعوّقات الريادية وكيفية التغلب عليها".

زيادة الأعمال Entrepreneurship: هي "المبادرة في تصميم المشاريع الجديدة وتنظيمها أو انجاز أنشطة مبتكرة لتلبية احتياجات الأعمال باكتشاف الفرص واستغلالها بفكر استباقي مع تبني المخاطرة المحسوبة". (National Center for Entrepreneurship, 2013, P.18)

برامج الماجستير المهنية Professional master's programs: يمكن تعريفها إجرائيًا أنها حزمة من برامج الدراسات العليا التنفيذية المستحدثة بينية التخصصات تعتمد على المقررات الدراسية التي تعنى بصفة أساسية بالجانب العملي والتطبيقي. ويكون تقييم الطلاب فيها على مدار العام من خلال مهام محددة، ومشروعات جماعية، وعروض تقديمية، وامتحانات. والكثير من هذه البرامج تنتهي بمشروع بحثي مشابه للرسالة، ولكنه ذو طبيعة تطبيقية، وليس نظريًا.

الطريقة والإجراءات

أ. تصميم أداة الدراسة:

تمّ تصميم استبانة لاستقصاء مستوى الوعي المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس من القائمين بالتدريس في برامج الماجستير المهنية تضمّنت ثلاثة محاور رئيسة هي: (١) درجة الوعي بمفاهيم زيادة الأعمال؛ (٢) درجة الوعي بالفرص في زيادة الأعمال؛ (٣) المحور الثالث: درجة الوعي بمعوّقات زيادة الأعمال ومشكلاتها. وقد تمّ بناء الاستبانة وفقًا للمراحل التالية:

١. **الهدف من الاستبانة:** هدفت الاستبانة استقصاء مستوى الوعي المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس ببرامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز بمفاهيم زيادة الأعمال، والفرص الريادية، والمعوّقات التي تواجه زيادة الأعمال.

٢. **مراجعيات الاستبانة:** لتصميم أداة الدراسة تم الاسترشاد بمجموعة من الأدبيات والدراسات التي تناولت زيادة الأعمال والثقافة الريادية والتعليم الريادي في مراحل التعليم العالي (الشابي، ٢٠٢٠؛ عياد، سعاد بسيوني، وعبد السلام، ٢٠٢٢؛ السعدي والمهيني، ٢٠١٩؛ القحطاني، ٢٠٢١؛ خميس والزعرار، ٢٠١٧؛ إيمان ربابعة والعمرى، ٢٠٢٢؛ موزة عبدالله، الجموسي، والمعمري، ٢٠٢١، أسماء عوض الله، ٢٠١٩، Ahmed & Buchanan, 2015؛ Yu., et al, 2017) حيث تمت الاستفادة من هذه الدراسات في استخلاص أهم المحددات المرتبطة بالمفاهيم الريادية وفرص زيادة الأعمال وتحدياتها. كما تم الاسترشاد بها في تحديد أبعاد كل محور من محاور الاستبانة لتغطي موضوعات المحور على نحو شامل ودقيق بما يحقق العمق المعرفي.

٣. **بناء الاستبانة:** تضمّنت الاستبانة (٤٠) مفردةً مُقسّمةً إلى ثلاثة أبعاد بواقع (٢٠) مفردةً للمحور الأول (الوعي بمفاهيم زيادة الأعمال)، وتضمن المحور الثاني (الوعي بفرص زيادة الأعمال) (١٠ مفردات)، أما المحور الثالث (الوعي بمعوّقات زيادة الأعمال) فتضمن (١٠ مفردات). ويوضح جدول (١) توزيع فقرات استبانة الوعي المعرفي على المحاور الثلاثة.

جدول ١

توزيع فقرات استبانة الوعي المعرفي على المحاور الثلاث

أرقام الفقرات	عدد الفقرات	محاور الاستبانة
(٢٠-١)	٢٠	محور الوعي بمفاهيم ريادة الأعمال
(٣٠-٢١)	١٠	محور الوعي بفرص ريادة الأعمال
(٤٠-٣١)	١٠	محور الوعي بمعوقات ريادة الأعمال

٤ - مقياس تقدير مفردات الاستبانة: تم استخدام تدريج خماسي لمقياس ليكرت (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، إلى حد ما، بدرجة منخفضة، مطلقاً)، بقيمة وزنية (١،٢،٣،٤،٥) يوضح قيمها الجدول (٢). كما تم توزيع درجات المقياس على المحاور الثلاث، كما يوضح جدول (٣) القيم العظمى والمتوسطة والصغرى لدرجات الاستبانة.

جدول ٢

حساب درجة الموافقة حسب مقياس ليكرت الخماسي للاتجاهات

درجة الموافقة	قيمة المتوسط المرجح
مطلقاً	١,٧٩ - ١,٠٠
بدرجة منخفضة	٢,٥٩ - ١,٨٠
الى حد ما	٣,٣٩ - ٢,٦٠
بدرجة كبيرة	٤,١٩ - ٣,٤٠
بدرجة كبيرة جداً	٥,٠٠ - ٤,٢٠

جدول ٣

توزيع فقرات استبانة الوعي المعرفي على المحاور الثلاث

محاور الاستبانة	الدرجة العظمى	الدرجة المتوسطة	الدرجة الصغرى
الوعي بمفاهيم ريادة الأعمال	١٠٠	٦٠	٢٠
الوعي بفرص ريادة الأعمال	٥٠	٣٠	١٠
الوعي بمعوقات ريادة الأعمال	٥٠	٣٠	١٠
الدرجة الكلية	٢٠٠	١٢٠	٤٠

٥ - صياغة تعليمات الاستبانة: اشتملت التعليمات على: وصف عام للاستبانة، والهدف منها، ومكوناتها، وتعليمات الاستجابة.

٥ - ضبط الاستبانة: تم عرض الاستبانة على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال ريادة الأعمال لتقضي دقة صياغة عبارات المقياس، ومناسبتها للهدف منها، واعتماد العبارات التي اتفق على مناسبتها بحد أدنى (٨٥٪) فأكثر من المحكمين، وتعديل الملاحظات التي اتفق عليها السادة المحكمون، كما تم حساب معاملات الثبات الفاكرو نباخ، وقد تراوحت معاملات الثبات على كل بُعد من الأبعاد الثلاثة (٠,٩٦ - ٠,٩٢ - ٠,٩٤)، ومع المجال الخاص بكل عبارة ما بين (٠,٩٨ - ٠,٩٦ - ٠,٩٧). والجدول (١٠) يوضح معاملات الارتباط لكل بُعد من أبعاد الاستبانة الثلاث. وجدول (٤) يوضح عدد عبارات كل محور ومقدار الثبات لعينة الدراسة.

جدول ٤

الثبات والصدق لأداة الدراسة

المحاور	عدد العبارات	الثبات	الصدق
المحور الأول: درجة الوعي بمفاهيم زيادة الأعمال	٢٠	٠,٩٦٠	٠,٩٨٠
المحور الثاني: درجة الوعي بالفرص في زيادة الأعمال	١٠	٠,٩٢٢	٠,٩٦
البعد الثالث: درجة الوعي بمعوقات زيادة الأعمال ومشكلاتها	١٠	٠,٩٤٠	٠,٩٧٠
إجمالي المحاور	٤٠	٠,٩٧٥	٠,٩٨٧

وباستقراء جدول (٤) يتضح أن الحد الأدنى لقيم معامل الثبات الفاكرونباخ أكبر من (٠,٩٦) لجميع المحاور؛ وتعد قيمة مرتفعة للثبات، كما يتضح أيضاً أن إجمالي الأبعاد له ثبات عالٍ تبلغ قيمته (٠,٩٧٥) مما يوضح أن الاستبانة تتصف بالثبات، وأنه في حال تم جمع بيانات أخرى سوف تعطي تقريباً النتائج نفسها. وبذلك تؤكد قيم الثبات استقرار المقياس، أي أن المقياس يعطي النتائج نفسها باحتمالٍ مساوٍ لقيمة المعامل إذا أعيد تطبيقه على العينة نفسها، كما أن قيمة الصدق تشير إلى أن المقياس يقيس ما وضع لقياسه بما لا يقل عن (٠,٩٨).

ب. الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم إجراء التحليل الإحصائي باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

١- إجراء اختبار الثبات والصدق لأسئلة الاستبانة المستخدمة في جمع البيانات، وذلك باستخدام معامل " ألفا كرونباخ " للعينة النهائية.

٢- وصف لعينة الدراسة من خلال عمل جداول تكرارية بسيطة تشمل التكرارات والنسب المئوية للمتغيرات الديموغرافية للعينة النهائية.

٣- حساب المتوسط المرجح للاستجابات على المفردات على مقياس ليكرت خماسي لإجابة تساؤلات الدراسة للعينة النهائية.

٤- استخدام مقياس الارتباط وحساب اختبار (ت) للعينات المستقلة، وتحليل التباين في اتجاه واحد لتحقيق فرضيات الدراسة.

ج. عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٦٠) أكاديمياً بجامعة الملك عبد العزيز من أعضاء هيئة التدريس من الذكور والإناث الذين يقومون بالتدريس ببرامج الماجستير المهنية في التخصصات المختلفة بمختلف الدرجات العلمية، كما توضحها جداول (٥، ٦، ٧).

جدول ٥

وصف عينة الدراسة وفقاً للتخصص الأكاديمي

ن	التخصص
٤٧	العلوم الإنسانية والإدارية والتربوية
٢	العلوم الصحية
٦	العلوم الطبيعية
٥	الهندسية والتقنية
٦٠	الإجمالي

جدول ٦

وصف عينة الدّراسة وفقاً لمُتغيّر الدرجة العلمية

الدرجة العلمية	ن
أستاذ	٢٢
أستاذ مشارك	١٨
أستاذ مساعد	٢٠
الإجمالي	٦٠

جدول ٧

عينة البحث وفقاً لمُتغيّر الجنس

الجنس	ن
ذكر	٣٥
أنثى	٢٥
الإجمالي	٦٠

تطبيق أداة الدّراسة:

تمّ تطبيق أداة الدّراسة على النحو التالي:

١. تمّ حصر الكليات والتخصصات التي تقدم برامج للماجستير المهنية ضمن برامجها في مرحلة الدّراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز؛ وذلك بمراجعة أدلة عمادة الدّراسات العليا في هذا الشأن.
٢. تمّ تطوير الاستبانة إلكترونياً باستخدام تطبيق (Google Form) ونشرها عبر موقع الجامعة مع تدعيمها بنشرة تفصيلية حول وصف الاستبانة والهدف منها وأهمية بياناتها التّظرية والتّطبيقية، إلى جانب البيانات الديموغرافية ذات الصلة بموضوع البحث وأهدافه.
٣. تمت إتاحة الاستبانة واستقبال استجابات أعضاء هيئة التدريس من القائمين بالتّدريس في برامج الماجستير المهنية على مدار (٦) أسابيع في الفصل الدراسي الثاني عام (١٤٤٤هـ).
٤. تمّ تنظيم البيانات وتحميلها على برنامج المعالجة الإحصائية (SPSS) ومعالجتها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة تمهيداً لعرضها ومناقشتها، وتفسيرها، واستخلاص التوصيات ومقترحات الدّراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أ. عرض النتائج المرتبطة بمستوى الوعي المعرفي بمفاهيم زيادة الأعمال ومناقشتها:

جاء السؤال الأول للدراسة على النحو التالي: ما مستوى الوعي المعرفي بمفاهيم زيادة الأعمال لدى أعضاء هيئة التدريس في برامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز؟ ولإجابة عن هذا السؤال تم حساب النسبة المئوية والتكرارات والمتوسط المرجح والانحراف المعياري لإجابات العينة عن الأسئلة الواردة في المحور الأول للدراسة (مستوى الوعي المعرفي بمفاهيم زيادة الأعمال)، ويوضح جدول (٨) نتائج هذا التحليل.

جدول ٨

التكرارات والمتوسطات المرجحة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى الوعي المعرفي بمفاهيم زيادة الأعمال

المفردات	مطلقا	بدرجة منخفضة	إلى حد ما	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جدا	الانحراف المعياري	الاتجاه
العدد	%	العدد	%	العدد	%	المتوسط المرجح	
لدي معرفة بمفهوم زيادة الأعمال والابتكار.							
0	0.0	4	6.7	30	50.0	18	30.0
8	13.3	8	13.3	21	35.0	10	16.7
أُحيط بمجديد الأفكار الريادية في مجال التخصص.							
3	5.0	7	11.7	19	31.7	21	35.0
3	5.0	8	13.3	21	35.0	23	38.3
لدى إلمام بفرض المشروعات الريادية في مجال التخصص.							
7	11.7	6	10.0	21	35.0	13	21.7
لدي معرفة بمصطلح الشركات الناشئة.							
11	18.3	11	18.3	22	36.7	12	20.0
لدي معرفة بنماذج العمل الريادي في مجال تخصصي.							
12	20.0	10	16.7	17	28.3	19	31.7
أستخدم أساليب التفكير التصميمي في زيادة الأعمال بمجال تخصصي.							
12	20.0	12	20.0	17	28.3	15	25.0
لدي معرفة حول الريادة الاجتماعية ودورها في تعزيز العمل الريادي.							
11	18.3	11	18.3	22	36.7	12	20.0
لدي معرفة حول مصطلح الجامعة الريادية ومقوماتها.							
13	21.7	11	18.3	21	35.0	13	21.7
لدي إحاطة بمصادر تمويل المشروعات الريادية وأنماط التمويل المتنوعة							
14	23.3	17	28.3	19	31.7	6	10.0
أتابع فاعليات ومبادرات زيادة الأعمال داخل الجامعة وخارجها.							
18	30.0	7	11.7	24	40.0	11	18.3
لدي معرفة حول مصطلح الابتكار الاجتماعي في المشروعات الريادية.							
22	36.7	7	11.7	20	33.3	8	13.3
لدي معرفة بمبادرات رواد الأعمال.							
أطلع دوريًا على معايير التمويل الجماعي للمشروعات الريادية.							

المفردات	مطلقاً	بدرجة منخفضة	إلى حد ما	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جداً	الانحراف المعياري	الاتجاه
العدد	%	العدد	%	العدد	%	المرجح	
21	35.0	10	16.7	20	33.3	3	5.0
24	40.0	11	18.3	15	25.0	0	0.0
28	46.7	11	18.3	12	20.0	1	13.3
31	51.7	10	16.7	14	23.3	2	3.3
31	51.7	10	16.7	14	23.3	1	6.7
32	53.3	13	21.7	8	13.3	2	8.3
32	53.3	10	16.7	15	25.0	0	0.0
42	70.0	9	15.0	7	11.7	0	3.3
359	29.9	197	16.4	359	29.9	68	18.1

باستقراء النتائج في جدول (٨) على مستوى المفردات المرتبطة بالوعي المعرفي بمفاهيم ريادة الأعمال اتضح أن المفردات المرتبطة بالثقافة الريادية: "الإلمام بمفهوم ريادة الأعمال والابتكار، وجديد الأفكار الريادية في مجال التخصص" جاءت في ترتيب متقدم حيث بلغ المتوسط المرجح لهذه الاستجابات ما بين (٣,٤٧-٣,٥)، وهي قيم تشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس في برامج الماجستير المهنية لديهم اطلاع بالثقافة الريادية من منظور عام، وجاءت المفردات: "لدى إلمام بفرص المشروعات الريادية في مجال التخصص، لدى معرفة بمصطلح الشركات الناشئة، لدى معرفة بنماذج العمل الريادي في مجال تخصصي، أستخدم أساليب التفكير التصميمي في ريادة الأعمال بمجال تخصصي، لدى معرفة حول الريادة الاجتماعية ودورها في تعزيز العمل الريادي، لدى معرفة حول مصطلح الجامعة الريادية ومقوماتها، لدى إحاطة بمصادر تمويل المشروعات الريادية وأنماط التمويل المتنوعة" في مرتبة تالية حيث بلغ المتوسط المرجح لهذه الاستجابات ما بين (٣,٣٢-٣,٦٧) وهي قيم تشير إلى أن المفاهيم الريادية كلما اتجهت نحو الثقافة المهنية للمشروعات الريادية والمصطلحات الأكثر تركيزاً في مجالات العمل الريادي تتطلب مزيداً من الوعي المعرفي لتحسين الكفاءة المهنية للتعليم الريادي لدى أعضاء هيئة التدريس ببرامج الماجستير المهنية. أما المتوسطات المرجحة التي تراوحت بين (٢,٤٨-١,٤٨) فقد مثلت الاستجابات الخاصة بالمفردات التالية "أتابع فاعليات ومبادرات ريادة الأعمال داخل الجامعة وخارجها، لدى معرفة حول مصطلح الابتكار الاجتماعي في المشروعات الريادية، أطلع دورياً على معايير التمويل الجماعي للمشروعات الريادية، شاركت في لقاءات علمية أو ورش عمل حول ريادة الأعمال في مجال التخصص، شاركت في برامج تدريبية حول ريادة الأعمال في مجال التخصص، شاركت بمبادرات لريادة الأعمال في مجال تخصصي، لدى معرفة بآلية الربط بين أركان الاقتصاد القائم على المعرفة، شاركت في تنظيم فعاليات في مجال ريادة الأعمال

والمشروعات الريادية، شاركت في مؤتمرات حول ريادة الأعمال في مجال تخصصي، لدي أوراق عمل ترتبط بريادة الأعمال في مجال تخصصي".

وتشير الاستجابات إلى انخفاض مستوى إلمام أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة ببعض المفاهيم المعرفية المهنية المتخصصة لريادة الأعمال كمعايير التمويل للمشروعات الريادية وآليات الربط بين أركان الاقتصاد القائم على المعرفة Helix Triple، وندرة مشاركات أعضاء هيئة التدريس في برامج تدريبية حول ريادة الأعمال، وكذلك ندرة المشاركات البحثية وأوراق العمل في موضوعات ريادة الأعمال والمشروعات الريادية؛ مما يشير إلى أهمية توافر مناخ لنشر ثقافة ريادة الأعمال من خلال تحديد الاحتياجات التدريبية في مجالات ريادة الأعمال وتكثيف التدريب لأعضاء هيئة التدريس والقائمين على المشروعات الريادية لتحسين الوعي المعرفي بريادة الأعمال. وباستقراء النتائج فيما يتعلق بالمتوسط المرجح لمحور الوعي بمفاهيم ريادة الأعمال فقد بلغ (٢,٥٣) وهي قيمة متوسطة تعبر عن الاحتياج إلى تنمية الوعي المعرفي بريادة الأعمال لدى عينة الدراسة وضرورة الاهتمام بالتدريب في أثناء الخدمة لتنمية قدراتهم في الثقافة الريادية. وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات (إيمان ربابعة والعمرى، ٢٠٢٢؛ أسماء عوض الله، ٢٠٢١؛ عيبر القحطاني، ٢٠٢١) وما خلصت إليه من نتائج ترتبط بأبعاد الوعي المعرفي وثقافة ريادة الأعمال، وكيفية توجيه الأفراد نحو التفكير الريادي.

ب. عرض النتائج المرتبطة بمستوى الوعي المعرفي بفرص ريادة الأعمال ومناقشتها:

السؤال الثاني: ما مستوى الوعي المعرفي بفرص ريادة الأعمال لدى أعضاء هيئة التدريس في برامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز؟ ولإجابة هذا السؤال تم حساب النسب المئوية والتكرارات والمتوسط المرجح والانحراف المعياري لإجابات العينة عن الأسئلة الواردة في المحور الأول للبحث (مستوى الوعي المعرفي بفرص ريادة الأعمال)، كما يوضحها الجدول (٩).

جدول ٩

التكرارات والمتوسطات المرجحة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى الوعي المعرفي بفرص ريادة الأعمال

المفردات	مطلقاً	بدرجة منخفضة	إلى حد ما	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جداً	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الاتجاه
العدد	%	العدد	%	العدد	%			
أرى أن رؤية المملكة ٢٠٣٠ وآلياتها تعزز التوجهات نحو ريادة الأعمال.								
بدرجة كبيرة جداً	2	3.3	1	1.7	3	5.0	23	38.3
بدرجة كبيرة	3	5.0	2	3.3	16	26.7	25	41.7
أرى أن الخطة الاستراتيجية للجامعة تعزز من أهمية التعليم الريادي ومشروعات ريادة الأعمال.								
بدرجة كبيرة	3	5.0	2	3.3	16	26.7	25	41.7
أساهم في تشجيع المبادرات المرتبطة بريادة الأعمال.								
الى حد ما	5	8.3	8	13.3	24	40.0	14	23.3
أعمل على توعية الطلاب بتنوع مصادر التمويل في مجالات ريادة الأعمال في مجال التخصص.								
الى حد ما	8	13.3	7	11.7	26	43.3	12	20.0
أعمل على تعزيز المحتوى العلمي لمقرراتي بالمعلومات التي تتعلق بتجارب المشروعات والخبرات الريادية.								
الى حد ما	9	15.0	9	15.0	19	31.7	20	33.3
أطلع دورياً على الفرص الريادية التي توفرها الجامعة.								
الى حد ما	8	13.3	18	30.0	21	35.0	9	15.0
أستعرض فرص الكدء الصناعي واستثمارها في ريادة الأعمال في مجالات التخصص.								
الى حد ما	14	23.3	14	23.3	16	26.7	14	23.3
أستعرض الرؤى المستقبلية لفرص ريادة الأعمال في مجالات الثورة الصناعية الرابعة.								

المفردات	مطلقا	بدرجة منخفضة	إلى حد ما	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جدا	المتوسط	الانحراف	الاتجاه
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	المعياري	
بدرجة منخفضة	16	26.7	12	20.0	18	30.0	1.19	بدرجة منخفضة
أنمي قدراتي في استثمار الوسائط الإلكترونية في عمليات الاستقصاء والإعلان والتسويق في مجالات العمل الريادي.								
بدرجة منخفضة	13	21.7	16	26.7	22	36.7	1.07	بدرجة منخفضة
أناقش أساليب تحويل مبادرات مشاريع ريادة الأعمال إلى فرص يمكن استثمارها.								
بدرجة منخفضة	19	31.7	13	21.7	16	26.7	1.16	بدرجة منخفضة
موجودة الى حد ما	97	16.2	100	16.7	181	30.2	0.85	موجودة الى حد ما

تشير النتائج بجدول (٩) إلى أن مستوى وعي أعضاء هيئة التدريس في برامج الماجستير المهنية بفرص ريادة الأعمال وسبل الاستفادة منها جاءت على النحو التالي: أظهرت النتائج أن الأفراد عينة البحث لديهم اطلاعاً برؤية المملكة (٢٠٣٠) التي تعزز التوجهات نحو ريادة الأعمال ودعم فرص المشروعات الريادية حيث بلغ المتوسط المرجح لاستجابة الأفراد فيها (٤,٣٣) وهي قيمة تشير إلى درجة مرتفعة من الوعي بفرص ريادة الأعمال في هذا الإطار، كما أشارت النتائج إلى أن مستوى الوعي بالفرص الريادية لدى الأفراد عينة الدراسة جاء مرتفعاً أيضاً على استجابات المفردة "أرى أن الخطة الاستراتيجية للجامعة تعزز من أهمية التعليم الريادي ومشروعات ريادة الأعمال". حيث بلغ المتوسط المرجح لها (٣,٧٥) وهي تمثل قيمة مرتفعة تشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس من أفراد عينة الدراسة لديهم اطلاع بالخطة الاستراتيجية للجامعة فيما يتعلق بزيادة الأعمال وتوجهات الجامعة نحو تعزيز المشروعات الريادية ودعم رواد الأعمال". ثم جاءت الاستجابات على المفردات التالية: "أطلع دورياً على الفرص الريادية التي توفرها الجامعة، أسهم في تشجيع المبادرات المرتبطة بريادة الأعمال، أعمل على توعية الطلاب بتنوع مصادر التمويل في مجالات ريادة الأعمال في مجال التخصص، أعمل على تعزيز المحتوى العلمي لمقرراتي بالمعلومات التي تتعلق بتجارب المشروعات والخبرات الريادية، أستعرض فرص الذكاء الصناعي واستثمارها في ريادة الأعمال في مجالات التخصص".

لتحقيق قيم بدرجة متوسطة حيث تراوح المتوسط المرجح لها ما بين (٢,٦٠ - ٣,٠٥) وهي قيم تشير إلى أن أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في برامج الماجستير المهنية على اطلاع بالفرص الريادية التي توفرها الجامعة بالتعاون مع مؤسسات المجتمع ومنظمات الريادية، كما أنهم يقومون بتشجيع المبادرات الريادية ويساعدون الطلاب في التعرف إلى مصادر التمويل المتاحة، وحيث أن هذه الاستجابات جاءت بدرجة متوسطة فإن ذلك يشير إلى الحاجة إلى بذل مزيد من الجهد في توعية أعضاء هيئة التدريس بالفرص الريادية وسبل الاستفادة منها. كما أنهم بحاجة إلى مزيد من الوعي حول الثقافة الرقمية وتوظيف التكنولوجيا الرقمية في مجالات ريادة الأعمال. وفيما يتعلق بالاستجابات التي تشير إلى وجود درجة منخفضة من الوعي بفرص ريادة الأعمال فقد جاءت العبارات: "أنمي قدراتي في استثمار الوسائط الإلكترونية في عمليات الاستقصاء والإعلان والتسويق في مجالات العمل الريادي، أستعرض الرؤى المستقبلية لفرص ريادة الأعمال في مجالات الثورة الصناعية الرابعة، أناقش أساليب تحويل مبادرات مشاريع ريادة الأعمال إلى فرص يمكن استثمارها". فقد تراوحت المتوسطات المرجحة لهذه العبارات ما بين (٢,٣٧ - ٢,٤٨) وهي تعبر عن قيم منخفضة تشير إلى ضعف الوعي المعرفي حول السعة الإلكترونية في مجالات ريادة الأعمال والمربطة بالمشاريع الابتكارية الريادية القائمة على التقنية الرقمية والاستفادة من تطبيقات الإنترنت، كما أن أفراد عينة الدراسة في حاجة إلى تنمية الوعي المعرفي فيما يتعلق بالرؤى المستقبلية لفرص ريادة الأعمال وفقاً لمعيار

الثورة الصناعية الرابعة ومتطلبات التنمية الاقتصادية وتحويل التهديدات إلى فرص حقيقية للمشروعات الريادية. كما بلغ المتوسط المرجح (٣,٠١) وهي قيمة متوسطة تعبر عن الاحتياج إلى تنمية الوعي المعرفي بالفرص الريادية وخاصة ما يتعلق بالتطورات التقنية ومُتغيّرات الثورة الصناعية الرابعة والمشروعات الابتكارية الريادية المنفردة التي تملأ الفجوات الاقتصادية للمشروعات الاستشرافية التي تغطي المشكلات المعاصرة.

ج. عرضُ النتائج المرتبطة بمستوى الوعي المعرفي بمعوّقات زيادة الأعمال وتحدياتها ومناقشتها:

جاء السؤال الثالث للدراسة على النحو التالي: ما مستوى الوعي المعرفي بتحديات زيادة الأعمال ومعوّقاتها لدى أعضاء هيئة التدريس في برامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب النسبة المئوية والتكرارات والمتوسط المرجح والانحراف المعياري لإجابات العينة عن الأسئلة الواردة في المحور الثالث للبحث (مستوى الوعي المعرفي بمعوّقات زيادة الأعمال وتحدياتها)، ويوضح جدول (١٠) نتائج هذا التحليل.

جدول ١٠

التكرارات والمتوسطات المرجحة لاستجابات عينة الدراسة على مستوى الوعي بمعوّقات وتحديات زيادة الأعمال

المفردات	مطلقا		بدرجة منخفضة		إلى حد ما		بدرجة كبيرة		بدرجة كبيرة جدا		المتوسّط	الانحراف	الاتجاه
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	المرجح	المعياري	
أرى أن عدم توفير أدلة استرشادية بالمشروعات الريادية ذات مقومات النجاح المرتفعة من المشكلات التي تواجه مرتادي الأعمال.	5	8.3	2	3.3	18	30.0	20	33.3	15	25.0	3.63	1.15	بدرجة كبيرة
أعني المعوقات الفنية التي تواجه مرتادي الأعمال المبتدئين في مجال التخصص.	11	18.3	15	25.0	15	25.0	14	23.3	5	8.3	2.78	1.24	الى حد ما
أناقش سبل تطوير كفاءة الكوادر البشرية لتأهيلها للمشروعات الريادية.	16	26.7	12	20.0	19	31.7	10	16.7	3	5.0	2.53	1.20	بدرجة منخفضة
أستعرض المشكلات المرتبطة بعمليات تسويق المنتجات الريادية، واستقطاب العملاء، واقتحام أسواق جديدة.	16	26.7	17	28.3	16	26.7	8	13.3	3	5.0	2.42	1.17	بدرجة منخفضة
أستعرض تحديات المنافسة بين المشروعات الريادية المناظرة وكيفية استثمارها في تحسين المنتج وتحييده	21	35.0	8	13.3	18	30.0	12	20.0	1	1.7	2.40	1.21	بدرجة منخفضة
أستعرض المشكلات المرتبطة بكفاءة دراسات الجدوى لمشاريع زيادة الأعمال.	17	28.3	18	30.0	14	23.3	7	11.7	4	6.7	2.38	1.21	بدرجة منخفضة
أناقش مشكلات تعدد الجهات الرقابية على مشروعات زيادة الأعمال.	20	33.3	11	18.3	20	33.3	8	13.3	1	1.7	2.32	1.13	بدرجة منخفضة
أستعرض المشكلات المرتبطة بمحدودية الوعي لدى مرتادي الأعمال بالشروط والإجراءات الحكومية لمشاريع زيادة الأعمال.	21	35.0	14	23.3	15	25.0	7	11.7	3	5.0	2.28	1.21	بدرجة منخفضة
أحلل المشكلات المرتبطة بتوفير مصادر التمويل لمشروعات زيادة الأعمال وكيفية حلها.	17	28.3	19	31.7	16	26.7	6	10.0	2	3.3	2.28	1.09	بدرجة منخفضة
لدى إلمام بتحديات نظم ضبط الجودة المرتبطة بالمنشآت الريادية.	16	26.7	17	28.3	22	36.7	4	6.7	1	1.7	2.28	0.99	بدرجة منخفضة
أستعرض المشكلات المرتبطة بتريخيص وممارسة الأنشطة الريادية.	24	40.0	12	20.0	15	25.0	8	13.3	1	1.7	2.17	1.15	بدرجة منخفضة
الكلي	184	27.9	145	22.0	188	28.5	104	15.8	39	5.9	2.50	0.92	بدرجة منخفضة

باستقراء النتائج في جدول (١٠) الذي يتناول نتائج استجابات عينة الدراسة على محور الوعي المعرفي بمعوقات ريادة الأعمال وتحدياتها يتضح وجود قيمة متوسطة للوعي بالتحديات التي تواجه رواد الأعمال على المفردة التالية: "أرى أن عدم توفير أدلة استرشادية للمشروعات الريادية ذات مقومات النجاح المرتفعة من المشكلات التي تواجه مرتادي الأعمال". حيث بلغ المتوسط المرجح على هذه المفردة (٣,٦٣) وهي قيمة تشير إلى أن عينة الدراسة لديهم القناعة أن أبرز المشكلات التي تواجه التخطيط لمشروعات ريادة الأعمال توافر الأدلة الاسترشادية للمشروعات الريادية ومقومات نجاحها، وجاءت المفردة: "أعي المعوقات الفنية التي تواجه مرتادي الأعمال المبتدئين في مجال التخصص". بمتوسط مرجح (٢,٧٨) وهي تعبر عن درجة متوسطة من الوعي لدى الأفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بالمعوقات الفنية التي تواجه رواد الأعمال والمرتبطة بتحديات السوق ورأس المال البشري ومحدودية المهارات الفنية للرواد الجدد. وجاءت المفردة: "أناقش سبل تطوير كفاءة الكوادر البشرية لتأهيلها للمشروعات الريادية، أستعرض المشكلات المرتبطة بعمليات تسويق المنتجات الريادية، واستقطاب العملاء، واقتحام أسواق جديدة، أستعرض تحديات المنافسة بين المشروعات الريادية المناظرة وكيفية استثمارها في تحسين المنتج وتحويده، أستعرض المشكلات المرتبطة بكفاءة دراسات الجدوى لمشاريع ريادة الأعمال، أناقش مشكلات تعدد الجهات الرقابية على مشروعات ريادة الأعمال، أستعرض المشكلات المرتبطة بمحدودية الوعي لدى مرتادي الأعمال بالشروط والإجراءات الحكومية لمشاريع ريادة الأعمال، أحلل المشكلات المرتبطة بتوفير مصادر التمويل لمشروعات ريادة الأعمال وكيفية حلها، لدى إلمام بتحديات نظم ضبط الجودة المرتبطة بالمنشآت الريادية". ويتضح من جدول (١٠) أن المتوسط المرجح بلغ (٢,٢٨) وهي قيمة تعبر عن وعي منخفض لدى الأفراد عينة الدراسة بالتحديات والمعوقات التي تواجه ريادة الأعمال ومنها المشكلات الإدارية المرتبطة بصعوبات التراخيص والتسجيل للمشروعات الريادية وتعدد الجهات الرقابية على المشروعات، مشكلات التسويق والاندماج مع المنشآت والمنافسة، ومشكلات دقة دراسات الجدوى وكفاءتها ومصادر التمويل وغيرها من المعوقات والتحديات التي تواجه رواد الأعمال.

د. عرض النتائج المرتبطة بالعلاقة بين مستوى الوعي المعرفي بريادة الأعمال والتخصص الأكاديمي ومناقشتها:

السؤال الرابع: هل يختلف مستوى الوعي المعرفي بريادة الأعمال باختلاف التخصص الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس (علوم إنسانية/ علوم صحية/ علوم هندسية وتقنية/ علوم أساسية) ببرامج الماجستير المهنية؟
ينصُّ الفرض الأول للدراسة على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى الوعي المعرفي بمفاهيم ريادة الأعمال تُعزى إلى نوع التخصص الأكاديمي (علوم إنسانية/ علوم صحية/ علوم هندسية وتقنية/ علوم أساسية) لدى أعضاء هيئة التدريس في برامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز". وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه One-Way ANOVA للتعرف إلى دلالة الفروق بين الأفراد عينة الدراسة في مستوى الوعي المعرفي بمفاهيم ريادة الأعمال تُعزى إلى اختلاف التخصص الأكاديمي، ويوضح جدول (١١) نتائج هذا التحليل.

جدول ١١

دلالة الفروق في مستويات الوعي المعرفي بمفاهيم ريادة الأعمال لأفراد عينة الدراسة على ضوء التخصص الأكاديمي

المحور	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	F	احتمال المعنوية	الدلالة الإحصائية
جدارات ريادة الأعمال	العلوم الإنسانية والإدارية والتربوية	47	2.64	0.76	1.181	0.325	غير دال
	العلوم الصحية	2	2.74	1.09			
	العلوم الطبيعية	6	2.20	0.86			
	الهندسية والتقنية	5	3.09	0.92			
	الإجمالي	60	2.64	0.79			

يُتضح من جدول (١١) أن قيمة احتمال المعنوية بلغت (٠,٣٢٥) وهي تشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الأول لاستبانة الوعي المعرفي بمفاهيم زيادة الأعمال تُعزى إلى اختلاف التخصص الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في برامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز (علوم إنسانية/ علوم صحية/ علوم هندسية وتقنية/ علوم أساسية)، ومن ثم فقد تم قبول فرض الدراسة الأول. وتشير هذه النتيجة إلى أن مُتغير التخصص الأكاديمي لا يؤثر تأثيراً ذا دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس ببرامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز على محور مستوى الوعي بمفاهيم زيادة الأعمال، وقد يُعزى هذا إلى وجود اهتمام متقارب لدى الأفراد عينة الدراسة بمعارف زيادة الأعمال حيث بلغ إجمالي متوسط العينة ككل (٢,٦٤) وهي قيمة متوسطة تشير إلى ضرورة الاهتمام بنشر ثقافة زيادة الأعمال بصورة أكبر والتعمق في مجالاتها المعرفية لتحسين كفاءة التعليم الريادي لدى أعضاء هيئة التدريس في برامج الماجستير المهنية.

هـ. عرض النتائج المرتبطة بالعلاقة بين مستوى الوعي المعرفي بفرض زيادة الأعمال والتخصص الأكاديمي ومناقشتها:

نصّ الفرض الثاني للدراسة على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى الوعي المعرفي بفرض زيادة الأعمال تُعزى إلى نوع التخصص الأكاديمي (علوم إنسانية/ علوم صحية/ علوم هندسية وتقنية/ علوم أساسية) لدى أعضاء هيئة التدريس في برامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز". وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف على دلالة الفروق بين الأفراد عينة الدراسة في مستوى الوعي المعرفي بفرض زيادة الأعمال تعزو إلى اختلاف التخصص الأكاديمي، ويوضح الجدول (١٢) نتائج هذا التحليل.

جدول ١٢

دلالة الفروق في مستويات الوعي المعرفي بفرض زيادة الأعمال لأفراد عينة الدراسة على ضوء التخصص الأكاديمي

المحور	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	F	احتمال المعنوية	الدلالة الإحصائية
فرص ريادة الأعمال	العلوم الإنسانية والإدارية والتربوية	47	2.96	0.79	1.788	0.160	غير دال
	العلوم الصحية	2	3.35	2.05			
	العلوم الطبيعية	6	2.63	0.71			
	الهندسية والتقنية	5	3.72	0.88			
	الإجمالي	60	3.01	0.85			

باستقراء النتائج في جدول (١٢) يتضح أن قيمة احتمال المعنوية بلغت (٠,١٦٠) وهي تشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الثاني لاستبانة الوعي المعرفي بفرض زيادة الأعمال تُعزى إلى اختلاف التخصص الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في برامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز (علوم إنسانية/ علوم صحية/ علوم هندسية وتقنية/ علوم أساسية)، ومن ثم فقد تم قبول فرض الدراسة الأول. وتشير هذه النتيجة إلى أن مستوى معرفة الأفراد عينة الدراسة بفرض زيادة الأعمال وفقاً لاستجاباتهم على أداة الدراسة لا يختلف اختلافاً دالاً باختلاف التخصص الأكاديمي، وبلغ متوسط مستوى الوعي المعرفي لديهم (٣,٠١) وهي قيمة متوسطة تستدعي أهمية التركيز على وضع برامج تدريبية لتحسين الوعي المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس ببرامج الماجستير المهنية فيما يتعلق بالفرص الريادية؛ وكيفية استثمارها لرفع الكفاءة المهنية لهم في التعليم الريادي بما ينعكس على خريجهم مستقبلاً.

و. عرض النتائج المرتبطة بالعلاقة بين مستوى الوعي المعرفي بتحديات ريادة الأعمال والتخصص الأكاديمي ومناقشتها:

ينصُّ الفرضُ الثالث للدراسة على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى الوعي المعرفي بمعوقات وتحديات ريادة الأعمال تُعزى إلى نوع التخصص الأكاديمي (علوم إنسانية/ علوم صحية/ علوم هندسية وتقنية/ علوم أساسية) لدى أعضاء هيئة التدريس من القائمين بالتدريس في برامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز؟ وللتحقق من صحة هذا الفرض تمَّ استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه لتعريف دلالة الفروق بين الأفراد عينة الدراسة في مستوى الوعي المعرفي بمعوقات ريادة الأعمال وتحدياتها تُعزى إلى اختلاف التخصص الأكاديمي كما يوضحها جدول (١٣).

جدول ١٣

دلالة الفروق في مستويات الوعي المعرفي بمعوقات وتحديات ريادة الأعمال لأفراد عينة الدراسة على ضوء التخصص الأكاديمي

الخور	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	F	احتمال المعنوية	الدلالة الإحصائية
الوعي	العلوم الإنسانية والإدارية والتربوية	47	2.48	0.86			
بمعوقات	العلوم الصحية	2	3.59	1.22			
وتحديات	العلوم الطبيعية	6	1.97	1.11	1.931	0.135	غير دال
ريادة الأعمال	الهندسية والتقنية	5	2.84	0.87			
	الإجمالي	60	2.50	0.92			

باستقراء النتائج في جدول (١٣) يتضح أن قيمة احتمال المعنوية تساوى (٠,١٣٥)؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الثالث لاستبانة الوعي المعرفي بمعوقات ريادة الأعمال وتحدياتها تُعزى إلى اختلاف التخصص الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في برامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز (علوم إنسانية/ علوم صحية/ علوم هندسية وتقنية/ علوم أساسية)، ومن ثم فقد تمَّ قبول فرض الدراسة الأول. وتشير هذه النتيجة إلى أن مستوى المعرفة بمعوقات ريادة الأعمال وتحدياتها لدى الأفراد عينة الدراسة لا يختلف اختلافاً ذو دلالة إحصائية باختلاف التخصص الأكاديمي لديهم، وقد اتضح أن قيمة المتوسط المرجح فيما يتعلق بمستوى الوعي بالمعوقات والتحديات الواردة في أداة الدراسة بلغت (٢,٥٠) وهي قيمة متوسطة تشير إلى ضرورة تنمية المعارف المرتبطة بهذه المعوقات والتحديات وسبل التغلب عليها لتعزيز قدرات أعضاء هيئة التدريس ببرامج الماجستير المهنية في القيام بالتأثير المعرفي للطلاب في هذا الاتجاه. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسات (عبر القحطاني، ٢٠٢١؛ إيمان الربابعة والعمرى، ٢٠٢٢؛ الماظر، ٢٠٢٢؛ Alakaleek, 2019) التي أشارت في مجملها أن درجات الوعي بمفاهيم ريادة الأعمال والفرص والمعوقات لها علاقة باهتمامات أعضاء هيئة التدريس الفردية وقدراتهم المعرفية الشخصية وما اكتسبوه من مهارات عبر التَّدريب أو الدورات التدريبية بدرجة أكبر من كونها مرتبطةً بتخصص محدد.

ز. عرض النتائج المرتبطة بالعلاقة بين مستوى الوعي المعرفي بزيادة الأعمال والدرجة العلمية ومناقشتها:

السؤال الخامس: هل يختلف مستوى الوعي المعرفي بزيادة الأعمال باختلاف الدرجة العلمية (أستاذ/ أستاذ مشارك/ أستاذ مساعد) لدى أعضاء هيئة التدريس في برامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز؟

تمَّ صياغة الفرض الرابع على النحو التالي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى الوعي المعرفي بمفاهيم ريادة الأعمال تُعزى إلى الدرجة العلمية (أستاذ/ أستاذ مشارك/ أستاذ مساعد) لدى أعضاء هيئة التدريس من القائمين بالتدريس في برامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز". وللتحقق من صحة الفرض تمَّ استخدام تحليل التباين

أحادي الاتجاه لتعرف دلالة الفروق بين الأفراد عينة الدراسة في مستوى الوعي المعرفي بمفاهيم زيادة الأعمال تُعزى إلى اختلاف الدرجة العلمية لدى الأفراد عينة الدراسة ويوضح جدول (١٤) نتائج هذا التحليل.

جدول ١٤

دلالة الفروق في مستويات الوعي المعرفي بمفاهيم زيادة الأعمال لأفراد عينة الدراسة على ضوء الدرجة العلمية

المحور	الدرجة العلمية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	F	احتمال المعنوية	الدلالة الإحصائية
مستوى الوعي بمفاهيم زيادة الأعمال زيادة الأعمال	أستاذ	22	2.63	0.84	0.618	0.543	غير دال
	أستاذ مشارك	18	2.35	0.80			
	أستاذ مساعد	20	2.58	0.88			
	الإجمالي	60	2.53	0.84			

باستقراء النتائج في جدول (١٤) يتضح أن قيمة احتمال المعنوية بلغت (٠,٥٤٣)؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الأول لاستبانة الوعي المعرفي بمفاهيم زيادة الأعمال تُعزى إلى اختلاف الدرجة العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس في برامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز (أستاذ/ أستاذ مشارك/ أستاذ مساعد)، ومن ثم فقد تم قبول فرض الدراسة الأول. وتشير هذه النتيجة إلى أن متغير الدرجة العلمية لا يؤثر تأثيراً ذا دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على محور مستوى الوعي بمفاهيم زيادة الأعمال، وقد يُعزى هذا إلى وجود اهتمام متوازن لدى الأفراد عينة الدراسة بمجالات زيادة الأعمال؛ وأن المعرفة المحيطية بموضوع زيادة الأعمال لديهم متوسطة حيث بلغ إجمالي متوسط العينة ككل (٢,٥٣) وهي قيمة متوسطة تشير إلى ضرورة الاهتمام بنشر ثقافة زياد الأعمال بصورة أكبر والتعمق في مجالاتها المعرفية لتحسين كفاءة التعليم الريادي لديهم.

ح. عرض النتائج المرتبطة بالعلاقة بين مستوى الوعي بفرض زيادة الأعمال ودرجة الأعمال والدرجة العلمية ومناقشتها:

ينصُّ الفرض الخامس للدراسة على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى الوعي المعرفي بفرض زيادة الأعمال تُعزى إلى الدرجة العلمية (أستاذ/ أستاذ مشارك/ أستاذ مساعد) لدى أعضاء هيئة التدريس في برامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز". وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه لتعرف دلالة الفروق بين الأفراد عينة الدراسة في مستوى الوعي المعرفي بفرض زيادة الأعمال تُعزى إلى اختلاف الدرجة العلمية لدى الأفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس ببرامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز (أستاذ/ أستاذ مشارك/ أستاذ مساعد). ويوضح جدول (١٥) نتائج هذا التحليل.

جدول ١٥

دلالة الفروق في مستويات الوعي المعرفي بفرض زيادة الأعمال لأفراد عينة الدراسة على ضوء الدرجة العلمية

المحور	الدرجة العلمية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	F	احتمال المعنوية	الدلالة الإحصائية
مستوى الوعي بفرض زيادة الأعمال	أستاذ	22	3.01	0.83	0.040	0.961	غير دال
	أستاذ مشارك	18	2.96	0.91			
	أستاذ مساعد	20	3.04	0.85			
	الإجمالي	60	3.01	0.85			

يوضح جدول (١٥) أن قيمة احتمال المعنوية للوعي بفرض زيادة الأعمال (٠,٩٦١) وهي قيمة تشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الثاني لاستبانة الوعي المعرفي بفرض زيادة الأعمال تُعزى إلى اختلاف الدرجة العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس في برامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز

(أستاذ/ أستاذ مشارك/ أستاذ مساعد)؛ ومن ثم فقد تمَّ قبولُ فرض الدراسة الأول. وتشيرُ هذه النتيجة إلى أن استجابات أفراد عينة الدراسة لم تتأثر باختلاف الدرجة العلمية فيما يتعلق بمحور الوعي بفرض زيادة الأعمال، وبالرجوع إلى المتوسط المرجح لهذه الاستجابات وجد أن قيمته بلغت (٣,٠١) وهي قيمة متوسطة تشير إلى أن الوعي بفرض زيادة الأعمال مُتطلب يجب الاهتمام به بصورة أكبر عبر حاضنات زيادة الأعمال والنشر الدورية والتدريب والمؤتمرات والندوات التي تستعرض فرص زيادة الأعمال وكيفية الاستفادة من هذه الفرص.

ط. عرضُ النتائج المرتبطة بالعلاقة بين مستوى الوعي بمعوّقات زيادة الأعمال وتحدياتها والدرجة العلمية ومناقشتها:

ينصُّ الفرض السادس للدراسة على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى الوعي المعرفي بمعوّقات وتحديات زيادة الأعمال تُعزى إلى الدرجة العلمية (أستاذ/ أستاذ مشارك/ أستاذ مساعد) لدى أعضاء هيئة التدريس في برامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز". وللتحقق من صحة هذا الفرض تمَّ استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه لتعرف دلالة الفروق بين الأفراد عينة البحث في مستوى الوعي المعرفي بمعوّقات زيادة الأعمال وتحدياتها تُعزى إلى اختلاف الدرجة العلمية لدى الأفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس ببرامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز (أستاذ/ أستاذ مشارك/ أستاذ مساعد). ويوضح جدول (١٦) نتائج هذا التحليل.

جدول ١٦

دلالة الفروق في مستويات الوعي بمعوّقات زيادة الأعمال وتحدياتها لأفراد عينة الدراسة على ضوء الدرجة العلمية

المحور	الدرجة العلمية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	F	احتمال المعنوية	الدلالة الإحصائية
مستوى الوعي بمعوّقات وتحديات زيادة الأعمال	أستاذ	22	2.48	0.92	0.014	0.986	غير دال
	أستاذ مشارك	18	2.53	1.07			
	أستاذ مساعد	20	2.50	0.81			
	الإجمالي	60	2.50	0.92			

باستقراء النتائج في جدول (١٦) يتبين أن قيمة احتمال المعنوية بلغت (٠,٩٨٦) وهي تشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الثالث لاستبانة الوعي المعرفي بمعوّقات زيادة الأعمال وتحدياتها تُعزى إلى اختلاف الدرجة العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس في برامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز (أستاذ/ أستاذ مشارك/ أستاذ مساعد)، ومن ثم فقد تم قبول فرض الدراسة السادس. وتشيرُ هذه النتيجة إلى أن مُتغيّر الدرجة العلمية لا يؤثر تأثيراً دالاً إحصائياً في استجابات أفراد عينة الدراسة على محور مستوى الوعي بمعوّقات زيادة الأعمال وتحدياتها، وقد يُعزى هذا إلى وجود نسبة عالية من الاتفاق بين أفراد عينة الدراسة على المعوّقات والتحديات الواردة بأداة الدراسة؛ وأن المعرفة المرتبطة بتحديات زيادة الأعمال متقاربة لديهم بصرف النظر عن الدرجة العلمية وقد بلغ متوسط العينة ككل (٢,٥٠) وهي قيمة متوسطة تشير إلى ضرورة الاهتمام بنشر ثقافة زيادة الأعمال بصورة أكبر والتعمق في مجالاتها المعرفية لتحسين كفاءة التعليم الريادي لدى أعضاء هيئة التدريس في برامج الماجستير المهنية على اختلاف الدرجات العلمية للقائمين بالتدريس بهذه البرامج.

ي. عرضُ النتائج المرتبطة بالعلاقة بين مستوى الوعي المعرفي بمفاهيم زيادة الأعمال ومُتغيّر الجنس ومناقشتها:

جاء السؤال السادس للدراسة على النحو التالي: هل يختلف مستوى الوعي المعرفي بزيادة الأعمال باختلاف مُتغيّر الجنس (ذكر/ أنثى) لدى أعضاء هيئة التدريس في برامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز؟

ينصُّ الفرض السابع على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى الوعي المعرفي بمفاهيم ريادة الأعمال تُعزى إلى مُتغيّر الجنس (ذكر/ أنثى) لدى أعضاء هيئة التدريس ببرامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز". ويوضّح جدول (١٧) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لتعرّف دلالة الفروق بين الأفراد عينة الدّراسة في مستوى الوعي المعرفي بمفاهيم ريادة الأعمال تُعزى إلى اختلاف الجنس لدى الأفراد عينة الدّراسة.

جدول ١٧

دلالة الفروق في مستويات الوعي المعرفي بمفاهيم ريادة الأعمال لأفراد عينة الدّراسة على ضوء مُتغيّر الجنس

الاحور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	F	احتمال المعنوية	الدلالة الإحصائية
مستوى الوعي بمفاهيم ريادة الأعمال	أنثى	25	2.67	0.81	1.100	0.276	غير دال
	ذكر	35	2.43	0.86			
	الإجمالي	60	2.53	0.84			

باستقراء النتائج في جدول (١٧) يتّضح أن قيمة احتمال المعنوية تساوى (0.276) وهي تشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدّراسة على المحور الأول لاستبانة الوعي المعرفي بمفاهيم ريادة الأعمال تُعزى إلى اختلاف الجنس لدى أعضاء هيئة التدريس في برامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز (ذكر/ أنثى)، ومن ثم فقد تم قبول فرض الدّراسة الأول. وتشيرُ هذه النتيجة إلى أن اختلاف الجنس لا يؤثر في استجابات أفراد عينة الدّراسة من أعضاء هيئة التدريس ببرامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز على محور مستوى الوعي بمفاهيم ريادة الأعمال، وقد يُعزى هذا إلى وجود اهتمام متوازن لدى الأفراد عينة الدّراسة بمجالات ريادة الأعمال، وأن المعرفة المحيطية بموضوع ريادة الأعمال لديهم متوسّطة حيث بلغ إجمالي متوسّط العينة ككل (٢,٥٣) وهي قيمة متوسّطة تشيرُ إلى ضرورة الاهتمام بنشر ثقافة ريادة الأعمال بصورة أكبر والتعمّق في مجالاتها المعرفية لتحسين كفاءة التّعليم الريادي لدى أعضاء هيئة التدريس في برامج الماجستير المهنية.

ك. عرض النتائج المرتبطة بالعلاقة بين مستوى الوعي المعرفي بفرض ريادة الأعمال ومُتغيّر الجنس ومناقشتها:

الفرض الثامن للدّراسة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى الوعي المعرفي بفرض ريادة الأعمال تُعزى إلى مُتغيّر الجنس (ذكر/ أنثى) لدى أعضاء هيئة التدريس في برامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز". وللتحقّق من صحة الفرض تمّ استخدام تحليل التّباين أحادي الاتجاه لتعرّف دلالة الفروق بين الأفراد عينة الدّراسة في مستوى الوعي المعرفي بفرض ريادة الأعمال تُعزى إلى اختلاف الجنس. ويعرض جدول (١٨) نتائج هذا التّحليل.

جدول ١٨

دلالة الفروق في مستويات الوعي المعرفي بفرض ريادة الأعمال لأفراد عينة الدّراسة على ضوء مُتغيّر الجنس

الاحور	الدرجة العلمية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	F	احتمال المعنوية	الدلالة الإحصائية
مستوى الوعي بفرض ريادة الأعمال	أنثى	25	3.15	0.81	1.106	0.273	غير دال
	ذكر	35	2.90	0.87			
	الإجمالي	60	3.01	0.85			

باستقراء النتائج في جدول (١٨) يتّضح أن قيمة احتمال المعنوية تساوى (0.273)؛ مما يشيرُ إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدّراسة على المحور الثّاني لاستبانة الوعي المعرفي بمفاهيم ريادة الأعمال تُعزى إلى اختلاف الجنس لدى أعضاء هيئة التدريس في برامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز (ذكر/ أنثى)، ومن ثم فقد تمّ

قبول فرض الدراسة الأول، وتشير هذه النتيجة إلى أن مُتغيّر الجنس لا يؤثر تأثيراً دالاً إحصائياً في استجابات أفراد عينة الدراسة على محور مستوى الوعي بمفاهيم ريادة الأعمال، وقد يُعزى هذا إلى أن مجالات ريادة الأعمال في إطار اهتمام الجنسين، وأن الثقافة الريادية العامة متاحة بشكل كبير للمهتمين بها. وقد بلغ المتوسط المرجح لاستجابة الأفراد عينة الدراسة بلغ (٣,٠١) وهي قيمة متوسطة تشير إلى أن مستوى المعرفة المفاهيمية حول ريادة الأعمال يتطلب المزيد من الجهد من قبل المؤسسات المنوطة من حيث تكثيف البرامج التدريبية وورش العمل المرتبطة بتوسيع دائرة الفهم للثقافة الريادية.

ل. عرض النتائج المرتبطة بالعلاقة بين مستوى الوعي المعرفي بمعوّقات ريادة الأعمال وتحدياتها ومُتغيّر الجنس ومناقشتها:

نص الفرض التاسع للدراسة على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى الوعي المعرفي بمعوّقات ريادة الأعمال وتحدياتها تُعزى إلى مُتغيّر الجنس (ذكر/ أنثى) لدى أعضاء هيئة التدريس ببرامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز". وللتحقق من صحة الفرض التاسع تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف إلى دلالة الفروق بين الأفراد عينة الدراسة في مستوى الوعي المعرفي بمعوّقات ريادة الأعمال وتحدياتها تُعزى إلى اختلاف الجنس لدى الأفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس ببرامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز (ذكر/ أنثى). ويوضح جدول (١٩) نتائج هذا التحليل.

جدول ١٩

دلالة الفروق في مستويات الوعي المعرفي بمعوّقات وتحديات ريادة الأعمال لأفراد عينة الدراسة على ضوء مُتغيّر الجنس

المحور	الدرجة العلمية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	F	احتمال المعنوية	الدلالة الإحصائية
مستوى الوعي	أنثى	25	2.63	0.97			
بمعوّقات وتحديات	ذكر	35	2.40	0.88	0.958	0.342	غير دال
ريادة الأعمال	الإجمالي	60	2.50	0.92			

باستقراء النتائج في جدول (١٩) يتضح أنّ قيمة احتمال المعنوية تساوي (0.342) وهي قيمة تشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الثالث لاستبانة الوعي المعرفي بمعوّقات ريادة الأعمال وتحدياتها تُعزى إلى اختلاف الجنس لدى أعضاء هيئة التدريس في برامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز (ذكر/ أنثى)، ومن ثم فقد تم قبول فرض الدراسة التاسع، وتشير هذه النتيجة إلى أن مُتغيّر الجنس لا يؤثر تأثيراً دالاً إحصائياً في استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس ببرامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز على محور مستوى الوعي بمفاهيم ريادة الأعمال، وقد يُعزى هذا إلى وجود اهتمام متوازن لدى الأفراد عينة الدراسة - على اختلاف جنسهم - بمجالات ريادة الأعمال، وأن المعرفة المحيطية بموضوع ريادة الأعمال لديهم متوسطة. حيث بلغ إجمالي متوسط العينة ككل (٢,٥٠) وهي قيمة متوسطة تشير إلى ضرورة الاهتمام برفع الكفاءة المرتبطة بالمعارف المفاهيمية والإجرائية المرتبطة بريادة الأعمال لدى أعضاء هيئة التدريس بصرف النظر عن مُتغيّر الجنس.

م. عرض النتائج المرتبطة بمستوى الوعي المعرفي بريادة الأعمال ومُتغيّر الجنس لمحاوّر الاستبانة مجتمعة ومناقشتها:

للتعرف إلى تأثير مُتغيّر الجنس بصفة عامة على محاور الاستبانة تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه لتحديد دلالة الفروق بين الأفراد عينة الدراسة في مستوى الوعي المعرفي بريادة الأعمال التي تُعزى إلى اختلاف الجنس لدى الأفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس ببرامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز (ذكر/ أنثى). ويوضح جدول (٢٠) نتائج هذا التحليل.

جدول ٢٠

دلالة الفروق في مستوى الوعي المعرفي لأفراد عينة الدراسة على ضوء مُتغيّر الجنس لمحاوَر الاستبانة مجتمعة

المحور	الدرجة العلمية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	F	احتمال المعنوية	الدلالة الإحصائية
مستوى الوعي المعرفي بزيادة الأعمال	أنثى	25	2.78	0.75	1.158	0.251	غير دال
	ذكر	35	2.54	0.81			
	الإجمالي	60	2.64	0.79			

أظهرت النتائج في جدول (٢٠) أنَّ قيمة احتمال المعنوية تساوى (0.251) مما يشير إلى عدم وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيةٍ بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الثالث لاستبانة الوعي المعرفي بمعوّقات زيادة الأعمال وتحدياتها تُعزى إلى اختلاف الجنس لدى أعضاء هيئة التدريس في برامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز (ذكر/ أنثى)، ومن ثمَّ فقد تمَّ قبول الفرض. وتشيرُ هذه النتيجة إلى أن مُتغيّر الجنس لا يؤثر تأثيراً ذا دلالةٍ إحصائيةٍ في استجابات أفراد عينة الدراسة على كل محاور الاستبانة مجتمعة، وقد بلغ المتوسط المرجح لمستويات الوعي المعرفي بزيادة الأعمال عند الذكور (٢,٧٨)، وعند الإناث (٢,٥٤) وهي قيمٌ متوسطة تشير إلى الحاجة إلى بذل الجهد نحو تعزيز الثقافة الريادية وتنمية التفكير الريادي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلٍّ من (صفاء شحاتة، ٢٠١٣؛ السعدي والمهيبي، ٢٠١٩؛ إيمان ربابعة والعمرى، ٢٠٢٢).

ملخص النتائج:

أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- أشارت النتائج أن متوسطات مستوى الوعي المعرفي بمفاهيم زيادة الأعمال لدى أفراد عينة الدراسة من السادة أعضاء هيئة التدريس ببرامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز جاءت بين متوسطة ومنخفضة مما يستدعى الاهتمام برفع الكفاءة التأهيلية عبر البرامج التدريبية المناسبة.
- جاء مستوى الوعي المعرفي بالفرص الريادية لدى أفراد عينة الدراسة من السادة أعضاء هيئة التدريس ببرامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز بين المتوسط والمنخفض؛ مما يشير إلى أهمية الاهتمام باستعراض الفرص الريادية وكيفية الاستفادة منها في المجالات التخصصية المتنوعة.
- جاء مستوى الوعي المعرفي بمعوّقات زيادة الأعمال وتحدياتها لدى أفراد عينة الدراسة من السادة أعضاء هيئة التدريس ببرامج الماجستير المهنية بجامعة الملك عبد العزيز أيضاً بين المتوسط والمنخفض؛ مما يتطلب الاهتمام بالبرامج التدريبية التي تتناول هذه التحديات والمعوّقات وسبل التغلب عليها.
- عدم وجود اختلافات في مستويات الوعي المعرفي بزيادة الأعمال بين أفراد عينة الدراسة تُعزى إلى اختلاف التخصص الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة، والدرجة العلمية، ومُتغيّر الجنس.

توصيات الدراسة:

وفقاً لما توصّلت إليه الدراسة من نتائج يمكن استخلاصُ التوصيات التالية:

- وضع خطة لتنمية المعارف والمهارات المرتبطة بالتعليم الريادي للقائمين بالتدريس ببرامج الدراسات العليا المهنية.
- تكثيف البرامج التدريبية في مجالات العمل الريادي لأعضاء هيئة التدريس.
- تنفيذ شراكات مع مؤسسات المجتمع التي تهتم بشؤون الأعمال الريادية.

٤. رفع كفاءة حاضنات ريادة الأعمال بمؤسسات التعليم وتعزيز أدائها.

رابعاً: مقترحاتٌ بدراساتٍ مستقبلية:

١. دراسة العوامل المؤثرة في التأهيل الريادي لطلاب الدراسات العليا في برامج الماجستير المهنية.
٢. واقع التعليم الريادي في الجامعات السعودية وسبل تعزيزه.
٣. مداخل التعليم الريادي في ضوء المعرفة المفاهيمية والإجرائية.
٤. تصميم برامج التدريب الريادي عن بعد على ضوء النظرية البنائية.
٥. كفايات التعليم الريادي بمرحلة الدراسات العليا على ضوء الجودة الشاملة.

شكر وتقدير

هذا البحث تم تمويله من خلال مشاريع التمويل المؤسسي برقم (IFPAS-010-126-2020)؛ لذلك، يعرب الفريق البحثي عن امتنانهم للدعم الفني والمالي من وزارة التعليم وجامعة الملك عبد العزيز

Acknowledgement

This research work was funded by institutional fund projects under a grand number (IFPAS-010-126-2020). Therefore, the Authors gratefully acknowledge technical and financial support from the Ministry of Education and King Abdulaziz University.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، رؤى أحمد، محمد، منتصر حسن، وأحمد، حميد أنور. (٢٠٢١). دور قيادة الأعمال في إدارة الإبداع التنظيمي: بحث تطبيقي لعينة من الأكاديميين، *مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية*، ١٧ (٣)، ٢١٤-٢٣١.
- إبراهيم، عصام سيد أحمد السعيد. (٢٠١٥). التعليم الريادي: مدخل لدعم توجه طلاب الجامعة نحو الريادة والعمل الحر. *مجلة كلية التربية، بورسعيد*، ١٨ (٨)، ١٣٢-١٧٧.
- أبو عاشور، محمد على وعبد المجيد، فريال يوسف. (٢٠٢١). متطلبات التعليم الريادي في جامعة اليرموك وسبل تعزيزها، *مجلة كلية التربية جامعة واسط*، ١ (٤٦)، ٥٤٣-٥٥٨.
- بختاوي، أمال، وصوار، يوسف. (٢٠٢٢). أثر قيادة الأعمال الاجتماعية على النمو الاقتصادي: دراسة حالة لعينة من الدول الآسيوية. *مجلة آفاق للعلوم*، ٧ (٢)، ٦٩٣-٧٠٣.
- الجبالي، سعد أحمد. (٢٠١٨). تعليم قيادة الأعمال في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي في مصر نحو نموذج معياري "A Normative Model". *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*، ١ (٤٢)، ٥٨-١.
- الحري، & جعيش. (٢٠٢٢). فاعلية تعليم قيادة الأعمال في تعزيز الاتجاهات نحو قيادة الأعمال لدى طلاب الجامعات في المملكة العربية السعودية. *مجلة البحوث التجارية*، ٤ (٤)، ٣٦٣-٣٩٤.
- حسين، إيناس فهمي. (٢٠٢٠). العلاقة بين قيادة الأعمال واقتصاد المعرفة: دراسة تطبيقية على الدول العربية. *مجلة البحوث التجارية المعاصرة*، ٣ (٢)، ٤٠-١.
- حماد، ثلة محمد علي. (٢٠١٨). دور التعليم الريادي في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)، *مجلة كلية التربية بالنصرة*، ١٠ (١)، ٣٧٣-٤١٤.
- حمودة، أسماء عادل. (٢٠٢١). برنامج قيادة الأعمال: تجارب عربية وأجنبية. *مجلة الخدمة الاجتماعية*، ٢ (٧٠)، ١٠٧-١٢٧.
- خميس، أحمد سعد محمد، والزعاير، عبد الباقي عبد الله. (٢٠١٧). محددات قيادة الأعمال في تبوك: مقترحات وحلول بإشارة إلى مشروعات الريادة في عام ٢٠١٤. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*، ٣ (٢)، ١٣٠-١٥١.
- الدربيان، خالد محمد خلف، والشعار، قاسم إبراهيم عبد الكريم. (٢٠٢١). أثر القدرات الديناميكية في قيادة الأعمال: الدور الوسيط لتكنولوجيا المعلومات في المشروعات الصغيرة في دولة الكويت [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان.
- ذهبي، فاطمة الزهراء. (٢٠٢١). المعرفة والشبكات كآلية لدعم قيادة الأعمال: قراءة في تجارب منطقة MENA والاقتصاديات الناشئة. *مجلة البحوث الاقتصادية والمالية*، ٨ (٢)، ٤٥٣-٤٧١.
- ربابعة، إيمان و العمري، بسام (٢٠٢٢). درجة توافر متطلبات الريادة في الجامعات الأردنية العامة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. *مجلة كلية التربية (أسيوط)*، ٣٨ (٧)، ١٩١-٢٠٨.
- السعدى، أمين خليل أمين، والمهيبي، عبد الرحمن بن راشد (٢٠١٩). قيادة الأعمال بين الطلبة الجامعيين: النوايا والدوافع والمعوقات الذاتية. *مجلة جامعة الملك عبد العزيز - الاقتصاد والإدارة*، ١ (٣٣)، ٣٣-١.
- سلامة، سارة. (٢٠٢١). حاضنات الأعمال السبيل لدعم وتطوير قيادة الأعمال: حاضنة ميلة نموذجاً. *مجلة العلوم الإنسانية*، ٢١ (١)، ٥٨٤-٥٩٩.
- الشابي، نور الدين. (٢٠٢٠). الفلسفة وتعليم قيادة الأعمال. *المجلة الأردنية الدولية أريام للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٢ (٢)، ١٠٦-١٢٦.
- عبد الدائم، لمياء عبد الحميد عبد النور. (٢٠٢٢). دليل قيادة الأعمال الفنية. *مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية*، ١ (٣٣)، ٣٩٦-٤١٥.
- عبد العزيز، قري. (٢٠٢١). قياس اتجاهات طلبة الماجستير لمكانة برامج تعليم قيادة الأعمال في تحفيزهم نحو التفكير الريادي: دراسة ميدانية لآراء عينة من طلبة ماستر تخصص اقتصاد وتسيير المؤسسة بجامعة باجي مختار عنابة. *مجلة آفاق للبحوث والدراسات*، ٢ (٢)، ٢٩٣-٣١٠.

- عبد الله، معموري، دحماني، عزيز، وبين عبد العزيز، سفيان. (٢٠١٩). أثر التفكير الريادي في تحسين جودة الخدمات: دراسة حالة شركة موبيليس بشار. *مجلة البشائر الاقتصادية*، ٥ (٢)، ٤٤٠-٤٦١.
- عبد الله، ميسون شاكر. (٢٠٠٩). الدراسات العليا وسيلة لتطوير التعليم الجامعي، *مجلة البحوث التربوية والنفسية، كلية التربية جامعة بغداد*، ١٧، ١٥٣-١٦٦.
- عبدالعال، ماجدة محمود أحمد. (٢٠٢٢). ريادة الأعمال وأهداف التنمية المستدامة ومؤشرات قياسها. *آفاق جديدة في تعليم الكبار*، ١ (٣٢)، ٣٠٣-٣٣٠.
- عبد الله المقبالية، موزة، الجموسي، جوهر، المعمرى، عوض علي. (٢٠٢١). فاعلية تعليم ريادة الأعمال في تعزيز اتجاهات طلاب مؤسسات التعليم العالي نحو ريادة الأعمال بسلطنة عمان. *مجلة كلية التربية (أسيوط)*، ٣٧ (١١)، ١٨٦-٢٢٠.
- عمارة، منى. (٢٠٢٠). حاضنات ريادة الأعمال وتنمية المجتمع المحلي: دراسة ميدانية لبعض طلاب جامعة حائل. *المجلة العربية لعلم الاجتماع*، ١ (٢٥)، ٢٤٧-٣٠٢.
- عوض الله، أسماء محمد. (٢٠٢٢). متطلبات تنمية الوعي بريادة الأعمال بين طلاب كلية الزراعة بجامعة الإسكندرية، *مجلة البحوث التجارية*، ٢٧ (١)، ١٨١-١٩٢.
- عياد، محمد عبد العزيز محمد، عبد النبي، سعد بسيوني، وعبد السلام، أسامة عبد السلام على. (٢٠٢٢). *تعليم ريادة الأعمال: مدخل للتعليم مدى الحياة: دراسة مقارنة ببعض جامعات الدول المتقدمة وإمكانية الاستفادة منها في جمهورية مصر العربية* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عين شمس.
- الغول، هناء حسن إبراهيم، والرشيدي، عادل محمود. (٢٠٢١). *ريادة الأعمال المجتمعية الأردنية: دراسة استكشافية لجمعية تحفيز للريادة والتطوير استناداً إلى المنهج الكيفي التفاعلي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك، إربد.
- فضل الله، محمد رجب. (٢٠١٩). ريادة الأعمال التعليمية (رؤية تربوية)، *مجلة كلية التربية، جامعة العريش*، ٧ (٧)، ١٣-٣٣.
- القحطاني، عبير بنت حسن بن عبد الله آل سرحان. (٢٠٢١). واقع الإبداع الريادي في الجامعات السعودية: دراسة ميدانية على جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل. *المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ١ (٢٢)، ١٨٢-٢٠١.
- القطيظ، المهدي مبروك والجهيمي، طه أحمد. (٢٠١٩). التعليم الريادي وعلاقته بريادة الأعمال، *مؤتمر دور ريادة الأعمال في تطوير المشروعات الصغرى والمتوسطة في الاقتصاد الليبي، مصراتة*، ٣١٢-٤٣٠.
- الماظ، محمد السيد فرج. (٢٠٢٢). متطلبات تحقيق تعليم ريادة الأعمال بالجامعات المصرية: دراسة تحليلية لآراء بعض ذوي الخبرة. *مجلة كلية التربية*، ١٩ (١١٣)، ٤٢٤-٥١٠.
- محمود، هناء فرغلي على. (٢٠٢٠). التعليم الريادي: مدخل لتحقيق الميزة التنافسية المستدامة بالجامعات المصرية (دراسة تحليلية)، *مجلة كلية التربية بنها*، ٤ (١٢٢)، ٨٥-١٦٧.
- مصطفى، أماني محمد طه. (٢٠٢٠). برنامج أنشطة مقترح قائم على ريادة الأعمال لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والاتجاه نحو التعلم الريادي في مادة الجغرافيا لطلاب المرحلة الثانوية. *العلوم التربوية*، ٢٨ (١)، ٥١-١٤٨.
- الهادي، طاهر محمد. (٢٠١٩). تربية ريادة الأعمال: مسار جديد نحو تمكين الشباب وتكوين رأس المال الاجتماعي. *المجلة العربية لبحوث التدريب والتطوير*، ٢ (٤)، ٧٧-٩٠.
- الهيقي، نوزاد عبد الرحمن. (٢٠١٩). ريادة الأعمال والتنوع الاقتصادي: قطر أنموذجاً. *مجلة التربية*، ٤٨ (١٩٧)، ١٦٩-١٩٥.
- هيكل، هناء محمد محمد أحمد. (٢٠٢٢). مقومات ريادة الأعمال الرقمية بالجامعات المصرية وسبل تعزيزها في ظل جائحة كورونا: دراسة استشرافية. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، ٤٦ (١)، ٤٢٣-٤٧٦.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abdel Dayem, Lamia Abdel Hamid Abdel Nour (2022). Technical Entrepreneurship Guide. *Journal of Architecture, Arts and Humanities*, 1(33), 396-415.

- Abdel-Aal, Magda Mahmoud Ahmed (2022). Entrepreneurship, sustainable development goals, and indicators to measure them. *New Horizons in Adult Education*, 1(32), 303-330.
- Abdullah Al-Muqbaliya, Moza, Al-Jamoussi, Jawhar, Al-Maamari, Awad Ali (2021). The effectiveness of entrepreneurship education in enhancing the attitudes of students of higher education institutions towards entrepreneurship in the Sultanate of Oman. *Journal of the College of Education (Assiut)*, 37(11), 186-220.
- Abdullah, Mamouri, Dahmani, Aziz, and Bin Abdulaziz, Sufyan (2019). The impact of entrepreneurial thinking on improving the quality of services: a case study of Bashar Mobilis Company. *Al-Bashaer Economic Journal*, 5(2), 440-461.
- Abdullah, Maysoon Shaker (2009). Postgraduate studies are a means of developing university education, *Journal of Educational and Psychological Research, College of Education, University of Baghdad*, 17, 153-166.
- Abu Ashour, Muhammad Ali and Abdel Majeed, Faryal Youssef (2021). Requirements for entrepreneurial education at Yarmouk University and ways to enhance them, *Journal of the College of Education, Wasit University*, 1(46), 543-558.
- Al-Dariban, Khaled Muhammad Khalaf, and Al-Shaar, Qasim Ibrahim Abdul Karim (2021). The impact of dynamic capabilities on entrepreneurship: The mediating role of information technology in small projects in the State of Kuwait (Unpublished doctoral dissertation). *International Islamic Sciences University, Amman*.
- Al-Hadi, Taher Muhammad. (2019). Entrepreneurship education: a new path towards youth empowerment and social capital formation. *Arab Journal of Training and Development Research*, 2(4), 77-90.
- Al-Harbi, & Jaithan (2022). The effectiveness of entrepreneurship education in enhancing attitudes towards entrepreneurship among university students in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Business Research*, 44(4), 363-394.
- Al-Hiti, Nawzad Abdul Rahman. (2019). Entrepreneurship and economic diversification: Qatar as a model. *Journal of Education*, 48(197), 169-195.
- Al-Jabali, Saad Ahmed (2018). Entrepreneurship education in universities and higher education institutions in Egypt towards a "A Normative Model". *Journal of the College of Education in Ismailia*, 1(42), 1-58.
- Almaz, Muhammad Al-Sayyid Faraj. (2022). Requirements for achieving entrepreneurship education in Egyptian universities: an analytical study of the opinions of some experienced people. *College of Education Journal*, 19(113), 424-510.
- Al-Qahtani, Abeer bint Hassan bin Abdullah Al Sarhan. (2021). The reality of entrepreneurial creativity in Saudi universities: a field study on Imam Abdul Rahman bin Faisal University. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 1(22), 182-201.
- Al-Qutait, Al-Mahdi Mabrouk and Al-Juhaimi, Taha Ahmed (2019). Entrepreneurial education and its relationship to entrepreneurship, *Conference on the Role of Entrepreneurship in Developing Small and Medium Enterprises in the Libyan Economy, Misrata*, 312-430.
- Al-Saadi, Amin Khalil Amin, and Al-Muhaini, Abdul Rahman bin Rashid (2019). Entrepreneurship among university students: Intentions, motivations, and subjective barriers. *King Abdulaziz University Journal - Economics and Management*, 1(33), 1-33.
- Amara, Mona (2020). Entrepreneurship incubators and local community development: A field study for some students at the University of Hail. *Arab Journal of Sociology*, 1(25), 247-302.
- Awadallah, Asmaa Muhammad (2022). Requirements for developing entrepreneurship awareness among students of the Faculty of Agriculture at Alexandria University, *Journal of Business Research*, 27(1), 181-192.

- Bakhtawi, Amal, and Sawar, Youssef (2022). The impact of social entrepreneurship on economic growth: A case study of a sample of Asian countries. *Horizons Journal of Science*, 7(2), 693-703.
- Chebby, Nouredine (2020). Philosophy and entrepreneurship education. *Jordanian International Journal of Humanities and Social Sciences*, 2(2), 106-126.
- Fadlallah, Muhammad Rajab (2019). Educational Entrepreneurship (Educational Vision), *Journal of the College of Education, Al-Arish University*, 7(7), 13-33.
- Golden, Fatima Al-Zahra. (2021). Knowledge and networks as a mechanism to support entrepreneurship: reading the experiences of the MENA region and emerging economies. *Journal of Economic and Financial Research*, 8(2), 453-471.
- Hammad, Nahla Muhammad Ali (2018). The role of entrepreneurial education in achieving the vision of the Kingdom of Saudi Arabia (2030), *Mansoura College of Education Journal*, 104 (1), 373-414.
- Hamouda, Asmaa Adel. (2021). Entrepreneurship Program: Arab and Foreign Experiences. *Journal of Social Work*, 2(70), 107-127.
- Heikal, Hanaa Muhammad Muhammadi Ahmed. (2022). The components of digital entrepreneurship in Egyptian universities and ways to enhance them in light of the Corona pandemic: a prospective study. *College of Education Journal of Educational Sciences*, 46(1), 423-476.
- Hussein, Enas Fahmy (2020). The relationship between entrepreneurship and the knowledge economy: an applied study on Arab countries. *Journal of Contemporary Business Research*, 34(2), 1-40.
- Ibrahim, Ruaa Ahmed, Muhammad, Montaner Hassan, and Ahmed, Hamid Anwar (2021). The role of entrepreneurship in managing organizational creativity: applied research for a sample of academics. *Al-Ghari Journal of Economic and Administrative Sciences*, 17 (3), 214-231.
- Khamis, Ahmed Saad Muhammad, and Al-Zaarir, Abdul Baqi Abdullah (2017). Determinants of entrepreneurship in Tabuk: proposals and solutions with reference to entrepreneurship projects in 2014. *Arab Journal of Science and Research Publishing*, 3(2), 130-151.
- Mahmoud, Hanaa Farghaly Ali (2020). Entrepreneurial Education: An Introduction to Achieving Sustainable Competitive Advantage in Egyptian Universities (An Analytical Study), *Banha College of Education Journal*, 4(122), 85-167.
- Mustafa, Amani Muhammad Taha. (2020). A proposed program of activities based on entrepreneurship to develop future thinking skills and the trend towards entrepreneurial learning in geography for secondary school students. *Educational Sciences*, 28(1), 51-148.
- Rababah, Iman and Al-Omari, Bassam (2022). The degree of availability of leadership requirements in public Jordanian universities in light of contemporary global trends. *Journal of the College of Education (Assiut)*, 38(7), 191-208.
- Salama, Sarah (2021). Business incubators are the way to support and develop entrepreneurship: Mila Incubator as a model. *Journal of the Humanities*, 21(1), 584-599.
- Ahmad, S. and Buchanan, R. (2015). Entrepreneurship education in Malaysian universities, *Tertiary Education and Management*, 21(4). 349-366.
- Alakaleek, W. (2019). The status of entrepreneurship education in Jordanian universities. *Education & Training*, 6(2), 169-186.
- Goldstein, A., & Gafni, R. (2019). Learning Entrepreneurship Through Virtual Multicultural Teamwork. *Issues in Informing Science & Information Technology*, 1(2), 277-305.

- Iscaro, V., Castaldi, L., Sepe, E. and Turi, C. (2017). The acquisition of entrepreneurial competencies in a virtual platform: a structural equation model, *Global Business and Economics*, 20(5/6), 650-666.
- Kuratko, D. F. (2011). Entrepreneurship theory, process, and practice in the 21st century. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 13(1), 8-17.
- Kuratko, D. F. (2016). *Entrepreneurship: Theory, process, and practice*. Cengage learning. Boston, USA.
- Mukesh, H., Rao, A. and Rajasekharan Pillai, K. (2018). Entrepreneurial potential and higher education system in India, *The Journal of Entrepreneurship*, 27(2), 258-276.
- Yu, M., Goh, M., Kao, H. and Wu, W. (2017). A comparative study of entrepreneurship education between Singapore and Taiwan, *Management Decision*, 55(7), 1426-1440.

A Content Analysis-Based Evaluation of The Grade Six English Textbook 'We Can': A Case Study of Saudi Elementary Schools, In Al-Mjmaah City

Naji Hamid Alenezi

Assistant professor of curricula and instruction
College of Education, Al-Mjmaah University

Abstract: The study evaluated the EFL textbook 'We Can', which is taught to Saudi EFL grade 6 pupils in the elementary schools, Al-Majmaah City. The study adopted the qualitative approach of research design. It is based on content analysis to measure the existence of EFL textbooks' criteria in the examined EFL textbook 'We Can'. Data were collected by using a 35-item evaluation checklist and semi-structured interviews. The evaluation checklist is divided into seven sections with five items each. The semi-structured interviews comprise 3 questions revolved around the evaluation of the EFL textbook 'We Can' in terms of problems and improvement suggestions. In other words, the interviewed Saudi EFL teachers were asked about the problems which they encountered while using the textbook 'We Can' for teaching English to Saudi EFL elementary school pupils, in Al-Majmaah City. Ten Saudi EFL elementary-school teachers in Al-Majmaah City were asked to respond to the evaluation checklist of the examined EFL textbook 'We Can' according to five responses of rating. Six of the ten Saudi EFL teachers were also interviewed. Data were analyzed in accordance with content analysis theoretical framework of EFL textbooks evaluation criteria. These criteria cover the examined EFL textbook's organization and design, goals and objectives, language contents, language skills, practicality, and moral and cultural considerations. The findings indicated that the examined textbook 'We Can' has good quality and meets the EFL textbooks criteria. The findings introduced pedagogical implications for the EFL teaching process in the Saudi EFL context of elementary schools.

Keywords: Evaluation, Saudi teachers, Saudi elementary schools, criteria.

تقييم قائم على تحليل المحتوى لكتاب اللغة الإنجليزية "نحن نستطيع" للصف السادس الابتدائي: دراسة حالة

للمدارس الابتدائية السعودية في مدينة المجمعة

ناجي حميد العنزي

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

كلية التربية بجامعة المجمعة - المملكة العربية السعودية

المستخلص: قامت الدراسة الحالية بتقييم كتاب اللغة الإنجليزية كلفة أجنبية "نحن نستطيع" و الذي يتم تدريسه لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمدارس السعودية في مدينة المجمعة حيث تبنت الدراسة المنهج البحثي الكيفي و الذي يقوم على تحليل المحتوى من أجل قياس توافر معايير كتب تدريس اللغة الإنجليزية كلفة أجنبية ، و تم جمع البيانات البحثية للتقييم باستخدام قائمة تدقيق مكونة من ٣٥ بنداً و قد انقسمت قائمة التدقيق إلى سبعة أجزاء تضم كل منها خمسة بنود، وتم إجراء مقابلات شبه منظمة شملت ثلاثة أسئلة تركزت حول تقييم كتاب "نحن نستطيع" للغة الإنجليزية كلفة أجنبية فيما يتعلق بالمشكلات و مقترحات التحسين، وبعبارة أخرى تم إجراء المقابلات شبه المنظمة مع المعلمين السعوديين للغة الإنجليزية كلفة أجنبية حول المشكلات التي واجهتهم أثناء تدريس كتاب "نحن نستطيع" لتلاميذ المدارس الابتدائية في مدينة المجمعة، حيث قام عشرة معلمين سعوديين للغة الإنجليزية كلفة أجنبية بالرد على بنود قائمة تدقيق التقييم لكتاب اللغة الإنجليزية موضع الدراسة "نحن نستطيع" طبقاً لخمس ردود من التقييم، كما تم إجراء مقابلات مع ستة من المعلمين العشرة للغة الإنجليزية كلفة أجنبية، و تم تحليل البيانات البحثية طبقاً لإطار العمل النظري لمعايير تقييم كتب اللغة الإنجليزية كلفة أجنبية وهي التنظيم و التصميم، الأهداف، لغة المحتوى، مهارات اللغة الإنجليزية، التطبيق العملي، و الاعتبار الأخلاقية والثقافية، وأظهرت النتائج أن كتاب "نحن نستطيع" للغة الإنجليزية كلفة أجنبية موضع الدراسة ذو جودة جيدة حيث أنه يفي بمعايير كتب تدريس اللغة الإنجليزية كلفة أجنبية و قدمت النتائج مضامين تربوية لعملية تدريس اللغة الإنجليزية كلفة أجنبية في السياق السعودي للمدارس الابتدائية.

الكلمات المفتاحية: تقييم، المعلمين السعوديين، المدارس الابتدائية السعودية، معايير.

Introduction

Zhang and Su (2021) explained that the EFL textbooks comprise a series of books such as a student's book and workbook that aims to develop the EFL learners' ability to use English efficiently, correctly, and professionally. It is also designed to provide ample opportunities of learning experiences for EFL learners. The EFL textbooks are often designed in a way that facilitate the EFL teachers' missions to help their students attain better proficiency levels in English. Thus, the EFL textbooks play an instrumental role in providing authentic learning materials and inputs which in turn enhance the students' opportunities of successful learning. The EFL textbooks are mainly related to the process of planning FL curricula in the sense of organizing the consistency between learning inputs and pertinent learning activities. This consistency appears in the equal distribution of tackling various language learning skills while observing the natural scale of learning language skills. That is, the learning of listening precedes that of speaking and reading precedes the learning of writing.

Kaskani and Zafiri (2021), pointed out that the importance of EFL textbook is unquestionable; it is the main engine behind the success of the pedagogical process of teaching and learning English. The essential functions of EFL textbooks revolve around providing the main basis upon which EFL teachers can plan their lessons and enabling EFL pupils to realize English proficiency. As such content analysis of EFL textbooks has appeared as an important trend in the fields of language learning and teaching. This importance stems from the fact that content analysis of EFL textbooks scrutinizes the usefulness and quality of those textbooks used in helping EFL pupils to attain higher proficiency levels in English. The content analysis of EFL textbooks witnesses an expansion by tackling the influence of L1 and L2 cultures on developing the EFL pupils' proficiency. It handles the cultural elements which may positively or negatively affect FL learning, particularly with the emergence of intercultural competence of EFL pupils.

Shak, Albakri, Shukor, and Tahir (2022) clarified that the effectiveness of FL teaching widely depends on the careful selection of EFL textbooks. Rubdy (2014) set several criteria for the evaluation of EFL textbooks. As a learning input material, an EFL textbook should observe the learning differences among the students, goals, and objectives behind teaching the EFL syllabus, varied drills, exercises and practical activities in each unit, moral and cultural considerations. The EFL pupils vary in their cognitive abilities to understand FL rules. Some EFL learners can have better understanding and learning through illustrative colorful images, others may learn better through songs or through audio-visual materials. The learning differences among EFL learners are attributed to their different reasons behind learning English, their feelings about learning English and the received encouragement to learn English. The learning differences can also be related to the socio-economic status of the EFL pupils, their gender, and their various learning experiences. An EFL textbook should cater for all these elements in order to be an effective tool of teaching and learning.

Al-sowat (2012) and Vitta (2021) explained that it is necessary to evaluate EFL textbooks because of their important role as a learning material input for performing classroom activities. The EFL textbooks are viewed as the essential engine behind the EFL students' development of English proficiency. According to Harwood (2017), and Kaskani and Zafiri (2021), they are the tools that enable both EFL teachers and students to fulfill the interactional teaching-learning process. In other words, the EFL textbooks provide the learning input and the activities in which that input is leveraged. The EFL

textbooks also represent the organization of learning input into consistent activities to improve the EFL students' language skills.

In addition, Zhang, and Su (2021) explained that the EFL textbooks have newly emerged functions related to linguistic and cultural variations. The EFL textbooks taught in China include elements of the Chinese culture covering linguistic knowledge and national information. On the contrary, the EFL textbooks taught in Germany are dominated by the English culture and they emphasize the skills of intercultural communication. Aoumeur and Ziani (2022) also admitted the importance of English language globally. However, Aoumeur and Ziani found that the EFL textbook *My Book of English* taught in Algerian middle schools highlights the aspects of Algerian culture as opposed to those of the English culture.

Gholami, Noordin, and Rafik-Galea (2017) called for the necessity of evaluating the EFL textbooks, particularly at the implementation stage. Such evaluation provides indicators of the suitability of using those EFL textbooks to cater for the teachers and students' needs. The evaluation of EFL textbooks often leads to the adaptation of learning input and can help improve the EFL students' learning outcomes. Once the EFL textbooks evaluation takes place, EFL teachers can add activities that compensate for the EFL textbooks demerits. The present study intended to evaluate the EFL textbook 'We Can', which is taught to Saudi EFL grade 6 pupils in the elementary schools, Al-Majmaah City. According to Al-Seghayer (2005) the Saudi educational policy has recently witnessed drastic changes in the light of the Royal Vision of 2030.

The development of different EFL textbooks series, to serve the educational policy in the Kingdom of Saudi Arabia, requires further research. Al-Seghayer also stated that the Saudi EFL learners' proficiency levels are still far from being satisfactory. Thus, the effective quality of EFL textbooks such as 'We Can' is questionable. Furthermore, most of the recent research papers over the last decade presented systematic reviews of the EFL textbook evaluation without pinning down a particular case study of assessing an EFL textbook. Examples of these review studies include Gholami, et al. (2017), Harwood (2017), Huang (2019), Vitta (2021), Pan and Zhu (2022), and Shak, Albakri, Shukor, and Tahir (2022). Thus, there is a need to investigate the effective quality of the EFL textbook being taught to Saudi EFL pupils and conduct a case study of EFL textbook in the Saudi EFL context of elementary schools.

Statement of the problem

Due to the paramount importance of EFL textbooks in the process of teaching and learning English, it deems necessary to investigate such effectiveness in the Saudi EFL context. Thus, the present study intended to evaluate the EFL textbook 'We Can', which is taught to Saudi EFL grade 6 pupils in the elementary schools, Al-Majmaah City. The evaluation is based on the theoretical framework evaluation criteria of EFL textbooks suggested by Rubdy's (2014). These criteria cover the organization and design, textbook contents, goals and objectives, language contents, language skills, practicality (activities & tasks), and moral and cultural considerations.

Study questions

The study attempted to answer the following questions:

1. How do the Saudi EFL teachers evaluate the effective quality of the EFL textbook 'We Can' in terms of Rubdy's (2014) evaluation criteria?

2. What are the problems which Saudi EFL teachers encounter in using the EFL textbook '*We Can*' for teaching English to Saudi EFL elementary school students, Al-Majmaah City?
3. What are the suggestions which Saudi EFL teachers provide to improve the use of the EFL textbook '*We Can*' to teach English to Saudi EFL elementary school students, Al-Majmaah City?

Study aims

This study aimed to determine the Saudi EFL teachers':

1. Evaluation of the effective quality of the EFL textbook '*We Can*' in terms of Rubdy's (2014) evaluation criteria.
2. Views of the problems which they encounter in using the EFL textbook '*We Can*' for teaching English to Saudi EFL elementary school students, Al-Majmaah City.
3. Suggestions to improve the use of the EFL textbook '*We Can*' to teach English to Saudi EFL elementary school students, Al-Majmaah City.

Significance of the study

The study is significant since it:

1. supports the policy and goals of Saudi Ministry of Education to teach English in the Saudi EFL context.
2. sustains the efforts of EFL curriculum development in the Saudi EFL context of elementary schools.
3. determines the merits and demerits of the EFL textbook '*We Can*'.
4. sheds some light on the TEFL process in the KSA to elementary school pupils.
5. gives insights into the appropriate teaching methods that can adopted in the Saudi EFL elementary classrooms based on the EFL textbook '*We Can*'.

Delimitations of the study

The study is limited to the evaluation of the EFL textbook '*We Can*', which is taught to Saudi EFL grade 6 pupils in the elementary schools, Al-Majmaah City. Thus, the expected findings are restricted to the examined EFL textbook in the Saudi elementary schools.

Review of literature

Rubdy (2014) emphasized the importance of using checklists to evaluate EFL textbooks. For Rubdy, EFL textbooks evaluation is centered on the needs, aims, and pedagogical requirements of the EFL learners. Textbook evaluation should also be based on the beliefs, skills, and abilities of EFL teachers. It should include vital contents and effective methods that enable the successful realization of the teaching and learning process. Rubdy clarified that EFL textbook evaluation should handle the textbook appearance, how language content is organized, the consistency between language content and learning goals and objectives, the interrelation between learning objectives on the one hand and tasks, exercises, and activities on the other, the employment of clear language of instruction, equal covering of all language skills, and observation of moral and cultural considerations. These elements of evaluation are vital in judging the effectiveness and good quality of EFL textbooks because they summarize the two main

functions of EFL textbooks, namely realization of EFL learners' high proficiency in English and facilitation of the EFL teachers' roles.

Rofik (2020) investigated the evaluation of an EFL textbook entitled *Curriculum 2013 English Language* taught to the Indonesian EFL grade 10 students in a vocational school. Data collection relied on analyzing the examined textbook contents that were classified into significant components in light of the theoretical framework. In this qualitative study, Rofik adopted content analysis on the basis of Cunningsworth's textbook criteria covering organization and design, contents of English language, teaching methodology, topics, and practicality. The study adopted qualitative analysis which does not necessitate the formulation of research hypothesis beforehand. Rofik reported that the evaluated textbook follows the proposed Cunningsworth's textbook criteria. Its aims are appropriate to those of the program in which it is taught. Its fifteen units cover different topics pertinent to the learning aims of text structures, written and spoken language skills.

The tested textbook was also planned to develop the communicative skills of Indonesian EFL learners. In this sense, it includes oral activities such as talking about family relationships, asking for and giving information. The evaluated textbook also includes digital learning materials, particularly unit 14. The textbook was well designed and organized since all units cover the English four skills. Although the textbook presented implicit grammar instruction, vocabulary was explicitly taught in each unit. For example, the contents refer to some English tenses, but these rules were implicitly introduced to the learners. Therefore, the Indonesian EFL teachers should pay attention and present explicit grammar review to their students. As for the drawbacks of the examined textbook, Rofik emphasized that *Curriculum 2013 English Language* lacks the development of English listening comprehension skills and English vocational vocabulary. In this regard, Rofik explained that the EFL teachers are required to provide their learners with vocational vocabulary pertinent to their area of study. As such, the learners can authentically experience the use of vocational lexis related to their area of specialization.

Kaskani and Zafiri (2021) evaluated the reading comprehension content of two EFL textbooks, namely Connect B1 and Incredible 5 which are commonly taught language centers in Greece. The participants were 50 EFL experienced teachers who had long experience in teaching English at language centers affiliated to both private and public sectors. Whereas all participants replied to the evaluation checklist of the two examined textbooks, only eight participants took part in the interviews. They are specialized English teachers and some of them obtained master's degrees in English teaching, and one had the CELTA certificate. Findings of the evaluation checklist indicated that most participants strongly agreed to the suitability and relevance of reading comprehensions in both examined textbooks. Such reading comprehensions could motivate the Greek EFL learners towards learning English.

In spite of the recent utilization of these two textbooks, they provide relevant reading comprehensions to the Greek EFL students. The interviewees indicated that the main merit of these two textbooks is related to the inclusion of different topics collected from reliable and valid learning sources. The interviewees' answers corresponded with the checklist responses in confirming that the two examined textbooks contain reading topics which attracted the participants' interest and the students' active participation in the teaching and learning process. Thus, the interesting reading topics can successfully develop the EFL learners' motivation towards learning English. In addition, the two

textbooks provide reading comprehension input which develops the Greek EFL learners' cognitive ability. The participants also strongly agreed that the two textbooks provide commonly daily used vocabulary. In other words, the two textbooks sustain the Greek learners' ability to use English in daily-life activities. There was strong agreement among the participants that the two textbooks provide before-reading tasks that prepare the Greek EFL learners to the reading texts. This merit helps to stimulate the students and make them relate their previous information with the reading texts to figure out the exact conveyed meanings. As for the demerits of the two textbooks, the participants indicated that the pre-reading tasks do not encourage students to work in pairs or groups.

Serasi, Levina, Hakim and Anggraini (2021) explored the perceptions of EFL Indonesian teachers and students of the effectiveness of two English textbooks *Grow with English* in teaching and learning English in the Indonesian elementary schools. Serasi et al. measured the textbook's effectiveness in terms of four criteria, namely topics and contents, the four English skills, practicality, and layout and design. The participants were 29 Indonesian 4th and 5th grades EFL learners and an EFL teacher. Data were collected by using a checklist covering the above-mentioned four criteria.

The checklist rating was based on a five-point scale: *very bad*, *bad*, *fairly good*, *good*, and *very good*. The two tested textbooks *Grow with English* were rated as good teaching and learning materials according to the majority of the grades 4 and 5 participants. Serasi et al. found that the two EFL textbooks *Grow with English* managed to fulfill the criteria of good EFL textbooks. These two EFL textbooks were positively viewed by the fourth and fifth grade participants and the EFL teacher as having good quality and can be used to guide and perform activities of teaching and learning English at these two elementary levels. Serasi et al. also recommended that the EFL teachers can compensate for the drawbacks of the two examined textbooks. Some participants indicated that they found difficulties in comprehending some skills presented in these two textbooks such as grammar and pronunciation. In such as case, the EFL teachers are required to utilize other learning sources in order to ensure their students' full understanding of the taught English skills.

Bergstrom, Norberg and Nordlund (2023) explored the role of EFL textbook in structuring the development of vocabulary learning in the Swedish EFL context. In other words, Bergstrom, et al. discussed the general concept and thoughts of Swedish EFL curriculum developers on the content of FL vocabulary learning in the EFL textbooks. The eight interviewed curriculum developers had wide experience in developing learning materials for EFL textbook. They comprise three native speakers of English. Semi-structured interviews with open-ended questions were adopted to collect data regarding the interviewed participants' opinions on FL learning contents in the Swedish EFL textbooks. Bergstrom, et al. qualitatively analyzed the views of English curriculum developers for teaching and learning English vocabulary in the Swedish secondary schools. Notably, the Swedish secondary schools comprise grades 7, 8, and 9. Bergstrom, et. al. reported that the interviewed eight curriculum developers are mainly concerned with providing materials which encourage the Swedish EFL learners' engagement and intuition to learn FL vocabulary.

They used to exploit word lists for the purpose of teaching reading comprehension rather than for learning vocabulary. The eight participants accounted their views on the basis that learning EFL vocabulary is not an end per se; Swedish EFL learners should understand vocabulary whenever it incidentally occurs in various activities. In other words, the Swedish EFL curriculum developer do not consider learning vocabulary as an

objective itself, but rather English vocabulary should be taught implicitly in the Swedish EFL classrooms.

Rahmawati and Ambarwati (2023) conducted a qualitative analysis to examine the suitability and quality of the EFL textbook *Grow with English*. As opposed to the study of Serasi et. al. (2021), Rahmawati and Ambarwati only restricted their study to the grade four textbook *Grow with English*. The researchers descriptively collected data from the examined textbook. These data contain introspections, life stories, visual and textual texts. The researchers classified the collected data to determine whether they meet the textbook evaluation criteria. The quality of the examined EFL textbook was measured based on the framework of the National Education Standards Agency and the theory of textbook evaluation criteria. Rahmawati and Ambarwati found that the tested textbook meets the criteria of Indonesian national education goals and the curriculum criteria of English language teaching. The examined EFL textbook provides good guidelines to both Indonesian EFL teachers and students.

It meets the criteria of present meaningful exercises and drills. It is also suitable for the participants' age, interest, and culture. Rahmawati and Ambarwati added that the grade four textbook *Grow with English* contains learning materials suitable for developing the elementary school learners' proficiency in English. These learning materials are theoretically and empirically proper to the Indonesian EFL elementary learners. Theoretically, the textbook is based on the most up-to-date learning and teaching theories of English. Empirically, it contains different units covering various themes and topics which are suitable for the learners' interests. The textbook also develops the learners' ability of self-learning and innovation and maintain their cultural and identical values.

Research design

The study adopted the qualitative method of content analysis in order to measure the existence of EFL textbooks' criteria in the examined EFL textbook '*We Can*' (including Pan & Zhu, 2022; Patton, 2015; Rahmawati & Ambarwati, 2023; Rofik, 2020). The qualitative approach employs content analysis by using an evaluation checklist. It also helps to uncover detailed information about the examined textbooks in terms of its design, organization, language contents, language skills, teacher's book, practicality, appropriateness for the Saudi EFL context. The Saudi EFL context highlights the necessity and importance of teaching English to younger learners since the elementary school stage. It emphasizes the importance of using English as a language of instruction and the avoidance of using the Arabic language. The Royal Saudi ministry of Education is keen on providing authentic learning materials of English throughout all educational stages. The study also conducted semi-structure interviews of 6 Saudi EFL teachers.

Participants

Ten Saudi EFL teachers in the Saudi elementary schools, Al-Majmaah City were randomly selected to take part in the present study. For the purpose of this qualitative study, the number of participants is small in order to obtain in-depth information through the data collection instruments.

Procedure

Data was collected during the first semester of the school year 2022-2023. In prior, the internal and external validity of the developed evaluation checklist for the EFL textbook '*We Can*' was judged by four experienced curriculum and instruction professors whose experience exceeded twenty years. The main purposes of the four experienced

professors' judgment were to determine the importance of the evaluation checklist items and realize accuracy, effectiveness, and practicality of the developed evaluation checklist. The internal validity occurs in the ability of the developed evaluation checklist to measure the participants' evaluation of the examined textbook. The external validity occurs in the sense that the developed evaluation checklist can be replicable and used in other similar studies. The semi-structured interviews were recorded and transcribed. Although this study maintained the main textbook evaluation criteria of Rubdy, some items were adapted from different studies and other items were rewarded to fit in the present study. As for the developed evaluation checklist and semi-structured interviews, they were piloted by using 6 Saudi EFL teachers. The Cronbach's alpha coefficients were .91 and .93 successively suggesting high reliability of both data collection instruments.

Data collection instruments

The main source of data collection is the EFL textbook 'We Can'. It was published by arrangement with McGraw Hill, Education, LLC (UK) Limited. Data collection relied on two instruments namely content analysis checklist and semi-structured interviews. Content analysis relied on a checklist evaluation of the EFL textbook 'We Can'. The study developed a 35-item evaluation checklist based on the reviewed studies such as Rahim and Daghigh (2020), Zokaeieh, Karimi, Nouri and Hakimzadeh (2019), Lei and Soontornwipast (2020), and Sahin (2020). It is divided into seven sections with five items each. It covers various criteria including organization and design of the textbook 'We Can', textbook contents, objectives, goals and approaches of teaching English to the Saudi EFL grade 6 pupils, presentation language contents, cognition and practicality (activities and tasks), language skills, moral and cultural considerations. It is a five-point rating scale which provides five responses: Strongly Agree SA=1, Agree A=2, Not Sure NS=3, Strongly Disagree SD= 4, and Disagree D=5.

The semi-structured interviews comprise 3 questions revolved around the evaluation of the EFL textbook 'We Can' in terms of problems and improvement suggestions. In other words, the interviewed Saudi EFL teachers were asked about the problems which they encountered while using the textbook 'We Can' for teaching English to Saudi EFL elementary school pupils, in Al-Majmaah City. They were also asked to provide suggestions for the improvement of using the EFL textbook 'We Can' in teaching English in the Saudi context. These questions are constructed based on reviewed literature such as Khoo and Knight (2015), Annum (2017), Kaskani and Zafiri (2021). These questions are as follows:

1. What are the problems which you encountered in using the EFL textbook 'We Can' in teaching English to Saudi EFL elementary school students?
2. What do you suggest improving the use of the EFL textbook 'We Can' to teach English to Saudi EFL elementary school students?

Data analysis, Results and Discussion

The qualitative analysis of the evaluation checklist seven sections employed the percentage scores of the participants' responses to all items. As shown in Table 1, the percentage scores of the participants' Strongly Agree (SA) and Agree (A) responses were extremely higher than that of their Strongly Disagree (SD), Disagree (D) and Not Sure (NS) responses. In other words, the participants' responses to the evaluation checklist items indicate their acknowledgement of the good quality of the EFL textbook 'We Can' taught to the Saudi EFL grade 6 pupils. In the sense of verifying the good quality of the examined EFL textbooks, the findings of the present study are similar to those reported

by Rofik (2020), Serasi et. al. (2021), Kaskani and Zafiri (2021), Bergstrom, et al. (2023), and Rahmawati and Ambarwati (2023).

Table 1

Evaluation Checklist of the EFL Textbook 'We Can'

No	Items	Strongly Agree %	Agree %	Not Sure %	Strongly Disagree %	Disagree %
Organization & Design						
1	It is convenient for pupils to handle its size	40	35	5	7	13
2	Its units, headings and subheadings are all well organized	38	39	3	12	8
3	It contains sufficient illustrations, graphs, pictures, images, etc.	42	40	4	8	6
4	It contains audio-visual aids that facilitate integrated learning of the four skills	45	43	2	6	4
5	It contains sufficient lists or glossaries of vocabulary	41	47	3	5	4
Textbook Contents						
6	It contains a suitable and clear table of contents	44	46	2	5	3
7	The content covers various topics and subjects	45	42	4	4	5
8	The contains supports the learners' self-learning	40	38	6	8	8
9	It contains real-life situations	46	43	5	2	4
10	The content covers almost all language skills	43	45	3	6	3
Objectives & Goals						
11	Objectives are clearly and precisely displayed to learners	47	45	2	2	4
12	Objectives are realistic and varied in difficulty	40	44	3	7	6
13	Objectives are consistent with Bloom's taxonomy	42	46	4	6	2
14	Objectives observe learning differences among learners	39	43	5	8	5
15	Objectives are consistent with the allocated time for the textbook	42	44	6	2	6

No	Items	Strongly Agree %	Agree %	Not Sure %	Strongly Disagree %	Disagree %
	Organization & Design					
	Language content					
16	It includes authentic language	43	41	5	4	7
17	It covers phonological aspects	44	46	3	2	5
18	It asserts language use and communication	47	44	4	2	3
19	It introduces and explains new concepts	43	41	5	7	4
20	It is understandable and suitable for the learners' proficiency level	50	44	1	2	3
	Activities & Tasks					
21	It contains various activities and tasks	47	43	2	5	3
22	There are clear and sufficient instructions for doing the activities and tasks	42	44	4	6	4
23	Activities are interactive in nature that encourage the utilization of new learned words for communication	48	44	2	2	4
24	Activities encourage learners to use rule of grammar in real-life situations	45	46	4	3	2
25	Language activities and skills activities are balanced	44	47	2	3	4
	Language Skills					
26	The textbook covers the four language skills adequately	43	45	3	6	3
27	It pays attention to writing skills such as writing composition	42	44	4	4	6
28	There are adequate materials for listening comprehension	44	46	2	5	3
29	There are adequate activities of reading comprehension	47	45	1	4	4
30	There are adequate activities of the spoken language such as dialogues and role plays	45	42	3	3	7
	Moral & Cultural Values					

No	Items	Strongly Agree %	Agree %	Not Sure %	Strongly Disagree %	Disagree %
Organization & Design						
31	The textbook observes the historical values of KSA	40	38	6	8	8
32	It sustains the social values of the KSA	42	39	5	7	7
33	It supports the cultural values of the KSA	38	40	7	9	6
34	It sustains knowledge about different types of English cultures	37	39	8	10	6
35	Knowledge of English cultures stimulate learners to know about their own culture	42	39	5	9	5

In terms of organization and design, the participants stated that grade 6 pupils have no difficulty handling the size of the EFL textbook 'We Can'. It is well organized as its units are clearly divided and its heading and subheading are clearly visible. Other design characteristics of the EFL textbook 'We Can' include its adequate colorful illustrations, graphs, pictures, and images. It also contains adequate audio-visual aids to facilitate the integrated learning of the four skills. It contains lists of vocabulary and a dictionary. All these characteristics help to attract the grade 6 pupils to use the examined textbook, ease their ability to follow up instructions, motivate them to take part in the required activities and tasks, and develop their positive attitudes towards learning English. The well-organized textbook functions as a magnet that attracts pupils' attention and increases their curiosity to uncover, explore and discover the contents of that textbook. This finding comes in agreement with Gholami et. al.'s (2017) emphasis on the necessity of evaluating the extent of EFL textbook's suitability to the needs of both EFL teachers and learners.

In terms of the examined textbook contents, the EFL textbook 'We Can' provides two types of contents, namely, units' contents and syllabus contents distributed over the three school terms. The table of contents serves as a systematic framework that guides both EFL teachers to plan their lessons and EFL pupils to know what they have been taught. Based on the table of contents, EFL teachers particularly the novice ones can set their goals over the specific academic term, and they can determine the calendar of what they have taught and what they will teach ahead. It also helps the EFL pupils to systematically follow up and review their units. It also serves as an index that informs those pupils of the sections where they can find the pictured dictionary, word lists, audio track lists, and the workbook. In addition, the syllabus contents show the topics of all the 12 units and the grammar rules to be taught in each unit. The syllabus contents allow the EFL teachers to diversify their lesson objectives, determine the types of aids they can employ in fulfilling those objectives and manage time allocated for each of the classroom activities. The finding is similar to those reported by Khoo and Knight (2015) and Bergstrom et al. (2023).

As for objectives, the EFL textbook allocates a separate section to explain the main objectives behind teaching the syllabus contents on page 135. In this regard, it would be better to introduce these objectives on the early pages of the examined textbook in

order to pay the attention of the EFL pupils at an early stage to recognize these objectives and hence adjust their learning strategies to fulfill these objectives. These objectives are based on Bloom's taxonomy as indicated in the verbs 'recognize', 'apply', 'use', 'understand, etc. as such these objectives aim to realize the intellectual and professional learning outcomes. The finding comes in agreement with those reported by Annum (2017) and Serasi et al. (2021).

As for language content, the examined EFL textbook '*We Can*' contains authentic language in the sense that it is originally written by English native-speaking authors and published by a UK publisher. It was then modified to suit the Saudi EFL context. This characteristic is considerably important to ensure accuracy and simplification of rules particularly the grammar ones. It is quite suitable for the proficiency level of the Saudi grade 6 pupils, even though those pupils should have acquired the phonics features contained in the textbook '*We Can*' in earlier grades. Another advantage of this textbook is the focus on developing language use and communication through the emphasis on listening and speaking skills. The arrangement of listening tasks followed by practice of speaking skills indicates that the textbook logically follows the proper system of developing FL skills. The design of the textbook's units reflects the importance of listening skills in FL learning as the queen skill. It also reflects the importance of listening activities to develop speaking skills particularly in terms of pronunciation, stress, and intonation patterns. This finding is similar to those reported by Rofik (2020) and Rahmawati and Ambarwati (2023).

This finding leads to the activities and tasks included in the examined textbook '*We Can*'. These activities and tasks are written in a clearly understandable language since the textbook is originally written by English-native speaking authors who linguistically know how to address non-native speaking pupils. Activities are designed in a way that develops the communication skills of the grade 6 pupils as can be visibly seen in the various activities of speaking skills. Grammar is also taught in real-life situations as indicated in the sections of 'Grammar in Action'. This finding is compatible with the concluding remarks of Harwood (2017) and Kaskani and Zafiri (2021) that the EFL textbooks' essential role is to provide authentic learning input that facilitates the EFL learners' performance of learning activities.

Furthermore, the four language skills are equally represented to some extent in the examined textbook '*We Can*'. That is, there are adequate learning materials for listening comprehension, speaking, reading, and writing. This finding asserts the emphasis of Al-sowat (2012) and Vitta (2021) that EFL textbooks should sustain the EFL learners' proficiency levels. The textbook mainly pays attention to develop the English communication skills of Saudi grade 6 pupils. All units depend on listening activities as the main source of developing other skills. For instance, a unit consists of 'listen and practice' activity that aims to expose the Saudi grade 6 pupils to authentic speech. Then, the pupils are required to practice speaking through the activity '*I can*' by performing some role plays, '*Small Talk*' activity to hold a short question-and answer dialogue with a partner, '*Listen, match, and circle the correct answer*' activity, '*Listen, point and chant*' activity, '*Interview Practice*' activity where the pupils hold interviews with their teacher and friends, and '*Grammar in Action*', '*Listen and Chant Past Tense Regular/Irregular Verbs*', '*Verb Game*' activities in which the pupils learn grammar rules by listening, pointing and repeating.

Similarly, writing is taught as an integrated skill with listening and speaking skills. For example, the 'listen, point, say, and then write' activity in which the pupils listen to

a number of sentences, provide an oral answer, and then have to write down in the allocated space. Particular activities also aim to develop the pupils' writing skills such as 'letter sharing game' and 'Write the Word by using ea or ee' activity. Reading is developed by using activities such as 'Reading Race' in which the pupils are asked to read fast a number of sentences and match them to some pictures, 'Listen, say, read and number', 'Read and Complete' in which the pupils are expected to read individual words and place them in the correct blank, 'Listen and Read' activity as the pupils are required to listen to a short text, then read it, and answer true/false statements, and 'Rhythms and Reading' activity as the pupils are expected to listen, chant and read.

The moral and cultural considerations can be seen in the proverbs and wisdom included in all units under the label of 'Advice Time' such as 'Show me your friend and I'll tell you who you are'. They represent moral and cultural functions as they tend to guide the pupils' behavioural conduct and implant good ethics of both English and Arabic cultures. In addition, the Arabic label 'I admit no God except Allah, and Muhammad is the messenger of God' appears on various pages of the examined textbook as a reminder of the religious and social values of the Saudi community. Some Arabic proper names are used as well along with names of Arab cities in reference to the Arab identity of the Saudi grade 6 pupils. However, there is a lack of mentioning the Saudi historical events. The finding expresses agreement with those reported by Zhang and Su (2021) and Aoumeur and Ziani (2022).

As for the results of semi-structured interviews the Saudi EFL interviewed teachers stated that reliance on listening activities for teaching other language skills such as speaking, reading, and writing initially caused a difficulty for the Saudi grade 6 pupils to comprehend the exact instruction and what they are required to do in those activities. For example, a Saudi EFL teacher commented "in the beginning, most of the pupils showed slow response to the instructions included in the listening activities and till I decided to simplify those instructions". Other Saudi EFL teachers clarified that it is also hard for the pupils to understand the content of the reading texts displayed through the listening activities. Thus, the interviewee teachers tended to allow the pupils to read the text first before listening to it. As Saudi EFL teacher mentioned "it was really hard for the pupils to train the pupils to perform the 'Listen and Read' activity because they are not used to listen to the text before reading it". Another Saudi EFL teacher commented "It really takes a long time to train the pupils on performing the 'Listen and Read' activity".

Saudi EFL teachers also clarified that performance of role plays contained in the 'I Can' activities require imposing further discipline on the part of the teachers and more training on the part of the pupils because some of them feel anxious and hesitant to take part in such activities. A Saudi EFL teacher said, "some pupils were afraid to perform the role plays of included in 'I Can' activities". Thus, the fear of speaking in front of other classmates should be handled to ensure full participation of all pupils in the speaking activities. The interviewed Saudi EFL teachers reported that listening and chanting do not ensure their pupils' full comprehension of the English grammar rules. Some Saudi EFL teachers commented "It is not an adequate procedure to totally rely on 'Listen and Chant' activities to achieve the pupils' full understanding of English grammar rules.... Some pupils just repeat what they hear without really understanding the cognitive knowledge implied in the activity". Furthermore, the interviewed Saudi EFL teachers explained that teaching of writing cannot solely rely on training the pupils to master individual words' spelling.

The interviewed Saudi EFL teachers provided some suggestions for improving the use of the examined EFL textbook for teaching English to elementary school pupils in Al-Majmaah City. These suggestions are as follows:

1. Further attention should be given to writing skills activity by developing the pupils' ability to write short compositions.
2. Activities of writing skills should also focus on training the pupils on proper use of punctuation.
3. The integration of listening into teaching reading skills should not precede the reading of the intended texts to ensure the pupils' comprehension of the reading text before listening to it.
4. The Saudi elementary school pupils need further training to overcome fears of taking part in the speaking skills.
5. Reliance on isolated lists of words does not ensure better learning of English vocabulary.
6. Elementary School pupils need to be trained to infer information and relate new information to their previous knowledge in the shape of short reading comprehension passages which are mainly devoted to the development of reading skills.
7. It would be better to include some Saudi historical events in the examined textbook '*We Can*'.

Conclusion and pedagogical implications

The current study concludes that the content analysis reveals good quality of the examined English textbook '*We Can*'. The investigated textbook meets Rubdy's (2014) textbook criteria in terms of design and organization, textbook contents, objectives and goals, language contents, activities and tasks, language skills, moral and cultural considerations. The findings are compatible with those reported by Rofik (2020), Serasi et. al. (2021), Kaskani and Zafiri (2021), Bergstrom, et al. (2023), and Rahmawati and Ambarwati (2023). The findings show that the content is stated clearly as there is a detailed explanation of the content of each unit indicating the topics, reading, and writing, grammar, phonics, and activities of phonics practice. The detailed explanation is illustrated in separate tables at the beginning of the tested textbook.

The examined textbook '*We Can*' sustains the grade 6 pupils' oral communication skills of listening and speaking. For example, it highlights the importance of listening skills as each unit starts with '*Listen and Practice*' activities. The listening practice is sustained with speaking practice activities embodied in constant sections of '*I can*', '*listen, say and match*', '*Challenge Time!*' in which pupils are required to talk about specific topics such as 'meeting someone with a partner', 'ask and answer questions about name, age, personal information'. In '*Challenge Time!*', the pupils are required to listen and circle the correct answers.

Grammar is taught explicitly through the section of '*Grammar in Action*' which is placed in all units. It covers different grammar rules such as different forms of adjectives, auxiliary verbs, and simple tenses. In the examined textbook '*We Can*', reading is taught in a combination with listening and writing skills such as '*Listen and Read*' and '*Read and Write*' activities. The textbook '*We Can*' should include separate short reading comprehension passages which are mainly devoted to the development of

reading skills. These passages could develop the cognitive features of earning English among the Saudi grade 6 pupils. It could also train them to relate information to each other in an arranged way. It could help them to infer new simple information from the reading texts.

There are several reference aspects to moral and cultural considerations in the examined textbook '*We Can*'. These cultural aspects can be found in the use of Arabic names such as Muhammad and Abdullah. There is also a repeated '*Advice Time*' section with a photo of Saudi parents. However, there is no reference to historical Saudi events as no sentences or passages talk about the Saudi history. There is also limited use of Saudi cities except for Riyadh.

The pedagogical implications are based on the interviewed Saudi EFL teachers' opinions and suggestions. The Saudi EFL teachers can overcome the difficulty which their elementary school pupils go through when practicing listening activities by providing clear pre-listening introduction including questions about the topics the pupils are going to listen to. This method helps the pupils to realize what the topics are about and makes it easier for them to understand the listening instructions. The scale of developing Saudi grade 6 pupils' writing skills should rely on further activities that develop their ability to write short English compositions. Writing activities should be expanded to include proper usage of English punctuations and the ability to rearrange scattered English sentences. There also should be separate reading comprehension texts to train Saudi grade 6 pupils to infer new information and relate it to their previous knowledge. Saudi EFL teachers should help their pupils to overcome fears of performing speaking activities in the sense that feeling of anxiety and hesitance should be treated to encourage Saudi grade 6 pupils to practice speaking activities. The English textbook should also include reference to the Saudi historical events as a cultural aspect which reflects the national identity.

Recommendations

The study introduced the following recommendation to conduct further studies in the Saudi EFL context. These recommendations are as follows:

1. Different studies can be conducted to evaluate EFL textbooks being taught at the Saudi different educational levels.
2. Studies can examine the consistency between Saudi EFL teachers' needs and the EFL textbooks.
3. Studies may investigate the impact of EFL textbooks on the Saudi EFL students' motivation and attitudes towards learning English.
4. Studies may explore the effect of EFL textbooks on the development of Saudi EFL students' language skills.
5. A study may separately focus on the development of Saudi EFL grade 6 pupils' reading skills in order to evaluate the impact of the textbook '*We Can*' in this regard.
6. It is also hoped that the findings can guide evaluation studies of other EFL textbooks being taught in the KSA at different educational levels.

References

- Al-Seghayer, K. (2005). Teaching English in the Kingdom of Saudi Arabia: Slowly but Steadily Changing. In G. Braine (Ed.), *Teaching English to the World* (pp. 125–134). Routledge.
- Al-sowat, H. (2012). An evaluation of English language textbook "Say It in English" for first year intermediate grade in Saudi Arabia. *Journal of studies in curriculum and supervision*, 3(2), 332-413.
- Annum, G. (2015). Research instruments for data collection. *KNUST GH* <http://campus.educadium.com/newmediart/file.php/1/giilmadstore/UgradResearch/ThesisWrit4all/files/notes/resInstr.pdf>.
- Aoumeur, H., & Ziani, M. (2022). Representation of Culture in EFL Textbooks: A Linguistic and Content Analysis of My Book of English. *Arab World English Journal*, 13(2), 282–296. <https://doi.org/10.24093/awej/vol13no2.19>
- Bergström, D., Norberg, C., & Nordlund, M. (2023). "The Text Comes First" – Principles Guiding EFL Materials Developers' Vocabulary Content Decisions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1990122>
- Gholami, R., Noordin, N., & Rafik-Galea, S. (2017). A Thorough Scrutiny of ELT Textbook Evaluations: A Review Inquiry. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 5(3), 82. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.5n.3p.82>
- Harwood, N. (2017). What Can We Learn from Mainstream Education Textbook Research? *RELC Journal*, 48(2), 264–277. <https://doi.org/10.1177/0033688216645472>
- Huang, P. (2019). Textbook interaction: A study of the language and cultural contextualisation of English learning textbooks. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 87–99. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.02.006>
- Kaskani, A., & Zafiri, M.-N. (2021). Evaluating the Reading Components of B1 Level Textbooks: The case of Connect B1 and Incredible 5. *Journal of English Language and Literature*, 15(1), 1319–1338. <https://doi.org/10.17722/jell.v15i1.1231>
- Khoo, H. S., & Knight, P. (2015). Teachers' Evaluation of KBSM Form 4, 5 English Textbooks Used in the Secondary Schools in Penang, Malaysia. *Advances in Language and Literary Studies*, 6(4), 128–150. ERIC. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.6n.4p.128>
- Lei, W., & Soontornwipast, K. (2020). Developing an Evaluation Checklist for English Majors' Textbooks in China: Focus on Intercultural Communicative Competence. *Arab World English Journal*, 11(3), 92–116. <https://doi.org/10.24093/awej/vol11no3.6>
- Ministry of Education (2023). *Student's Book 3 WE Can!* UK: McGraw-Hill Education (UK) Limited.
- Pan, M. X., & Zhu, Y. (2022). Researching English language textbooks: A systematic review in the Chinese context (1964–2021). *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 7(1). <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00156-3>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage.
- Rahim, H. A., & Daghigh, A. J. (2020). Locally developed versus global textbooks: An evaluation of cultural content in textbooks used in English language teaching in Malaysia. *Asian Englishes*, 22(3), 1–15. <https://doi.org/10.1080/13488678.2019.1669301>

- Rahmawati, R., & Ambarwati, E. K. (2023). An Evaluation of the English Textbook Grow with English for Fourth-grade Elementary School Students. *SALEE*, 4(2), 337–356. <https://doi.org/10.35961/salee.v4i2.662>
- Rofik, A. (2020). An An EFL Textbook Evaluation for Grade Ten Used in Takhassus Alquran Vocational School Wonosobo. *CLLiENT (Culture, Literature, Linguistics, and English Teaching)*, 2(1), 42–53. <https://doi.org/10.32699/cllient.v2i1.1268>
- Rubdy, R. (2014). Selection of materials. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing Materials for Language Teaching* (pp. 37–57). Bloomsbury Publishing.
- Şahin, S. (2020). Developing a Checklist for English Language Teaching Course Book Analysis. *International Journal of Education and Research*, 8(1), 107–120.
- Serasi, R., Fatimah, L., Hakim, M. A. R., & Anggraini, D. (2021). A Textbook Evaluation on English Textbook Entitled “Grow with English” Used By Students Of MI Nurul Huda Bengkulu City. *Al-Lughah: Jurnal Bahasa*, 10(1), 21. <https://doi.org/10.29300/lughah.v10i1.4561>
- Shak, M. S. Y., Albakri, I. S. M. A., Shukor, S. S., & Tahir, M. H. M. (2022). Criteria in English language textbook evaluation checklists: a systematic review. *IARTEM E-Journal*, 14(1), 1-19. <https://doi.org/10.21344/iartem.v14i1.978>
- Vitta, J. P. (2021). The Functions and Features of ELT Textbooks and Textbook Analysis: A Concise Review. *RELC Journal*, 1–8. <https://doi.org/10.1177/00336882211035826>
- Zhang, X., & Su, X. (2021). A cross-national analysis of cultural representations in English textbooks used in China and Germany. *SN Social Sciences*, 1(4). <https://doi.org/10.1007/s43545-021-00088-8>
- Zokaeieh, S., Karimi, S. N., Nouri, F., & Hakimzadeh, A. (2019). Developing a Critical Checklist for Textbook Evaluation. *Journal of English Language Pedagogy and Practice*, 12(24), 202–225. <https://doi.org/10.30495/jal.2019.671933>

Appendix A

Table 1

Evaluation Checklist of the EFL Textbook 'We Can'

No	Items	Strongly Agree	Agree	Not Sure	Strongly Disagree	Disagree
Organization & Design						
1	It is convenient for pupils to handle its size					
2	Its units, headings and subheadings are all well organized					
3	It contains sufficient illustrations, graphs, pictures, images, etc.					
4	It contains audio-visual aids that facilitate integrated learning of the four skills					
5	It contains sufficient lists or glossaries of vocabulary					
Textbook Contents						
6	It contains a suitable and clear table of contents					
7	The content covers various topics and subjects					
8	The contains supports the learners' self-learning					
9	It contains real-life situations					
10	The content covers almost all language skills					
Objectives & Goals						
11	Objectives are clearly and precisely displayed to learners					
12	Objectives are realistic and varied in difficulty					
13	Objectives are consistent with Bloom's taxonomy					
14	Objectives observe learning differences among learners					
15	Objectives are consistent with the allocated time for the textbook					

No	Items	Strongly Agree	Agree	Not Sure	Strongly Disagree	Disagree
	Organization & Design					
	Language content					
16	It includes authentic language					
17	It covers phonological aspects					
18	It asserts language use and communication					
19	It introduces and explains new concepts					
20	It is understandable and suitable for the learners' proficiency level					
	Activities & Tasks					
21	It contains various activities and tasks					
22	There are clear and sufficient instructions for doing the activities and tasks					
23	Activities are interactive in nature that encourage the utilization of new learned words for communication					
24	Activities encourage learners to use rule of grammar in real-life situations					
25	Language activities and skills activities are balanced					
	Language Skills					
26	The textbook cover the four language skills adequately					
27	It pays attention to writing skills such as writing composition					
28	There are adequate materials for listening comprehension					
29	There are adequate activities of reading comprehension					
30	There are adequate activities of the spoken language such as dialogues and role plays					
	Moral & Cultural Values					

No	Items	Strongly Agree	Agree	Not Sure	Strongly Disagree	Disagree
Organization & Design						
31	The textbook observes the historical values of KSA					
32	It sustains the social values of the KSA					
33	It supports the cultural values of the KSA					
34	It sustains knowledge about different types of English cultures					
35	Knowledge of English cultures stimulate learners to know about their own culture					

Appendix B

Semi-Structured Interviews of 6 Saudi EFL Teachers

1. What are the problems which you encountered in using the EFL textbook 'We Can' in teaching English to Saudi EFL middle school students?
2. What do you suggest improving the use of the EFL textbook 'We Can' to teach English to Saudi EFL middle school students?

تصميم تطبيق للألعاب التعليمية الإلكترونية لتنمية المهارات الأساسية بمادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة العقلية

أحمد مفرح آل مفرح
أستاذ تقنيات التعليم المشارك
كلية التربية - جامعة جازان

صالحة أحمد محمد معافا
ماجستير تقنيات التعليم
معلمة تربية خاصة بإدارة تعليم صبيا

المستخلص: هدف البحث إلى تنمية المهارات الأساسية بمادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة العقلية بمحافظة صبيا، من خلال تصميم تطبيق للألعاب التعليمية الإلكترونية (العب وتعلم) والكشف عن فاعلية التطبيق المقترح على تنمية تلك المهارات لديهم، وقد تم استخدام المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي؛ حيث تألفت عينة البحث من (١٨) تلميذاً تم توزيعهم إلى مجموعتين ضابطة وعدد أفرادها (٨)، وتجريبية عدد أفرادها (١٠)؛ فيما تمثلت أداة البحث في اختبار المهارات الأساسية في الرياضيات، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فاعلية كبيرة لتطبيق العب وتعلم على تنمية المهارات الأساسية بمادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية؛ حيث تبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية ورتب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الأساسية للرياضيات، لصالح طلاب المجموعة التجريبية، حيث جاء حجم التأثير (r) لتطبيق العب وتعلم في تنمية المهارات الأساسية للرياضيات كبيراً؛ حيث بلغ للاختبار ككل (٠,٨٥).
الكلمات المفتاحية: الألعاب التعليمية الإلكترونية، تطبيق (العب وتعلم)، المهارات الأساسية في الرياضيات، التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية.

Designing an Application for Electronic Educational Games to Developing Basic Mathematics Skills for Students with Intellectual Disabilities at the primary Stage

Salha Ahmed Muhammad Maafa
Master of Educational Technology, Special
Education Teacher, Sabya Education
Administration

Ahmed Mufarreh Al Mufarreh
Associate Professor of Educational
Technologies
Faculty of education-Jazan University

Abstract: The research aimed to develop basic mathematics skills among primary school students with mental disabilities in Sabya Governorate, through designing an application for electronic educational games (Play and Learn) and revealing the effectiveness of the proposed application on developing these skills for them. The experimental approach was used with its quasi-experimental design; The research sample consisted of (18) students who were distributed into two groups, a control group with a number of members (8), and an experimental group with a number of members (10). The research tool was to test basic skills in mathematics, and the results of the research resulted in a great effectiveness of the application of play and learn in developing basic skills in mathematics for sixth grade students with mental disabilities. It was found that there was a statistically significant difference at the level ($\alpha = 0.05$) between the average ranks of the experimental group and the ranks of the control group in the post-application of the basic mathematics skills test, in favor of the students of the experimental group, where the effect size (r) came for the application of Play and Learn in developing basic mathematics skills. large; The test as a whole reached (0.85).

Keywords: Electronic Educational Games, "Play and Learn" Application, Basic Skills in Mathematics, Students with Intellectual Disabilities.

المقدمة

حظى مجال الإعاقة العقلية في السنوات الأخيرة من نهاية القرن العشرين وبداية القرن الواحد والعشرين باهتمام متزايد وخاصةً في العمليتين التعليمية والتربوية؛ وحيث أن تلك الإعاقة لا يكاد يخلو مجتمع من المجتمعات منها، كما أنها من المشكلات الخطيرة التي تواجه أفراد المجتمع، وتؤثر بشكل مباشر في جوانب نموهم المعرفية والاجتماعية والنفسية؛ مما يُشكل عائقاً في تكيفهم داخل مجتمعهم، وقد تجلّى هذا الاهتمام من خلال العناية بحقوق ذوي الإعاقة العقلية في التعليم والتعلم، وإبراز دورهم في الإسهام في بناء المجتمع، وذلك بالعمل على تطوير البرامج والخدمات والمعاهد وإعداد الكوادر المتخصصة بما يتناسب مع احتياجات ذوي الإعاقة العقلية وقدراتهم، بالإضافة إلى التركيز على الطرق التعليمية المبسطة والمشوّقة والمحفزة لتعليمهم وتنمية مهاراتهم المختلفة.

والأطفال ذوو الإعاقة العقلية (الفكرية) هم أولئك الذين يقلُّ أدائهم الوظيفي عمومًا عن المتوسط بمقدار انحرافين معياريين سالبين أو أكثر، على أن يكون مصحوبًا بقصور في سلوكهم التكيفي، يدلُّ على انخفاض ملحوظ في مُعدّل نُضجهم، ومقدرتهم على التعلّم، وعلى اتّباع المعايير الاجتماعية، وذلك في أثناء فترة نموهم من الميلاد حتى (١٨) عامًا سواء أكان لأسباب وراثية أم مكتسبة (القريطي، ٢٠١١، ص. ٢٥). وهم كذلك الأفراد الذي يُعيقهم تخلفهم من متابعة التحصيل الدراسي في المدارس العادية، ولا تسمح لهم قدراتهم بالتعلّم والتدريب وفق أساليب خاصة. والطفل المعاق عقليًا لا يستطيع الاتّصال مع أقرانه بواسطة الكتابة، أي الذي لا يستطيع أن يعبر عن أفكاره كتابيًا، ولا يقرأ الكتاب أو الطباعة، ولا يفهم ما يقرأه بصورة عادية، في حين لا يوجد لديه أي اضطراب بصري أو شلل حركي يفسّر عدم اكتسابه الشّكل اللغوي (متولي، ٢٠١٥؛ ص. ٢٤).

ويُتّصف التلاميذ ذوو الإعاقة العقلية بعددٍ من الخصائص؛ حيث يعاني المعاقون عقليًا من قصورٍ في عمليات الإدراك وبالأخص في عملية التمييز والتعرّف إلى المثيرات التي تقع على حواسّهم الخمسة، أو التعرّف إلى أوجه الشبه والاختلاف بينها من ناحية (الشّكل، والحجم، واللون، والطول، والبعد، والصّوت، والنّطق)، كما أنّ قدرتهم على التّعميم محدودة، كما أنّهم يعانون من مشكلات واضحة في القدرة على الانتباه والتركيز على المهارات التعليمية، بالإضافة لضعف قدرتهم على التعلّم؛ مقارنةً مع أقرانهم في نفس العمر الزمّني من التلاميذ العاديين، كما يجدون صعوبةً في استخدام المعلومات والمفاهيم والمهارات في تعلّم مواقف جديدة، كما أنّ لديهم نقصًا في التحصيل الدراسي أو الأكاديمي، كما ينمو التفكير لديهم ببطء بسبب القصور في ذاكرتهم، وعدم قدرتهم على إدراك المفاهيم المركّبة والمعقّدة، ولديهم بطء ملحوظ في النّمو اللغوي، وتأخّر في النّطق، وتأخّر في اكتساب قواعد اللغة، وضعف في مستوى الأداء اللغوي (محمد، ٢٠١١، ص. ٦٧؛ متولي، ٢٠١٥، ص. ٦٠-٦١).

وتُعَدُّ مادة الرياضيات مادةً رئيسةً بين المقرّرات الأساسية والضرورية في المرحلة الابتدائية، فهي تساعد التلاميذ على تنمية قدراتهم العقلية والمنطقية والإبداعية، وتعلّمهم كيفية حل المشكلات، والتعامل مع الأرقام والمعادلات والأشكال الهندسية بطريقة سهلة وممتعة، كما تفتح للطالب آفاقًا واسعةً من المعارف والمهارات التي يحتاجها في حياته الدراسية والمهنية والشّخصية. وفي هذا الصّدّد أشار الجعافرة (٢٠١٩، ص. ٢٠) إلى أنّها تحتلّ مكانةً خاصةً بين العلوم لتجرّدها وإسهاماتها في باقي العلوم الطّبيعية والتّطبيقية، كما أن كل الأفراد يحتاجون إلى تنمية المهارات الرياضية لديهم للنجاح في تعاملاتهم اليومية.

كما ذكر عودة (٢٠١٢، ص. ٥٣٥-٥٣٦) أنّ الرياضيات تهدف بشكلٍ أساسي إلى تطوير معارف الطلاب في مجالات معرفية متعدّدة، وفي تحفيز طرائق تفكيرهم لاستيعاب تلك المعارف؛ فهي من المجالات المهمة التي تنمّي لدى

الطلاب التفكير المنطقي الصحيح الذي يرفع من مستوى تحصيلهم الدراسي، وتزودهم بمهارات أساسية تمكنهم من العيش والعمل في البيئة والمجتمع الذي ينتمون إليه، وحل ما يواجهونه من مشكلات، وتفسير الظواهر العلمية، مما يؤثر بشكل إيجابي على سلوكهم وصحة تفكيرهم.

من خلال ما سبق تتضح أهمية تعلم مادة الرياضيات للمتعلمين في مراحل التعليم المختلفة؛ حيث تكون هناك حاجة ماسة لتعليم التلاميذ العاديين وذوي الإعاقة بالمرحلة الابتدائية المهارات الرياضية الأساسية؛ لأنها تؤثر في قدراتهم ونموهم واندماجهم مع المحيط الاجتماعي، وتعلم المواد الدراسية الأخرى؛ حيث أشار شوق (٢٠٠٤، ص. ٣٢٨) أن المهارات الرياضية الأساسية هي الأساس الذي يُبنى عليه تعلم مادة الرياضيات في جميع مراحل التعليم. كما ذكر عادل (٢٠٠٥، ص. ١٥٤) أن المجلس القومي لمعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة (NCTM) أكد على ضرورة التركيز على العدد والعمليات عليه؛ فعمليات الجمع والطرح والقسمة عمليات رياضية أساسية سواء أكانت في الرياضيات التقليدية أم كانت في الرياضيات المعاصرة؛ لذا يجب أن يفهمها التلاميذ فهمًا جيدًا، وأن يكتسبوا المهارة في إجرائها.

والمهارة الأساسية في الرياضيات كما عرّفها شحاتة والنجار (٢٠٠٣) هي "القدرة على استخدام الأساليب الرياضية الإجرائية مثل إجراء العمليات الحسابية، والاستقراء، والاستدلال، والتجريد" (ص. ٣٠٢). في حين عرّفها المسكري (٢٠٠٦) أنها "البنية الأساسية في تعلم الرياضيات التي تتكون من مجموعة المفاهيم المتعارف عليها بعملية الجمع والطرح والضرب والقسمة، ويتم قياسها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار العمليات: (ص. ٦٤). في حين عرّفها عبد (٢٠١٦) أنها "المفاهيم والمهارات الرياضية المبكرة التي يُبنى عليها منهج الرياضيات، والمرتبطة بمعنى كل عملية من العمليات الرياضية الحسابية الأربعة وإجرائها على الأعداد والعلاقات فيما بينها" (ص. ١٦٥). أما قلاقي (٢٠٢١) فقد عرّفها أنها "مجموعة من العمليات العقلية التي تركز على تطور المهارات الإدراكية والتفكيرية ومختلف القدرات المعرفية وكيفية حل المشكلات، وتتجسد في التعامل مع الأرقام (تصنيفها، وترتيبها، وقراءتها، وكتابتها) وكذا العمليات الحسابية (الجمع، الطرح، الضرب، القسمة)" (ص. ٢٩٧). وتتضمن المهارات الأساسية في الرياضيات للتلاميذ العاديين، كما أشار عيسوي (٢٠١٩، ص. ١٩٨) الجمع والطرح والضرب والقسمة، بالإضافة إلى الطلاقة في معرفة الأعداد وقيمتها المكانية، والمقارنة بين الأعداد، والطلاقة في الحساب الذهني للعمليات الحسابية، ومهارة تحديد الأرقام المجهولة والنقص ومهارة حل المسائل اللفظية لربط المادة العلمية بالواقع.

وبالنسبة للمعاقين عقليًا، فقد حدّد كل من ميخائيل وجميل (٢٠١٠)، وساندرز وآخرون (2017) Saunders et al المهارات الأساسية في الرياضيات في: مهارة التعرف إلى الأعداد ويُقصد بها قدرة التلاميذ المعاقين عقليًا على معرفة الأرقام وكتابتها، ومهارة تحديد العلاقات الحسابية، وتعمل هذه المهارة على تنمية القدرة على التعرف إلى الكمية مثل: أكثر من، أو أقل من، كما أنها تساعد على إيضاح مفهوم التشابه والاختلاف، ومهارة تحديد العلاقات الزمنية وهي تساعد في تدريب التلميذ المعاق عقليًا على معرفة الفترات الزمنية للأحداث، ومعرفة الزمن، وأيام الأسبوع وفصول السنة، ومعرفة مصطلحات الوقت مثل: صباحًا، ظهرًا، مساءً. ومهارة تحديد رمز العدد ومدلوله حيث تكمن أهمية هذه المهارة في تعليم التلميذ المعاق عقليًا عد المحسوسات بالترتيب الصحيح، وأن لكل عدد رمز يدل عليه، ومهارة التصنيف ويُقصد بها فرز العناصر والمحسوسات المتشابهة بخاصية أو خاصيتين وتجميعها في مجموعة واحدة، وتكوين علاقة بين المحسوسات، وتكمن أهميتها في أنها تساهم في تنمية الجوانب العقلية للتلميذ المعاق عقليًا، ومهارة تحديد العلاقات المكانية حيث تكمن أهمية هذه المهارة في تدريب المعاق عقليًا على معرفة مكانه في الفراغ وتمييزه وتحديد، ومعرفة الموقع

والإجاءات المكانية مثل: يمين يسار، وأعلى وأسفل، ومهارة التعامل بالنقود، وتهدف إلى تعليم المعاق عقلياً أشكال النقود المعدنية والورقية والتميز بين فئاتها، واستخدامها في المواقف المختلفة. ومهارة التعرف إلى الأشكال الهندسية ويقصد بها قدرة التلاميذ المعاقين عقلياً على التمييز بين الأشكال الهندسية (مربع، دائرة، مثلث، مستطيل).

كما أشار كل من جيمينيز وسوندرز (Jimenez and Saunders (2019, p.24 و دارنانتا وآخرون (Darnanta et al (2020, p.2 إلى أن تعليم الرياضيات للمعاقين عقلياً يهدف إلى تنمية القدرة على العد والتحليل والتعبير عن الأفكار، ومعرفة مفهوم العلاقات، وفهم رموز الأعداد ومدلولاتها، وفهم الأشكال الهندسية البسيطة، وتنمية المفاهيم المتصلة بالتصنيف والمقارنة والحركة والزمان والمكان.

إنَّ تعليم التلاميذ المهارات الأساسية في الرياضيات في مراحل التعليم المبكرة له أهمية قصوى في مراحل التعليم اللاحقة؛ لذا أشار شحاته (٢٠٠٧، ص. ٢٠٤-٢٠٨) إلى أنَّ العمليات الرياضية على الأعداد من الموضوعات المهمة في تعليم الرياضيات وتعلُّمها لما تتضمنه من حقائق ومهارات تسهم في تكوين البنية المعرفية للتلميذ، وتنمية مهارات الحس العددي والحساب الذهني والتعلُّم الذاتي، كما أشار عبد الرحمن وآخرون (٢٠١٩، ص. ١٦٣) أنَّ المهارات الرياضية الأساسية تُعدُّ حِجْزَ الزَّاوِيَةِ في تعلُّم الرياضيات، فإذا أمكن تقديم مفهوم العدد ومكوِّناته والعمليات عليه بطريقة فعَّالة أدى ذلك إلى تحقيق الهدف الأساسي للحساب وهو أن يسير الطفل في الطريق الصحيح لفهم المهارات الرياضية الأساسية التي ستواجهه في حياته المدرسية. وفي هذا الصدد أشارت نتائج الشيشي (٢٠١٧) أن امتلاك المتعلِّمين المهارات الأساسية تسهم بشكل واضح في تطوير مستوى التحصيل في الرياضيات بالمرحل المبكرة من حياتهم.

وبالنسبة للمعاقين عقلياً فإنَّ المهارات الأساسية الرياضية غاية في الأهمية؛ حيث أشار الخطيب والحديدي (٢٠١٤، ص. ٥٨) إلى أن تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية المهارات الأكاديمية الأساسية في القراءة والكتابة والحساب أمر بالغ الأهمية؛ إذ أنَّها تساعدهم على الوصول إلى مستويات مقبولة من الاستقلالية، كما أنَّ عددًا كبيرًا من تلاميذ تلك الفئة - وفق ما أشارت إليه نتائج عديد من الدراسات - لديهم قدرة على تعلُّم معظم المهارات الأساسية التي يتعلَّمها أقرانهم العاديين بالمرحلة الابتدائية، كما أشار عبد البر (٢٠٢١) إلى أنَّ المهارات الرياضية الأساسية يجب تضمينها بمنهج الرياضيات في مدارس التربية الفكرية؛ حيث تسهم في إكساب المعاقين عقلياً عديداً من المهارات الحياتية التي تؤهلهم للاندماج في المجتمع والثقة والعناية بذاتهم.

ونظراً لأهمية إكساب التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية للمهارات الأساسية في الرياضيات، فقد تناولتها عديد من الدراسات؛ حيث أشارت دراسة البلوشي والربيعان (٢٠١٧) إلى فاعلية الألعاب التربوية في اكتساب بعض المهارات الرياضية لدى التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت، وأنَّ الألعاب التربوية تضيف جواً من البهجة وتكسب التلاميذ خبرات جديدة، في حين أشارت دراسة كلينسميث (Kleinsmith (2017 إلى فاعلية منصّة Padlet الإلكترونية في زيادة مشاركة الطلاب في الصف الخامس في تعلُّم المهارات الأساسية لمادة الرياضيات وفي تنمية التحصيل الأكاديمي لتلك المهارات، كذلك أسفرت نتائج دراسة الرواحي والريامي (٢٠١٩) عن فاعلية الألغاز العددية الإلكترونية في تنمية مهارات العمليات الحسابية لدى المتعلِّمين في الصف الرابع الأساسي بسلطنة عمان، في حين أوضحت نتائج دراسة الروقي والجعيد (٢٠٢١) عن وجود تأثير إيجابي للألعاب التربوية في تنمية المهارات الرياضية لدى طفل الروضة في تنمية مهارة التناظر الأحادي، ومهارة التصنيف، ومهارة الترتيب والتسلسل، ومهارة العد والحساب.

مما سبق تتضح أهمية تعلُّم المهارات الرياضية الأساسية لذوي الإعاقة العقلية، كما يتضح أنَّها من الأمور الشاقة لدى كثير من المتعلِّمين العاملين في مجال التربية الفكرية، ولعلَّ ذلك يرجع إلى ضعف تمكُّن هؤلاء المتعلِّمين من استخدام

أنسب أساليب وطرق التدريس والتعليم المستندة إلى نظريات التعلم، والقائمة على الفهم السليم لخصائصهم المعرفية والنفسية والاجتماعية والعقلية، وفي هذا الصدد أشار السيد (٢٠٠٤، ص. ٤٤) إلى أن التعرف إلى حاجات الطفل ذي الإعاقة العقلية، ومعرفة طرق إشباعها يساعد على حد كبير على نمو الطفل نمواً سليماً بالقدر الذي يسمح به قدراته وإمكاناته، ومن أهم تلك الحاجات: الحاجة إلى اللعب، إذ أنه يساعد على نمو العضلات وتقويتها، ويساعد على حركة الدورة الدموية وتنشيطها، كما أنه يحقق كثيراً من حاجات النمو العقلي والنمو النفسي والنمو الاجتماعي، وهو ما أكدته جاد المولى (٢٠٠٩، ص. ٤٨) من أن للعب أهمية كبرى في حياة الأطفال سواءً بالنسبة للأطفال العاديين أم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، فالأطفال منذ طفولتهم المبكرة يجدون في اللعب المتنفس والملذذ والسبيل إلى إسعاد أنفسهم والاستمتاع بأوقاتهم، ولا شك أيضاً أن أية لعبة يمارسها الطفل تضيف له المرور بخبرة جديدة، أو تسهم في زيادة إحدى المهارات لديه أن تساعد في نمو أحد جوانب شخصيته العقلية أو الجسمية أو الانفعالية أو الاجتماعية أو على الأقل تجعله يشعر بشيء من السعادة، كما ذكر ميخائيل وجميل (٢٠١٠، ص. ٢٣٤) أن الألعاب التعليمية تعد وسيلة فعالة لتطوير قدرات الطفل، ولهذا السبب ركزت الاتجاهات الحديثة في مجال تعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية وتنميتهم على أهمية استخدامها في البرامج المقدمة لهم، إذ أنها تحمل صفات وخصائص تنشط دافعية التلميذ المعاق عقلياً، وتشجعه على المشاركة الإيجابية مع المادة التعليمية التي تضم حقائق، ومفاهيم، ومهارات في بيئة واقعية تتناسب مع إدراكه الحسي وتجذب انتباهه، وتدفعه إلى التفاعل معها بطريقة ممتعة ومسلية لتحقيق أغراض محددة.

ونظراً لأن العصر الحالي يُطلق عليه عصر الرقمنة أو العصر الرقمي، فإن ذلك يحتم على مُعلّمي الرياضيات للتلاميذ العاديين والمعاقين عقلياً دمج التقنية وتوظيفها في العملية التعليمية؛ حيث أكدت هيئة تقويم التعليم والتدريب بالسعودية (٢٠١٩) على أهمية توظيف المعلم للوسائل الحديثة التي تعتمد على التقنية في التدريس لتنفيذ المهام التدريسية بفاعلية أكبر، كما أشار الدرايس (٢٠٢١) إلى أن المملكة العربية السعودية ممثلة بوزارة التربية والتعليم قامت بتنفيذ سياستها الهادفة لمواكبة الانتفاع بالتقنية في العملية التعليمية عن طريق إدخال اصطلاحات كثيرة، وتغييرات كبيرة بدءاً من تطبيق نظم التعلم الإلكتروني، ثم الانتقال إلى نشر ثقافة التدريس الرقمي؛ بهدف تعميق ممارسات المعلمين، وتحقيق نواتج تعلم أفضل، كما أوضحت الحربي (٢٠٢٢، ص. ٦٤١) أن مُتطلّبات التدريس الرقمي إحدى الكفايات التدريسية المهمة للمعلمين، لكونها تسهل التواصل، والتفاعل التعليمي، وتعطي المعلمين فرصاً تعليمية تقوم على الإبداع عند استخدام التقنية الرقمية، كما تسمح لهم بتقديم الدروس بطريقة متميزة ومحفزة مُدعمة بالصوت والصورة وغيرها من الوسائل المشوقة. وقد بدأت فكرة دمج الألعاب التعليمية الإلكترونية بالمناهج التعليمية، بعدما غزت عقول هذا الجيل وخاصةً من الأطفال؛ حيث تشير كثير من الإحصائيات إلى أن الأطفال يقضون معظم أوقاتهم في تلك الألعاب؛ إذ تجذبهم الرسوم والألوان والخيال والمغامرة؛ مما يحتم على التربويين استغلال عالم الألعاب الإلكترونية في المناهج التعليمية، والاستفادة منه في الاتجاه التعليمي الصحيح (جابر، ٢٠٢٠، ص. ١٦٠). وهي "أنشطة مزودة بمحتوى تعليمي فعّال يستخدم الوسائل المتعددة التفاعلية في ضوء معايير معينة لتحقيق أهداف محددة يتفاعل معها المتعلم وتقدم له تغذية راجعة وفقاً لاستجابته" (عزمي، ٢٠٠٤، ص. ٢٨٩)، في حين عرّفها فتح الله (٢٠١٣) أنها "ألعاب تعليمية يتم اللعب بها عن طريق جهاز إلكتروني، تمتاز غالباً باستخدام المؤثرات الصوتية والبصرية، والتأكيد على إحراز النقاط أو إتمام المهمة المطلوبة والانتقال إلى مرحلة أخرى تحقيقاً لأهداف تعليمية محددة" (ص. ٤٣)، أما أونيل وآخرون (O'Neil et al (2017) فقد عرّفها بأنها

أدوات تكنولوجية يمر فيها المستخدم بخطوات ومراحل منطقية مُصمَّمة لغرض التعلُّم الصَّفي واللاصفي، وتتميّز بالجاذبية والتنافسية سواءً أكانت فردية أم لتحقيق هدف اللعبة (p.169).

ويُحقِّق استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية عديدًا من المزايا للأطفال المعاقين عقليًا أبرزها أنها تسهم في تنمية التعلُّم الذاتي، والتعلُّم بالاكتشاف والمحاولة والخطأ، كما تختصر وقت المعلم وجهده، وتساعد على القيام بوظيفته بوصفه مساعدًا وموجهًا لتقدُّم المعاق عقليًا، كما أنها تعدُّ الطفل مسؤولًا عن نفسه في أثناء اللعب، ولا يحتاج لمراقبة الآخرين وهذا الأمر ينطوي على آثار مهمة تتعلق بالنمو النفسي للطفل من التواحي الوجدانية والاجتماعية والنفسية (Griggiths, 2002, p. 332-336). وفي هذا الصدد أشارت عديد من الدراسات إلى فاعليتها في تحقيق نتائج التعلُّم لدى المعاقين عقليًا؛ حيث أشارت نتائج دراسات كلٍّ من (ميخائيل وجميل، ٢٠١٠؛ رزق، ٢٠٢٢؛ عزت وآخرون، ٢٠٢٠؛ علي، ٢٠١٧؛ علي، ٢٠١٨؛ عواد، ٢٠٢٢؛ يونس، ٢٠٢١؛ Darnanta et al, 2020; Sella et al, 2021) إلى فاعليتها في تنمية المهارات المعرفية، وتحسين المهارات العددية الأساسية، ومهارات القراءة والكتابة، والمهارات الاجتماعية، والاستعداد القرائي، وتحسين مستوى الوعي الفونولوجي، والتَّضج الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين عقليًا وزيادة التركيز والاهتمام بالتعلم، كما أوصت تلك الدراسات بضرورة توظيفها لدى المعاقين عقليًا لتنمية نتائج التعلُّم المختلفة.

وفي ضوء ما يشهده العالم من تقدُّم تقني في شتى المجالات، ولجوء معظم دول العالم إلى توظيف أساليب التعلُّم عن بُعد ومنها التعلُّم الإلكتروني والمنصات الرقمية، وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في عملية التعلُّم، وبناءً على رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) التي تؤكد أهمية إعداد المعلم، وتزويده بالقدرات التي تمكنه من تحقيق نتائج، وانطلاقًا من توصياتٍ عديدة من المؤتمرات المرتبطة بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، مثل: المؤتمر الدولي الأول لتوظيف التقنية لخدمة ذوي الاحتياجات الخاصة الذي عُقد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (٢٠١٣)، والمؤتمر الدولي للتربية الخاصة المنعقد بإمارة الشارقة بدولة الإمارات العربية المتحدة (٢٠١٨)، والمؤتمر الدولي السادس للإعاقة والتأهيل المنعقد بجامعة الفيصل بمدينة الرياض (٢٠٢٢) التي أوصت بضرورة توظيف التقنيات الرقمية الحديثة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بمختلف أنواعهم؛ فإنَّ البحث الحالي يسعى إلى تقديم تطبيق ألعاب تعليمية مقترحة (العِب وتعلُّم) ودراسة فاعليته في تنمية المهارات الأساسية بمادة الرياضيات لدى الطُّلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.

مشكلة البحث

تزايد الاهتمام بذوي الإعاقة العقلية في كل أنحاء العالم مؤخرًا، حيث تسعى الدول إلى تطوير سياسات وبرامج وخدمات تلبي احتياجات ذوي الإعاقة العقلية في مختلف المجالات، سواءً التعلُّم أم الصحَّة أم الاجتماعية أم الثقافية أم الرياضية، كما تشارك المنظمات والمؤسسات التعليمية في هذه الجهود بتقديم فرص تعليمية متنوعة ومناسبة لذوي الإعاقة العقلية، بحيث تحترم قدراتهم وطموحاتهم وتسهم في تنمية مهاراتهم وإبداعاتهم، وفي التغلُّب على التَّحديات التي تواجههم وتعزيز انخراطهم في حياةٍ كريمة وسعيدة.

ويواجه تعليم الرياضيات للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية بالمرحلة الابتدائية صعوباتٍ حمة؛ وهو ما أكَّده نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة؛ حيث أشارت دراسة المطيري (٢٠١٨) إلى وجود عديد من صعوبات تعلُّم الرياضيات أبرزها: عدم مراعاة المنهج لمستويات التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية وما بينهم من فروق فردية، وعدم وضوح أهداف منهج الرياضيات، وتضمُّنه مفاهيم ومصطلحات مجرَّدة (غير ملموسة) لا تناسب التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية، وكذلك عدم تطبيق المعلم لأساليب متنوعة

في تقويم التلاميذ بما يتناسب مع الفروق الفردية بينهم، كما أشارت دراسة علي (٢٠١٨) إلى الانخفاض الواضح في تحصيل التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية لمادة الرياضيات، بالإضافة إلى صعوبة شرح مفاهيم الرياضيات وعملياتها بالطرق المعتادة، وكذلك أشارت دراسة عبد البر (٢٠٢١) إلى ضعف بعض المفاهيم والمهارات الرياضية لدى التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية، في حين أشارت دراسات أخرى إلى ضعف فهم التلاميذ العاديين للعمليات والمهارات الأساسية بمادة الرياضيات بالمرحلة الابتدائية ومنها دراسات: عبد (٢٠١٦) التي بينت نتائجها تدنياً ملموساً في مستوى فهم الطلبة للمفاهيم الرياضية المرتبطة بالعمليات الحسابية، وأن هذا الفهم ينمو مع تقدم الصف الدراسي، كما أشارت دراسة زغير (٢٠٢١) إلى ضعف التحصيل في الرياضيات لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية، فإذا كان التلاميذ العاديين يعانون من هذا الضعف فإن ذلك يؤكد ضعف تحصيل الرياضيات ومهاراتها الأساسية لدى فئة المعاقين عقلياً.

ومن خلال مجال عمل الباحثة مُعلِّمة ومُشرفةً لمادة الرياضيات لمسار الإعاقة العقلية لمدة (١٢) عاماً بمدرسة برنامج العوق العقلي بابتدائية المعترض، ومن خلال تحليل سجلات إشراف المادة، والزيارات المتابعة الصفية لمُعَلِّمي المادة بالمدرسة لاحظت الباحثة وجود ضعف ملحوظ في تعلم المهارات الأساسية بمادة الرياضيات لدى معظم التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية بالمدرسة المتضمنة بكتب الرياضيات المدرسية المقرر على تلاميذ المرحلة الابتدائية، كما لاحظت أيضاً اقتصار مُعَلِّمي الرياضيات بالمدرسة على طريقة الشرح والإلقاء فقط، والاعتماد على النمط التقليدي في تقديم المادة التعليمية مما أدى إلى زيادة تعميق المشكلة، وزيادة ضعف في قدرة التلاميذ على إجراء العمليات الرياضية الأساسية، كما لاحظت الباحثة عدم قدرة التلاميذ على التعرف إلى العديد من الأشكال الرياضية والتمييز بينها.

كما استطلعت الباحثة آراء ثلاثة من مُعَلِّمي الرياضيات، وثلاثة من موجهي المادة من خلال المقابلات المفتوحة حول أهم الصعوبات التي يواجهها تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة العقلية عند تعلم مادة الرياضيات، وقد أشاروا إلى وجود صعوبات لدى تلاميذ تلك الفئة وتتمثل في: صعوبة إجراء العمليات الحسابية، وعدم القدرة على حل المسائل الرياضية بشكل صحيح وسريع، مثل الجمع والطرح والضرب والقسمة وغيرها، بالإضافة إلى ضعف القدرة على فهم المفاهيم الرياضية، وتطبيقها المختلفة.

يتضح مما سبق الضعف الواضح في المهارات الأساسية بمادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة العقلية بمحافظه صبيا، بالإضافة للنُدرة الشديدة في عدد الدراسات التي تناولت تنميتها لدى تلك الفئة من التلاميذ في حدود اطلاع الباحثة؛ لذا تتمثل مشكلة هذا البحث في ضعف المهارات الأساسية بمادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة العقلية بمحافظه صبيا، ومن ثم برزت الحاجة إلى القيام بهذا البحث لمحاولة علاج تلك المشكلة من خلال تصميم تطبيق ألعاب تعليمية إلكترونية يتمثل في تطبيق (العب وتعلم) لتنمية المهارات الأساسية بمادة الرياضيات لديهم.

أسئلة البحث:

١. ما التصميم المناسب لتطبيق الألعاب التعليمية الإلكترونية (العب وتعلم) لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية بمحافظه صبيا؟

٢. ما فاعلية تطبيق (العب وتعلم) في تنمية المهارات الأساسية بمادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية بمحافظه صبيا؟

فرضية البحث:

سعى البحث الحالي للتحقق من صحة الفرض التالي:

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية (تدرس باستخدام

تطبيق العب وتعلم) ورتب المجموعة الضابطة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية بمحافظه صبيا

في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الأساسية للرياضيات.

أهداف البحث

هَدَفَ البحث الحالي إلى تنمية المهارات الأساسية في الرياضيات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية بمحاكاة تعليم صبي من خلال تصميم تطبيق ألعاب تعليمية إلكترونية مُقترح (العِب وتعلّم).

أهمية البحث

تمثلت أهمية البحث الحالي فيما يلي:

١. يأتي هذا البحث استجابةً لتفعيل رؤية المملكة (٢٠٣٠) في مجال التعليم التي من بين أهدافها الاستراتيجية في مجال التعليم: تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار، والتركيز على التقنيات الحديثة في تعليم الطلاب بمراحل التعليم المختلفة.
٢. قد تكون نتائج هذا البحث أساساً ينطلق منه مخطوط مناهج ذوي الإعاقة العقلية ومطوروها لتطوير أساليب التعلم لفئة التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية.
٣. قد تفيّد نتائج هذا البحث الدارسين، والأكاديميين؛ لتناول مجال الألعاب التعليمية الإلكترونية للطلاب بصفة عامة وذوي الإعاقة العقلية بوصفها اتجاهًا تربويًا معاصرًا في تعليم الطلاب بمراحل التعليم المختلفة، بالإضافة لتزويدهم بخطوات إجرائية لإعداد التطبيق وبناءه، يمكن أن يسترشدوا بها في بناء تطبيقات مماثلة وتصميمها.
٤. تزويد مُعلّمي الرياضيات لذوي الإعاقة العقلية بتطبيق مُقترح (العِب وتعلّم) يمكنهم الاستعانة به في تنمية المهارات الأساسية بالرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة العقلية، وكذلك تزويدهم بدليل لكيفية استخدام التطبيق.
٥. تنمية المهارات الأساسية في الرياضيات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية من خلال استخدام تطبيق إلكتروني للألعاب التعليمية (العِب وتعلّم).

حدود البحث

اقتصَر هذا البحث على الحدود التالية:

١. الحدود الموضوعية: تمّ الاقتصار على مهارات الجمع والطرح والتطابق لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية.
٢. الحدود الزمانية: تمّ تطبيق التجربة الميدانية لهذا البحث في الفصل الدراسي الثالث للعام (١٤٤٣-١٤٤٤هـ)، (٢٠٢٢-٢٠٢٣م).
٣. الحدود المكانية: تمّ تطبيق أداة البحث بمدرستي ابتدائية وروضة المعترض والعوق العقلي والعوق البصري وتعدّد العوق التابعة لمحافظة صبيّا، وابتدائية ضمد للعوق الفكري.
٤. الحدود البشرية: تمّ الاستعانة بعينة قصدية بلغت (١٨) من تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية بمدرستي ابتدائية وروضة المعترض والعوق العقلي والعوق البصر وتعدّد العوق التابعة لمحافظة صبيّا، وابتدائية ضمد للعوق الفكري.

مصطلحات البحث

الألعاب التعليمية الإلكترونية Electronic Educational Games

عرّفها خميس وآخرون (٢٠١٥) أنّها: بيئة تعلّم إلكترونية تحتوي على مجموعة من الأنشطة المُقدّمة للتلاميذ من خلال الكمبيوتر أو الفيديو التي تمكّنهم من التفاعل والتحكّم فيها إما بالاختيار بين شاشات اللعبة أو الانتقال بينهما؛ مما تعمل على جذب اهتمام التلاميذ وزيادة تركيزهم وإثارة دافعيتهم للوصول إلى الفوز فيها، وذلك من خلال إتباع مجموعة من القواعد أو الخطوات التي تحكم سير اللعبة وبالتالي تحقيق أهداف تعليمية مُحدّدة (ص. ٤٤٢).

ويمكن تعريفها إجرائيًا: أنّها أنواع من الألعاب الرقمية التي تتكوّن من أنشطة تفاعلية مستندة إلى أدوات رسومية قائمة على خصائص الفيديو والكمبيوتر، ويمكن ممارستها من خلال الحاسوب أو الهاتف أو الجهاز اللوحي لتقديم محتوى

مادة الرياضيات لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية بمحافظه صبيا بطريقة ممتعة ومشوقة من خلال تحديات ومسابقات ومغامرات، ولا تخلو من التغذية الراجعة والتقييم؛ حيث تُمكنُ التلاميذ من التفاعل والتحكم فيها إما بالاختيار بين شاشات اللعبة أو الانتقال بينهما، كما تتضمن مجموعة من القواعد أو الخطوات التي تحكم سير اللعبة بهدف تنمية المهارات الأساسية في الرياضيات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية.

تطبيق (العب وتعلم) Application (Play and Learn)

تطبيق للألعاب التعليمية الإلكترونية يتكوّن من مجموعة من الأنشطة التفاعلية المستندة إلى أدوات رسومية قائمة على خصائص الفيديو والحاسوب، ويمكن ممارستها من خلال الحاسوب أو الهاتف أو الجهاز اللوحي لتقديم محتوى مادة الرياضيات لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية بمحافظه صبيا بطريقة ممتعة ومشوقة، بهدف تنمية المهارات الأساسية في الرياضيات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية، وتقاس فاعليته بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار المهارات الأساسية في الرياضيات.

المهارات الأساسية في الرياضيات Basic skills in mathematics

عرّفها الهاشمية (٢٠١٦) أنّها: القدرة على عمل التدرّيات الرياضية الأساسية ضمن أهداف منهاج أنشطة كتاب الرياضيات ومحاوره، وتشمل مهارة: العد، والعمليات على الأعداد، والهندسة، والقياس، وما قبل الجبر، ومعالجة البيانات والاحتمالات (ص.١٣). ويمكن تعريفها إجرائيًا: أنّها قدرة تلميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية بمحافظه صبيا على القيام ببعض التدرّيات والعمليات الحسابية المتضمنة بمنهج الرياضيات لهذه المرحلة وتتضمن: القيام بعمليات الجمع والطرح والتطابق، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار المهارات الأساسية في الرياضيات.

الإعاقة العقلية Intellectual Disability

تبنّى الباحثة في هذا البحث تعريف الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية "American Association on Mental Retardation لعام (٢٠٠٢) الذي عرّف الإعاقة العقلية (الفكرية) أنّها "ذلك القصور أو العجز الذي يتّصف بالانخفاض الدالّ الواضح في كلّ من الوظائف العقلية والسلوك التكيفي الذي يظهر ويعبر عنه من خلال القصور في المهارات المفاهيمية، والمهارات الاجتماعية، ومهارات الأداء العملية التكيفية على أن يظهر هذا القصور قبل سن (١٨) عامًا" (American Association on Mental Retardation, 2002. p. 8).

التلاميذ ذوو الإعاقة العقلية Students with Intellectual Disabilities

عرّفهم صميلي (٢٠٢٣) أنّهم "الطلبة الذين تمّ قبولهم في المدارس الابتدائية الحكومية الملحق بها برامج التربية الفكرية ممن تنطبق عليهم معايير التشخيص، واستوفوا شروط القبول من قبل وزارة التعليم السعودية، وأنّ إعاقاتهم تتّصف بقيود كبيرة في كلّ من الأداء العقلي والسلوك التكيفي الذي يشمل عديدًا من المهارات الاجتماعية والعملية اليومية وتظهر هذه الإعاقة قبل سن (٢٢) سنة" (ص.٦٢٤).

ويُقصدُ بهم إجرائيًا: التلاميذ الملحقون بمدارس ذوي الإعاقة العقلية أو الملحقين بمدارس الدمج الجزئي بالإدارة العامة للتعليم بمحافظه صبيا؛ حيث يلتحقون بفصول خاصة بهم داخل مدارس التعليم العام، وتتراوح أعمارهم من (٦) سنوات إلى (١٢) عامًا، ولديهم إعاقات عقلية تسبّب لهم مشاكل في التحصيل الدراسي، كما تسمح لهم قدرتهم العقلية بالتعليم والتدريب وفق أساليب خاصة بهم.

الطريقة والإجراءات

أولاً: منهج البحث

لتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة المنهج التجريبي للكشف عن أثر المتغير المستقل (تطبيق اللعب وتعلم) على المتغير التابع (المهارات الأساسية في الرياضيات) لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، كما تم استخدام المنهج التجريبي للإجابة عن أسئلته، واختبار صحة فرضيته؛ حيث أشار النعيمي وآخرون (٢٠١٥) إلى أنه المنهج الذي يتم من خلاله الكشف عن التغير في متغير ما (المتغير التابع) نتيجة تعرضه لمتغير آخر (المتغير المستقل) (ص ٢٠٧).

كما استخدم هذا البحث التصميم شبه التجريبي (Quasi-Experimental Design) المعروف بتصميم المجموعتين الضابطة، والتجريبية ذوي القياسين القبلي، والبعدي، وفي هذا التصميم تم تطبيق أداة البحث (اختبار المهارات الأساسية في الرياضيات) على كلتا المجموعتين الضابطة، والتجريبية قبلًا، ثم إجراء التجربة الأساسية للبحث من خلال تدريس كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي للمجموعة التجريبية باستخدام تطبيق اللعب وتعلم، وتدريس الكتاب المقرر للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، وبعد الانتهاء من إجراء التجربة على كلتا المجموعتين، تم تطبيق أداة البحث عليهما بعدًا مع رصد النتائج وتسجيلها، وقد تم الكشف عن فاعلية المتغير المستقل (تطبيق اللعب وتعلم) على المتغير التابع (المهارات الأساسية في الرياضيات) من خلال تحليل نتائج التطبيق البعدي لأداة البحث.

ثانيًا: مجتمع البحث وعينته

تمثل مجتمع البحث في جميع تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية بمحافظة صيبيا، أما عينة البحث فقد تم اختيار مجموعة البحث بطريقة قصدية بحيث تكونت من (١٨) من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية بلغ عدد أفرادها (١٠) تلاميذ من مدرسة ابتدائية وروضة المعترض والعوق العقلي والعوق البصري وتعدّد العوق التابعة لمحافظة صيبيا، في حين بلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة (٨) من تلاميذ مدرسة ضمد للعوق الفكري التابعة لمحافظة صيبيا.

ثالثًا: إعداد مادة المعالجة التجريبية للبحث (تطبيق اللعب وتعلم)

تمثلت مادة المعالجة التجريبية في هذا البحث في تطبيق (اللعب وتعلم) المقترح لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية، وفيما يلي بيان بخطوات إعداده:

١. أسباب تصميم تطبيق (اللعب وتعلم)

تم اختيار هذا التطبيق لبعض الأسباب أبرزها فحص واقع برمجيات الألعاب التعليمية المتوفرة وتطبيقاتها على متجر جوجل مثل تطبيقات (كلمات كراش، تطبيق اللعب وتعلم مع أعضاء الجسم، وتطبيق الرياضيات بالإنجليزية Lingo kids، وتطبيق لمسة، وتطبيق الصق وتعلم، وتطبيق لعبة براعم الأطفال)؛ فجميعها تطبيقات تسهم في رفع مستوى الطلاب في عدة مواد مختلفة، كما أنها من الألعاب التعليمية الإلكترونية التي تساعد على تبسيط عرض المادة العلمية وتسهيلها، كما تشجع على عملية التعلم، وتعمل على إلغاء الشعور بالخوف في أثناء التعلم، وتعطي فرصة لتعرف الإجابات الصحيحة.

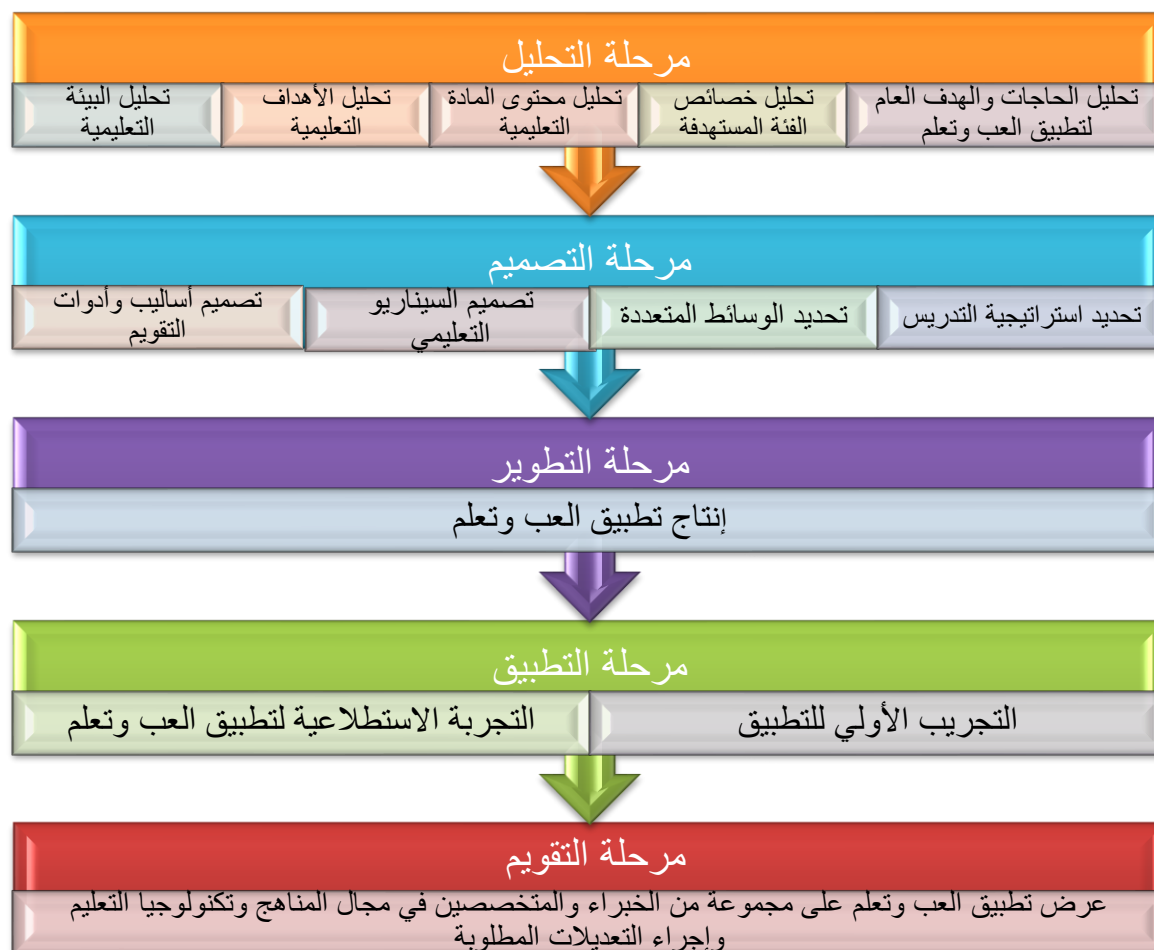
٢. مراحل تصميم تطبيق اللعب وتعلم

تبنى هذا البحث النموذج العام للتصميم التعليمي (ADDIE Model) لتصميم تطبيق اللعب وتعلم وبناءه بمقرّر الرياضيات لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية، وذلك لشموليته، ومرونته؛ حيث يمكن إجراء تعديلات على تلك المراحل بما يتناسب مع طبيعة المحتوى وطبيعة التلاميذ وخصائصهم، ووضوح مراحله، ومناسبتها لكل أنواع تصميم

التعليم بصفة عامة، ولهذا البحث بصفة خاصة، كما يمكن استخدامه لتصميم درس واحد أو وحدة تعليمية أو مُقرَّر كامل، ويمكن توضيح مراحل استخدام نموذج التصميم العام وخطواته لتصميم تطبيق "العب وتعلم" وإنتاجه من خلال المخطط الآتي:

شكل ٢

تصميم تطبيق العب وتعلم وفق النموذج العام للتصميم التعليمي (ADDIE Model) (من إعداد الباحثة)



٣. وصف التطبيق

تكوّن التطبيق من شاشة تحتوي على خمس اختيارات مُرتبة أفقيًا هي: (الألعاب التعليمية، والتواصل، وزاوية أولياء الأمور، ودروس المرحلة الأولية، وقمارين وأنشطة، وقصص وحكايات) وفيما يلي توضيح ذلك:

١. الألعاب التعليمية: عند الضغط عليها تظهر للطالب شاشة بعنوان "اختر لعبة" وتتكون من ثلاث أوامر اختيارية وهي:

- عالم الأعداد: بالضغط عليها ستظهر شاشة بها مجموعة من المعادلات الرياضية البسيطة تتكوّن من معادلات (ضرب، جمع، طرح، قسمة)، وفي أسفلها مربع يتم من خلاله التَّنَقُّل من معادلةٍ لأخرى، كما أن هذه المعادلات متنوعة ويتم اختيار الإجابة الصحيحة من متعدّد.

- **عالم الحيوان:** وهذه الشاشة عبارة عن صور بها ظلالٌ مُفرَّغة للحيوانات وفي أسفل هذه الشاشة توجد صورة الحيوان بشكلها المتعارف عليه، وتعمل عن طريق سحب صورة الحيوان ووضعها في مكانها المناسب، أو مع ما يتوافق مع ظل الصورة المناسب.
- **وصِّل:** عند الضَّغط على هذا الخيار تفتح شاشة تحتوي ثلاثة من الأشكال الهندسية يختلف ترتيبها في كل مرة ويكتب في الأعلى اسم الشكل باللغة العربية، ثم يختار الطالب الشكل من خلال الضغط عليه، وعندما تكون الإجابة صحيحة يصدر التطبيق صوتاً وصورةً تعبّر عن أنّه الاختيار الصحيح والعكس في حالة الإجابة الخطأ.
- ٢. **التواصل:** عند الضغط على هذا الاختيار ينتقل التطبيق إلى شاشة جديدة بها ثلاث أزرار مُرتبة وهي:
 - بيانات الطالبات: في هذه الشاشة يقوم الطالب بتسجيل بياناته الخاصة (الاسم، اسم ولي الأمر، الصف، الشعبة)، ثم بعد الانتهاء يضغط على إرسال؛ للتسجيل على التطبيق.
 - إضافة مشكلة: وفي هذا الاختيار يتاح للطالب إضافة المشكلات التي تواجههم إمّا في التطبيق أو في المحتوى نفسه وإرسالها من خلال الضَّغط على زر إرسال، ويمكن هذا التطبيق الطالب من اقتراح الحلول وإرسالها من خلال زر مُخصَّص لذلك في هذه الشاشة.
 - للتواصل: يتم في هذه الشاشة تدوين اسم ولي الأمر والبريد الإلكتروني الخاص به وكتابة محتوى الرسالة الموجهة وإرسالها من أجل معالجتها.
- ٣. **زاوية أولياء الأمور:** يتم التَّنقُّل إليها من خلال الشاشة الرئيسية للتطبيق، وهذا الخيار متاح لأولياء الأمور، ويقدم اختياريين لولي الأمر.
 - تمارين علاجية للأبناء: تمكّن هذه النَّافذة ولي الأمر من تعرّف بعض التمارين التي تعالج سلوك الأبناء، كما تمكّنه من إضافة بعض التمارين الأخرى التي يراها مناسبة.
 - تنمية مهارات الطفل: تمكّن هذه النَّافذة ولي الأمر من الاطِّلاع وإضافة بعض التمرينات التي تساعد في تنمية مهارات الطلاب في تلك المرحلة.
- ٤. **دروس المرحلة الأولية:** بالضغط على هذا الاختيار من شاشة التطبيق الرئيسية تظهر مباشرة شاشة يمكن من خلالها إضافة بعض الدروس في مادة الرياضيات للمرحلة الابتدائية؛ فعند الضَّغط على زر الإضافة في أعلى يمين الشاشة تظهر شاشة أخرى لتسجيل الدخول لتسمح للمستخدم بالدخول مباشرةً للدروس والتعلُّم المباشر منها ثم الضغط على تسجيل الدخول لتفعيل الاستفادة من التطبيق.
- ٥. **تمارين وأنشطة:** في هذا الاختيار يتم الدخول إلى شاشة تسمح للطالب بتعرّف التمارين والأنشطة المرفقة داخل التطبيق وذلك من خلال تسجيل الدخول أولاً، ثم البدء بحل التمارين والأنشطة الرياضية الخاصة بكل درس من دروس المرحلة الابتدائية، كما تسمح بإضافة مزيدٍ من التمارين الإضافية، بعد ذلك يتم الانتقال إلى شاشة أخرى تسمح بتسجيل الدخول من أجل التعرّف المباشر إلى التمارين والأنشطة الموجهة للطالب، ثم الضَّغط على تسجيل الدخول لتفعيل الاستفادة من التطبيق.

٦. قصص وحكايات: عند الضَّغْط على هذا الزر من القائمة الرئيسية تظهر شاشة بها مُلصقات بها قصص وحكايات تتناسب مع المرحلة العمرية والدِّراسية للطالب، كما يوجد في أعلى يمين الشاشة زر يمكن من إضافة عديد من القصص، ويتمُّ ذلك أيضًا من خلال تسجيل الدُّخول كما سبق.

رابعًا: إعداد أدلة البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث، والتَّحَقُّق من صحة فرضيته، تمَّ إعداد اختبار المهارات الأساسية في الرياضيات لتلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية، وفيما يلي بيان خطوات إعداده:

١. تحديد الهدف من اختبار المهارات الأساسية في مادة الرياضيات

الكشف عن فاعلية تطبيق "العِب وتعلَّم" في تنمية المهارات الأساسية في مادة الرياضيات ككل، وللمهارات الثلاثة (الجمع والطَّرح والتَّطابق) كل على حدة لدى تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية، بالإضافة إلى استخدام نتائج تطبيق الاختبار في التَّحَقُّق من فرضية البحث، والإجابة عن أسئلته.

٢. تحديد مهارات اختبار المهارات الأساسية في الرياضيات

لتحديد مهارات اختبار المهارات الأساسية للرياضيات المتضمنة بالاختبار تمَّ الاطِّلاع على مُقرَّر الرياضيات لتلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية، كما تمَّ الاطِّلاع على عديد من الأدبيات والدراسات التي تناولت المهارات الأساسية في الرياضيات للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية بالمرحلة الابتدائية، ومنها (الزعاوي، ٢٠٢١؛ سديل، ٢٠٠٥؛ صوالحة، ٢٠٢١؛ الفقيه، ٢٠٢١؛ ميخائيل، ٢٠١٠؛ وزارة التَّعليم السُّعودية، ٢٠٢١؛ وزارة التَّعليم السُّعودية، ٢٠٢٢؛ Saunders et al, 2017).

وفي ضوء ما تمَّ الاطِّلاع عليه من الأدبيات، والبحوث، والدراسات السابقة تمَّ الاقتصار على المهارات التي تناسب عينة هذا البحث؛ لتنميتها لديهم، ولبناء الاختبار، حيث اقتصر هذا البحث على ثلاثة (٣) مهارات أساسية في الرياضيات، هي: (الجمع، والطَّرح، والتَّطابق).

٣. نوع اختبار المهارات الأساسية في الرياضيات

تمَّ اختيار الأسئلة من نوع الإكمال، والمزاوجة لمناسبتها لعينة البحث؛ حيث تكون الاختبار من (٢٣) سؤالاً وجدول (١) يوضِّح جدول مواصفات اختبار المهارات الأساسية في الرياضيات لتلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية:

جدول ١

جدول مواصفات اختبار المهارات الأساسية بمادة الرياضيات

المهارات	أرقام الأسئلة في الاختبار	العدد الكلي للأسئلة	النسبة المئوية
الجمع	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧	٧	٣٠,٤٪
الطرح	٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠	١٣	٥٦,٥٢٪
التطابق	٢١، ٢٢، ٢٣	٣	١٣,٠٤٪
الإجمالي	٢٣	٢٣	١٠٠٪

٤. الصدق الظاهري للاختبار (صدق المحكمين)

بعد إعداد الاختبار في صورته الأولى، تمَّ عرضه على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجالي تقنيات التعليم والمناهج وطرق التدريس بلغ عددهم (٦) محكمين؛ حيث تمَّ تعرّف آرائهم فيما يخصّ الشكل العام للاختبار ومدى مناسبة بنود الاختبار لأهدافه والغرض منه، ومدى مناسبة صياغة الأسئلة لكل مهارة من المهارات الثلاثة المتضمنة بها وكذلك سلامة الأسئلة من الناحية العلمية؛ ووفقاً لآراء السادة المحكمين وملاحظاتهم، حيث تمت إعادة صياغة بعض العبارات الفرعية، كما لم يشير المحكمون إلى حذف أو إضافة أي سؤال للاختبار؛ ليصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق الاستطلاعي مكوّناً من (٢٣) سؤالاً.

٥. طريقة تصحيح اختبار المهارات الأساسية في الرياضيات (تقدير الدرجات):

تمَّ إعداد مفتاح لتصحيح الاختبار، يتم من خلاله تقدير الدرجات بإعطاء (درجة واحدة) لكل سؤال يجيب عنه التلميذ إجابةً صحيحة، و(صفر) إذا أجاب إجابة خطأ، أو للسؤال المتروك دون إجابة، وبذلك أصبحت النهاية العظمى للاختبار (٢٣) درجة، والنهاية الصغرى (صفر).

٦. التطبيق الاستطلاعي لاختبار المهارات الأساسية في الرياضيات

بعد إعداد اختبار المهارات الأساسية في الرياضيات في صورته الأولى، تمَّ تطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية وبلغ عددهم (٨) تلاميذ من مجتمع البحث نفسه من تلاميذ الصف السادس الابتدائي من غير عينة البحث الأساسية حيث تمَّ التطبيق الاستطلاعي يوم الأربعاء الموافق (٨ / مارس / ٢٠٢٣) بمدرسة ابتدائية البطيخ؛ وذلك بهدف:

أ. حساب زمن الإجابة عن الاختبار:

تمَّ حساب المتوسط الزمني الذي استغرقه جميع تلاميذ العينة الاستطلاعية في الإجابة عن الاختبار ككل من خلال حساب مجموع أزمنة استجابات طلاب العينة الاستطلاعية (٤٨٠) مقسومة على عدد تلاميذ العينة (٨)، وقد تبين أن الزمن المناسب لانتهاج جميع التلاميذ من الإجابة عن جميع أسئلة الاختبار (٦٠) دقيقة؛ كما تمت إضافة (١٠) دقائق لإتاحة الفرصة للتلاميذ لمراجعة إجاباتهم وبياناتهم، وبذلك يكون الزمن الإجمالي للإجابة عن اختبار المهارات الأساسية (٧٠) دقيقة.

ب. حساب معاملات السهولة والصعوبة والتّمييز لأسئلة الاختبار:

تمَّ حساب معاملات السهولة لكل سؤال من أسئلة الاختبار كما أشار مراد وسليمان (٢٠٠٥، ص. ٢١١-٢١٢) من خلال قسمة عدد الإجابات الصحيحة لكل سؤال على العدد الكلي للإجابات (الصحيحة والخطأ)، كما تم حساب معامل الصعوبة من خلال العلاقة (١- معامل السهولة)؛ حيث أشار مراد وسليمان (٢٠٠٥، ص. ٢١٢) إلى أنّ معاملات السهولة والصعوبة المرغوب فيهما تتراوح بين (٠,٣-٠,٧)، وقد تراوحت معاملات السهولة لمفردات الاختبار بين (٠,٦٣-٠,٣٧) لجميع أسئلة اختبار المهارات الأساسية في الرياضيات لطلاب الصف السادس الابتدائي في حين تراوحت معاملات الصعوبة بين (٠,٣٧-٠,٦٣) وهي معاملات سهولة وصعوبة مقبولة.

كما تمَّ حساب معاملات التّمييز لكل سؤال من أسئلة اختبار المهارات الأساسية في الرياضيات حيث أشار مراد وسليمان (٢٠٠٥، ص. ٢١٩) إلى أنّ معامل التّمييز المقبول لا يقل عن (٠,٢٠) وكلما ارتفع عن تلك القيمة كان أفضل، وقد تراوحت معاملات التّمييز لأسئلة اختبار المهارات الأساسية بين (٠,٥٠-٠,٧٥)، وهي معاملات تمييز مقبولة وجيدة.

ج. حساب الاتساق الداخلي لاختبار المهارات الأساسية في الرياضيات

لتحديد الاتساق الداخلي لأسئلة الاختبار تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال، والمجموع الكلي للاختبار، وبين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للمهارة التي ينتمي إليها، وبين الدرجة الكلية لكل مهارة والدرجة الكلية للاختبار، ويمكن توضيح ذلك من خلال جدول (٢):

جدول ٢

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل سؤال، وبين الدرجة الكلية لاختبار المهارات الأساسية في الرياضيات، وبين درجة كل سؤال ودرجة المهارة الذي ينتمي إليه (ن = ٨)

الجمع		الطرح		التطابق	
الارتباط بالدرجة الكلية	الارتباط بالمهارة	الارتباط بالدرجة الكلية	الارتباط بالمهارة	الارتباط بالدرجة الكلية	الارتباط بالمهارة
م	م	م	م	م	م
١	٠,٨٤٦	٠,٨٧٦	٨	٠,٨٤٦	٠,٩٢٣
٢	٠,٧٣٥	٠,٨٢٨	٩	٠,٧٣٥	٠,٧١٨
٣	٠,٧٦٥	٠,٦٤٢	١٠	٠,٥٥١	٠,٨٢١
٤	٠,٧٣٥	٠,٨٢٨	١١	٠,٨٤٦	٠,٨٢٢
٥	٠,٧١٩	٠,٧٨١	١٢	٠,٧١٩	٠,٧٠٩
٦	٠,٧١٩	٠,٧٨١	١٣	٠,٧٦٥	٠,٧٨٩
٧	٠,٨٤٦	٠,٨٧٦	١٤	٠,٨٩٣	٠,٩٢٠
			١٥	٠,٥٥١	٠,٦٢٦
			١٦	٠,٨٤٦	٠,٨٢٢
			١٧	٠,٥٨٢	٠,٥٧١
			١٨	٠,٦٤٣	٠,٥٨٠
			١٩	٠,٦١٢	٠,٥٧١
			٢٠	٠,٧١٩	٠,٧٠٩

يتضح من جدول (٢) وجود ارتباط طردي بين درجة كل سؤال من أسئلة الاختبار، والدرجة الكلية للاختبار وبين درجة كل سؤال مع الدرجة الكلية للمهارة الذي ينتمي إليها؛ حيث تراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار بين (٠,٥٥١-٠,٨٩٣)، في حين تراوحت معاملات ارتباط درجات أسئلة مهارة الجمع مع درجتها الكلية بين (٠,٦٤٢-٠,٨٧٦)، كما تراوحت معاملات ارتباط درجات أسئلة مهارة الطرح مع درجتها الكلية بين (٠,٥٧١-٠,٩٢٠)، وكذلك تراوحت معاملات ارتباط درجات أسئلة مهارة التطابق مع درجتها الكلية بين (٠,٧١٨-٠,٩٢٣)، وجميع قيم معاملات ارتباط تتراوح بين المتوسطة والقوية؛ كما تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مهارة والدرجة الكلية للاختبار؛ حيث بلغت قيم معاملات الارتباط للمهارات الثلاثة (الجمع، الطرح، التطابق) على الترتيب (٠,٩٥٧؛ ٠,٩٩٤؛ ٠,٨١٣)، وهي معاملات ارتباط قوية؛ مما يدل على قوة ارتباط تلك المهارات بالاختبار، وبذلك أصبح الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

د. حساب ثبات اختبار المهارات الأساسية في الرياضيات

تم حساب الثبات لاختبار المهارات الأساسية في الرياضيات لدى أفراد العينة الاستطلاعية من تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية من خلال استخدام معادلة كيوذر ريتشاردسون الصيغة ٢١، وتطبيق معادلة كيوذر

ريتشاردسون تمَّ الحصولُ على معامل ثبات درجات اختبار المهارات الأساسية في الرياضيات؛ حيث بلغ معامل الثَّبات لدرجات اختبار المهارات الأساسية في الرياضيات ككل لدى أفراد العينة الاستطلاعية باستخدام معادلة كيودر ريتشاردسون الصيغة (٢١) بلغ (٠,٩٦)، في حين بلغ معامل الثَّبات للمهارات الثلاثة للاختبار (الجمع، الطَّرح، التَّطابق) على التَّرتيب (٠,٩٣، ٠,٩٤، ٠,٨٤)، وهي معاملاتُ ثبات مرتفعة جداً؛ وبذلك أصبح الاختبارُ يتمتَّع بدرجة عالية من الثَّبات، وجاهزاً للتطبيق على عينة البحث الأساسية؛ حيث تكوَّن في صورته النهائية القابلة للتطبيق من (٣٢) سؤالاً موزَّعين على ثلاث مهارات، منها (٧) أسئلة لمهارة الجمع ونسبة (٣٠,٤٪)، في حين تضمَّنت مهارة الطَّرح (١٣) سؤالاً بنسبة (٥٦,٥٢٪)، كما تضمَّنت مهارة التَّطابق (٣) أسئلة بنسبة (١٣,٠٤٪).

خامساً: الإجراءات التَّفيذية للتَّجربة الميدانية للبحث:

بعد الانتهاء من إعداد مادة المعالجة التَّجريبية المتمثلة في تطبيق "العِب وتعلَّم" لتلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية وضبطها، وبعد القيام بالتَّطبيق الاستطلاعي لأداة البحث المتمثلة في اختبار المهارات الأساسية في الرياضيات، والتَّأكُّد من صحته، وسلامته، تمَّ تطبيق التَّجربة الميدانية للبحث؛ وذلك باتِّباع إجراءات التَّفيذ، وقد شملت ما يلي:

١. التَّكافؤ بين مجموعتي البحث في المهارات الأساسية للرياضيات:

بدأت تلك المرحلة بتطبيق أداة البحث قبلًا للتَّأكُّد من تكافؤ المجموعتين وذلك يومي الأحد والاثنين الموافقين (١٢ - ١٣ / ٣ / ٢٠٢٣ م) على تلاميذ المجموعة الضَّابطة من مدرسة مدرسة ضمد للعوق الفكري التَّابعة لمحافظة صبيا وتلاميذ المجموعة التَّجريبية من مدرسة ابتدائية وروضة المعترض والعوق العقلي والعوق البصري وتعدُّد العوق التَّابعة لمحافظة صبيا؛ حيث تمَّ تصحيح درجات أداة البحث رصدها، ومعالجة نتائجها إحصائيًا باستخدام اختبار مان ويتني اللامعلمي (Mann-Whitney U test) بديلاً لاختبار (ت) للعينات المستقلة؛ وذلك لاختلال بعض شروط استخدام الإحصاء المعلمي (البارامترية) وأبرزها العدد؛ حيث بلغ عدد التَّلاميذ في المجموعة الضَّابطة (٨) تلاميذ، في حين بلغ عددهم في المجموعة التَّجريبية (١٠) تلاميذ، وهو عدد أقل من العدد المطلوب لاستخدام الإحصاء المعلمي، والعشوائية؛ حيث تم اختيار تلاميذ المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية بشكلٍ قصدي، ويُشترط لاستخدام الإحصاء المعلمي الاختيار والتَّوزيع العشوائي لأفراد العينة على المعالجات (المجموعات)، والاعتدالية؛ حيث أن درجات تلاميذ المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية في التَّطبيق القبلي لاختبار المهارات الأساسية في الرياضيات لا تتبع التَّوزيع الاعتدالي؛ فقد بلغت قيمة اختبار كولموجرف-سيمنروف لدرجات تلاميذ المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية على التَّرتيب (٠,٢٩١؛ ٠,٣٢٠) وبدلالة إحصائية بلغت (٠,٠٤٥؛ ٠,٠٠٤) للمجموعتين، وهي أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، ومن ثم أصبح من المناسب استخدام اختبار مان ويتني لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات رُتب أفراد مجموعتي البحث؛ حيث تمَّ الخلوصل للنتائج التالية:

جدول ٣

قيمة (Z) ودالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات رُتب تلاميذ المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية في التَّطبيق القبلي لاختبار المهارات الأساسية في الرياضيات (ن=١٨)

المهارات	المجموعة	العدد	متوسط الرُّتب	مجموع الرُّتب	قيمة Z	قيمة مان ويتني (U)	الدلالة (p)
الجمع	الضَّابطة	٨	٨,٨٨	٧١	٠,٤٧٢	٣٥	٠,٦٣٧
	التَّجريبية	١٠	١٠	١٠٠			
						غير دالة	

المهارات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ز	قيمة مان ويتني (U)	الدلالة (p)
الطرح	الضابطة	٨	١٠,٧٥	٨٦	٠,٩١٣	٣٠	٠,٣٦١
	التجريبية	١٠	٨,٥	٨٥			
التطابق	الضابطة	٨	١٠,٧٥	٨٦	١,٠٠١	٣٠	٠,٣١٢
	التجريبية	١٠	٨,٥	٨٥			
المجموع	الضابطة	٨	٩,٥	٧٦	٠,٠٠٠١	٤٠	٠,٩٩٩
	التجريبية	١٠	٩,٥	٩٥			

باستقراء النتائج الواردة بمجدول (٣)، يتضح أنَّ قيمة اختبار مان ويتني (U) للاختبار ككل، بلغت (٤٠)، في حين بلغت للمهارات الثلاثة (الجمع، الطرح، التطابق) على الترتيب (٣٥؛ ٣٠؛ ٣٠)، في حين بلغت قيمة (ز) للاختبار ككل (٠,٠٠٠١) بدلالة إحصائية محسوبة (p) بلغت (٠,٩٩٩)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المفروضة ($\alpha=0,05$)، في حين بلغت قيمة (ز) للمهارات الثلاثة للاختبار على الترتيب (٠,٤٧٢؛ ٠,٩١٣؛ ١,٠٠١)، بدلالة إحصائية محسوبة بلغت على الترتيب (٠,٦٣٧؛ ٠,٣٦١؛ ٠,٣١٢) وجميعها أكبر من مستوى الدلالة المفروضة ($\alpha=0,05$)؛ مما يعني عدم وجود فرق دالٍ إحصائيًا بين متوسطات رتب تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار المهارات الأساسية في الرياضيات، وهو ما يؤكد تكافؤ مجموعتي البحث في المهارات الأساسية قبل بدء التجربة الميدانية للبحث.

٢. تنفيذ التجربة الأساسية للبحث (تطبيق مادة المعالجة التجريبية)

بعد التأكد من تكافؤ مجموعتي البحث من خلال تطبيق اختبار المهارات الأساسية في الرياضيات قبليًا عليهما، بدأ تطبيق التجربة الأساسية للبحث؛ حيث تمَّ تدريس الوحدة الخامسة وعنوانها (المقارنة والتصنيف) والوحدة السادسة وعنوانها (الجمع) والوحدة السابعة وعنوانها (الطرح) بكتاب الرياضيات لتلاميذ الصف الأول الابتدائي للفصول الدراسية الأولى والثاني للعام (١٤٤٤هـ) للمجموعة التجريبية باستخدام تطبيق العب وتعلم، والتدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، وقد بدأ تطبيق التجربة للمجموعتين الضابطة والتجريبية بتاريخ الثلاثاء (١٤ / ٤ / ٢٠٢٣م)، وقد استمرت فترة التطبيق (٦) أسابيع، وقد انتهى التطبيق للمجموعتين يوم الثلاثاء (٢٨ / ٤ / ٢٠٢٣م).

وبعد الانتهاء من التدريس للمجموعة التجريبية الأولى، والتدريس للمجموعة الضابطة تمَّ تطبيق اختبار المهارات الأساسية للرياضيات على المجموعتين، وذلك بهدف تعرُّف على فاعلية تطبيق العب وتعلم في تنمية المهارات الأساسية للرياضيات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية، وقد تمَّ إجراء التطبيق البعدي لأداة البحث يومي الأربعاء والخميس (٢٩-٣٠ / ٤ / ٢٠٢٣م).

نتائج البحث ومناقشتها

أولاً: الإجابة عن السؤال الأول للبحث، ونصّه: ما التصميم المقترح لتطبيق الألعاب التعليمية الإلكترونية (العب وتعلم) المناسب لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية بمحافظه صبيا؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ تصميم تطبيق العب وتعلم الإلكتروني وفق مراحل النموذج العام للتصميم التعليمي حيث تكوّن التصميم من ستة عناصر هي: الشاشة الرئيسة، والتواصل ويضم (بيانات الطالب، وإضافة مشكلة، للتواصل)، والألعاب التعليمية وتضمنت (عالم الأعداد، عالم الحيوان، وصل)، وزاوية أولياء الأمور وتضم (تمارين علاجية، وتنمية مهارات الطفل)، ودروس المرحلة الأولية، وتمارين وأنشطة، وقصص وحكايات.

ثانياً: الإجابة عن السؤال الثاني للبحث الذي ينصّ على: ما فاعلية تطبيق (العب وتعلم) في تنمية المهارات الأساسية بمادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية بمحافظه صبيا؟ وارتبط هذا السؤال بفرضية البحث الصّفري ونصّها: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية (تدرس باستخدام تطبيق العب وتعلم) ورتب المجموعة الضابطة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية بمحافظه صبيا في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الأساسية للرياضيات.

وللإجابة عن السؤال السابق والتحقق من صحة الفرضية الصّفريّة، تمّ تطبيق اختبار المهارات الأساسية في الرياضيات بعددًا على مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية؛ حيث تمّ رصد وتصحيح درجات أداة البحث، ومعالجة نتائجها إحصائيًا باستخدام اختبار مان ويتني اللامعلمي (Mann-Whitney U test) بديلًا لاختبار (ت) للعينات المستقلة وذلك لاختلال بعض شروط استخدام الإحصاء المعلمي (البارامترية)؛ حيث أن درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الأساسية في الرياضيات لا تتبع التوزيع الاعتيادي؛ فقد بلغت قيمة اختبار كولموجرف - سيمنروف لدرجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية على الترتيب (٠,٣١١؛ ٠,٣٢٠) وبدلالة إحصائية بلغت (٠,٠٢٢؛ ٠,٠٠٤) للمجموعتين، وهي أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، ومن ثم أصبح من المناسب استخدام اختبار مان ويتني لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات رتب أفراد مجموعتي البحث؛ حيث تمّ التوصل للنتائج التالية:

جدول ٤

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الأساسية للرياضيات ككل ولكل مهارة على حدة (ن=١٨)

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخوار
الضابطة	٨	٤,٢٥	١,٤٨٨٠	الجمع
التجريبية	١٠	٦,٤	٠,٨٤٣٢	
الضابطة	٨	٨,٨٧	١,٤٥٧٧	الطرح
التجريبية	١٠	١٠,٩	١,٤٤٩١	
الضابطة	٨	١,٧٥	٠,٧٠٧١	التطابق
التجريبية	١٠	٣	٠,٠٠٠١	
الضابطة	٨	١٤,٨٧	٠,٩٩١٠	المجموع
التجريبية	١٠	٢٠,٣	١,٤١٨١	

يتّضح من النتائج المعروضة بمجدول (٨) الفرق الملحوظ في المتوسطات الحسابية لتلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الأساسية للرياضيات في الاختبار ككل، وفي المهارات الثلاثة كل على حدة؛

حيث بلغ المتوسط الحسابي لتلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار ككل (٢٠,٣)، وبفارق (٥,١٦) عن متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة الذي بلغ (١٤,٨٧)، في حين بلغت المتوسطات الحسابية لتلاميذ المجموعة التجريبية في المهارات الثلاثة (الجمع، الطرح، التتابع) على الترتيب (٦,٤ ؛ ١٠,٩ ؛ ٣)، بينما بلغت المتوسطات الحسابية لتلاميذ المجموعة الضابطة في المهارات الثلاثة على الترتيب (٤,٢٥ ؛ ٦,٤ ؛ ١,٧٥)، وهو ما يشير إلى الفرق الواضح بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار الذي هو لصالح المجموعة التجريبية، والجدول التالي يؤكد ذلك:

جدول ٩

قيمة (U) لاختبار مان ويتني، وقيمة (Z) ودالاتها الإحصائية للفرق بين متوسطات رتب تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الأساسية في الرياضيات (N=18)

المحور	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	قيمة مان ويتني (U)	الدلالة (p)
الجمع	الضابطة	٨	٥,٦٣	٤٥	٢,٨٥٣	٩	٠,٠٠٤
	التجريبية	١٠	١٢,٦	١٢٦			
الطرح	الضابطة	٨	٦,١٩	٤٩,٥	٢,٤٤٥	١٣,٥	٠,٠١٥
	التجريبية	١٠	١٢,١٥	١٢١,٥			
التتابع	الضابطة	٨	٥,١٣	٤١	٣,٥٧١	٥	٠,٠٠١
	التجريبية	١٠	١٣	١٣٠			
المجموع	الضابطة	٨	٤,٥	٣٦	٣,٦٢٨	٠,٠٠١	٠,٠٠١
	التجريبية	١٠	١٣,٥	١٣٥			

باستقراء النتائج الواردة بجدول (٤)، يتضح أن قيمة اختبار مان ويتني (U) للاختبار ككل، بلغت (٠,٠٠١) في حين بلغت للمهارات الثلاثة (الجمع، الطرح، التتابع) على الترتيب (٩ ؛ ١٣,٥ ؛ ٥)، في حين بلغت قيمة (Z) للاختبار ككل (٣,٦٢٨) بدلالة إحصائية محسوبة (p) بلغت (٠,٠٠١)، وهي أقل من مستوى الدلالة المفروضة ($\alpha=0.05$)، في حين بلغت قيمة (Z) للمهارات الثلاثة للاختبار على الترتيب (٢,٨٥٣ ؛ ٢,٤٤٥ ؛ ٣,٥٧١)، بدلالة إحصائية محسوبة بلغت على الترتيب (٠,٠٠٤ ؛ ٠,٠١٥ ؛ ٠,٠٠١) وجميعها أقل من مستوى الدلالة المفروضة ($\alpha=0.05$)، مما يعني وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطات رتب تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الأساسية في الرياضيات لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

وفي ضوء ما تم عرضه من نتائج تم رفض الفرضية الصفرية للبحث ونصّها: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية (تدرس باستخدام تطبيق اللعب وتعلم) ورتب المجموعة الضابطة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية بمحافظه صبيا في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الأساسية للرياضيات، وقبول الفرضية البديلة ونصّها: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية (تدرس باستخدام تطبيق اللعب وتعلم) ورتب المجموعة الضابطة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية بمحافظه صبيا في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الأساسية للرياضيات، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

كما تم حساب حجم التأثير لتطبيق "اللعب وتعلم" في تنمية المهارات الأساسية للرياضيات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية بمحافظه صبيا باستخدام معادلة حساب حجم الأثر بدلالة قيمة (Z) من العلاقة

$r = \frac{Z}{\sqrt{N}}$ ، (Coolican, 2009, p. 395)، حيث (N) عدد الطلاب في المجموعتين، ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

جدول ٥

حجم التأثير لتطبيق "العب وتعلم" في تنمية المهارات الأساسية للرياضيات ككل، ولكل مهارة على حدة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية ذوي الإعاقة العقلية

المحور	قيمة ز (Z)	حجم التأثير (r)	مستوى حجم التأثير
الجمع	٢,٨٥٣	٠,٦٧	كبير
الطرح	٢,٤٤٥	٠,٥٧	كبير
التطابق	٣,٥٧١	٠,٨٤	كبير
المهارات ككل	٣,٦٢٨	٠,٨٥	كبير

يتضح من جدول (٥) أن حجم التأثير (r) لتطبيق العب وتعلم في تنمية المهارات الأساسية للرياضيات ككل بلغ (٠,٨٥) وهو حجم تأثير مرتفع جداً، كما يتضح أن م التأثير (r) لتطبيق العب وتعلم في تنمية المهارات الأساسية للرياضيات ككل على حدة وهي (الجمع، الطرح، التطابق) بلغ على الترتيب (٠,٦٧؛ ٠,٥٧؛ ٠,٨٤) وجميعها حجومات أثر مرتفعة جداً وفقاً لمؤشرات حجم التأثير التي أشار إليها (Coolican, 2009, p. 395) (r=0.1 صغير؛ r=0.3 متوسط؛ r=0.5 كبير).

وتشير النتائج الموضحة بالجدولين (٤، ٥) إلى فاعلية تطبيق "العب وتعلم" في تنمية المهارات الأساسية في الرياضيات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية، وبهذا تمت الإجابة عن السؤال الثاني للبحث ونصه: ما فاعلية تطبيق (العب وتعلم) في تنمية المهارات الأساسية بمادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية بمحافظه صيبا؟

وتعزى النتيجة السابقة لعدد من الأسباب أبرزها: تنوع المؤثرات السمعية والبصرية داخل التطبيق مثل الصور والفيديوهات والموسيقى؛ ومن ثم يركز تطبيق العب وتعلم على استخدام أكثر من حاسة في تعليم التلميذ المعاق عقلياً مثل السمع والبصر؛ مما يجعل التعلم من خلاله أبقى أثراً وأكثر تأثيراً، كما ساعد تطبيق "العب وتعلم" التلاميذ المعاقين عقلياً على التحرر من الخصومة والنزاع إذا كان اللعب فردياً دون الحاجة إلى مشاركة زميله؛ حيث ساعد التطبيق في إتاحة الفرصة للتلميذ للعب بشكل منفرد دون الحاجة إلى النزاع مع أقرانه، وهو ما ساعد على انخراطه في التعلم وتكرار اللعب وعلمييات الجمع والطرح والتطابق أكثر من مرة، الأمر الذي زاد من اكتسابه لتلك المهارات نتيجة تكرارها؛ وكذلك ساعد تطبيق "العب وتعلم" التلاميذ المعاقين عقلياً على إثبات الذات من خلال تحقيق الهدف دون الاستعانة بالآخرين؛ فالتطبيق يسمح لهم باللعب بمفردهم مرةً تلو الأخرى مما يمكنهم من القيام بالمهارات الأساسية الرياضية اعتماداً على أنفسهم، وهو ما يرفع لديهم شعور الثقة بالنفس؛ الأمر الذي يدفعهم إلى الإقبال بشكل مكثف على اللعب من خلال التطبيق وتكرار حل المسائل الخاصة بالجمع والطرح والتطابق، مما يؤدي إلى تنميتها لديهم.

كما قد يعزى ذلك إلى أن تطبيق العب وتعلم ساعد التلاميذ المعاقين عقلياً على التخلص من الضغوط النفسية التي تقع عليه من الممارسات التربوية التقليدية؛ حيث أتاح اندماجهم في اللعب والمتعة والمرح من خلال الأشكال والألوان والمؤثرات البصرية؛ مما جعلهم يشعرون بالراحة النفسية والتخلص من الضغوط في أثناء التعلم والتعب عن الخوف، وهو ما سهّل انخراطهم في عملية التعلم وممارسة الألعاب خاصة ألعاب الجمع والتطابق وعالم الحيوان وغيرها المتضمنة بالتطبيق، في

حين تميز تطبيقُ العب وتعلّم بتكرار عملية اللعب، وهو ما سمح للتلاميذ المعاقين عقلياً بالتعلّم حتى الوصول إلى مرحلة الإتقان في ممارسة المهارات الأساسية الرياضية مثل الجمع والطرح والتطابق، كذلك قلّل تطبيقُ العب وتعلّم من خطر الفشل الذي يتعرض له التلاميذ ذوو الإعاقة العقلية، وذلك من خلال السماح لهم بتكرار اللعب في المهارات الأساسية بمادة الرياضيات حتى النجاح في أداء تلك المهارات بشكل صحيح، كما عزّز تطبيقُ "العب وتعلّم" لدى التلاميذ المعاقين عقلياً الشعور بالمشاركة من خلال الانغماس في مهام وأنشطة التعليم المختلفة، وأسهم تطبيقُ العب وتعلّم في تنمية التعلّم الذاتي والتعلّم بالاكشاف والمحاولة والخطأ من خلال تكرار القيام بالمهارات الأساسية مثل الجمع والطرح والتطابق، كما جعل تطبيقُ العب وتعلّم التلميذ ذوي الإعاقة العقلية مسؤولاً عن نفسه في أثناء اللعب، ولا يحتاج إلى مراقبة الآخرين؛ مما ينتج عنه آثار مهمة تتعلق بالنمو النفسي والوجداني والاجتماعي للطفل، وهو ما يمكنهم من اكتساب المهارات الأساسية في الرياضيات، وكذلك أتاح تطبيقُ العب وتعلّم للتلاميذ المعاقين عقلياً مميزات وإمكانات أتاح لهم التحكّم في تتابع عرض مواد التعلّم وأنشطتها التي يتعلّمها، مما ساعد على القيام بمهارات الجمع والطرح والتطابق دون أي عناء، مع توفير عنصر التشويق والدافعية اللازمين لنجاح عملية التعلّم للمعاقين عقلياً من خلال احتواءه على مثيرات سمعية وبصرية مختلفة، وهو ما أدى إلى جذب انتباه التلاميذ المعاقين عقلياً خاصة عند استخدام اللون أو الموسيقى أو الرسوم المتحركة والتوضيحات البيانية، وهو ما أدى إلى انغماسهم في ممارسة الألعاب التعليمية المختلفة.

وقد اتفقت النتيجة السابقة مع نتائج دراسات كلٍ من: علي (٢٠١٧)، والنوبي (٢٠١٨)، ودارنانوتا وآخرون (2020) Darnanta, et al، ويونس (٢٠٢١)، وسبيلآ وآخرون (2021) Sella, et al، ورزق (٢٠٢٢)، التي أشارت نتائجها إلى فاعلية الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية كلٍ من: مهارات الاستعداد القرائي، وتحسين مستوى الوعي الفونولوجي، والتركيز والاهتمام بالتعلّم، والمهارات الأساسية في القراءة والكتابة، وتحسين المهارات العددية الأساسية والمهارات الاجتماعية. في حين اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عزت وآخرون (٢٠٢٠) التي أشارت إلى أنّه لا توجد علاقة لاستخدام الألعاب الإلكترونية بالتّضح الاجتماعي لدى المعاقين عقلياً.

التوصيات

من خلال تحليل نتائج البحث يُوصى بما يلي:

١. التّوجيه بتطوير أهداف مناهج ذوي الإعاقة العقلية بالملكة العربية السعودية وبرامج تعليمها؛ بحيث يتم توظيف تطبيقات الألعاب التعليمية الإلكترونية في تدريس تلك المناهج بصفة عامة، والرياضيات بصفة خاصة.
٢. التوجيه بتعميم استخدام تطبيق "العب وتعلّم" في إدارات التّعليم بالملكة العربية السعودية في تدريس الرياضيات.
٣. توجيه مُطوّرِي مناهج ذوي الإعاقة العقلية وبرامجها إلى ضرورة عقد دورات تدريبية لتدريب معلّمي الرياضيات على استخدام الألعاب التعليمية الرّقمية في تدريس الرياضيات للمعاقين عقلياً وخاصةً تدريبهم على تطبيق العب وتعلّم.
٤. تدريب معلّمي الرياضيات على اختيار أو تصميم الألعاب التعليمية الإلكترونية التي تتناسب مع احتياجات ذوي الفئات الخاصة وقدراتهم واهتماماتهم.

٥. توجيه مُطوّرِي مناهج ذوي الإعاقة العقلية وبرامجها إلى ضرورة عقد دوراتٍ تدريبية لتدريب معلّمي الرياضيات على إعداد تطبيقات الألعاب التعليمية الإلكترونية وتصميمها لتدريس الرياضيات لذوي الإعاقة العقلية بمراحل التعليم المختلفة.

٦. توجيه المسؤولين عن إدارات التعليم للمعاقين عقليًا إلى العمل على توفير البنية التحتية اللازمة لتشغيل منظومة التعليم الإلكتروني بشكلٍ عام والألعاب التعليمية الإلكترونية بشكلٍ خاص مثل: أجهزة الحاسوب والإنترنت والبرامج المناسبة

٧. ضرورة دمج الألعاب التعليمية الإلكترونية مع التعليم التقليدي في برامج التعليم وخطته لذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة وذوي الإعاقة العقلية بصفة خاصة.

المقترحات

في ضوء ما أسفر عنه هذا البحث من نتائج، يُقترح إجراء البحوث التالية مستقبلاً:

١. فاعلية استخدام الألعاب الإلكترونية المصممة القائمة على الواقع المعزّز على تنمية مهارات التواصل لدى التلاميذ المعاقين عقليًا.

٢. تأثير الألعاب الإلكترونية المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين التحصيل الدراسي والمشاركة الصفية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية.

٣. فاعلية تطبيق العب وتعلّم على تطوير مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي لدى الطلاب ذوي الإعاقة العقلية.

٤. مدى ملائمة الألعاب الإلكترونية لاحتياجات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية وقدراتهم.

٥. تقييم جودة الألعاب الإلكترونية المستخدمة في برامج التربية الخاصة وفعاليتها في المملكة العربية السعودية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- البلوشي، سوسن علي حسين والريعان، مایسة. (٢٠١٧). دور الألعاب التربوية في اكتساب بعض المهارات الرياضية لدى التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت. مجلة كلية التربية-جامعة بنها، ٢٨ (١١٠)، ٥٤-١.
- جابر، سامر. (٢٠٢٠). دمج الألعاب الإلكترونية في التعليم. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، (٤٩)، ١٥٩ - ١٦٧.
- جاء المولى، أحمد محمد. (٢٠٠٩). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الحياة وإدارة الذات لدى الأطفال المعاقين عقلياً [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة عين شمس.
- الجعفر، سهل عطية فلاح. (٢٠١٩). بناء اختبار محكي المرجع في المهارات الأساسية في الرياضيات لطلبة المرحلة الثانوية "علمي". (رسالة ماجستير، جامعة مؤتة). قاعدة بيانات دار المنظومة.
- الحري، عبيد بن مزعل عبيد البيضاوي. (٢٠٢٢). درجة امتلاك معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية لمتطلبات تدريس الرياضيات في العصر الرقمي على ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظرهم. مجلة التربية-جامعة الأزهر، (١٩٣)، ج ١، ٦٣٧ - ٦٦٣.
- الخطيب، جمال والحديدي، منى. (٢٠١٤). استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. دار الفكر للنشر والتوزيع. خميس، محمد عطية، صالح، عبد القادر عبد المنعم، خطاب، أيمن فوزي وعبد الحميد، صافي حسين مصطفى. (٢٠١٥). أثر التلميحات المصاحبة للألعاب التعليمية الإلكترونية على التحصيل وتنمية مهارات حل المشكلات. المجلة العلمية لكلية التربية النوعية، (٤)، ٤٣٥ - ٤٩٠.
- الدراسة، عبد الله صالح. (٢٠٢١). التعليم الرقمي: استراتيجيات عملية وأدوات رقمية. دار الأيام للنشر والتوزيع. رزق، نوران جمال بدير عوض، زيدان، عصام محمد وسيد، ليلى عبد العظيم متولي. (٢٠٢٢). أثر الألعاب الإلكترونية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من التلاميذ المعاقين عقلياً. مجلة كلية التربية-جامعة المنصورة، (١١٧)، ٥٠٩ - ٤٨٦.
- الرواحي، منصور بن ياسر والريامي، محمد بن ناصر. (٢٠١٩). فعالية الألغاز العددية الإلكترونية Puzzles KenKen في تنمية مهارات العمليات الحسابية لدى المتعلمين في الصف الرابع الأساسي بسلطنة عمان. مجلة دراسات الخليج والجزيرة، ٤٥ (١٧٣)، ١٤٩ - ١٧١.
- الروقي، راشد محمد عبود والجعيد، وفاء سعود بطاء. (٢٠٢١). دور الألعاب التربوية في تنمية المهارات الرياضية لدى أطفال الروضة بمحافظة الطائف من وجهة نظر المعلمات. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، (٩)، ١٠٩١ - ١٠٥٠.
- الزغابي، نورة علي. (٢٠٢١). ضعف طلاب المرحلة الابتدائية في مادة الرياضيات. المجلة العربية للتربية النوعية، (١٧)، ٧٩ - ٨٨.

زغير، رهام نصار. (٢٠٢١). أسباب ضعف التحصيل في الرياضيات لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين في مدينة السلط بالأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٩ (٤)، ٥١٥-٥٣٢.

سدیل، عادل. (٢٠٠٥). قياس تحصيل الصف الخامس الابتدائي العمليات الحسابية الأربعة من نوع الجمل المفتوحة. *مجلة كلية التربية-الجامعة المستنصرية*، (٥)، ١٥٤-١٧١.

السيد، السيد عبد النبي. (٢٠٠٤). الأنشطة التربوية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. مكتبة الأنجلو المصرية. شحاتة، حسن والنجار، زينب النجار. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية. الدار المصرية اللبنانية. شحاتة، محمد عبد العزيز. (٢٠٠٧). فاعلية وحدة مطورة على الأعداد قائمة على معايير لتدريس الرياضيات في تنمية الحس العددي والتحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (١٢٩)، ١٨٩-٢٣٤.

شوق، محمود أحمد. (٢٠٠٤). رؤوس أقلام حول أسس تدريس العمليات الأربع في الحساب في برامج محو الأمية وفق مفهوم البنية في الرياضيات الحديثة وحاجات الدارسين. *مجلة العلوم التربوية*، ٢ (١٤)، ١٥٥-١٨٩. الشیخی، هاشم بن سعید أحمد. (٢٠١٧). درجة إتقان طلاب الصف الأول المتوسط في محافظة الأحساء للعمليات الحسابية الأساسية والعمليات على الكسور العادية والعلاقة الارتباطية بين تلك العمليات. *دراسات-العلوم التربوية*، ٤٤، ٢٢٩-٢٥٢.

صميلي، حنان علي طاهر. (٢٠٢٣). تقرير المصير وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة العقلية. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، (١٤)، ٦١١-٦٥٩.

الصوالحة، رشا. (٢٠٢١). تعريف الجمع في الرياضيات. موضوع: أكبر موقع عربي بالعالم، bit.ly/45GQjMV عبد البر، عبد الناصر محمد عبد الحميد. (٢٠٢١). وحدة مقترحة في الرياضيات المعيشية قائمة على التعليم الحاني لتنمية بعض المفاهيم والمهارات الرياضية والعناية بالذات لدى التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية. *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢٤ (١)، ٧-٨٨.

عبد الرحمن، عزة يوسف حسن، بشاي، زكريا جابر حناوي وعبد الملاك، مريم موسى متى. (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على التمثيلات الرياضية المتعددة في تنمية العمليات الرياضية الأساسية والتفكير البصري لدى طلاب المرحلة الإعدادية المهنية. *المجلة العلمية لكلية التربية-جامعة جنوب الوادي*، (٣٠)، ١٦٠-١٩٢.

عبد، إيمان رسمي. (٢٠١٦). مستوى فهم الطلبة في مرحلة التعليم الأساسي المتوسطة للمفاهيم المرتبطة بالعمليات الحسابية على الأعداد وعلاقته بالصف الدراسي والنوع الاجتماعي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٧ (٣)، ١٠٥-١٦١. عزمي، نبيل جاد. (٢٠٠٤). *بيئات التعلم التفاعلية*. دار الفكر العربي.

علي، رقية محمود أحمد. (٢٠١٧). فاعلية الألعاب اللغوية الإلكترونية في تنمية بعض مهارات الاستعداد القرائي لدى الأطفال المعاقين عقلياً في مرحلة التهيئة بمدارس التربية الفكرية. *المجلة العلمية لكلية التربية جامعة الوادي الجديد*، ٩ (٢٦)، ١٧٧-٢٤٣.

علي، محمد النوبي محمد. (٢٠١٨). فعالية اللعب في تحسين الوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية. *المجلة الدولية للآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية*، (٣)، ٥٢-١٣٣.

عواد، شروق محمود موسى. (٢٠٢٢). أثر الألعاب الرقمية على تنمية المهارات المعرفية للأطفال من ذوي الإعاقة العقلية في مراكز التربية الخاصة في عمان [رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط]. قاعدة بيانات دار المنظومة.

عودة، محمد فضل موسى. (٢٠١٢). مدى إتقان طلاب تخصص الرياضيات بجامعة تبوك للمهارات الأساسية في الرياضيات مرحلة التعليم الابتدائي. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٢ (٧٦)، ٥٣٣-٥٦٢.

عيسوي، سحر محمد. (٢٠١٩). تنمية مهارات الرياضيات: بين الواقع والمأمول. *المجلة العربية لبحوث التدريب والتطوير*، ٢ (٦)، ١٩٦-٢٠٠.

فتح الله، مندور عبد السلام. (٢٠١٣). الوسائل التعليمية للأطفال. دار الصميقي.

الفيقي، تسنيم. (٢٠٢١). مفهوم الطرح في الرياضيات. موضوع: أكبر موقع عربي بالعالم، bit.ly/3WPXHBR.

القرطبي، عبد المطلب أمين. (٢٠١١). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم (ط. ٥). مكتبة الأنجلو المصرية.

قلائي، نور. (٢٠٢١). الاستراتيجيات المعرفية: رؤية نظرية في عملية اكتساب المهارات الحاسوبية لدى التلاميذ ذوي اضطراب عسر الحساب. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*. جامعة قاصدي مرباح، ١٣ (١)، ٢٩٥-٣٠٦.

متولي، فكري عاطف. (٢٠١٥). الإعاقة العقلية: المدخل. النظريات المفسرة. طرق الوقاية. مكتبة الرشد.

محمد، عادل عبد الله. (٢٠١١). مقدمة في التربية الخاصة. دار الرشد للطبع.

المسكري، زيانة بنت سليمان سيف. (٢٠٠٦). فاعلية برنامج محوسب في تعليم العمليات الحسابية لدى تلاميذ صعوبات التعلم. (رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية). قاعدة بيانات دار المنظومة.

المطيري، ياسر عوض الله والحنو، إبراهيم بن عبد الله. (٢٠١٨). صعوبات تدريس الرياضيات للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمهم في المرحلة الابتدائية. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، ٤ (٤)، ١٣٥-١٧٣.

المؤتمر الدولي الأول لتوظيف التقنية لخدمة ذوي الاحتياجات الخاصة. (٢٠١٣). توظيف التقنية في خدمة ذوي الاحتياجات الخاصة. مبنى المؤتمرات في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٨-٢٠ فبراير، ٢٠١٣.

المؤتمر الدولي التربية الخاصة. (٢٠١٨). الإمارات العربية المتحدة في الفترة ٦ - ٨ أكتوبر ٢٠١٨.

المؤتمر الدولي السادس للإعاقة والتأهيل. (٢٠٢٢). جامعة الفيصل، الرياض، المملكة العربية السعودية، ٤-٦ ديسمبر ٢٠٢٢ م.

ميخائيل، أمل صاديق وجميل، سمية طه. (٢٠١٠). فاعلية الألعاب التربوية الإلكترونية في تنمية بعض المهارات المعرفية لدى الأطفال المعاقين عقلياً. *مجلة دراسات الطفولة*، ١٣ (٤٩)، ٢٣٣ - ٢٦٢.

النعيمي، محمد عبد العال، البياتي، عبد الجبار توفيق وخليفة، غازي جمال خليفة. (٢٠١٥). طرق ومناهج البحث العلمي. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

الهاشمية، فتحية بت سالم بن حمد. (٢٠١٦). التنبؤ بالتلاميذ المعرضين لفشل تعلم مهارات الرياضيات في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة مسقط (رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس). قاعدة بيانات دار المنظومة.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠١٩). الإطار التخصصي لمجال تعلم التقنية الرقمية. هيئة تقويم التعليم والتدريب.

وزارة التعليم السعودية. (٢٠٢٢). برنامج تعزيز المهارات الأساسية بالمرحلة الابتدائية في مواد (اللغة العربية، الرياضيات، العلوم). <https://moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/e-c-s-1443.aspx>.

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. (٢٠٢١). *العودة إلى المدارس: الدليل الإرشادي للمعلم*. الإصدار الثاني، وزارة التعليم. يونس، مؤمن محسن عثمان. (٢٠٢١). أثر برنامج ألعاب تعليمية باستخدام الحاسب الآلي في تنمية بعض المهارات الأساسية في القراءة والكتابة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة بسيطة. *المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل*، ٤ (١٧)، ١٤٥-١٧٢.

ثانيًا: المراجع الإنجليزية:

- Abd, E, R. (2016). Level of Understanding of the Concepts of Mathematical Operations of Numbers among Students in the Intermediate Basic Stage in Amman with Relation to the Variables of Grade and Gender (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 17(3), 105-161.
- Abdel Rahman, A, Y, H., Beshai, Z, J, H., and Abdel Malak, M, M, M. (2019). The effectiveness of a program based on multiple mathematical representations in developing basic mathematical operations and visual thinking among students in the vocational preparatory stage. *Scientific Journal of the Faculty of Education - South Valley University*, (30), 160-192.
- Abdel-Barr, A, M, A. (2021). A Proposed Unit in Living Mathematics Based on Gentle Teaching, to Develop some Mathematical Concepts and Skills, Self-Care among Mentally Handicapped Pupils who are Able to Learn in Intellectual Education Schools (in Arabic). *Journal of Mathematics Education*, 24(1), 7-88.
- Al Sayid, A, A. (2004). *Educational Activities for Children with Special Needs*. Anglo-Egyptian Library.
- Al Zaabi, N, A. (2021). Weakness of Primary School Students in Mathematics (in Arabic). *Arab Journal of Specific Education*, (17), 79-88.
- Al-Balushi, S, A, H., Al-Rubaian, M. (2017). The role of educational games in acquisition of some mathematical skills of student's low academic achieving primary school in Kuwait (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education - Benha University*, 28(110), 1-54.
- Al-Daraisah, A, S. (2021). *Digital Education: Practical Strategies and Digital Tools*. Dar Al-Ayyam for Publishing and Distribution.
- Al-Faqih, T. (2021). The Concept of Subtraction in Mathematics. *Topic: The largest Arabic website in the world*, bit.ly/3WPXHBR
- Al-Harbi, E, M, E, A. (2022). The degree to which Secondary School Mathematics Teachers in government schools meet the requirements for teaching mathematics in the digital age in light of some variables (in Arabic). *Journal of Education - Al-Azhar University*, (193). 1, 637-663.
- Al-Hashimiya, F, S, H. (2016). *Predicting At-risk Children in Mathematical Learning Skills in Cycle 1 of Basic Education in Muscat Governorate* (in Arabic) (master's thesis, Sultan Qaboos University). Dar Al Manzumah database
- Ali, M, A, M. (2018). Effectiveness of Playing in development Phonological Awareness in Mental Retardation Children (in Arabic). *International Journal of Arts, Humanities and Social Sciences*, (3), 52-133.
- Ali, R, M, A. (2017). The Effectiveness of Electronic Language Games in Developing some Reading Readiness Skills of Children with a Mental Impairment are in the Process of Setting up Schools of Intellectual Education (in Arabic). *Scientific Journal of the Faculty of Education, New Valley University*, 9(26), 177-243.
- Al-Jaafra, S, A, F. (2019). *Constructing a criterion reference test in basic mathematics skills for secondary school students' "Science"* (in Arabic). (Master's thesis, Mu'tah University). Dar Al Manzumah database.
- Al-Khatib, J., and Al-Hadidi, M. (2014). *Strategies for Teaching Students with Special Needs*. Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.

- Al-Maskari, Z, S, S. (2006). *The Effectiveness of a Computerized Program in Teaching Mathematical Operations for Students with Learning Difficulties the Resource Rooms of the Basic Stage in the Sultanate of Oman* (in Arabic). (PhD dissertation, University of Jordan). Dar Al Manzumah database.
- Al-Mutairi, Y, A., and Al-Hanu, E, A. (2018). The Difficulties of Teaching Mathematics to Pupils with Intellectual Disabilities from the Point of View of Their Teachers at the Primary Stage (in Arabic). *Arab Journal of Disability and Giftedness Sciences*, (4), 135-173.
- Al-Nuaimi, M, A., Al-Bayati, A, T., and Khalifa, G, J, K. (2015). *Scientific Research Methods and Methods*. Al-Warraq Publishing and Distribution Foundation.
- Al-Quraiti, A, M, A. (2011). *Psychology and Education of People with Special Needs* (5th ed.). Anglo-Egyptian Library.
- Al-Rawahi, M, Y., and Al-Riyami, M, N. (2019). The Effectiveness of Electronic Numerical Puzzles, Puzzles KenKen, in Developing Arithmetic Skills among Learners in the Fourth Grade in the Sultanate of Oman. *Journal of The Gulf and Arabian Peninsula Studies*, 45(173), 149-171.
- Al-Ruqi, R, M, A., and Al-Jaeed, W, S, B. (2021). Pedagogical Games Role in Enhancing Mathematical Skills among Kindergarten Children in Taif Governorate from the Teachers' Point of View a Derived Research from a Master's Thesis in "Education", Major of Curricula and Teaching Methods of Kindergarten (in Arabic). *Journal of Young Researchers in Educational Sciences*, (9), 1091-1050.
- Al-Sawalha, R. (2021). Definition of Addition in Mathematics. *Topic: The largest Arabic website in the world*, bit.ly/45GQjMV
- Al-Sheikh, H, S, A. (2017). Mastery Level of First Intermediate Grade Students in Al-Ahsa Province of Basic Mathematical Operations and Common Fraction Operations and the Correlation between these Operations (in Arabic). *Studies-Educational Sciences*, 44, 229-252.
- Awad, S, M, M. (2022). *The Effect of Digital Games on Enhancing Cognitive Skills among Mentally Disabled Children at Private Special Education Centers in Amman* (in Arabic) (Master's thesis, Middle East University). Dar Al Manzumah database.
- Azmi, N, G. (2004). *Interactive Learning Environments*. Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- Education and Training Evaluation Commission. (2019). *The Specialized Framework for the field of Digital Technology Learning*. Education and Training Evaluation Commission.
- Fathallah, M, A, S. (2013). *Educational means for children*. Dar Al-Sumai.
- Gad Al-Mawla, A, M. (2009). *The effectiveness of a training program in developing life skills and self-management among mentally disabled children* (unpublished master's thesis). Faculty of Education, Ain Shams University.
- International Special Education Conference. (2018). United Arab Emirates from 6 to 8 October 2018.
- Issawi, S, M. (2019). Developing Mathematics Skills: between Reality and Hopes. *Arab Journal of Training and Development Research*, 2(6), 196-200.
- Jaber, S. (2020). Integrating electronic games into education. *International Journal of Educational and Psychological Sciences*, (49), 159-167.
- Khamis, M, A., Saleh, A, A., Khattab, A, F., and Abdel Hamid, S, H, M. (2015). The Effect of Hints accompanying Electronic Educational Games on Achievement and Developing Problem-solving skills. *Scientific Journal of the College of Specific Education*, (4), 435-490.
- Metwally, F, A. (2015). *Mental Disability: The Introduction. Explanatory Theories. Methods of Prevention*. Al Rushd Library.
- Mikhail, A, S., and Jamil, S, T. (2010). Effectiveness of Electronic Educational Games in Developing some Cognitive Skills among Mentally Disabled Children. *Journal of Childhood Studies*, 13(49), 233-262.
- Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia. (2021). *Back to School: A Teacher's Guide. Second edition*, Ministry of Education.
- Mohamed, A, A. (2011). *Introduction to special education*. Dar Al-Rashad for printing.

- Odeh, M, F, M. (2012). The Proficiency of Mathematical Skills for Primary School among Mathematical Students at the University of Tabuk (in Arabic). *Egyptian Journal of Psychological Studies*, 22(76), 533-562.
- Qalati, N. (2021). The Cognitive Strategies: A Theoretical Vision of Acquiring Numeracy Skills that Been Used by the Students those Presenting Dyscalculia (in Arabic). *Researcher Journal in Humanities and Social Sciences. Kasdi Merbah University*, 13(1), 295-306.
- Rizk, N, J, B, A., Zidane, E, M., Sayed, L, A, M. (2022). The Effect of Electronic Games on Developing Social Skills among a sample of Mentally DisabledS. *Journal of the Faculty of Education - Mansoura University*, (117), 486-509.
- Sadeel, A. (2005). Measuring the Achievement of the fifth Grade of Primary School, the four Arithmetic operations of the Open-ended Sentence Type. *Journal of the College of Education - Al-Mustansiriya University*, (5), 154-171.
- Samili, H, A, T. (2023). Self-Determination and its Relationship to Social Skills for Students with Intellectual Disabilities. *Journal of Young Researchers in Educational Sciences*, (14), 611-659.
- Saudi Ministry of Education. (2022). *A program to enhance Basic Skills in the Primary Stage in the Subjects (Arabic Language, Mathematics, Science)*. <https://moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/e-c-s-1443.aspx>
- Shawq, M, A. (2004). Pen Tips on the foundations of teaching the four Operations in Arithmetic in Literacy Programs according to the Concept of Structure in Modern Mathematics and the Needs of Students. *Journal of Educational Sciences*, 2(14), 155-189.
- Shehata, H., and Al-Najjar, Z, A. (2003). *Dictionary of Educational Terms*. The Egyptian Lebanese House.
- Shehata, M, A. (2007). The Effectiveness of a Developed Unit on Numbers Based on Standards for Teaching Mathematics in Developing Number Sense and Mathematics Achievement among Primary School Students. *Studies in Curriculum and Teaching Methods*, (129), 189-234.
- Sixth International Conference on Disability and Rehabilitation. (2022). Alfaisal University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, December 4-6, 2022, AD.
- The First International Conference on Using Technology to Serve People with Special Needs. (2013). *Employing technology to serve people with special needs*. Conference Building at Imam Muhammad bin Saud Islamic University, February 18-20, 2013.
- Yunus, M, M, O. (2021). The Effectiveness of the Educational Games Using the Computer for the Development of Some Basic Skills in Reading and Writing for Mild Mental Retardation Children (in Arabic). *Arab Journal of Child Media and Culture*, 4(17), 145-172.
- Zaghir, R, N. (2021). Reasons for the Weakness of Achievement in Mathematics among Students of the first three Grades from the Viewpoint of School Principals and Educational Supervisors in the City of Salt in Jordan (in Arabic). *Islamic University Journal for Educational and Psychological Studies*, 29 (4), 515-532.
- American Association on Mental Retardation. (2002). *Mental retardation Definition, Classification, and Systems of Supports*. American Association on Mental Retardation.
- Coolican, H. (2009). *Research methods and statistics in psychology*. United Kingdom: Hodder.
- Darnanta, I. W., Pradnyana, I. M. A., & Agustini, K. (2020, April). Development of mathematics interactive learning media with gamification concept for mentally disabled students. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1516, No. 1, p. 012043). IOP Publishing.
- Griffiths M. (2002). Benefits of videogames. *Journal of mental retardation and developmental disabilities*. 17(4). 332-336.
- Jimenez, B., & Saunders, A. (2019). Increasing efficiency in mathematics: teaching subitizing to students with moderate intellectual disability. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 31(1), 23-37.
- Kleinsmith, C. L. (2017). *The effects of using Padlet on the academic performance and engagement of students in a fifth-grade basic skills mathematics classroom* (PhD dissertation, Rowan University). ProQuest Dissertations Publishing.

- O'Neil, H. F., Chen, H. H., Wainess, R., & Shen, C. Y. D. (2017). Assessing problem solving in simulation games. In *Assessment of problem-solving using simulations* (pp. 157-176). Routledge.
- Saunders, A. F., Browder, D. M., & Root, J. R. (2016). Teaching mathematics and science to students with intellectual disability. In *Handbook of research-based practices for educating students with intellectual disability* (pp. 351-372). Routledge.
- Sella, F., Onnivello, S., Lunardon, M., Lanfranchi, S., & Zorzi, M. (2021). Training basic numerical skills in children with Down syndrome using the computerized game "The Number Race". *Scientific Reports*, 11(1), 2087.

درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة لأتجاهات التدريس الحديثة في تعليم اللغة العربية

من وجهة نظرهم

سعيد محمد الزهراني

أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية - جامعة الباحة

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية تعرف درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة لأتجاهات التدريس الحديثة المتمثلة في : " الاتجاه القائم على التفريد المستند إلى التعليم التقني، واتجاه التكامل الوظيفي القائم على "التعلم المستند إلى الدماغ" في تعليم اللغة العربية من وجهة نظرهم، وقد تم استخدام المنهج الوصفي في صورته المسحية؛ لمُناسبته لطبيعة الدراسة الحالية وأهدافها وتم جمع البيانات من خلال تطبيق استبانة إلكترونية على عينة عشوائية، بلغ قوامها (٤١) عضواً من أعضاء هيئة التدريس العاملين في كليات جامعة الباحة خلال العام الجامعي (١٤٤٣هـ)، وعددهم (١٢٠٦) عضو هيئة تدريس. وخضعت إجابات أفراد عينة الدراسة التي تم الحصول عليها عن طريق الاستبانة للتحليل الإحصائي، وأظهرت النتائج المتعلقة بأسئلة البحث أن درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة المتعلقة بالاتجاه القائم على التفريد القائم على التعليم التقني في تدريس اللغة العربية ككل؛ جاءت بدرجة مرتفعة حيث حصل على متوسط حسابي بلغت قيمته (٣,٧٩) وحصل على انحراف معياري بلغت قيمته (٠,٥٠). في حين أظهرت نتائج الدراسة أن درجة وعي أعضاء هيئة التدريس للاتجاه التكامل الوظيفي القائم على "التعلم المستند إلى الدماغ" في تدريس اللغة العربية؛ جاءت بدرجة مرتفعة حيث حصل على متوسط حسابي بلغت قيمته (٣,٦٧) وانحراف معياري بلغت قيمته (٠,٢٨)، كما كشفت النتائج عن عدم وجود أية فروق ذات دلالة إحصائية في جميع محاور الدراسة والأداء الكلي حول درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة لأتجاهات التدريس الحديثة في اللغة العربية، وذلك تبعاً للمتغيرات الديمغرافية الخاصة بعينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس التي تتعلق بسنوات الخبرة والمسئول الوظيفي.

الكلمات المفتاحية: إتجاهات التدريس الحديثة، التفريد، التكامل، اللغة العربية.

The Awareness Level of the Faculty Members at The University of Al-Baha Regarding Modern Teaching Trends in the Teaching Arabic Language from their Perspectives

Saeed Muhammad Al-Zahrani

Assistant Professor in the Department of Arabic Language Curriculum and Teaching Methods,
College of Education - University of Al-Baha

Abstract: The study aimed to investigate the awareness level of faculty members at the University of Al-Baha of modern teaching approaches represent by " the individualized approach based on technical education and the functional integration approach based on brain-based learning regarding teaching Arabic language from their perspectives, a descriptive survey method was employed to achieve the study objects, the data was gathered through the administration of an electronic questionnaire. The data questionnaire applied on a random sample of 41 faculty members working in the colleges of the University of Al-Baha during the academic year 1443 AH, the study sample totaling 1206 members. The collected data underwent descriptive statistical analysis. The results related to the research questions revealed that the level of awareness of the faculty members at the University of Al-Baha regarding the individualized teaching approach based on technical education in teaching Arabic language, collectively, was significantly high, with an average score of 3.79 and a standard deviation of 0.50, on the other hand, the results indicated that the level of their awareness regarding the functional integration approach based on brain-based learning in teaching Arabic language, collectively, was significantly high, with an average score of 3.67 and the standard deviation of .280. The findings revealed no statistically significant differences in all aspects of the study and overall performance of faculty members' awareness of the modern teaching approaches in the Arabic language based on, years of experience, or job title.

Keywords: modern teaching approaches, individualized, integration, Arabic language.

المقدمة:

يعدُّ تعلُّم اللغة طريقاً للتواصل الفعَّال مع العالم، وعن طريقها يتعلَّم الفرد ويعلم العديد من المعارف ويكتسب الخبرات والثقافات والقيم والعادات والتقاليد؛ مما يمكنه من التكيف مع مجتمعه وتنمي عقله وذهنه لاكتساب مهارات التفكير، والتحليل، والاستنباط، والنقد. وبما أنَّ اللغة العربية إحدى أهم اللغات العالمية التي بات الكثير من الباحثين والمهتمين يُدرِّسونها لتصبح علماً بحدِّ ذاته، لها أساليبها وأتجاهاتها اللازمة لتدريسها ولا سيَّما في الجامعات؛ التي تسعى دائماً لتطوير وتحسين مخرجات التعلُّم اللازمة لتطوير تخصُّص اللغة العربية ووجوب توظيف اتِّجاهات التدريس الحديثة، من أجل النهوض بالمعلِّمين وتنمية قدراتهم وإمكاناتهم الداخلية للوقوف أمام مختلف التَّحديات الحيَّاتية بما يتفق مع التَّحولات والتغيُّرات التي يؤاوجهها المجتمع (الحاج، ٢٠٢٢).

حيثُ نادت كثيرٌ من الاتِّجاهات الحديثة في التدريس بالتطوير والتحسين في عملية التدريس من خلال إتباع طرق وأساليب حديثة في التدريس لمختلف التخصصات، ومن هنا أخذت الاتِّجاهات اهتماماً كبيراً، لما لها من أهمية في توجيه السلوك بشكل صحيح والتنبؤ بكيفية التصرف نحو المجرىات الداخليَّة والخارجية للمتعلم (Gejdoš, 2019).

لذا ظهرت الاتِّجاهات الحديثة السائدة في التدريس في القرن الحالي، باعتبارها نقلة جذرية في عصر التربية الحديث، فالأساليب الاعتيادية المرتكزة على تلقين المعلومات للطلبة لم تعد أمراً مجدياً، ومع زيادة التوسعات العالمية في المعرفة، وتحول العالم بسبب الانفجار المعرفي والتَّقني إلى قرية صغيرة، استوجب ذلك توظيف الاتِّجاهات الحديثة في التدريس الأكثر تطوراً وفاعلية (Berdiyevna&Shokirovich, 2023, P.7).

ويعتبر الاتِّجاه القائم على التفريد القائم "التعلُّم التَّقني"، واتِّجاه التكامل الوظيفي الحديث المستند إلى الدماغ من الاتِّجاهات المهمة التي تمَّ تفعيل استخدامها في علم النفس لتحديد الفروق الفردية بين المتعلمين، وتُساعد في تحسين أسلوب تعلُّمهم وتعليمهم، وتُراعي الفروق الفردية بينهم في مواقف التعلُّم والتعليم، والذي انعكس بشكل إيجابي على تصميم البرامج التعليمية وتعلُّم اللغة العربية وتدريسها بشكل خاص (عرفان، ٢٠١٥). وتشير العنزي (٢٠٢١) إلى أنَّ تفريد التعلُّم القائم على التعلُّم التَّقني يسهم في تعليم اللغة العربية تقنياً، وتفريد المواقف التعليمية التي تناسب مُتغيَّرات وقدرات المتعلمين، فاستخدام التَّقنيات تمثِّل قنوات إيصالٍ تمرُّ عبرها الرسالة من المرسل إلى المستقبل، كما تُبيِّن عملية الاتصال اللغوي، وأن يتمَّ إعداد المواقف التعليمية لثنائي الإجراءات الذاتية للتعلُّم بما يتيح تباين الوقت المخصَّص للتعلُّم سواء كان طويلاً أو قصيراً، وهذا يعود إلى طبيعة المواقف التعليمية وتباين المتعلمين؛ وبالتالي فهي مهمة لعملية تدريس اللغة العربية.

أمَّا الاتِّجاه التكامل الوظيفي فهو أحد الاتِّجاهات الحديثة في التدريس، ويستند في تعليم اللغة بشكل عام على التَّكامل بين فروعها، سواء أكان تكاملاً بين الموادِّ كافة أم معظمها أم بين مادتين بُناءً على التشابُّه بينهما، فيوجد تكامل بين مهارات اللغة وفروعها، أو بعضها، وبرزت أشكالٌ متنوعة لذلك منها تعلُّم القراءة والكتابة بشكل وظيفي ويعرف بـ "Literacy" وتعلُّم الاستماع والتحدُّث وظيفياً "Oral"، أو ما يعرف بالاتِّجاهين "Two Ways" (عرفان، ٢٠١٥).

والأتجاه التكاملي الوظيفي يستند على التعلّم المستند إلى الدماغ باعتباره أحد الإتجاهات التربوية الحديثة، حيث بيّنت أبحاث التعلّم المستند إلى الدماغ بأنّ الفرد يملك نطّين مختلفين، ولكنهما متكاملين في معالجة المعلومات التي يتلقاها، فهو يمتلك دماغاً واحداً إلا أنّه يتجزأ لنصفين النصف الأيمن مختصّ بإعادة تركيب الأجزاء وبنائها، والجانب الأيسر يخطو خطوة إثر خطوة ويبدأ بتحليل الأجزاء التي تتكوّن منها الأنماط (شنيف وعودة، ٢٠١٧).

يتضح مما سبق مدى الحاجة في العصر الحاليّ لهذه الإتجاهات لاعتبارها أحد الأساليب والإستراتيجيات التّقنية الحديثة، لذا هدف البحث الحاليّ للتعرف إلى "مدى وعي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة لأتجاهات التدريس الحديثة في اللغة العربية".

مُشكلة الدّراسة:

تتمثّل مشكلة هذه الدّراسة في تقصّي وكشف مدى وعي أعضاء هيئة التدريس لأتجاهات التدريس الحديثة في اللغة العربية؛ حيث قام الباحث باستطلاع وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة، حيث أُعدت دراسة استطلاعيةً بهدف التعرف إلى وجهة نظر (١٠) من أعضاء هيئة التدريس في تدريس اللغة العربية في ضوء إتجاهات التدريس الحديثة (اتّجاه التّفريد، واتّجاه التّكامل الوظيفي)؛ وقد توصّلت إلى أنّ هنالك نسبةً كبيرةً من أعضاء هيئة التدريس يُفضّلون استخدام الأساليب الاعتيادية في تدريس اللغة العربية. ومما يدعم الحاجة الملحة إلى إجراء هذه الدّراسة، تزايد الحاجة إلى استخدام إتجاهات التدريس الحديثة في تدريس اللغة العربية في الوقت الحاليّ أكثر من أيّ وقت مضى، وذلك في خضمّ ما كان يشهده العالم أجمع من تطوّر تقنيّ هائل في كلّ مناحي الحياة؛ وهذا الأمر يفرض على أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الذين يدرّسون اللغة العربية، ضرورةً توظيف الإتجاهات الحديثة في التدريس، وتعلّم مهارات اللغة العربية من خلال الارتكاز على التعلّم التقني والتعلّم المستند على الدماغ.

أما فيما يتعلّق بالدراسات التي أكّدت على أهميّة اتّجاه التّكامل الوظيفي في تدريس اللغة، وضرورة تدريسها وفق منهجيّة تراعي طبيعة اللغة التّكاملية والوظيفية دراسة (الأحول، ٢٠٢١؛ وعبدالله وآخرون، ٢٠١٩). كما أوصت كلّ من دراسة طاهر ويحيى (٢٠٢٣؛ والحاتمّ والسيف، ٢٠٢١؛ والهاشمية، ٢٠١٤) بضرورة إدخال إتجاهات التدريس الحديثة في تدريس اللغة العربية في الكليّات والجامعات، وضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس عليها من خلال عقد الدّورات والندوات لتطوير أدائهم التدريسي، وجعلها جزءاً أساسياً للوصول إلى غايات المقرر وتحقيق أهدافه.

وكترت المؤتمرات العلميّة التي أقرت توصياتها على وجوب الاهتمام بإتجاهات التدريس الحديثة، والتي رأت بأنّ أهمية توظيفها في التدريس يُحسّن من بيئة التعلّم، إذ أقرت على ذلك منظمّة اليونسكو في المؤتمر الدّولي الأول للتّعليم التقني والمهني في برلين - ألمانيا في عام (١٩٨٧م)، وفي مؤتمراتها الإقليمية الخمسة التي عُقدت في عام (١٩٩٨م) في كلّ من (أستراليا، اليونان، الإمارات العربية المتحدة، الكوادر، كينيا)، وأيضاً المؤتمر الدّولي الرّابع للتعلّم الإلكتروني والتّعليم عن بعد والمُعقد في عام (٢٠١٥) في مدينة الرياض، تحت شعار "تعليم مبتكر لمستقبل واعد" ونُظّم من قِبَل وزارة التّعليم ممثّلةً بالمركز الوطنيّ للتعلّم الإلكتروني والتّعليم عن بُعد، الذي أوصى بضرورة إدخال التّقنيات الحديثة في التدريس ومنها الأجهزة المتّصلة في العمليّة التّعليمية.

ويتَّضح ضرورة الأخذ في الاعتبار ما يمرُّ به العالم بوجه عام، والمملكة العربية السعودية من تطورٍ سريعٍ في مجال التعليم بشكلٍ عام، والتعليم الجامعي بشكلٍ خاص. وتحدّد مشكلة الدراسة الحالية في الكشف عن "درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة لأتجاهات التدريس الحديثة في تعليم اللغة العربية من وجهة نظرهم".

أسئلة الدراسة:

١. ما درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة لأتجاهات التدريس الحديثة في تعليم اللغة العربية من وجهة نظرهم؟
٢. ما درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة للاتجاه القائم على التفريد المستند على التعليم التقني في تدريس اللغة العربية من وجهة نظرهم؟
٣. ما درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة للاتجاه التكامل الوظيفي المستند على التعلم المستند إلى الدماغ في تعليم اللغة العربية من وجهة نظرهم؟
٤. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة، لدرجة وعي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة لأتجاهات التدريس الحديثة في تعليم اللغة العربية من وجهة نظرهم، تعزى للمتغيرات الديمغرافية (سنوات الخبرة، المسمى الوظيفي)؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: وتتمثل بالآتي:

١. تُعد هذه الدراسة بمثابة إضافة علمية جديدة في بناء الإطار النظري المتعلق بموضوع الدراسة إذ لم تجر - على حد علم الباحث - أي دراسة من هذا النوع في التعليم الجامعي وبخاصة في جامعة الباحة في المملكة العربية السعودية.
٢. تُعد هذه الدراسة استجابة للتوجهات الحديثة في التدريس، التي نادى بضرورة امتلاك معلمي اللغة العربية لأتجاهات التدريس الحديثة القائمة على التعليم التقني والتعليم المستند على الدماغ.
٣. قد تُسهم هذه الدراسة في رفد المكتبة التربوية العربية بشكل عام، والمكتبة السعودية بشكل خاص، من خلال محاولتها لتقديم تأصيل نظري، لما يتعلق بأتجاهات التدريس الحديثة بوجه عام، واستخدامها في تعليم اللغة العربية بوجه خاص.

الأهمية التطبيقية: وتتمثل بالآتي:

١. سعت الدراسة الحالية إلى تقديم دراسة تطبيقية "درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة لأتجاهات التدريس الحديثة في تعليم اللغة العربية".

٢. ساعدت نتائج الدراسة في تبصير أصحاب القرار، والمُعنيين في وزارة التعليم والتعليم العالي، والمهتمين باتجاهات التدريس الحديثة بالمعوقات التي تُحد من توظيفها في تدريس اللغة العربية في الجامعات.

٣. قدّمت الدراسة مجموعة من التوصيات المستندة إلى نتائج علمية، والتي قد تُفيد في تحسين وعي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة لأتجاهات التدريس الحديثة في تعليم اللغة العربية من وجهة نظرهم.

أهداف الدراسة:

هدف الدراسة الحالية إلى:

١. التعرف إلى درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة لأتجاهات التدريس الحديثة في تعليم اللغة العربية من وجهة نظرهم.

٢. التعرف إلى درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة للاتجاه القائم على التفريد القائم على التعليم التقني في تعليم اللغة العربية.

٣. التعرف إلى درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة للاتجاه التكامل الوظيفي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ في تعليم اللغة العربية من وجهة نظرهم.

٤. الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، لدرجة وعي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة لأتجاهات التدريس الحديثة في تعليم اللغة العربية من وجهة نظرهم، تُعزى للمتغيرات الديمغرافية (العمر، سنوات الخبرة).

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

١. الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على التعرف إلى " درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة باتجاهات التدريس الحديثة في تعليم اللغة العربية ".

٢. الحدود البشرية: طبقت الدراسة الحالية على جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة بالمملكة العربية السعودية.

٣. الحدود المكانية: طبقت الدراسة الحالية على جامعة الباحة.

التعريفات الإجرائية:

١. مفهوم اتجاهات التدريس الحديثة: هي الاتجاهات التي تركز على قيام المعلم بدور المساعد لعملية التدريس والمنظم

لخبرات المتعلمين في الأنشطة، ويُرشدهم ويوجههم ويُدرّبهم على المناقشة والحوار، والتعلم التقني والذاتي

(Pramoth,2022,P.1).

٢. مفهوم اتجاه تفريد التعليم: هو: نظام تعليمي تعلّمي، يقوم على مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ويهدف إلى أن يحقق (٩٠٪) من المتعلمين فأكثر مستوى أداء (٩٠٪) فأكثر (صلاح وإسماعيل، ٢٠٢١، ٢٧٦).
التعريف الإجرائي: هو أحد اتجاهات التدريس الحديثة الذي يُستخدم في تدريس اللغة العربية، ويكون فيه المتعلم معتمداً على ذاته في الدراسة، ويصبح متحكماً في عملية التعلم تبعاً لقدراته واستعداداته واتجاهاته وميوله، ويُراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

٣. مفهوم التعليم التقني هو: "عملية منهجية ومنظمة لتطبيق التقنيات الحديثة في التدريس لتحسين جودته وطريقة منهجية لتصوّر تنفيذ وتقييم العملية التعليمية، والمساعدة في تطبيق تقنيات التدريس التعليمية الحديثة" (Lynn, Rosati, Conway & Curran, 2022. P.134).

التعريف الإجرائي: تيسير عملية تدريس اللغة العربية من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة، وتحسين مستوى أدائهم عن طريق إنشاء الأساليب التقنية الإلكترونية واستخدامها في التدريس كالتدريس القائم على الحاسوب والتعلم المبرمج لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين والوصول للغايات المنشودة، وتقاس من خلال إجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة المعدة لذلك.

٤. مفهوم اتجاه التكامل الوظيفي: هو: "خطة تتحدد في ضوئها الإجراءات التنفيذية للتعامل مع اللغة كونه نظام متكامل تحكمه علاقات الترابط، إذ لا يمكن تفريعه وتناول كل فرع منه على حدة؛ لأن ذلك يعد تكسيراً للغة؛ لذا صار التكامل والترابط صفتين لصيقتين باللغة لا يمكن تجاوزهما بأي شكل من الأشكال" (أحلام وبهلول، ٢٠١٨، ٢٩٦).

التعريف الإجرائي: هو الخطة المحددة التي تسمح لعضو هيئة التدريس في جامعة الباحة بتثبيت التصور التكاملي الوظيفي لتدريس اللغة العربية وأنشطتها، وتمكنة من التعامل الفعال مع المشكلات التي تواجهه خلال التعلم، وتقاس من خلال إجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة المعدة لذلك.

٥. مفهوم التعلم المستند إلى الدماغ: هو: "نظرية تعلم شاملة ومتكاملة تستند إلى افتراضات على الأعصاب والتكيب التشريحي للدماغ البشري تهدف إلى تهيئة الدماغ للتعلم بشكل طبيعي" (أبو حماد، ٢٠١٧، ١٥٤).
التعريف الإجرائي: إعداد الخبرات التعليمية التي تحتويها مادة اللغة العربية في جامعة الباحة وتنسيقها في شكل مواقف تعليمية يتم ربطها بخبرات الطلبة وفق التعلم المستند إلى الدماغ.

أدبيات الدراسة

تبرز أهمية اللغة العربية باعتبارها أداة لتعليم الفرد وتعلمه فمن خلالها يتم صياغة تجارب الفرد وخبراته وتوثيقها، كما أنها أداة لحفظ التراث الثقافي والحضاري (الأحول، ٢٠٢١). وأضاف عبد النبي (٢٠٢٣) إلى أن اللغة العربية تسهم في مساعدة الطلاب على توظيف اللغة بفعالية ومن أجل النجاح لتوصيل الأفكار والمعلومات، وللتعلم والتفكير والبحث والتقييم، ولوصف اللغة وتفسيرها، والتعبير عن آراء الفرد ومشاعره، والتفاعل مع الآخرين وتكوين العلاقات الاجتماعية وتوجيه سلوكيات الآخرين، والإبداع في النصوص الأدبية. ويؤكد على ذلك التربويون في عملية تدريس اللغة العربية بأن تدريسها لم يعد تلقيناً فقط، بل عملية تنشط للمعارف السابقة، وربطها بالجديدة، ووفق ذلك فقد هدف الإصلاح التربوي العمل على تطوير تدريس اللغة العربية وفق الاتجاهات، وتضمينه للقيم التي تُساعد على نمو الطلبة والتكيف مع البيئة المحيطة بهم (العزبي، ٢٠١٥).

في هذا الصدد يرى الباحث أن دور اللغة العربية وأهميتها تدريسها في الجامعات يتضح من خلال تحقيق العلاقة الواضحة بالمعرفة وبالأخرين، وذلك لكونها الطريق الذي يتلقى فيه الفرد أفكار الآخرين، كما أنها تعد المتوسيط الذي يُمكّن الفرد من إدراك أفكار الآخرين وفهمها ومناقشتها.

اتجاهات التدريس الحديثة في اللغة العربية:

١- الاتجاه القائم على التفريد ويستند على التعليم التقني

إن الاتجاه القائم على التفريد والمستند على التعليم التقني يُشكل محاولةً منهجيةً تهتم بالفروق الفردية بين الطلبة ويتصف هذا الاتجاه بالمرونة العالية، والحرية الفردية يتعلم وفق قدراته، فالطالب فردٌ مُتفردٌ يتعلم كل شيء، وعلى المعلم تقديم الطالب مع أقرانه، وفي نفس المعرفة والفصل، وفي الوقت نفسه، وهو ما يحتاج نموذجاً تعليمياً تربوياً يعتمد على تقنيات الويب وتطبيق الروبوتات الذكية في التعليم (Karpenko, Lukyanova, Bugai& Shchedrova, 2019, P.81) ويسهم اتجاه تفريد التعليم باعتباره أحد الاتجاهات المعاصرة في تنمية الدافعية الذاتية للطلاب، والتحكم الداخلي نحو التعلم والحد من الاعتمادية على الآخرين في التعليم، وتنمية الاستقلالية، والتصدي للفروق الفردية بين الطلاب بناءً على الأسس المنهجية وتعزيز فكرة التعليم المستمر، وتجويد مفهوم الذات للطلاب، جزاء توافر عددٍ من الأنشطة والخبرات المختلفة مما ينعكس بشكل إيجابي على الطالب (Makhambetova, Zhiyenbayeva& Ergesheva, 2021, P.2).

ويُعرّف تفريد التعليم أنه: "طريقةً تدريسيةً تعتمد على سرعة المتعلم، يتبع فيه المعلم عدة أساليب إلكترونية وغير إلكترونية، لمراعاة فروق المتعلمين والوصول إلى الأهداف المرجوة" (الحاتم والسيف، ٢٠٢١، ص ١١٤). ويُعرف الباحث الاتجاه القائم على التفريد والمستند على التعليم التقني أنه الاتجاه الذي يستخدم التعلم الذاتي، ويضمن التقنيات في التعليم، ويكون فيه المتعلم معتمداً على ذاته في الدراسة، ويصبح متحركاً في عملية التعلم تبعاً لقدراته وميوله، ويراعي الفروقات بين المتعلمين، ويساعد على اكتساب الخبرات والمعارف والمهارات، بما يتوافق مع قدرة المتعلم.

أساليب إتجاه تفريد التعليم:

هناك أشكال وأساليب متنوعة لتفريد التعلم، وجميعها تهدف لتحقيق تعليم يؤكد استقلالية المتعلم وإيجابيته، ويتوافق مع قدراته واحتياجاته، ومن هذه الأساليب ما أشار إليه (صلاح وإسماعيل، ٢٠٢١): وهي

١. **التعليم المبرمج:** وهو أحد أنماط التعليم المفرد، وهو نظام فعال في إتاحة المعلومات للطلاب تبعاً لمادة تعليمية مبرمجة.

٢. **استخدام الحاسوب لتفريد التعليم:** وهو من أكثر الأساليب انتشاراً، وتبين أساليب استخدام الحاسوب في العملية التعليمية وتوفير الدروس المفردة باستخدام الحاسوب، فهو يساهم في مساعدة الطالب على حل المشكلات، كونه يضم برامج تعليمية خاصة وفقاً لقدرات الطلاب

٣. **الفيديو التعليمي:** ويتم في هذا الأسلوب تسجيل دروس الفيديو، ويتصل بالحاسوب، ويتيح للطالب التفاعل مع ما يقدم له، والتحكم في أي جزء من أجزاء البرنامج؛ من حيث تشغيله أو إيقافه وهذا الأسلوب زاد استخدامه في المدارس والجامعات.

إيجابيات الاتجاه القائم على التفريد ومعيقاته:

يرى الحاتم والسيف (٢٠٢١) أن تفريد التعليم له عدة إيجابيات تميزه عن غيره من الاتجاهات، فهو يجعل المناخ التعليمي أكثر حداثة ومتعة، مع التنوع والتجديد داخل الفصل الدراسي، وتجعل المعلم أكثر استجابة لمتطلبات الطلاب وإمكاناتهم، كما تساهم في تنمية الثقة بالذات لدى الطلاب، وتنمية مهاراتهم وقدراتهم، وتزيد من إحساس المعلم بالإنجاز وبذل مزيد من المساعدة لطلابه. أما عن معوقات الاتجاه القائم على التفريد، ما أشار إليه (Nguyen, 2022, P.1) أن هذا الاتجاه يختلف عن الأسلوب التقليدي الذي يقوم فيه المعلم بالمحاضرة، ويتطلب إعداداً جيداً ودقيقاً؛ مما يعني امتلاك واضعي المواد التعليمية للمهارات اللازمة التي تساعد على ذلك والتي يفتقرون لها، وأن عملية إعداده تتطلب وقتاً طويلاً، كما أن هذا النوع من التدريس لا يعتمد على التشارك والعمل ضمن روح الفريق فهذا الاتجاه يتركز الطالب من الانفراد في التعليم والقيام بالأنشطة والإجابة عن الأسئلة لوحده؛ مما قد يصيبه بالملل ويؤثر على تحصيله الدراسي فيما بعد.

ومن خلال ما سبق يرى الباحث أنه بالرغم من أن الاتجاه القائم على التفريد والمستند على التعليم التقني مهم ويساعد في تنمية الموهبة الإبداعية للمتعلم ويراعي قدرات المتعلمين وحاجاتهم، فإن له عديد السلبيات، حيث يعدُّ صعب التنفيذ، ويحتاج إلى التخطيط والإعداد الجيد، والوقت المحدود لكل حصّة دراسية يُعتبر غير كافٍ لتطبيق هذا الاتجاه. وحتى يتم التخلص من تلك المعوقات التي تحول دون تطبيق استراتيجية تفريد التعلم ينبغي تقليل المادة التعليمية المقدمة في الحصّة الدراسية من خلال تهيئة الدورات التدريبية لدى المعلم والطالب لتدريبهم على هذا الاتجاه.

دراسات سابقة مرتبطة باتجاه تفريد التعليم المستند على التعليم التقني:

لقد أثبتت دراسات سابقة كثيرة أهمية اتجاه تفريد التعليم المستند على التعليم التقني في التعليم .

١. فقد هدفت دراسة نجوين، لي و نجو (Nguyen, Le&Ngo, 2022) إلى معرفة آراء معلمي الإنجليزية كلغة أجنبية حول نموذج التعليم المنفرد، والفوائد والصعوبات التي يمكن أن يواجهها المعلمون عند تطبيق هذا النموذج استخدمت الدراسة المنهج الكمي و النوعي، وتم جمع البيانات من خلال الاستبانة، وإجراء المقابلات مع عينة تكونت من (٢٦) معلماً للغة الإنجليزية في مركز لتعليم اللغة الإنجليزية يُطبق نموذج التعليم المنفرد في فيتنام، أظهرت أن المتوسط الحسابي لجميع العناصر المتعلقة بتصورات المعلمين يشير إلى أن تصوراتهم حول التعلم الفردي كانت عالية (م = ٣,٨٤٢٣) بالإضافة إلى ذلك، تشير النتائج أيضاً إلى وجود علاقة إيجابية بين تصورات المعلمين وكيفية تنفيذهم للتعلم الفردي في فصولهم.

٢. كما أجرى صلاح وإسماعيل (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى تحديد أخطاء الكتابة العربية الأكثر شيوعاً لدى الطلبة/المعلمين " تخصص اللغة العربية " بكلية التربية-جامعة حلوان، وكلية التربية الأساسية بالكويت. وتصميم برنامج قائم على إحدى استراتيجيات تفريد التعليم (استراتيجية بلوم للإتقان) من خلال تطبيق " تيمز Teams "؛ لعلاج أخطاء الطلبة / المعلمين في الكتابة العربية. وقد توصل البحث إلى قائمة أخطاء الكتابة العربية الأكثر شيوعاً مرتبة ترتيباً تنازلياً. وتم إعداد اختبار مهارات الكتابة العربية من صورتين (أ، وب)؛ لتطبق الصورة (أ) قبل تطبيق البرنامج، والصورة (ب) بعد تطبيق البرنامج.

وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٤) طالباً وطالبة من الفرقة الثالثة " تخصص لغة عربية "؛ منها (٤٢) من كلية التربية-جامعة حلوان تمثل المجموعة التجريبية الأولى، و(٤٢) من كلية التربية الأساسية بالكويت تمثل المجموعة التجريبية الثانية؛ واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي ومن أهم نتائج الدراسة: وجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة/المعلمين في كل من الجامعتين بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة العربية لصالح التطبيق البعدي، وترجع هذه الفروق لفاعلية البرنامج القائم على إستراتيجية "بلوم" للإتقان.

٣. أما دراسة ماخامبيتوفا وزينبايفا وإرجشيفا (Makhambetova, Zhiyenbayeva& Ergesheva,2021) فهذه الدراسة إستراتيجية التعلم الذاتي أداة لتحسين التحصيل الأكاديمي وزيادة دافعية الطلاب للتعلم، استعانت الدراسة بالمنهج الوصفي وتم جمع البيانات من خلال الاستبانة التي طبقت على (٦٥) عضو هيئة تدريس و (٧٠٠) طالب من ثلاث جامعات روسية وكازاخستانية، وأظهرت النتائج أن جيل الطلاب الحديث لم يعد متحفزاً لتلقي خدمات تعليمية موحدة، وفي هذا السياق، تعد استراتيجيات التعليم المنفرد شكلاً من أشكال التعلم الذاتي واتجاهها رئيسياً انتشر في عملية التعليم.

٢- اتجاه التكامل الوظيفي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ

ويُعرف التعلم المستند إلى الدماغ أنه: " التعلم الذي يهتم ببنية الدماغ ووظائفه والذي يتم من خلال تهيئة المتعلمين للتعلم، وذلك لربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، وتقديم المعلومات الجديدة من خلال استراتيجيات تتناغم مع عمل الدماغ، وإدماج المتعلمين في أنشطة صفية من أجل فهم أعمق، وتقديم التغذية الراجعة، ثم استخدام ما تعلمه الطلاب في مواقف جديدة بهدف تعزيزه، وذلك في جو من المتعة والتشويق وغياب التهديد" (الرويلي والحري، ٢٠١٨، ص ٣٣٨). وعرف الدخيل ومتولي (٢٠١٩، ص ١٩١) التعلم المستند إلى الدماغ أنه: " التعلم القائم على تحفيز الإبداع

في الدماغ من خلال المثيرات الحسية المختلفة وتنشيط الشجيرات العصبية المسؤولة عن ذلك حتى يصبح التعلم طويل الأمد".

ومن خلال استقراء التعريفات السابقة يرى الباحث أنها تمثل نموذجاً تدريسياً يضم مجموعة من العناصر المتصلة بالتعلم النشط القائم على البحث، وتوظيف إستراتيجيات مستندة على مبادئ إدراك عمل الدماغ، ونمط للتفكير يراعي فيه كيفية عمل الدماغ وطبيعته.

ويكمن الهدف من مداخل التدريس المستندة إلى التعلم المستند إلى الدماغ في مرورها بعمليات التدكر والاسترجاع إلى التعلم ذي المعنى، إذ تتطلب ثلاثة عناصر تفاعلية تتجسد في: الاسترخاء، واليقظة العقلية، والمعالجة النشطة الفعالة، حيث يركز ذلك على أهمية التعلم وفق السياق، وإشراك المتعلمين في عملية اتخاذ القرار، وبناء المجموعات التعاونية التشاركية وتحديد المصادر، وتطبيق الكثير من المعارف (Salem,2017,P.183).

ووضح كل من إريستي وأكدينيز (Erişti & Akdeniz, 2013) عدداً من المبادئ الأساسية للتعلم المستند إلى الدماغ والتي تدعم تعلم الطلاب، وهي: يقوم الدماغ بعدد من الوظائف بصورة متزامنة (Simultaneously)، بمعنى أنه يتمكن من تنفيذ أكثر من نشاط في وقت واحد كالتذوق والشم، ويربط عملية التعلم بجميع جوانب شخصية المتعلم وتكون عملية البحث والتنقيب عن المعنى عملية فطرية (Meaning is innate)، وتزود المتعلم بالانتباه وقيمة التعلم والذاكرة، ويضم التعلم عمليتي التركيز للانتباه والإدراك الجاني، كما يضم التعلم عمليتي الوعي واللاوعي، ويعمل الدماغ على المعالجة الكلية والجزئية داخله بصورة متزامنة، وبعد كل دماغ حالة فريدة من نوعها.

ويؤكد (عبد الله وآخرون، ٢٠١٩): على أن التعلم المستند إلى الدماغ يساند وبشكل كبير عملية التعلم، فهو مهم في الكشف عن ترابط المفاهيم وزيادة فهمها وتعزيز التشابكات العصبية التي تكونت جراء التعلم الجديد، وذلك عبر دمج الطالب في الأنشطة التي تعمل على زيادة وضوح الخبرات السابقة. كما يسهم هذا النوع من التعلم في توطيد التعلم وتقويته للطالب، ليستدعي المعلومات بسلاسة، وهذا يحتاج لتهيئة الحالة الانفعالية السارة لديه، وإتاحة بيئة اجتماعية آمنة، وتقديم التغذية الراجعة الملائمة له، وتوفير الوقت لتثبيت التعلم. ويعزز الجهد البيولوجي والنشاط المخي للطالب لانخراط الخبرات الجديدة في مخزون الخبرات السابقة. إذاً من خلال ما سبق فإن معرفة كيفية عمل الدماغ تسهل على الطلاب اكتساب المعرفة.

٣- الاتجاه التكاملي الوظيفي

أن الاتجاه التكاملي الوظيفي يعد أحد أهم الاتجاهات المعاصرة في التدريس، ويقصد به: النظر إلى تدريس اللغة بوصفها وحدة واحدة مترابطة، بحيث يستوجب ذلك إتاحة مناخ مثالي يمنح اللغة الخصوصية والشمولية، حيث يجب ممارسة هذه اللغة باعتبارها نظاماً متكاملًا تنحدر تحته كل المعطيات التي تُرشد المتعلمين لممارسة ماثلة خلال تعاملهم مع اللغة (أحلام وبهلول، ٢٠١٨).

واللغة في تكاملها أداة لإشباع حاجات الأفراد ورغباتهم ومتطلباتهم، وتحقيق طموحاتهم خلال العملية التعليمية، فاللغة تشكل الوسيلة لأجل تحقيق الذات، وأن تجاهل التكامل الوظيفي قد يُفسد العملية التعليمية ويؤثر عليها بالسلب (الأحول، ٢٠٢١). والقصد من التكامل الوظيفي إيجاد أسلوب من الترابط بين عدد من الحقائق والمعارف المشتتة، وتجميعها ضمن موضوع واحد، ويتم ذلك من خلال تعيين الموضوع وبعدها تجميع فروعه المبعثرة (Team Varthana,2023,P.1). وتدرس مادة اللغة العربية من الجانب التكاملي الوظيفي؛ يحتاج لأنشطة لتحقيق التكامل

المعرفي واللغوي، والقائم على تكامل المهارات الأربعة وهي: (الاستماع، والتحدث، والقراءة، الكتابة)، وبذلك يكون النص أو الموضوع وحدة واحدة يستطيع الطالب من خلالها التدرب على القراءة والإملاء والقواعد والخط ولا يُهمل أي مهارة من المهارات (Al-Mohsen, 2016, P.104).

حيث بات من الضروري إعطاء الأهمية المطلقة لتدريس اللغة العربية وفق الاتجاه التكاملي، وأن تكون جميع فروعها ضمن منهج واحد وتخضع للتقويم معاً، وذلك لأنه لا يمكن إنكار طبيعتها التكاملية (أحلام وبهلول، ٢٠١٨). وتُشير مسطر (٢٠١٩) أن تدريس مادة اللغة العربية بالتكامل الوظيفي ضروري لترايط فروعها ومهاراتها، وتقديمها للمتعلمين بشكل متّصل، بحيث تكون المادة الأدبية أساس النقاش اللغوي والنحوي والبلاغي والإملائي والتعبير والتذوق الأدبي والتفدي، واعتبار النص الأدبي جزءاً لا يتجزأ.

وبعد الاتجاه التكاملي الوظيفي في تدريس اللغة العربية من أبرز الاتجاهات التدريسية المعاصرة؛ لكونه يلبي متطلبات كل من المعلم والمتعلم للخروج بنتائج معرفية ولغوية سليمة، كما أن تدريس اللغة بشكل تكاملي وبحسب (مسطر، ٢٠١٩) يشجع التكامل والترابط عند تعليم فروع اللغة، بمعنى أنه ليس هنالك قواعد تدرس منفصلة ولا أدب ولا قراءة، بل تترايط وتتكامل هذه الفروع وتدرس بوصفها وحدة واحدة؛ مما يؤدي لإحداث شكل من التوافق بين مفرداتها وتراكيبها.

وتلخيصاً لما سبق يرى الباحث أن الاتجاه التكاملي الوظيفي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ له مكانة خاصة في العملية التدريسية الحديثة، وأنّصل وجوده بالإيجابيات التي يحققها توظيفه في جميع المواد التعليمية.

الدراسات المتعلقة باتجاه التكامل الوظيفي المستند إلى الدماغ:

١. دراسة الأحوال (٢٠٢١) التي هدفت إلى تصميم إستراتيجية تدريس جديدة في تعليم اللغة العربية قائمة على التكامل اللغوي الوظيفي في الدرس القرائي، وتتبع أثرها في تحسين مستوى أداء الطلاب في مهارات الإنتاج اللغوي (تحدثاً وكتابة). وتم إعداد قائمة بمهارات الإنتاج اللغوي، ودليل تدريسي احتوى إجراءات تدريسية خاصة بالإستراتيجية المقترحة، واختبار الإنتاج اللغوي. وتم تطبيق هذه الأدوات على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي بلغت (٦٢) طالباً؛ حيث اعتمد الباحث أسلوب المجموعتين: التجريبية، والضابطة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تأكيد فاعلية الاستراتيجية المقترحة.

٢. في حين هدفت دراسة المحسن (Al-Mohsen, 2016) إلى تقييم وجهة نظر مُعلمي اللغة العربية حول ما إذا كان النهج المتكامل ضرورياً لكفاءة التواصل لدى الطلاب في اللغة العربية، استعانت الدراسة بالنهج المختلط (الكمي والنوعي) وتم جمع البيانات من خلال الاستبانة و طبقت على عينة عددها (٦٠) محاضراً للغة العربية، أظهرت النتائج أنه بالرغم من عدم ظهور علاقات ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمين للنهج المتكامل، وتأثيرها على الكفاءة التواصلية نتيجة لحجم العينة، إلا أن تصوراً إيجابياً عاماً لاستخدام النهج المتكامل ظهر طريقة صحيحة للقيام بعمليات التعليم والتعلم في اللغة العربية.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

اتّبعَت الدِّراسةُ المنهجَ الوصفيَّ بأسلوبِ الدِّراساتِ المسحية؛ التي تهتمُّ بوصف الظاهرة وتحليلها وكشف العلاقات بين أبعادها، وتحديد الأسباب التي أدت إلى ظهورها، والتعبير عنها كمياً أو كيفياً؛ من أجل الحصول على نتائج تُسهم في تحسين الواقع ومعالجة مشكلاته.

مجتمع الدراسة وعينها:

تكوّن مجتمع الدِّراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس الذين يعملون في كليات جامعة الباحة خلال العام الجامعي (١٤٤٣هـ)، وعددهم (١٢٠٦) عضواً حسب السجلات الرسمية لعمادة شؤون أعضاء التدريس بالجامعة. وبُناءً عليه؛ فإنَّ حجمَ العينة الممثلة هو (٤١) مفردةً، وذلك بالاستناد إلى جداول حجم العينات (Krejcie & Morgan, 1970). وقد اعتمدَ البحثُ الحاليُّ في طريقة المعاينة على العينة العشوائية البسيطة، وكانت المشاركة فيها طوعيةً، حيث بلغَ عددُ الاستجابات المتحصّلة (٤١) استجابةً.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدِّراسة، وبُناءً على طبيعة البيانات المطلوبة ومنهجية جمعها، وبعد مراجعة متعمقة لكثيرٍ من الأدبيات والدِّراسات السابقة المرتبطة بمتغيراتها، تمَّ اعتمادُ الاستبانة أداةً لجمع بيانات هذه الدِّراسة، وقد تكوّنت الأداة من ثلاثة أجزاء: وهي الجزء الأول: دعوة للمشاركة في الدِّراسة. والجزء الثاني: من البيانات الديمغرافية والوظيفية، حيث تمَّ تضمينُ مجموعةٍ من المتغيرات التي يُتوقع أن تؤثر على استجابات المفحوصين حول متغير الاتجاهات التدريسية الحديثة (اتجاه تفريد التعليم القائم على التعليم التقني، واتجاه التكامل الوظيفي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ)، وذلك بالاستناد إلى نتائج بعض الدِّراسات والأعمال السابقة. وأخيراً الجزء الثالث: وهو متن الاستبانة، واشتمل على متغيري الدِّراسة الرئيسيين: الأول: اتجاه تفريد التعليم القائم على التعليم التقني، وتمَّ قياسه من خلال (١٠) فقرات ذات الصلة، وذلك بعد المراجعة لدراسات سابقة مثل: دراسة (الحاتم والسيف، ٢٠٢١؛ صلاح واسماعيل، ٢٠٢١). الثاني: اتجاه التكامل الوظيفي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ، وتمَّ قياسه من خلال (١٠) عبارات ذات الصلة. وذلك بعد المراجعة لدراسات سابقة مثل: دراسة (الأحول، ٢٠٢١)، وتمَّ حسابُ تقدير الاستجابات باستخدام مقياس ليكرت الخماسي (١ = ضعيفة جداً إلى ٥ = كبيرة جداً) لاتجاه تفريد التعليم القائم على التعليم التقني، واتجاه التكامل الوظيفي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ.

صدقُ الأداة وثباتها: للتأكد من الصدق الظاهري لأداة الدِّراسة، تمَّ عرضها في صورتها المبدئية على مجموعةٍ من المحكمين المتخصصين بالمناهج وأساليب التدريس في الجامعات السعودية، وتمَّ الأخذ بالملاحظات، وللتأكد من صدق البناء الداخلي للأداة، تمَّ تطبيقها على عينة استطلاعية بلغ حجمها (٣٠) فرداً من مجتمع الدِّراسة ومن خارج العينة الأساسية حيث تمَّ حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson's Correlation Coefficient لفقرات كلِّ اتجاه مع درجته الكلية جدول (١).

جدول ١

معامل ارتباط بيرسون لفقرات كل محور مع درجته الكلية.

المحور	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ
اتجاه تفريد التعليم القائم على التعليم التقني	١٠	٠,٩٠٦
اتجاه التكامل الوظيفي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ	١٠	٠,٨٨٥
الكلبي	٢٠	٠,٨٩١

يتضح من جدول (١) أن قيمة ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة تراوحت بين (٠,٨٨٥ - ٠,٩٠٦)، في حين جاءت قيمة ألفا كرونباخ الكلية (٠,٨٩١) وهي قيم مقبولة لأغراض البحث العلمي.

المعالجة الإحصائية:

استُخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

١ - الإحصاءات الوصفية Descriptive Statistics، حيث تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة باتجاه تفريد التعليم القائم على التعليم التقني، واتجاه التكامل الوظيفي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ. وكذلك استخدام النسب المئوية للتعرف إلى خصائص أفراد عينة الدراسة.

٢ - معامل ارتباط بيرسون Pearson's Correlation Coefficient؛ للتحقق من صدق الأداة.

٣ - معامل ألفا كرونباخ Cronbachs Alpha؛ لتأكيد مستوى ثبات أداة الدراسة.

٤ - اختبار (ت) T-Test للعينات المستقلة؛ للتعرف ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو متغيراتها الديمغرافية.

نتائج التحليل الإحصائي والإجابة عن أسئلة الدراسة:

أولاً: وصف عينة الدراسة:

وباستخدام التكرارات الحسابية، والنسب المئوية، تم تبين خصائص عينة الدراسة كما هو موضح في جدول (٢).

جدول ٢

خصائص عينة الدراسة وفقاً لبياناتهم الشخصية والوظيفية.

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٢٢	٥٣,٧٪
	أنثى	١٩	٤٦,٣٪
	أقل من ٥ سنوات	٧	١٧,١٪

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
سنوات الخبرة	من ٥ - أقل من ١٠ سنوات	١٤	٣٤,١٪
	١٠ سنوات فأكثر	٢٠	٤٨,٨٪
المسمى الوظيفي	أستاذ	٩	٢٢٪
	أستاذ مشارك	٢١	٥١,٢٪
	أستاذ مساعد	١١	٢٦,٨٪

يتضح من جدول (٢) أنَّ فئة " ذكر " في متغير الجنس مثلَّت النسبة الأعلى من إجابات أفراد عينة الدراسة التي حصلت على " ٢٢ " عينة أي بنسبة " ٥٣,٧٪ " من العينة الكلية والبالغ عددها " ٤١ " عينة في حين حصلت فئة " أنثى " على " ١٩ " عينة أي بنسبة " ٤٦,٣٪ ". كما يظهر من الجدول أعلاه أنَّ فئة " ١٠ سنوات فأكثر " في متغير سنوات الخبرة قد مثلَّت النسبة الأعلى من إجابات أفراد عينة الدراسة التي حصلت على " ٢٠ " عينة أي بنسبة " ٤٨,٨٪ " من العينة الكلية والبالغ عددها " ٤١ " عينة، في حين حصلت فئة " أقل من ٥ سنوات " على " ٧ " عينات أي بنسبة " ١٧,١٪ ". ويظهر من الجدول أعلاه أنَّ فئة " أستاذ مشارك " في متغير المسمى الوظيفي؛ قد مثلَّت النسبة الأعلى من إجابات أفراد عينة الدراسة؛ وحصلت على " ٢١ " عينة أي بنسبة " ٥١,٢٪ " من العينة الكلية البالغ عددها " ٤١ " عينة، في حين حصلت فئة " أستاذ " على " ٩ " عينات أي بنسبة " ٢٢٪ ".

ثانيًا: الإجابة عن أسئلة الدراسة:

للإجابة عن السؤال الرئيسي: ما درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة لأتجاهات التدريس الحديثة في تعليم اللغة العربية؟ فقد تمَّ إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة وعي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة لأتجاهات التدريس الحديثة في تعليم اللغة العربية للمجالات الفرعية التابعة له والأداء الكلي.

جدول ٣

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة وعي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة لأتجاهات التدريس الحديثة في تعليم اللغة العربية

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١	اتجاه تفريد التعليم القائم على التعليم التقني	٣,٧٩	٠,٥٠	١	مرتفعة
٢	اتجاه التكامل الوظيفي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ	٣,٦٧	٠,٢٨	٢	مرتفعة
الأداء ككل		٣,٧٣	٠,٣٠		مرتفعة

يتضح من جدول (٣) أنَّ درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة لأتجاهات التدريس الحديثة في تعليم اللغة العربية ككل جاء بمتوسط حسابي " ٣,٧٣ " بدرجة مرتفعة وانحراف معياري " ٠,٣٠ "، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات بين (٣,٦٧ - ٣,٧٩)، ويعزو الباحث ذلك إلى أنَّ أعضاء هيئة التدريس يرون أنَّ الاعتماد على اتجاهات التدريس الحديثة وأساليبه في تعليم اللغة العربية كالاتتماد على التقنيات الحديثة، والتعلم المستند إلى الدماغ مهم

حيث يؤمنون بأنّ التعلّم التقني يحثّ الطالب على التعلّم الذاتي، وأن يكون أكثر اعتماداً على نفسه في الحصول على المعلومة ويوفر لهم مصادر جديدة للمعرفة، ويربط المعرفة الجديدة بالسابقة مع التوصل لأفكار جديدة بناءً عليها، ويقدم المعلومات الجديدة من خلال استراتيجيات تتناغم مع عمل الدماغ، ويدمج الطلبة في أنشطة صفيّة لتعميق فهمهم لمهارات اللغة العربيّة، وتقديم التّغذية الرّاجعة واستخدام ما تعلّمه الطالب في مواقف جديدة بهدف تعزيزه. وما يتعلق بالمجالات الفرعيّة فقد جاء المجال رقم (١) (اتّجاه تفريد التّعليم القائم على التّعليم التقني) في المرتبة الأولى بمتوسّط حسابي (٣,٧٩) بدرجة مرتفعة وانحراف معياري (٠,٥٠)، كما جاء المجال (٢) (اتّجاه التّكامل الوظيفي القائم على التعلّم المستند إلى الدماغ) في المرتبة الثانية بمتوسّط حسابي (٣,٦٧) بدرجة مرتفعة وانحراف معياري (٠,٢٨).

للإجابة عن السّؤال الأول: ما درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة للاتّجاه القائم على التّفريد المستند على التّعليم التقني في تدريس اللغة العربيّة ؟

جدول ٤

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة وعي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة للاتّجاه القائم على التفريد المستند على التّعليم التقني في تدريس اللغة العربيّة مرتبة تنازلياً حسب المتوسّط الحسابي.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الانطباق
٣	تفريد التّعليم تقنيًا يهدف إلى تنظيم تعلّم المتعلمين في اللغة العربيّة.	٤,٦٨	٤٧٠	١	مرتفعة
٢	أدرك بأن تفريد التّعليم تقنيًا يحتاج لسلسلة طويلة من الإجراءات التّدرسية.	٤,٣٦	٩٤٠	٢	مرتفعة
٧	لدي معرفة بدمج أنشطة اللغة العربيّة بالتّعليم التقني.	٤,٠٤	١,٢٤	٣	مرتفعة
١	لدي معرفة عن اتّجاه تفريد التّعليم تقنيًا.	٣,٧٥	١,٤٤	٤	مرتفعة
٥	لدي معرفة بإعداد دروس اللغة العربيّة تقنيًا باستخدام الحاسوب.	٣,٧٠	١,١٨	٥	مرتفعة
٨	لدي معرفة بتسجيل دروس اللغة العربيّة بالفيديو التفاعلي.	٣,٧٠	١,٠٣	٦	مرتفعة
٩	أدرك كيفية استخدام الأقراص المرنة في تدريس اللغة العربيّة.	٣,٤٨	٨٩٠	٧	متوسطة
٦	لدي معرفة بتصميم برامج تعليمية تقنية تناسب قدرات المتعلمين.	٣,٤٦	٨٣٠	٨	متوسطة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الانطباق
١٠	أقدم المعلومات للمتعلّمين وفق مادة تعليمية مبرجة	٣,٤٣	٨٩٠	٩	متوسطة
٤	أرى بأن تفريد التّعليم تقنيًا يعتمد على سرعة المتعلمين في التّعلّم التقني.	٣,٢٤	١,٠٦	١٠	متوسطة
	الأداء ككل	٣,٧٩	٠,٥٠		مرتفعة

يتّضح من جدول (٤) أنّ درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة للاتّجاه القائم على التّفريد المستند إلى التّعليم التقني في تدريس اللغة العربيّة؛ جاءت بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (٣,٧٩) وانحراف معياري (٠,٥٠)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (٣,٢٤ – ٤,٦٨). فأعضاء هيئة التدريس يرون أنّ التّعليم التقني يلعب دورًا كبيرًا في تذويت التّعليم (تفريد التّعلّم)؛ فالتكنولوجيا تسمّح للطالب بأخذ مبادرة في تعلّمهم وتقدّمهم، فالطالب يستطيع أن يستخدم المصادر التّعليميّة عبر الإنترنت للبحث والاستكشاف والاستزادة من المعرفة بشكلٍ مستقلٍّ، كما توفر لهم فرصًا مختلفة لتطوير عديد المهارات؛ كمهارات التّفكير النقدي، وحلّ المشكلات والابتكار. وأنّ التكنولوجيا تجعل عمليّة التّعلّم أكثر متعة. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة صلاح واسماعيل (٢٠٢١)، التي من نتائجها أنّ هناك نسبة كبيرة من المدرسين يستخدمون استراتيجية تفريد التّعلّم تقنيًا.

أما فيما يتعلّق بفقرات الدّراسة فقد جاءت الفقرة (٣) (تفريد التّعليم تقنيًا يهدف إلى تنظيم تعلّم المتعلّمين في اللغة العربيّة). في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٦٨) بدرجة مرتفعة وانحراف معياري (٠,٤٧)، فأعضاء هيئة التدريس يرون أنّ تفريد التّعليم يُسهّم في تنظيم التّعليم وتسهيله للطّلاب بأشكالٍ وأساليبٍ مختلفة بحيث يتعلّم الطّالب ذاتيًا وبدافعية وإتقان؛ وفقًا لحاجاته وقدراته واهتماماته وميوله وخصائصه النمائية، واستعداداته وسرعته في التّعلّم. كما جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (٤) (أرى بأن تفريد التّعليم تقنيًا يعتمد على سرعة المتعلمين في التّعلّم التقني) بمتوسط حسابي (٣,٢٤) بدرجة متوسطة وانحراف معياري (١,٠٦). ويعزو الباحث ذلك أنّ التّعلّم الفردي هو أحد أنماط التّعليم التي يعتمد فيها الطّالب على نفسه، ويتعلّم في الوقت الذي يناسبه وبالسّعة التي تناسب قدراته، ويراعي الفروق الفرديّة بين الطّلاب من حيث سرعة التّعلّم وزمنه؛ فالطّالب بطئ التّعلّم يمكنه أن يقرّر دراسة أيّ جزء من النموذج يجد صعوبة في تعلّمه، والمتعلم السّريع يمكنه أن ينتقل سريعاً من جزء إلى آخر إذا ما حقق التّعلّم بنجاح ووصل إلى درجة التّمكن.

للإجابة عن السّؤال الثاني: ما درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة للاتّجاه التّكامل الوظيفي القائم على التّعلّم المستند الى الدّماغ في تدريس اللغة العربيّة؟

جدول ٥

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة وعي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة للاتّجاه التّكامل الوظيفي القائم على التّعلّم المستند الى الدّماغ في تدريس اللغة العربيّة ، مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الانطباق
٢	يساعد إتجاه التَّكامل الوظيفي على فهم اللغة العربيَّة عبر الاعتماد على تركيب الدِّماغ.	٤,٦٥	٤٨٠	١	مرتفعة
٦	يتطلب إتجاه التَّكامل الوظيفي تقديم الخبرات التَّعليمية في شبكات أو خرائط ذهنية تلائم الشبكات العصبية للمتعلمين.	٤,٠٧	٨١٠	٢	مرتفعة
١	يستخدم إتجاه التَّكامل الوظيفي في تدريس اللغة على أنه وحدة متكاملة.	٣,٨٥	٩٠٠	٣	مرتفعة
٨	يوجه إتجاه التَّكامل الوظيفي المتعلمين إلى م تعلموه في المواقف الحياتية لحل مشكلاتهم.	٣,٧٥	٨٨٠	٤	مرتفعة
٧	يتطلب إتجاه التَّكامل الوظيفي اعداد مشكلات ومواقف حياتية وتوجيهها للمتعلمين.	٣,٦٨	٥٢٠	٥	مرتفعة
٥	يتطلب إتجاه التَّكامل الوظيفي اندماج الخبرات الجديدة في اللغة العربيَّة بالخبرات السابقة للمتعلمين.	٣,٥٣	٧١٠	٦	متوسطة
٣	يعتمد إتجاه التَّكامل الوظيفي على استثارة الدِّماغ العالية بشكل يلائم الانفعالات الايجابية.	٣,٥١	١,١٢	٧	متوسطة
١٠	يساعد إتجاه التَّكامل الوظيفي على تصميم الأنشطة الجماعية التعاونية التي يمارسها المتعلمون من خلال التفاعل.	٣,٣٦	٩٩٠	٨	متوسطة
٤	يشمل إتجاه التَّكامل الوظيفي التغذية الراجعة والمستمر والفورية خلال تدريس اللغة العربيَّة.	٣,١٩	٧٤٠	٩	متوسطة
٩	يستفاد من إتجاه التَّكامل الوظيفي في تصميم الأنشطة التَّعليمية بشكل مشكلات مرتبطة بحياة المتعلمين.	٣,٠٧	١,١٢	١٠	متوسطة
الأداء ككل		٣,٦٧	٠,٢٨		مرتفعة

يُوضح من الجدول (٥) أنَّ درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة لأتجاه التَّكامل الوظيفي القائم على التعلُّم المستند إلى الدِّماغ في تدريس اللغة العربيَّة؛ جاءت بدرجة مرتفعةٍ بمتوسطٍ حسابيٍّ (٣,٦٧) وانحراف معياري (٠,٢٨) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (٣,٠٧ - ٤,٦٥)، ويعزو الباحث ذلك إلى أنَّ أعضاء هيئة التدريس يرون أنَّ التَّكامل الوظيفي القائم على التعلُّم المستند إلى الدِّماغ في تدريس اللغة العربيَّة ضروريٌّ لتربط فروعها

ومهاراتها، باعتبار هذا الاتجاه قادراً على مراعاة خصوصية التعامل مع اللغة على أنها وحدة واحدة بالرغم من اختلاف مهاراتها وفروعها. فالتكامل الوظيفي عملية تهدف إلى الاستفادة مما تعلمه الطالب حديثاً، وتوظيفه لاحقاً في مواقف حياتية مختلفة من أجل التوسع فيه، وتكوين ارتباطات عصبية موسعة داخل الدماغ تعمل على تكوين معانٍ إضافية لما تمّ تعلمه. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الأحوال (٢٠٢١) التي من نتائجها أنّ لاتجاه التكامل الوظيفي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ دوراً في تحسين مستوى أداء الطلاب في مهارات الإنتاج اللغوي.

أما فيما يتعلق بفقرات الدراسة؛ فقد جاءت الفقرة (٢) (يساعد اتجاه التكامل الوظيفي على فهم اللغة العربية عبر الاعتماد على تركيب الدماغ). في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٦٥) بدرجة مرتفعة وانحراف معياري (٠,٤٨)، وذلك من خلال استخدام اتجاه التكامل الوظيفي مبادئ التوفيق الدنجي عبر طرح العديد من الأسئلة المتعلقة بالمادة على الطلبة، والاستماع إلى آرائهم وانتقاداتهم والقيام بالإجابة، وحجتهم على التساؤل حول قيمة محتوى اللغة العربية وأهميتها. وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (٩) (يُستفاد من اتجاه التكامل الوظيفي في تصميم الأنشطة التعليمية بصورة مشكلات مرتبطة بحياة المتعلمين) بمتوسط حسابي (٣,٠٧) بدرجة متوسطة وانحراف معياري (١,١٢) فأعضاء هيئة التدريس يرون أنّ من خلال اتجاه التكامل الوظيفي نستطيع عرض الأنشطة التعليمية في صورة وظيفية لها صلة وثيقة بواقع المعلمين والطلاب، ويشكل مشكلات عدة مرتبطة بحياتهم حيث يسهم الطلبة بحل هذه المشكلات التي تواجههم في هذه الأنشطة، الأمر الذي يسهم بالمساعدة في تعزيز التعلم الجديد وتوسيعه.

للإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجة وعي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة لاتجاهات التدريس الحديثة في تعليم اللغة العربية من وجهة نظرهم تُعزى إلى (سنوات الخبرة، المسمى الوظيفي)؟

أولاً: سنوات الخبرة

تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة وعي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة لاتجاهات التدريس الحديثة في تعليم اللغة العربية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

جدول ٦

اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق بين المتوسطات الحسابية لمدى وعي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة لاتجاهات التدريس الحديثة في اللغة العربية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى المعنوية
اتجاه تفريد التعليم القائم على التعليم التقني	بين المجموعات	١,٠٢٢	٢	٥١١.٠	٢,١١٧	١٣٤.٠
	داخل المجموعات	٩,١٧٤	٣٨	٢٤١.٠		
	المجموع	١٠,١٩٦	٤٠			
اتجاه التكامل الوظيفي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ	بين المجموعات	١٩١.٠	٢	٩٥.٠	١,١٧١	٣٢١.٠

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى المعنوية
الأداء الكلي	داخل المجموعات	٣,٠٩٤	٣٨	٠.٨١٠	٢,٤٠٠	١٠٤٠
	المجموع	٣,٢٨٥	٤٠			
	بين المجموعات	٤٠٦٠	٢	٢٠٣٠		
	داخل المجموعات	٣,٢١٣	٣٨	٠.٨٥٠		
	المجموع	٣,٦١٩	٤٠			
	بين المجموعات	٤٠٦٠	٢	٢٠٣٠		

***دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١

*دال عند مستوى الدلالة ٠,٠٥

يُتضح من جدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع محاور الدراسة والأداء الكلي لدرجة وعي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة لآليات التدريس الحديثة في اللغة العربية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة؛ حيث جاءت قيمة مستوى الدلالة للمجالات والأداء الكلي أعلى من (٠,٠٥) ويعزو الباحث ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس يرون أن الخبرة لا تقف عائقاً أمام المعلمين؛ فاستخدام آليات التدريس الحديثة في التعليم إنما هي اتجاهات مهمة على المدرسين أن يكونوا على وعي بها واستخدامها على اختلاف خبراتهم، فتزيد من مستوى تحصيل الطلبة وتساعد في تدوين التعليم بجعله محور العملية التعليمية.

ثانياً: متغير المسمى الوظيفي

تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة وعي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة لآليات التدريس الحديثة في تعليم اللغة العربية تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي.

جدول ٧

اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة وعي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة لآليات التدريس الحديثة في تعليم اللغة العربية تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى المعنوية
اتجاه تفريد التعليم القائم على التعليم التقني	بين المجموعات	٨٢٩٠	٢	٤١٥٠	١,٦٨٢	٢٠٠٠
	داخل المجموعات	٩,٣٦٧	٣٨	٢٤٦٠		
	المجموع	١٠,١٩٦	٤٠			
اتجاه التكامل الوظيفي القائم على التعلم المستند إلى الذكاء	بين المجموعات	١٢٠٠	٢	٠.٦٠٠	٧١٨٠	٤٩٤٠
	داخل المجموعات	٣,١٦٥	٣٨	٠.٨٣٠		
	المجموع	٣,٢٨٥	٤٠			
الأداء الكلي	بين المجموعات	١٧٠٠	٢	٠.٨٥٠	٩٣٨٠	٤٠٠٠
	داخل المجموعات	٣,٤٩٩	٣٨	٠.٩١٠		
	المجموع	٣,٦١٩	٤٠			

يتضح من جدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع محاور الدراسة والأداء الكلي لدرجة وعي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة لأتجاهات التدريس الحديثة في تعليم اللغة العربية تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي، حيث جاءت قيمة مستوى الدلالة للمجالات والأداء الكلي أعلى من (٠,٠٠٥). فأعضاء هيئة التدريس على اختلاف مسماهم الوظيفي جميعهم يدركون أهمية إتجاهات التدريس الحديثة؛ حيث تراعي مستويات الطلاب والفروق الفردية بينهم إذا تم استخدامها بالشكل الصحيح. وتوسع مدارك الطلاب، وتزودهم بكثير من المصادر المختلفة لفهم المادة العملية بشكل أكبر ليصبح متمكناً منها. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الأ حول (٢٠٢١) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية كبيرة بين متوسطي درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة، التي كانت دوماً في اتجاه المجموعة التجريبية ولصالح القياس البعدي.

توصيات الدراسة:

- ١- التركيز على تصميم برامج تعليمية تقنية تناسب قدرات المتعلمين، حيث لا بد من إدخال إتجاهات التدريس الحديثة في تدريس اللغة العربية في جامعة الباحة.
- ٢- تنظيم عمل مُتدريّات علمية وورش عمل تهدف لرفع مستوى الوعي بالإتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية.
- ٣- تكثيف التعاون مع الجامعات الأخرى بهدف رفع مستوى وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية الإتجاهات الحديثة وبهدف تبادل الخبرات وتحقيق الإثراء العلمي والمعرفي لعضو هيئة التدريس فيما يخص الإتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية.

الدراسات المستقبلية:

بالرغم من أن الدراسة الحالية أسهمت في سدّ جانب من الفجوة البحثية؛ فإنها فتحت الباب للبحث عن إجابات لعدد من الأسئلة؛ لذلك يقترح الباحث ضرورة إجراء دراسات أخرى مماثلة، تبحث في إتجاهات التدريس الحديثة في مقررات أخرى، وإجراء دراسات مماثلة على عيّينات أكثر وفي تخصصات ومراحل تعليمية مختلفة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو حماد، ناصر الدين. (٢٠١٧). أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير التخيلي والإدراك البصري لدى طلبة صعوبات التعلم غير اللفظية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، ٢٥(٢)، ١٥٠-١٦٦.
- أحلام، علي، وبهلول، صيار. (٢٠١٨). واقع وآفاق تدريس اللغة العربية في ضوء الاتجاه التكامل في المدرسة العربية- المدرسة الجزائرية أمودجاً. *مجلة سياقات*، ٣(٣)، ٢٩٣-٣٠٢.
- الأحول، أحمد. (٢٠٢١). استراتيجية تدريس مقترحة قائمة على التكامل اللغوي الوظيفي في الدرس القرائي وأثرها في تنمية مهارات إنتاج اللغة لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة الناطقين بغير اللغة العربية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب- مصر*، ٤(١٠)، ١-٢٢.
- الحاتم، منيرة، والسيف، عبد المحسن. (٢٠٢١). مدى استخدام معلمات العلوم الشرعية لاستراتيجية تفريد التعلم وأساليبها والمعوقات التي تحد من تطبيقها. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٥(٤٨)، ١١٠-١٣١.
- الحاج، سميرة. (٢٠٢٢). استراتيجيات تدريس مساقات اللغة العربية في مؤسسات التعليم العالي وعلاقتها بجودة مخرجات التعلم - البرامج الأكاديمية للكليات العسكرية بجامعة أبو ظبي أمودجاً-. *المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٢(١٢)، ٤٥-١.
- الدخيل، عبد الرحمن، ومتولي، فكري. (٢٠١٩). فعالية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية الاتجاه نحو الإبداع لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الموهوبين. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، ١(٧)، ١٨٧-٢١٨.
- الرويلي، عايد، والحري، بدرية. (٢٠١٨). الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، ١(٥٦)، ٣٣١-٣٦٢.
- صالح، سمير، وإسماعيل، سحر. (٢٠٢١). فاعلية برنامج قائم على تفريد التعلم باستخدام تطبيق " Teams " لعلاج أخطاء الكتابة العربية لدى الطلبة/ المعلمين بمصر والكويت. *مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية*، ١(٦)، ٢٦٢-٣٠٣.
- طاهر، يسلم، ويحيى، ندى. (٢٠٢٣). واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة أبين لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر طلاب كلية التربية زنجبار. *مجلة جامعة السعيد للعلوم الإنسانية والتطبيقية*، ٦(٢)، ٢١٠-٢٥٢.
- عبد النبي، مروة. (٢٠٢٣). استخدام استراتيجية التمدجة في تدريس اللغة العربية لتنمية بعض مهارات التحدث لتلاميذ الصف السادس الابتدائي. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، ٣٨(٢)، ٧٢٥-٧٦٤.
- عبدالله، هالة؛ وعمر، سعاد؛ وعصفور، إيمان؛ وفرغلي، محمد. (٢٠١٩). معايير بناء منهج في الاجتماع في ضوء التعلم المستند إلى الدماغ للطلاب المعلمين بشعبة الاجتماع بكلية التربية. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، ١(٢٤٦)، ١٣٦-١٥٧.
- عرفان، خالد. (٢٠١٥). الاتجاهات المعاصرة لتعليم وتعلم اللغة بين نظريات تفسيرها ومداخل تعليمها في البحوث والدراسات التربوية. *مجلة العلوم التربوية*، ١(٢)، ٥٩-١٦١.
- العنزي، عايد. (٢٠١٥). تحليل إستراتيجي لمشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام منهج اللغة العربية للمرحلة المتوسطة نموذجاً ١٤٢٨-١٤٣٤ هـ. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

العنزي، نورة. (٢٠٢١). اتجاهات معلمات اللغة العربية نحو استخدام التقنيات الحديثة في تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في مدينة عرعر. *المجلة العلمية لكلية التربية - جامعة أسيوط*، ٣٧(١١)، ٢٢٢-٢٤٧.

مسطر، سلمى. (٢٠١٩). أثر إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تفعيل تدريس النصوص الأدبية لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط - متوسط فرجية سليمان. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد الصديق بن يحيى - جيجل.

المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني والتعليم عند بعد. (٢٠١٥). تعليم مبتكر لمستقبل واعد، الرياض، السعودية.

الهاشمية، هند. (٢٠١٤). واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس للتكنولوجيا الحديثة في تدريس مقرر مهارات اللغة العربية ومعوقات استخدامها بكليات العلوم التطبيقية بسلطنة عمان. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٣(١١)، ٨٣-١٠٠.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Abdel Nabi, M. (2023). Using the modeling strategy in teaching the Arabic language to develop some speaking skills for sixth-grade primary school students. *Journal of Research in Education and Psychology*, 38(2), 725-764.
- Abdullah, H.&Omar, S.&Asfour, E.&Farghaly, M.(2019).Standards for Building a Curriculum in Sociology in Light of Brain-Based Learning for Student Teachers in The Sociology Division of The College of Education.(In Arabic). *Curriculum and Instruction Journal*. 246(11).136-157
- Al Hashimia, Hind. (2014). The reality of using Modern Technology by Faculty Members in Teaching Arabic Language Skills and the obstacles to its Use in Applied Science Colleges in the Sultanate of Oman. (In Arabic). *International Specialized Educational Journal*, 3(11), 83-100.
- Al-Ahwal, A.S.M.M. (2021). Introduction to a Proposed Teaching Based on Functional Linguistic Integration in the Reading Lesson and its Impact on the Development of Language Production Skills Among High School Student. (In Arabic). *Journal of Non-Arabic Speakers*, 10(4).1-2.
- Al-Anazi, A. (2015). A strategic analysis of King Abdullah Al-Qawi's establishment of public education, the Arabic language curriculum for the model intermediate stage 1428-1434 AH. (In Arabic) Unpublished thesis. Naif Arab University for Security Sciences.
- Al-Anzi, N. (2021). Attitudes of Arabic Language Female Teachers Towards the Use of Modern Technologies in Teaching Arabic Language at The Primary Stage in The City of Arar. (In Arabic). *Journal of Faculty of Education Assiut University*. 37(11).272-247.
- Al-Dakhil, A.&Metwally, F.(2019). Effectiveness of a program based on brain-based learning in the development of the trend toward the creativity of students with learning difficulties to the gifted. (In Arabic).*The Arab Journal of Disability and Talent Sciences*. 7(3).187-218.
- Al-Hajj, S.(2022). Strategies for teaching Arabic language courses in higher education institutions and its relationship to the quality of learning outcomes: the academic programs of the military colleges at Abu Dhabi University as a mode. (In Arabic). *Arab Journal for Humanities and Social Sciences*. 12(2).1-45.
- Al-Hatem, M.H.&Saif, A.(2021) The extent to which Islamic science teachers use the strategy of individualization of education, its methods, and the obstacles that limit its application. (In Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*. 48(5). 10 -131.
- Alli Allia, A.(2018). The Reality and Horizons of Teaching Arabic Language In light of the Integrated Approach in the Arab school The Algerian School as a model. (In Arabic). *Journal of Natural Sciences Publishing*, 3(3).293-3.2.
- Al-Mohsen, A.(2016). Arabic Teachers' Perception of an Integrated Approach for Teaching Arabic as a Foreign Language in Colleges and Universities in the United States. Unpublished dissertation. The University of San Francisco
- Al-Ruwaili, A.&Harbi, B.(2018). The teaching techniques that mathematics' teachers use due to the Brain-based learning theory. (In Arabic). *Academic Scientific Journals*. 56(10).331-362.
- Berdiyevna, A.S.&Shokirovich, X.S.(2023). Prospective Directions of Implementation of Modern Information Technologies in Education. *Eurasian Journal of Research, Development and Innovation*.17

- Eirfan, K.(2015) . The contemporary approaches of learning and teaching language among theories and their explanations in educational research studies. (In Arabic). Journal of Education studies, 35(2).59-161.
- Gejdoš, M.(2019). Modern Trends In Education. *International Journal of New Economics and Social Sciences*, 10(2).
- Hammad .N.I.A. (2017). Assessing Social and National Education Textbooks for the Upper Basic Stage via a List of Social and National Concepts and Values from Teachers' Perspectives.(In Arabic) Journal of Educational and Psychology Sciences 25(2).150 -166.
- Karpenko, O. M.&Lukyanova, A. V.& Bugai, V. V. & Shchedrova, I. A. (2019). Individualization of Learning: An Investigation on Educational Technologies. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(3), 81-90.
- Lynn, T.G.&Rosati, P.&Conway, E.&Curran, D.(2022). *Digital Education*. In book: Digital Towns (pp.133-150)
- Makhambetova, A.&Zhiyenbayeva, N.& Ergesheva, E.(2021). Personalized Learning Strategy as a Tool to Improve Academic Performance and Motivation of Students. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*,16(6).1-17.
- Mustar, S. (2019). investigating the effect of using brain-based learning strategy on activating literary texts curricular among third middle grade students. (In Arabic). Unpublished thesis. Université de Jijel - Mohammed SeddikBenyahia.
- Nguyen,C.& Le, D.&Ngo, H.(2022). EFL Teachers' Perceptions of the Individualized Learning Model: A Case at an English Language Center. *International Journal of Instruction*. 15(1), 437-456.
- Pramoth, A.(2022). Modern trends in education pros and cons. Available at: <https://timesofindia.indiatimes.com/readersblog/modern-trends-in-education-pros-and-cons/modern-trends-in-education-pros-and-cons-46765/>
- Reality the Use of Modern Technology in Teaching the Course of Arabic Language Skills and Obstacles to Use at Colleges of Applied Sciences in Sultanate of Oman. (In Arabic). *The International Interdisciplinary Journal of Education*, 3(11). 83-100.
- Salah, S.&Ismail, S. (2021).The Effectiveness of a Program Based on Individualizing Learning using Microsoft Teams in remedying Writing Errors in Arabic for Students- Teachers in Egypt and Kuwait. (In Arabic) SUV International Journal of Educational Sciences. 6(4).261-303.
- Taher, Y.&Yahya, N. (2023).The Reality of The Use of Faculty Members at King Saud University for Active Learning Strategies in Teaching Arabic Language from The Perspective of Students of Faculty of Arts. Al - Saeed Journal of Humanities and Applied Sciences. 6(2).210-256.
- The Fourth International Conference on E-Learning and Distance Education. (2015). Innovative education for a promising future, Riyadh, Saudi Arabia.
- Varthana Team.(2023). What is Integrated Learning and how it benefits students?: <https://varthana.com/school/what-is-integrated-learning-and-how-it-benefits-students/text=The%20integrated%20curriculum%20focuses%20on,a%20more%20enriching%20learning%20experience>

تَصَوُّرٌ مُقْتَرَحٌ لاسْتِخْدَامِ تَطْبِيقَاتِ الذِّكَااءِ الاصْطِنَاعِي فِي تَفْعِيلِ الْاِتِّصَالِ الْإِدَارِي

بِجَامِعَةِ شَقْرَاءِ

منال بنت محمد بن سعد الصعْب

أستاذ الإدارة التربوية المساعد - كلية التربية - جامعة شقراء

المستخلص: هدفت الدراسة التعرف إلى درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفعيل الاتصال الإداري بجامعة شقراء من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، وتعرف ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05)، في متوسط إجابات أفراد الدراسة على درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفعيل الاتصال الإداري بجامعة شقراء تُعزى لمتغيري (الجنس، وعدد سنوات الخبرة)، وكذلك تعرف المتطلبات (المادية والإدارية والبشرية) لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفعيل الاتصال الإداري بجامعة شقراء من وجهة نظر القيادات الأكاديمية. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، واعتمدت الاستبانة أداة للدراسة، وشمل مجتمع الدراسة جميع القيادات الأكاديمية بجامعة شقراء، البالغ عددهم (120). وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفعيل الاتصال الإداري بجامعة شقراء منخفضة، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيري الجنس وعدد سنوات الخبرة، وأن أعلى متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفعيل الاتصال الإداري بجامعة شقراء جاءت على النحو الآتي: (المتطلبات المادية - المتطلبات الإدارية - المتطلبات البشرية). وقد قدمت الدراسة تصوّرًا مقترحًا اشتمل على: مبرراته، وأهدافه، ومحتواه الإجرائي، ومتطلبات تطبيقه.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي - الاتصال الإداري - جامعة شقراء.

A Suggested Proposal for Using Artificial Intelligence Applications to Activate Administrative Communication at Shaqra University

Manal Mohammed Saad Alsaab

Assistant Professor of Educational Administration
College of Education- Shaqra University

Abstract: The study aimed to identify the degree of use of artificial intelligence applications in activating administrative communication at Shaqra University from the point of view of academic leaders, and to identify whether there are statistically significant differences at the level of significance (0.05) in the average answers of the study members on the degree of use of artificial intelligence applications in activating administrative communication at Shaqra University attributed to the variable (gender, number of years of experience), and to identify the requirements (material - administrative - human) To use artificial intelligence applications in activating administrative communication at Shaqra University from the point of view of academic leaders. The researcher used the descriptive survey method, and also adopted the questionnaire as a tool for study. The study population included all (120) academic leaders at Shaqra University. The results of the study showed that the degree of use of artificial intelligence applications in activating administrative communication at Shaqra University is low, and there are no statistically significant differences due to the gender variable and the number of years of experience, and the results showed that the highest requirements for employing artificial intelligence applications in activating administrative communication at Shaqra University It came as follows: (material requirements - administrative requirements - human requirements). The study presented a suggested proposal that included: the reasons for the suggested proposal, its objectives, its procedural content, and the requirements for its use.

Keywords: Artificial intelligence- Administrative communication- Shaqra University.

المَقْدِمَةُ:

أصبحت الثَّوْرَةُ التَّقْنِيَّةُ فِي وَقْتِنَا الحَاضِرِ تَمَثِّلُ القَاعِدَةَ الأَسَاسِيَّةَ لِكُلِّ التَّغْيِيرَاتِ المُمْكِنَةِ فِي الأنْظِمَةِ الإِدَارِيَّةِ وَالتَّعْلِيمِيَّةِ؛ الَّتِي تُعَدُّ مِنْ أَهَمِّ المؤَشِّرَاتِ الأَسَاسِيَّةِ الَّتِي يُقَاسُ بِهَا تَطَوُّرُ مَوْسَّسَاتِ التَّعْلِيمِ؛ وَذَلِكَ لِمَا تَحْدُثُهُ مِنْ تَطْوِيرٍ وَتَحْدِيثٍ فِي أُسَالِيْبِ التَّعْلِيمِ وَالعَمَلِ.

وُثِّسَهُمُ الجَامِعَاتُ بِدَوْرٍ أَسَاسِي فِي تَعْظِيمِ القُدْرَةِ المَعْرِفِيَّةِ لِلْمَجْتَمَعَاتِ، مِنْ خِلَالِ مِمَارَسَةِ نَشَاطَاتِهَا المَتَعَدِّدَةِ عِبْرَ تَطْبِيقِ المَعْرِفَةِ؛ لِضَمَانِ جُودَةِ الأَدَاءِ وَتَحْقِيقِ المُنَافَسَةِ العَالِمِيَّةِ (Goksel & Bozkurt, 2019)، وَبِالتَّالِي فَقَدْ تَحَوَّلَتْ إِنْجَاهَاتُ مَعْظَمِ الجَامِعَاتِ مِنَ الإِدَارَاتِ التَّقْلِيدِيَّةِ إِلَى إِدَارَاتٍ تَقْنِيَّةٍ؛ لِذَا لَمْ يَعدْ مَنَاسِبًا أَنْ يَكُونَ الاِتِّصَالُ وَالتَّوَاصُلُ الإِدَارِي بَيْنَ أَقْسَامِ الجَامِعَةِ وَمَكَاتِبِهَا كَسَابِقِ عَهْدِهِ (Luo, 2018)، بِالإِضَافَةِ إِلَى اعْتِمَادِ أَعْمَالِ أَغْضَاءِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ وَالمَوْظُفِّينَ وَالقِيَادِيَّينَ فِي الجَامِعَاتِ بِالدَّرَجَةِ الأُولَى عَلَى نَاحِيَةِ فَنِيَّةٍ أَدَائِيَّةٍ تَمَثَّلُ فِي دَعْمِ تَكْنُولُوجِيَا الاِتِّصَالَاتِ وَتَوْظِيفِهَا بِمُحَدِّدِ الِارْتِقَاءِ بِالعَمَلِيَّةِ التَّعْلِيمِيَّةِ وَالإِدَارِيَّةِ (الْقِرَالَةُ، 2022).

وَيُوضَحُ مِثْلُ هَذَا (Ma & Siau, 2018) أَنَّ الذِّكَاءَ الاصْطِنَاعِيَّ يَعدُّ أَهَمَّ جَوَانِبِ الثَّوْرَةِ التَّقْنِيَّةِ، وَلَهُ عَدِيدُ المَزَايَا، حَيْثُ يُؤَدِّي اسْتِخْدَامُهُ إِلَى رَفْعِ مَسْتَوَى أَدَاءِ العَامِلِينَ فِي مَخْتَلَفِ أَقْسَامِ الجَامِعَةِ، وَتَسْهِيلِ الأَعْمَالِ وَتَسْرِيعِهَا. وَفِي هَذَا الصَّدَدِ، يُشِيرُ المَقِيطِي (2021) إِلَى أَنَّ تَطْبِيقَاتِ الذِّكَاءِ الاصْطِنَاعِيَّ تَسَاعِدُ عَلَى تَحْلِيلِ المَشْكَلَاتِ بِدَقَّةٍ وَمُوَاجَهَتِهَا وَتَوْظِيفِ المَعْلُومَاتِ المُنَاسِبَةِ تَبَعًا لِلْمَوْقِفِ؛ بِمَا يُحَقِّقُ نَتَائِجَ عَلَى مَسْتَوَى عَالٍ مِنَ الكِفَاءَةِ، كَمَا تُسَهِّلُ هَذِهِ الأنْظِمَةُ وَتَوْظِيفُهَا فِي البِيئَةِ الجَامِعِيَّةِ فِي تَسْهِيلِ عَمَلِيَّةِ صَنْعِ القَرَارِ، وَتَحْسِينِ العَمَلِ الإِدَارِي، وَتَوْظِيفِ الوَقْتِ اللازِمِ لِلْحَوَارِ وَالتَّبَاقُشِ بِشَأْنِ عَدِيدٍ مِنَ القَضَايَا. وَقَدْ أَظْهَرَتْ نَتَائِجُ دَرَاْسَةِ شَانْجِ (Chang, 2019) أَنَّ مَسْتَوَى أَدَاءِ الإِدَارَةِ القَائِمَةِ عَلَى الذِّكَاءِ الاصْطِنَاعِيَّ كَانَتْ فَاعِلَةً فِي أَدَاءِ المِهَامِ الإِدَارِيَّةِ المَخْتَلِفَةِ، بِالإِضَافَةِ إِلَى ذَلِكَ يُؤَكِّدُ كَامِلٌ وَضَاحِي (2023) أَنَّ اسْتِخْدَامَ تَطْبِيقَاتِ الذِّكَاءِ الاصْطِنَاعِيَّ يَسَهِّلُ بِشَكْلٍ كَبِيرٍ فِي تَحْسِينِ القُدْرَةِ التَّنَافُسِيَّةِ لِلْجَامِعَاتِ.

كَمَا تُشِيرُ تَوْصِيَّاتُ اجْتِمَاعِ بِيْجِيْنِ فِي هَذَا الشَّأْنِ، وَمَا صَدَرَ عَنِ الوَثِيقَةِ الحُكُومِيَّةِ لِلْمَوْثَرِ الدُّوْلِيِّ لِلذِّكَاءِ الاصْطِنَاعِيَّ وَالتَّعْلِيمِ - الَّذِي نَظَّمَتْهُ اليُونِسْكَو بِالتَّعَاوُنِ مَعَ الحُكُومَةِ الصِّينِيَّةِ بِعَنْوَانِ (التَّخْطِيطِ التَّرْبَوِيِّ فِي عَصْرِ الذِّكَاءِ الاصْطِنَاعِيَّ: رِيَادَةُ التَّقَدُّمِ فِي مَجَالِ التَّعْلِيمِ) فِي 16-18 مَآيُو 2019 إِلَى إِدْرَاجِ الذِّكَاءِ الاصْطِنَاعِيَّ فِي السِّيَاسَاتِ التَّرْبَوِيَّةِ وَالتَّعْلِيمِيَّةِ، وَاسْتِخْدَامِ الذِّكَاءِ الاصْطِنَاعِيَّ لِإِدَارَةِ شُؤُونِ التَّعْلِيمِ (اليُونِسْكَو، 2019). وَلَيْسَتْ المَمْلَكَةُ العَرَبِيَّةُ السُّعُودِيَّةُ بِمَعْزَلٍ عَمَّا يُسْتَجَدُّ فِي الْعَالَمِ، فَهِيَ إِحْدَى الدُّوَلِ الأَعْضَاءِ فِي مَنَظَّمَةِ اليُونِسْكَو، وَلَدِيهَا تَحَوَّلٌ مَهْمٌ مِنْ خِلَالِ رُؤْيَا (2030) نَحْوِ الاِقْتِصَادِ المَعْرِفِيِّ، وَقَدْ أُنْشِئَتْ فِي (31 أَغْسُطُسَ 2019) الهَيْئَةُ السُّعُودِيَّةُ لِلْبَيَانَاتِ وَالدِّكَاءِ الاصْطِنَاعِيَّ (سَدَايَا)، الَّتِي تَرْتَبِطُ بِمَآشَرَةٍ بِرَّيْسِ مَجْلِسِ الوُزَرَاءِ، كَمَا تَحْتَلِ المَمْلَكَةُ المَرْتَبَةَ الثَّامِنَةَ وَالسَّبْعِينَ بَيْنَ دُولِ الْعَالَمِ فِي مَوْشَرِ جَاهِزِيَّةِ الذِّكَاءِ الاصْطِنَاعِيَّ الحُكُومِيَّ (الْمَنْصَّةُ الوَطَنِيَّةُ المُوَحَّدَةُ، 2021).

وَمِنْ هُنَا بَرَزَتْ أَهْمِيَّةُ تَطْوِيرِ العَمَلِيَّةِ الإِدَارِيَّةِ فِي مَجَالِ تَطْبِيقِ التَّقْنِيَّاتِ وَنُظُمِ المَعْلُومَاتِ؛ لِمَوَآكِبَةِ التَّطَوُّرِ النُّوعِيِّ وَالكَمِّيِّ الهَائِلِ، خَاصَّةً فِي الاِتِّصَالِ الإِدَارِي (كُورْتَلِ وَسَلِيمَانِ، 2015). وَبِعدَ الاِتِّصَالِ مِنَ الْمُتَطَلَّبَاتِ الأَسَاسِيَّةِ فِي الجَامِعَاتِ؛ لِإِحْدَاثِ التَّنَاسُقِ وَالتَّكَامُلِ بَيْنَ مَخْتَلَفِ أَقْسَامِهَا وَوَحْدَاتِهَا؛ وَلِتَحْقِيقِ ذَلِكَ يَجِبُ تَوْظِيفُ نِظَامِ اتِّصَالٍ فَعَّالٍ وَتَقْنِيٍّ بِوصْفِهِ وَسِيلَةً نَقْلَ لِلْمَعْلُومَاتِ وَالبَيَانَاتِ وَالأَفْكَارِ، وَالتَّأَثِيرِ فِي سُلُوكِ الأَفْرَادِ وَالجَمَاعَاتِ (البَقَاوِي، 2019). وَبِحَقِّقِ الاِتِّصَالِ الجَيِّدِ وَضُوحِ

الأهداف والأنظمة المطلوبة من العاملين وفهمها، وضمان سير النّشاطات والأعمال، من خلال التّفاهم الذي يهدفُ إلى تحقيقه الاتّصالُ الإداري (المعاينة، 2013).

وقد تزايدت الحاجةُ اليوم بجامعة شقراء إلى توظيف الذكاء الاصطناعي في الاتّصال الإداري؛ نتيجة التّطورات العلمية والتّقنية التي يشهدها عصرُ التّنافسية، وما صاحبه من اقتصادٍ معرفي ورمقي؛ أسهم في التّطور السّريع بتقنيات العمل الإداري، وزيادة تعقّد هياكل الجامعة وأنشطتها، حيث أصبحت هناك حركةٌ نشطةٌ لاستثمار كل التّقنيات الحديثة لنظم المعلومات والاتّصالات؛ لتطوير أعمال الجامعات.

مشكلة الدّراسة:

بالرّغم من تمكّن معظم مؤسسات التّعليم الجامعي من اقتناء الأجهزة والنّظم المتطوّرة في مجال التّقنية؛ فإنّ معظمها ما يزال عاجزاً عن تحقيق الاستفادة الكاملة من إمكانيات هذه الأجهزة والنّظم وتوظيفها بوصفها أداةً فعّالة (الملبجي، ٢٠١١). حيث خلصت دراسةُ يغمور (2011) إلى وجود قصورٍ في الاتّصال الإداري بجامعة أم القرى من النّاحية التّقنية والتنظيمية والشّخصية. وأشارت دراسةُ الروقي (2016) إلى أنّ تطبيق الإدارة الإلكترونيّة بين وحدات جامعة شقراء من قِبل العاملين فيها من التخصّصات والمستويات كافّة لا يزال ضعيفاً. كما وضّح العنزي (2016) أن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات في جامعة شقراء من قِبل أعضاء هيئة التّدريس؛ لم يرقَ إلى مستوى الطموح مقارنةً بالجامعات السّعودية الأخرى.

ويؤكّد الحبيب (2022) أنّ غياب الرؤية الواضحة لدى الجامعات السّعودية بتوظيف الذكاء الاصطناعي يعدُّ من المعوقات البارزة في استخدام هذه التّطبيقات التّقنية بطريقةً فعّالة. كما أوضحت دراسةُ الداود (2021) أن واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادة الموارد البشرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية مازال ضعيفاً.

وفي المقابل، أظهرت نتيجةُ دراسةُ الشهراني (2022) تفوّقاً في دقة القرارات بوزارة التّعليم المستمّدة من الذكاء الاصطناعي، وحجم المعلومات المتاحة، وسرعة الاتّصال؛ ويعود السّبب في تميّز هذه التّقنيات إلى اعتماد قواعد المعرفة والنّظم الخبرة، والشبكات العصبية، والخوارزميات الجينية المستخدمة في هذه التّقنيات (Shrestha et al., 2019) حيث أصبحت معظم الجامعات حالياً تسعى إلى استخدام التكنولوجيا الحديثة في جميع أعمالها الإدارية: من تخطيط، وتنظيم، وتوجيه، ورقابة إلكترونية (المقيطي، 2021). ويؤكد اليازجي (2019) أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تدعم بشكلٍ كبيرٍ التّعليم الجامعي بالملكة العربيّة السّعودية.

بناءً على ما سبق، ولكون الدّراسة تتوافق مع الأهداف الاستراتيجية لوزارة التّعليم بالملكة، ومن ذلك هدفها التاسع: "تطوير منظومة الجامعات والمؤسسات التّعليمية والتّدريبية"، والإسهام في التّحوّل الرّقمي المنشود في التّعليم ضمن رؤية المملكة (2030) (وزارة التّعليم، 2023). ونظراً إلى أن جامعة شقراء تعدُّ إحدى الجامعات السّعودية النّاشئة، التي مازالت بحاجة إلى الدّعم والمساندة للتغلّب على الصّعوبات التي تواجهها، والسّعي إلى تحقيق التّميّز في الأداء؛ فإن الدّراسة الحالية تهدف إلى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتفعيل الاتّصال الإداري في أقسام جامعة شقراء ووحداتها.

أَسْئَلَةُ الدِّرَاسَةِ:

سعت الدِّراسَةُ الحَالِيَةُ إِلَى الْإِجَابَةِ عَنِ الْأَسْئَلَةِ الْآتِيَةِ:

1. ما دَرَجَةُ اسْتِخْدَامِ تَطْبِيقَاتِ الذِّكَاةِ الاصْطِنَاعِي فِي تَفْعِيلِ الْإِتِّصَالِ الْإِدَارِيِّ بِجَامِعَةِ شَقْرَاءَ مِنْ وَجْهَةِ نَظَرِ الْقِيَادَاتِ الْأَكَادِمِيَّةِ؟
 2. هل تَوْجَدُ فَرْقٌ ذَاتَ دَلَالَةٍ إِحْصَائِيَّةٍ عِنْدَ مَسْتَوَى الدَّلَالَةِ (0.05) ، فِي مَتَوَسِّطِ إِجَابَاتِ أَفْرَادِ الدِّرَاسَةِ عَلَى دَرَجَةِ اسْتِخْدَامِ تَطْبِيقَاتِ الذِّكَاةِ الاصْطِنَاعِي فِي تَفْعِيلِ الْإِتِّصَالِ الْإِدَارِيِّ بِجَامِعَةِ شَقْرَاءَ، تُعْزَى إِلَى مُتَغَيَّرِي (الْجِنْسِ وَعَدَدِ سِنَوَاتِ الْخِبْرَةِ) ؟
 3. مَا الْمُتَطَلَّبَاتُ (المادية، والإدارية، والبشرية) لاسْتِخْدَامِ تَطْبِيقَاتِ الذِّكَاةِ الاصْطِنَاعِي فِي تَفْعِيلِ الْإِتِّصَالِ الْإِدَارِيِّ بِجَامِعَةِ شَقْرَاءَ، مِنْ وَجْهَةِ نَظَرِ الْقِيَادَاتِ الْأَكَادِمِيَّةِ؟
 4. مَا التَّصَوُّرُ الْمُقْتَرَحُ لاسْتِخْدَامِ تَطْبِيقَاتِ الذِّكَاةِ الاصْطِنَاعِي فِي تَفْعِيلِ الْإِتِّصَالِ الْإِدَارِيِّ بِجَامِعَةِ شَقْرَاءَ؟
- ## أَهْدَافُ الدِّرَاسَةِ:

هَدَفَتِ الدِّرَاسَةُ الْحَالِيَةُ إِلَى:

1. التَّعَرُّفُ إِلَى دَرَجَةِ اسْتِخْدَامِ تَطْبِيقَاتِ الذِّكَاةِ الاصْطِنَاعِي فِي تَفْعِيلِ الْإِتِّصَالِ الْإِدَارِيِّ بِجَامِعَةِ شَقْرَاءَ مِنْ وَجْهَةِ نَظَرِ الْقِيَادَاتِ الْأَكَادِمِيَّةِ.
 2. تَعَرُّفٌ مَا إِذَا كَانَتْ هُنَاكَ فَرْقٌ ذَاتَ دَلَالَةٍ إِحْصَائِيَّةٍ عِنْدَ مَسْتَوَى الدَّلَالَةِ (0.05) ، فِي مَتَوَسِّطِ إِجَابَاتِ أَفْرَادِ الدِّرَاسَةِ عَلَى دَرَجَةِ اسْتِخْدَامِ تَطْبِيقَاتِ الذِّكَاةِ الاصْطِنَاعِي فِي تَفْعِيلِ الْإِتِّصَالِ الْإِدَارِيِّ بِجَامِعَةِ شَقْرَاءَ، تُعْزَى إِلَى مُتَغَيَّرِي (الْجِنْسِ وَعَدَدِ سِنَوَاتِ الْخِبْرَةِ).
 3. التَّعَرُّفُ إِلَى الْمُتَطَلَّبَاتِ (المادية والإدارية والبشرية) لاسْتِخْدَامِ تَطْبِيقَاتِ الذِّكَاةِ الاصْطِنَاعِي فِي تَفْعِيلِ الْإِتِّصَالِ الْإِدَارِيِّ بِجَامِعَةِ شَقْرَاءَ، مِنْ وَجْهَةِ نَظَرِ الْقِيَادَاتِ الْأَكَادِمِيَّةِ.
 4. وَضَعُ تَصَوُّرٍ مُقْتَرَحٍ لاسْتِخْدَامِ تَطْبِيقَاتِ الذِّكَاةِ الاصْطِنَاعِي فِي تَفْعِيلِ الْإِتِّصَالِ الْإِدَارِيِّ بِجَامِعَةِ شَقْرَاءَ.
- ## أَهْمِيَّةُ الدِّرَاسَةِ:

تَتَضَحُّ الْأَهْمِيَّةُ الْعِلْمِيَّةُ لِلدِّرَاسَةِ عَلَى النَّحْوِ الْآتِي:

1. تَعُدُّ الدِّرَاسَةُ الْحَالِيَةُ مِنَ الدِّرَاسَاتِ الْقَلِيلَةِ الَّتِي تَبْحَثُ فِي اسْتِخْدَامِ تَطْبِيقَاتِ الذِّكَاةِ الاصْطِنَاعِي فِي تَفْعِيلِ الْإِتِّصَالِ الْإِدَارِيِّ بِالْجَامِعَاتِ.
2. تَفِيدُ الدِّرَاسَةُ الْحَالِيَةُ الْقِيَادَاتِ الْأَكَادِمِيَّةِ بِجَامِعَةِ شَقْرَاءَ فِي مَعْرِفَةِ دَرَجَةِ اسْتِخْدَامِ تَطْبِيقَاتِ الذِّكَاةِ الاصْطِنَاعِي لَتَفْعِيلِ الْإِتِّصَالِ الْإِدَارِيِّ بِوَحَدَاتِ الْجَامِعَةِ وَأَقْسَامِهَا.
3. تَسَاعَدُ هَذِهِ الدِّرَاسَةُ عَلَى تَحْقِيقِ الْأَهْدَافِ الْإِسْتِرَاطِيَّةِ لَوِزَارَةِ التَّعْلِيمِ، وَالتَّحَوُّلِ الرَّقْمِيِّ الْمُنْشُودِ فِي التَّعْلِيمِ ضَمْنَ أَهْدَافِ رَوْيَةِ الْمَمْلَكَةِ (2030).

وَتَتَضَحُّ الْأَهْمِيَّةُ التَّطْبِيقِيَّةُ عَلَى النَّحْوِ الْآتِي:

1. تُزَوِّدُ هَذِهِ الدِّرَاسَةُ الْقِيَادَاتِ الْعَلِيَا بِتَصَوُّرٍ مُقْتَرَحٍ لِمُتَطَلَّبَاتِ اسْتِخْدَامِ تَطْبِيقَاتِ الذِّكَاةِ الاصْطِنَاعِي لَتَفْعِيلِ الْإِتِّصَالِ الْإِدَارِيِّ بِجَامِعَةِ شَقْرَاءَ.

2. يُؤْمَلُ من هذه الدِّراسة إعادة تنظيم البنية التحتية التقنية لجامعة شقراء، وتطبيق الذِّكاء الاصطناعي في أعمال الجامعة.
3. موافقة الدِّراسة الحالية لقرارات مجلس شؤون الجامعات بالملكة، عبر تعزيز الرفع من الكفاءة التنظيمية للجامعات، وتحسين الأداء الأكاديمي والإداري.

حدودُ الدِّراسة:

الحدود الموضوعية: اقتضت الدِّراسة على معرفة درجة استخدام تطبيقات الذِّكاء الاصطناعي في تفعيل الاتِّصال الإداري بجامعة شقراء، ومعرفة إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05)، في متوسط إجابات أفراد الدِّراسة على درجة استخدام تطبيقات الذِّكاء الاصطناعي في تفعيل الاتِّصال الإداري تُعزى لمتغيري (الجنس، وعدد سنوات الخبرة)، والتَّعرُّف إلى المُتطلَّبات (المادية والإدارية والبشرية) لاستخدام الذِّكاء الاصطناعي، ووضع تصوُّر مُقترَح لاستخدام تطبيقات الذِّكاء الاصطناعي في تفعيل الاتِّصال الإداري بجامعة شقراء.

الحدود البشرية: اقتضت الدِّراسة على القيادات الأكاديمية بجامعة شقراء (رؤساء الأقسام العلمية، وكلاء الكليات، وعمداء الكليات).

الحدود المكانية: اقتصر التَّطبيق الميداني على جامعة شقراء.

الحدود الزمانية: طُبِّقت الدِّراسة خلال الفصل الثَّالث من العام الجامعي (1444/2023).

مُصطلحاتُ الدِّراسة:

تطبيقاتُ الذِّكاء الاصطناعي:

الذِّكاء الاصطناعي: هو العلم الذي يسعى إلى تطوير نُظُم حاسوبية تعمل بكفاءة عالية تشبه كفاءة الإنسان الخبير أي أنه قدرة الآلة على تقليد العمليات الحركية والذهنية للإنسان ومحاكاتها، وطريقة عمل عقله في التَّفكير والاستنتاج والرد والاستفادة من التَّجارب السَّابقة وردود الفعل الذِّكية؛ فهو مضاهة عقل الإنسان والقيام بدوره (محمود، 2020، ص.183). وتُعرِّفه الباحثة إجرائيًا أنه: توظيف البرامج الإلكترونية الحديثة في أقسام جامعة شقراء ووحداتها؛ لتجويد الاتِّصال الإداري، واتخاذ القرارات وفق آلية مُحَدَّدة، وسرعة تبادل المعلومات، والوصول إلى حلّ المشكلات عن طريق تقنيات ذكية لها صفةُ الذِّكاء البشري المتطوِّر.

الاتِّصالُ الإداري:

هي عملية إدارية لها جوانبها الاجتماعية والسلوكية، تهتم بتوفير كل المعلومات اللازمة لاستمرار العملية الإدارية، عن طريق تجميع المعلومات ونقلها أو تبادلها أو إذاعتها (حمو، 2015، ص.13).

وتُعرِّفه الباحثة إجرائيًا أنه: عملية تبادل المعلومات والبيانات، والتَّفاعل المشترك بين العاملين بجامعة شقراء في الأقسام والوحدات والكليات؛ بغية تحقيق أهداف الجامعة.

أدبيات الدراسة

تتناول الباحثة الدراسات السابقة - العربية والأجنبية- مُرتبةً من الأحدث إلى الأقدم كالآتي:

هدفت دراسة كامل وضاحي (2023) إلى وضع تصوّر مُقترح لتحسين القدرة التنافسية لجامعة أسوان باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدم المنهج الوصفي. تناول البحث إطاراً مفاهيمياً عن الذكاء الاصطناعي من حيث: المفهوم، والنشأة، والأهمية، والأهداف، والأنواع، والخصائص، وأهم تطبيقاته بالجامعات، كما تناول البحث إطاراً نظرياً عن القدرة التنافسية الجامعية من حيث: المفهوم، والأهمية، والخصائص، والأسس، واستراتيجيات التحقيق، ومؤشرات القياس، ومجالات التحقيق بالجامعات من حيث وظائف الجامعة الثلاثة (التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع)، والنظم الجامعية المساندة. وانتهى البحث بتصوّر مُقترح لتحسين القدرة التنافسية للجامعة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

وهدف دراسة الحبيب (2022) إلى تعرّف واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية، والمعوقات التي تحدّ من توظيف هذه التطبيقات، ثم قدّمت تصوّراً مُقترحاً لتوظيف هذه التطبيقات. ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكوّن مجتمع الدراسة من خبراء التربية وهم أعضاء هيئة التدريس في التخصصات التربوية، حيث تمّ تطبيق أسلوب العينة القصدية، وبلغ عدد العينة (82) من (18) جامعة سعودية. وأظهرت النتائج أنّ أفراد عينة الدراسة وافقوا بدرجة متوسطة على واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، كما وافقوا على وجود المعوقات التي تحدّ من توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.

وهدف دراسة الشهراني (2022) إلى تعرّف واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في صنع القرار بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، وتحديد المتطلبات اللازمة لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في صنع القرار بوزارة التعليم؛ ومن ثمّ الكشف عن المقترحات التطويرية لذلك. وكانت عينة الدراسة من موظفي وكالة التخطيط والتطوير في وزارة التعليم، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في صنع القرار بوزارة التعليم جاء بدرجة مرتفعة، وجاءت المتطلبات اللازمة لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في صنع القرار بوزارة التعليم بدرجة عالية.

وهدف دراسة الداود (2021) إلى تعرّف واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادة الموارد البشرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ومعرفة المتطلبات اللازمة لتطوير العمادة باستخدام هذه التطبيقات، وكذلك معرفة الصعوبات التي تواجه العمادة عند استخدامها. وتكوّنت عينة الدراسة من (65) قائداً وموظفاً وموظفة، وانتهجت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وبُنيت أداة الاستبانة لجمع البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بعمادة الموارد البشرية بجامعة الإمام محمد بن سعود جاء بدرجة قليلة، كما أنّ مجتمع الدراسة موافق بدرجة كبيرة على المتطلبات اللازمة لتطوير العمادة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تمثّلت في بُعد أداء العمل يليه بُعد البنية التحتية، ثم بُعد التنظيم الإداري، كما أظهرت أنّ الصعوبات التي تواجه العمادة جاءت بدرجة كبيرة جداً.

كما هدفت دراسة روبنسون (Robinson,2018) إلى تعرّف إلى وجهات نظر القيادات في الموارد البشرية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في جميع العمليات، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي والمقابلة أداة لجمع المعلومات.

وطُبِّقَت الدِّراسةُ على (10) من مديري الموارد البشرية في المنظّمات العالمية بمنطقة الشّمال الشّرقِي في أمريكا. وأظهرت نتائج الدِّراسة أنّ استخدامَ هذه التّطبيقات جاء بدرجةٍ مرتفعة، وأنّه من أجل التّجّاح المستمر لا بد من التّطوير الأكاديمي والمهني للموظفين، وتوافر البنية التحتية، ودعم القيادات العليا.

أمّا دراسة ما وسياو (Ma & Siau, 2018) فقد هدفت التّعريف إلى أثر الذّكاء الاصطناعي على التّعليم العالي ومعرفة مدى التّغيير الذي يحدثه الذّكاء الاصطناعي في التّعليم العالي، ودور التّعليم العالي في تطوير الذّكاء الاصطناعي. استخدمت الدِّراسة المنهج الكيفي. وخُصّصت إلى أنّ درجة إسهام الذّكاء الاصطناعي في التّعليم العالي وحل مشكلاته مرتفعة.

وهدفَت دراسة الروقي (2016) التّعريف إلى واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية ومعوّقاتها، والمتطلّبات اللازمة لإمكانية تطبيق الإدارة الإلكترونية في كليات جامعة شقراء. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة أداةً لجمع المعلومات. وتكوّن مجتمع الدِّراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء والبالغ عددهم (543) عضوًا، وتكوّنت عينة الدِّراسة من (168) عضوًا. وخلصت الدِّراسة للنتائج التّالية: أن أفراد عينة الدِّراسة وافقوا بدرجة متوسطة على واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في كليات جامعة شقراء، وبدرجة متوسطة على معوّقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في كليات الجامعة. أظهرت نتائج الدِّراسة على أن أفراد الدِّراسة وافقوا تمامًا على المتطلّبات المادية والبشرية والإدارية اللازمة لإمكانية تطبيق الإدارة الإلكترونية بجامعة شقراء.

ومن خلال عرض الدِّراسات السابقة؛ ترى الباحثة أن هناك نقصًا كبيرًا في الدِّراسات التي تُعنى بتفعيل الاتّصال الإداري عبر استخدام تطبيقات الذّكاء الاصطناعي. كما اختلفت الدِّراسة الحالية عن الدِّراسات السابقة في الهدف ومكان التّطبيق، كدراستي كامل وضاحي (2023)، و (Ma & Siau, 2018). واستفادت الدِّراسة الحالية من الدِّراسات السابقة في إطار عرض المشكلة، وبناء أداة الدِّراسة، وتفسير النتائج، كما في دراستي الحبيب (2022)، والداود (2021). وتميّزت الدِّراسة الحالية عن الدِّراسات السابقة بوضع تصوّر مُقترح لاستخدام تطبيقات الذّكاء الاصطناعي في تفعيل الاتّصال الإداري بوحدات الجامعة وأقسامها.

الطّريقة والإجراءات

نظرًا لطبيعة الدِّراسة الحالية وأهدافها؛ فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي.

مجتمع الدِّراسة:

تكوّن مجتمع الدِّراسة من القيادات الأكاديمية بجامعة شقراء (رؤساء الأقسام العلمية، ووكلاء الكليات، وعمداء الكليات)، البالغ عددهم (120) عضوًا، وطُبِّقَت الأداة على كامل مجتمع الدِّراسة، حيث استجاب منهم (112) قياديًا وهو ما يمثّل (93.3%) من إجمالي مجتمع الدِّراسة.

وصف أفراد الدِّراسة:

اتّصف أفراد الدِّراسة بعددٍ من الخصائص تمثّلت: في الجنس، وعدد سنوات الخبرة في العمل الإداري، ويوضّحها جدول (1) الآتي:

جدول 1

توزيع أفراد الدِّراسة وفقاً لخصائصهم الوظيفية

النسبة المئوية	التكرارات	مُتَغَيِّرَاتِ الدِّراسة
58.9	66	ذكر
41.1	46	أنثى
37.5	42	سنة إلى سنتين
36.6	41	ثلاث إلى أربع سنوات
25.9	29	خمس سنوات فأكثر
100.0	112	الإجمالي

يوضح جدول (1) توزيع أفراد الدِّراسة وفقاً لخصائصهم الاجتماعية والوظيفية، وبالنسبة لمتغير الجنس فإن ما يزيد على نصف أفراد عينة الدِّراسة كانوا من الذُّكور، بتكرار (66) قيادياً، ونسبة (58.9%)، في حين أن هناك (46) من أفراد الدِّراسة بنسبة (41.1%)؛ من الإناث. وفيما يتعلق بمتغير عدد سنوات الخبرة في العمل الإداري؛ فإن هناك (42) فرداً بنسبة (37.5%)؛ تتراوح خبرتهم بين سنة إلى سنتين، وأن هناك (41) فرداً بنسبة (36.6%)؛ خبرتهم من ثلاث إلى أربع سنوات، وأن هناك (29) فرداً بنسبة (25.9%)؛ خبرتهم خمس سنوات فأكثر.

أداة الدِّراسة:

بُناءً على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المُتَّبَع في الدِّراسة؛ وجدت الباحثة أنَّ الأداة الأكثر ملاءمةً لتحقيق أهدافها تتمثل في الاستبانة، التي بُنيت بالرجوع إلى الأدبيات والدِّراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدِّراسة، وقد تكوَّنت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين، الجزء الأول: يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدِّراسة، مثل: الجنس، وعدد سنوات الخبرة في العمل الإداري، أمَّا الجزء الثاني فتكوَّن من (27) عبارةً موزَّعةً على محورين على النحو الآتي: المحور الأول: درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفعيل الاتِّصال الإداري بجامعة شقراء، ويتضمَّن (9) عبارات، في حين يتناول المحور الثاني: مُتطلَّبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفعيل الاتِّصال الإداري بجامعة شقراء، ويتضمَّن (18) عبارة، موزَّعةً على ثلاثة أبعاد، وهي (مادية، وإدارية، وبشرية)، بواقع (6) عبارات لكل بُعد، وقد حُدِّدت فئات المقياس المتدرِّج الثلاثي كما في جدول (2) كالآتي:

جدول 2

تحديد فئات المقياس المتدرِّج الثلاثي

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

إجراءات الدِّراسة:

اتَّبعَت الباحثة الإجراءات الآتية لتحقيق أهدافها:

1. حصر أعداد القيادات الأكاديمية؛ لتوزيع أداة الدِّراسة.
2. توزيع أداة الدِّراسة (الاستبانة) على القيادات الأكاديمية في الأقسام العلمية والكليات والعمادات، من خلال إرسال الأداة عبر البريد الإلكتروني الجامعي، ووسائل التَّواصل الاجتماعي للقيادات.
3. جمع البيانات، ثمَّ تحليل النَّاتِج التي أسفرت عنها الدِّراسة الميدانية وعرضها، ومناقشتها، والخروج بالتَّوصيات التي تتناسب مع النَّاتِج التي تُوصَّل إليها.

صِدْقُ أَدَاةِ الدِّرَاسَةِ:

صِدْقُ الاِتِّسَاقِ الدَّاخِلِي: حُسِبَ مُعَامِلُ الارتباط بيرسون؛ لمعرفة الصِّدْقِ الدَّاخِلِي للاستبانة، حيث حُسِبَ مُعَامِلُ الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة، بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، كما يُوَضِّحُ الجدول الآتي:

جدول 3

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات (درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفعيل الاتصال الإداري بجامعة شقراء) بالدرجة الكلية للمحور

العبارة	مُعَامِلُ الارتباط	العبارة	مُعَامِلُ الارتباط
1	0.648**	6	0.579**
2	0.745**	7	0.657**
3	0.787**	8	0.649**
4	0.654**	9	0.715**
5	0.573**	-	-

** دال عند مستوى (0,01).

جدول 4

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات (مُتَطَلِّبَاتِ تَوْظِيفِ تَطْبِيقَاتِ الذِّكَااءِ الاصْطِنَاعِي فِي تَفْعِيلِ الاِتِّصَالِ الإِدَارِي بِجَامِعَةِ شَقْرَاءِ) بالدرجة الكلية للمحور

المُتَطَلِّبَاتِ المَادِيَةِ		المُتَطَلِّبَاتِ الإِدَارِيَةِ		المُتَطَلِّبَاتِ البَشَرِيَةِ	
العبارة	مُعَامِلُ الارتباط	العبارة	مُعَامِلُ الارتباط	العبارة	مُعَامِلُ الارتباط
1	0.620**	1	0.725**	1	0.598**
2	0.577**	2	0.721**	2	0.576**
3	0.583**	3	0.780**	3	0.709**
4	0.573**	4	0.819**	4	0.806**
5	0.627**	5	0.799**	5	0.898**
6	0.627**	6	0.659**	6	0.698**
	0.849**		0.856**		0.840**

** دال عند مستوى (0,01).

يتبين من الجدولين (3 و4)، أنَّ جميعَ معاملات ارتباط العبارات مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه والأبعاد مع الدرجة الكلية للمحور؛ جاءت دالةً عند مستوى (0,01)؛ ويُعْطِي هذا دلالةً على ارتفاعِ مُعَامِلَاتِ الاِتِّسَاقِ الدَّاخِلِي، كما يُشِيرُ إلى مؤشِّراتِ صِدْقٍ مرتفعة وكافية يمكن الوثوقُ بها في تطبيق أداة الدِّراسَةِ الحالية.

ثَبَاتُ أَدَاةِ الدِّرَاسَةِ: قِيسُ ثَبَاتِ الدِّرَاسَةِ بِاسْتِخْدَامِ مُعَامِلِ أَلْفَا كَرُونَبَاخ، وذلك على النحو الآتي:

جدول 5

مُعَامِلُ أَلْفَا كَرُونَبَاخ لقياس ثبات أداة الدِّراسَةِ

م	المحور	عدد العبارات	مُعَامِلُ الثَبَاتِ
1	درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفعيل الاتصال الإداري بجامعة شقراء.	9	0.885
2	المُتَطَلِّبَاتِ المَادِيَةِ.	6	0.854
3	المُتَطَلِّبَاتِ الإِدَارِيَةِ.	6	0.846
4	المُتَطَلِّبَاتِ البَشَرِيَةِ.	6	0.860
5	مُتَطَلِّبَاتِ تَوْظِيفِ الذِّكَااءِ الاصْطِنَاعِي فِي تَفْعِيلِ الاِتِّصَالِ الإِدَارِي بِجَامِعَةِ شَقْرَاءِ.	18	0.861
	الثبات الكلي	27	0.901

يوضِّح جدول (5)، أنَّ استبانة الدِّراسة تتمتَّع بثباتٍ مقبولٍ إحصائيًّا، حيث بلغت قيمة مُعَامِلِ الثَّباتِ الكلية (ألفا) (0,901)، وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملاتُ ثبات أداة الدِّراسة ما بين (0,854، و0.885)؛ وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوقُّ بها في تطبيق أداة الدِّراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدِّراسة، وتحليل البيانات التي جُمِعت؛ أُستخدِمَ عديدٌ من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences، التي يُرمز إليها اختصارًا بالرمز (SPSS)، وأبرز تلك الأساليب: التكرارات، والنِّسب المئوية، ومُعَامِلِ ارتباط بيرسون (Pearson correlation)، ومُعَامِلِ ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، والمتوسِّط الحسابي (Mean)، والانحراف المعياري (Standard Deviation)، كما أُستخدِمَ اختبارُ (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test)؛ للتعرف إلى الفروق باختلاف مُتغيِّر (الجنس)، وأُستخدِمَ تحليل الثَّباتين الأحادي (One Way Anova)؛ للتعرف إلى الفروق باختلاف مُتغيِّر (سنوات الخبرة).

نتائج الدِّراسة ومناقشتها

نتائج السُّؤال الأول: ما درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفعيل الاتِّصال الإداري بجامعة شقراء، من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟

للتعرُّف إلى درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفعيل الاتِّصال الإداري بجامعة شقراء - من وجهة نظر القيادات الأكاديمية- حُسِبَت التكرارات، والنِّسب المئوية، والمتوسِّطات الحسابية، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدِّراسة، وذلك كما يأتي:

جدول 6

درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفعيل الاتِّصال الإداري بجامعة شقراء من وجهة نظر القيادات الأكاديمية

م	العبارات	درجة الموافقة						الانحراف المعياري	درجة الموافقة	رتبة
		عالية	متوسطة	منخفضة	ك	%	ك	%		
3	تُسهم قواعد البيانات بالجامعة في جودة الاتِّصال الإداري.	5	4.5	59	52.7	48	42.9	1.62	0.57	منخفضة
1	تدعم رؤية الجامعة ورسالتها تفعيل الاتِّصال الإداري الذكي.	3	2.7	62	55.4	47	42	1.61	0.54	منخفضة
2	تؤطر سياسة الجامعة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ لتفعيل الاتِّصال الإداري.	2	1.8	63	56.3	47	42	1.6	0.53	منخفضة
4	البنية التحتية للجامعة مجهزة لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفعيل الاتِّصال الإداري.	2	1.8	59	52.7	51	45.5	1.56	0.53	منخفضة
5	تُحقِّز القيادات الأكاديمية بالجامعة منسوبها على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفعيل الاتِّصال الإداري.	2	1.8	59	52.7	51	45.5	1.56	0.53	منخفضة
6	تُدرب الجامعة منسوبها على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفعيل الاتِّصال الإداري.	2	1.8	58	51.8	52	46.4	1.55	0.53	منخفضة

م	العبارات	درجة الموافقة						الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة	الترتيب
		عالية		متوسطة		منخفضة					
		ك	%	ك	%	ك	%				
7	تستقطب الجامعة الخبراء؛ لتغذية الأجهزة الحاسوبية بتطبيقات الذكاء الاصطناعي.	1	0.9	56	50	55	49.1	1.52	0.52	منخفضة	7
8	توظّف الجامعة كادرًا تقنيًا؛ لدعم استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفعيل الاتّصال الإداري.	2	1.8	54	48.2	56	50	1.52	0.54	منخفضة	8
9	تُسهّم خوارزميات الذكاء الاصطناعي المتاحة بالجامعة في تنوّع أساليب الاتّصال الذكي.	1	0.9	53	47.3	58	51.8	1.49	0.52	منخفضة	9
-	المتوسط الحسابي العام							1.56	0.51	منخفضة	-

يتبين من جدول (6)؛ أن المتوسط الحسابي العام للمحور بلغ (1.56)، بانحراف معياري (0.51)؛ ويدل هذا على أن درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفعيل الاتصال الإداري بجامعة شقراء من وجهة نظر القيادات الأكاديمية جاء بدرجة منخفضة. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن البنية التحتية التقنية لجامعة شقراء مازالت دون المستوى المأمول، وتتطلب مواصفات محدّدة تتلاءم مع مُتطلّبات تطبيق التكنولوجيا الحديثة، إضافة إلى غياب السياسات واللوائح الخاصة بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفعيل الاتصال الإداري بجامعة شقراء؛ مما يؤدي إلى استمرار سيادة الأساليب التقليدية في الاتصال. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة يغمور (2011)، التي أكّدت وجود قصور في الاتصال الإداري بجامعة أم القرى من النواحي: التقنية والتنظيمية والبشرية. ويؤكد الحبيب (2022) أن مؤسسات التعليم الجامعي بالسعودية لا تزال تواجه غياب الرؤية الواضحة في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

وتأتي العبارة (3)، التي تنصّ على: (تُسهم قواعد البيانات بالجامعة في جودة الاتصال الإداري) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (1.62)، وبدرجة منخفضة. وتتفق هذه النتيجة نوعًا ما مع دراسة العنزي (2016)، حيث أشارت إلى أن استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء لبرمجية قواعد البيانات كان متوسطًا. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ضعف الاهتمام برفع البيانات والمعلومات وتحديثها على موقع الجامعة وأنظمتها؛ ونتيجة لذلك لن تكون هناك جدية من قبل القيادات الأكاديمية بالاستعانة بقواعد البيانات المتاحة؛ لعدم الثقة الكاملة في صحتها واستخدامها في عملية الاتصال الإداري.

وبالمرتبة التاسعة والأخيرة تأتي العبارة (9)، التي تنصّ على: (تُسهم خوارزميات الذكاء الاصطناعي المتاحة بالجامعة في تنوع أساليب الاتصال الذكي)، بمتوسط حسابي (1.49)، وبدرجة منخفضة. وترى الباحثة أن هذه النتيجة منطقية لكون نتائج أداة الدراسة أشارت في العبارة (4) إلى ضعف جاهزية البنية التحتية التقنية لجامعة شقراء؛ ومن ثمّ لن تكون هناك قاعدة لخوارزميات الذكاء الاصطناعي فيها، وربما يعود ذلك إلى كثرة فروع كليات جامعة شقراء؛ مما يتطلب تجهيزات تقنية عالية. ويُشير اليازجي (2019) إلى أن واقع استخدام التقنيات الحديثة في الجامعات السعودية دون المأمول.

نتائج السُّؤال الثَّاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05)، في متوسط إجابات أفراد الدِّراسة على درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفعيل الاتّصال الإداري بجامعة شقراء، تُعزى لمُتغيّري (الجنس، وعدد سنوات الخبرة)؟

1- الفروق باختلاف مُتغيّر الجنس:

للتعرّف إلى الفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدِّراسة حول درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفعيل الاتّصال الإداري بجامعة شقراء، باختلاف مُتغيّر الجنس؛ أُستخدِم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test)، كما يتّضح من جدول (7) الآتي:

جدول 7

اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للفروق في درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفعيل الاتّصال الإداري بجامعة شقراء، باختلاف مُتغيّر الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكر	66	1.64	0.49	1.975	0.061
أنثى	46	1.45	0.52		

يتبيّن من جدول (7)؛ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدِّراسة حول درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفعيل الاتّصال الإداري بجامعة شقراء، باختلاف مُتغيّر الجنس، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0,061)، وهي قيمة أكبر من (0,05): أي غير دالة إحصائيًا. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن سياسات العمل في شطر الطلاب والطالبات بجامعة شقراء متطابقة وموحدة من قِبل عمادات الجامعة ووكالاتها وبالتالي أدّى هذا إلى عدم وجود فروق لدرجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتفعيل الاتّصال الإداري تُعزى لمُتغيّر الجنس في القيادات الأكاديمية. وبناءً على ما سبق؛ تؤكدُ هذه النتيجة أن ضعف البنية التحتية التقنية لتوظيف الذكاء الاصطناعي بجامعة شقراء عام في الشطرين؛ مما يعوق استخدام القيادات الأكاديمية له. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المقيطي (2021) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمُتغيّر الجنس في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

2- الفروق باختلاف مُتغيّر عدد سنوات الخبرة:

للتعرّف إلى الفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدِّراسة حول درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفعيل الاتّصال الإداري بجامعة شقراء، باختلاف مُتغيّر عدد سنوات الخبرة؛ أُستخدِم تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، كما يتّضح من جدول (8) الآتي:

جدول 8

تحليل التباين الأحادي للفروق في درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفعيل الاتّصال الإداري بجامعة شقراء، باختلاف مُتغيّر عدد سنوات الخبرة

المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.412	2	0.206	0.801	0.452
داخل المجموعات	28.019	109	0.257		
المجموع	28.431	111			

يتبيّن من جدول (8)؛ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات استجابات أفراد عينة الدّراسة حول درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفعيل الاتّصال الإداري بجامعة شقراء، باختلاف مُتغيّر عدد سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0,452)، وهي قيمة أكبر من (0,05): أي غير دالة إحصائيًا. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن القيادات الأكاديمية بجامعة شقراء - باختلاف عدد سنوات خبرتهم الإدارية- لم يحظوا بتدريب كافٍ على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفعيل الاتّصال الإداري، وهذا ما تؤكده العبارة (6) في نتائج السّؤال الأول. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العنزي (2016)، التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمُتغيّر الخبرة العملية في استخدام تقنية المعلومات والاتّصالات.

نتائج السّؤال الثالث: ما المُتطلّبات (المادية والإدارية والبشرية) لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفعيل الاتّصال الإداري بجامعة شقراء، من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟

جاءت مُتطلّبات استخدام الذكاء الاصطناعي في تفعيل الاتّصال الإداري بجامعة شقراء من وجهة نظر القيادات الأكاديمية على النحو الآتي:

جدول 9

مُتطلّبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفعيل الاتّصال الإداري بجامعة شقراء من وجهة نظر القيادات الأكاديمية

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	المُتطلّبات المادية	2.93	0.26	عالية	1
2	المُتطلّبات الإدارية	2.69	0.45	عالية	3
3	المُتطلّبات البشرية	2.73	0.46	عالية	2
-	المتوسط الحسابي العام للمحور	2.79	0.35	عالية	-

يتضح من جدول (9) أن المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور بلغ (2,79)، بانحراف معياري (0,35)؛ ويدلّ هذا على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدّراسة على مُتطلّبات استخدام الذكاء الاصطناعي في تفعيل الاتّصال الإداري بجامعة شقراء، من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، حيث تأتي المُتطلّبات المادية بالمرتبة الأولى، بمتوسّط حسابي (2,93)، يليها المُتطلّبات البشرية بمتوسّط حسابي (2,73)، وفي الأخير تأتي المُتطلّبات الإدارية بوصفها أقل المُتطلّبات لتوظيف الذكاء الاصطناعي في تفعيل الاتّصال الإداري بجامعة شقراء، بمتوسّط حسابي (2,69). وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن توفير البنية التقنية والأجهزة الحديثة يعدّ العامل الأساسي والأهم لتوظيف الذكاء الاصطناعي بجامعة شقراء فضعف توفير المُتطلّبات المادية؛ لن يؤدي إلى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفعيل الاتّصال الإداري. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الداود (2021)، حيث جاءت المُتطلّبات الإدارية بوصفها أقل المُتطلّبات احتياجًا لتوظيف الذكاء الاصطناعي.

وللتعرّف إلى المُتطلّبات (المادية والبشرية والإدارية) لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفعيل الاتّصال الإداري بجامعة شقراء - من وجهة نظر القيادات الأكاديمية- حُسبت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسّطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدّراسة، وسُفّسر النتائج حسب ترتيب المُتطلّبات كما يأتي:

1- المُتَطَلَّبات المادية:

جدول 10

المُتَطَلَّبات المادية لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفعيل الاتّصال الإداري بجامعة شقراء، من وجهة نظر القيادات الأكاديمية

م	العبارات	درجة الموافقة						الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
		عالية	متوسطة	منخفضة	ك	%	ك	%		
1	توفير بنية تحتية تقنية تُمكن من الاعتماد على تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	108	96.4	3	2.7	1	0.9	2.96	0.25	عالية
3	توفير الأجهزة الحاسوبية ذات المواصفات القياسية في معالجة البيانات وتحليلها.	107	95.5	4	3.6	1	0.9	2.95	0.26	عالية
5	توفير نظم أمنية عالية الأداء لحماية الأنظمة التقنية المستخدمة.	107	95.5	4	3.6	1	0.9	2.95	0.26	عالية
6	توفير المخصّصات المالية؛ للاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	107	95.5	4	3.6	1	0.9	2.95	0.26	عالية
2	توفير قواعد البيانات لحفظ المعلومات وأمنيتها.	102	91.1	9	8	1	0.9	2.9	0.33	عالية
4	تحديث مستمر لكافة الأنظمة الذكية والتطبيقات المستخدمة.	102	91.1	9	8	1	0.9	2.9	0.33	عالية
-	المتوسط الحسابي العام							2.93	0.29	عالية

يتبيّن من جدول (10)؛ أن المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور بلغ (2,93)، بانحراف معياري (0,26)؛ ويدلّ هذا على أن هناك موافقةً بدرجةٍ عالية بين أفراد الدّراسة على المُتَطَلَّبات المادية لاستخدام الذكاء الاصطناعي في تفعيل الاتّصال الإداري بجامعة شقراء، من وجهة نظر القيادات الأكاديمية. وتأتي العبارة (1)، التي تنصّ على (توفير بنية تحتية تقنية تمكّن من الاعتماد على تطبيقات الذكاء الاصطناعي) بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (2,96)، وبدرجةٍ عالية. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى احتياج أقسام جامعة شقراء ووحداها إلى إعادة هيكلة البنية التحتية لتتواءم مع مُتَطَلَّبات تطبيق الذكاء الاصطناعي؛ ومن ثمّ اعتمادها في عملية الاتّصال الإداري. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الداود (2021)، حيث أشارت إلى ضرورة تبديل الأنظمة القديمة بنظام البنية التحتية الرقمية. وفي الأخير تأتي العبارة (4)، التي تنصّ على: (تحديث مستمر لكل الأنظمة الذّكية والتّطبيقات المستخدمة)، بمتوسط حسابي (2,90)، وبدرجةٍ عالية. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى ضرورة صيانة الأجهزة وتحديث أنظمتها؛ لتناسب مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي، بالإضافة إلى التحديث المستمر لقواعد البيانات والمعلومات حتى تثق القيادات الأكاديمية في صحتها؛ لُستخدَم في عملية الاتّصال الإداري. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الروقي (2016)، التي أشارت إلى أهمية وجود آلية لحفظ المعلومات واستدعائها بطريقة إلكترونية.

2- المُتَطَلَّاتُ البَشَرِيَّة:

جدول 11

المُتَطَلَّاتُ البَشَرِيَّة لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفعيل الاتّصال الإداري بجامعة شقراء، من وجهة نظر القيادات الأكاديمية

م	العبارات	درجة الموافقة						الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة	الترتيب
		عالية		متوسطة		منخفضة					
		ك	%	ك	%	ك	%				
5	توفير الكوادر البشرية المؤهلة؛ للتدريب على تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	94	83.9	14	12.5	4	3.6	2.8	0.48	عالية	1
4	توفير مختصين في حلّ المشكلات المحتملة؛ لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	93	83	15	13.4	4	3.6	2.79	0.49	عالية	2
2	تبنى القيادات العليا توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفعيل الاتّصال الإداري.	92	82.1	16	14.3	4	3.6	2.79	0.49	عالية	مكرر 2
3	توفير مهندسي المعرفة للتعامل مع الأجهزة التقنية عالية الموارد.	92	82.1	16	14.3	4	3.6	2.79	0.49	عالية	مكرر 2
1	دعم القيادات العليا بالجامعة تطوير أساليب الاتّصال الإداري.	89	79.5	19	17	4	3.6	2.76	0.51	عالية	5
6	دعم الموظفين المتميزين لحضور مؤتمرات الذكاء الاصطناعي.	53	47.3	55	49.1	4	3.6	2.44	0.57	عالية	6
-	المتوسط الحسابي العام							2.73	0.46	عالية	-

يتضح من جدول (11)؛ أنّ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور بلغ (2,73)، بانحراف معياري (0,46)؛ ويدلّ هذا على أن هناك موافقةً بدرجةٍ عالية بين أفراد الدّراسة على المُتَطَلَّاتُ البَشَرِيَّة لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفعيل الاتّصال الإداري بجامعة شقراء، من وجهة نظر القيادات الأكاديمية. وتأتي العبارة (5)، التي تنصُّ على: (توفير الكوادر البشرية المؤهلة للتدريب على تطبيقات الذكاء الاصطناعي) بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (2,80)، بدرجة عالية. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى اختلاف قدرات القيادات الأكاديمية في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ لذا لا بد أن يكون هناك مدربون متخصصون لشرح آليات استخدام هذه التطبيقات، وتوظيفها في عملية الاتّصال الإداري. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العنزي (2017)، التي أشارت إلى الحاجة لتوفير مختصين في التّقنيات الحديثة؛ للتدريب على استخدام التّقنية الرّقمية. وفي الأخير تأتي العبارة (6)، التي تنصُّ على (دعم الموظّفين المتميزين لحضور مؤتمرات الذكاء الاصطناعي)، بمتوسط حسابي (2,44)، بدرجةٍ عالية. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أهمية الوعي العلمي بموضوعات الذكاء الاصطناعي، حيث يُرشّح الموظفون المتميزون بالجامعة لحضور مؤتمرات الذكاء الاصطناعي، بوصفها إحدى الحوافز المهمة للتطوير المهني. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحبيب (2022)، التي أشارت إلى أهمية عقد الدورات التدريبية لجميع الموظفين في مجال الذكاء الاصطناعي.

3- المُتطلّبات الإدارية:

جدول 12

المُتطلّبات الإدارية لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفعيل الاتّصال الإداري بجامعة شقراء، من وجهة نظر القيادات الأكاديمية

م	العبارات	درجة الموافقة				الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
		عالية	متوسطة	منخفضة	ك			
		%	%	%	ك			
1	تطوير الأنظمة الإدارية بما يتناسب مع تفعيل الاتّصال الذكي.	90	80.4	19	17	3	2.7	1
4	توفير البرامج التدريبية للتعامل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	89	79.5	20	17.9	3	2.7	2
5	شمول الهياكل التنظيمية الحالية على تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	87	77.7	22	19.6	3	2.7	3
2	تضمن السياسات واللوائح بالجامعة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفعيل الاتّصال الإداري.	86	76.8	22	19.6	4	3.6	4
3	نشر جامعة شقراء لثقافة الذكاء الاصطناعي بين منسوبيها.	76	67.9	33	29.5	3	2.7	5
6	تنظيم المؤتمرات واللقاءات الدائمة في المجالات المتعلقة بالذكاء الاصطناعي وتطبيقاته.	58	51.8	51	45.5	3	2.7	6
-	المتوسط الحسابي العام	-	-	-	-	-	-	-
							2.69	0.45

يتبيّن من جدول (12)؛ أن المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور بلغ (2,69)، بانحراف معياري (0,45)؛ ويدلّ هذا على أن هناك موافقةً بدرجةٍ عالية بين أفراد الدّراسة على المُتطلّبات الإدارية لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفعيل الاتّصال الإداري بجامعة شقراء، من وجهة نظر القيادات الأكاديمية. وتأتي العبارة (1)، التي تنصُّ على: (تطوير الأنظمة الإدارية بما يتناسب مع تفعيل الاتّصال الذكي) بالمرتبة الأولى، بمتوسطٍ حسابي (2,78)، وبدرجةٍ عالية. وقد تُعزى هذه النّتيجة إلى أن عملية الاتّصال عمليةً مستمرةً ودائمة؛ لذا من المهم أن تتطوّر الأنظمة الإدارية بالجامعة توافّقًا مع مُتطلّبات الذكاء الاصطناعي؛ لتجويد الاتّصال الإداري. وتتفق هذه النّتيجة مع دراسة ابن هويل (2020)، التي أشارت إلى ضرورة تحديث اللوائح والأنظمة في الإدارات؛ لتتسم بالمرونة الملائمة لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بها. وفي الأخير تأتي العبارة (6)، التي تنصُّ على: (تنظيم المؤتمرات واللقاءات الدائمة في المجالات المتعلقة بالذكاء الاصطناعي وتطبيقاته)، بمتوسطٍ حسابي (2,49)، وبدرجةٍ عالية. وقد تُعزى هذه النّتيجة إلى أهمية نشر الوعي حول الذكاء الاصطناعي، بوصفه أحد مفاهيم الثّورة الرّقمية، التي تقود إلى عصر المعرفة؛ للإسهام في تحقيق جودة العمل والتميز المؤسسي (Robinson, 2018). وتتفق هذه النّتيجة مع دراسة الشهراني (2022).

نتائج السّؤال الرّابع: ما التّصوّر المقترح لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفعيل الاتّصال الإداري بجامعة شقراء؟

في ضوء ما توصّلت إليه نتائج الدّراسة؛ يمكن وضع تصوّر لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفعيل الاتّصال الإداري بجامعة شقراء، وذلك على النحو الآتي:

مُنْطَلَقَاتُ التَّصَوُّرِ الْمُقْتَرَحِ:

ترتكز منطلقات التصوُّر المُقْتَرَح لهذه الدِّراسة على ما يأتي:

1. رؤية المملكة (2030)، والأهداف الاستراتيجية لوزارة التعليم، من أهمها: تنمية قُدرات الكوادر التَّعليمية وتطويرها وتحسين مُخرجات التعليم، والتَّحوُّل الرِّقْمِي المنشود في التَّعليم، بالإضافة إلى تطوير منظومة الجامعات والمؤسَّسات التَّعليمية.
2. سعي جامعة شقراء للريادة، ودخولها ضمن الجامعات المنافسة محلياً وعالمياً.
3. خلاصة الأدبيات والدراسات النظرية والتطبيقية التي تناولت الذكاء الاصطناعي، وما نتج عنها من توصيات لتطوير مستوى الأقسام والكليات في الجامعات السعودية.
4. استجابات عينة الدِّراسة حول درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفعيل الاتِّصال الإداري بجامعة شقراء وما أسفرت عنه نتائج الدِّراسة الميدانية.
5. الهيئة السُّعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدايا)؛ وما تضمَّنته من مبادئ ومرتكزات، من أهمها: تعزيز صورة المملكة باعتبارها دولةً رائدةً عالمياً في مجال البيانات والذكاء الاصطناعي.

مبَرراتُ التَّصَوُّرِ الْمُقْتَرَحِ:

تنبثقُ مبَرراتُ الأخذِ بالتَّصَوُّرِ الْمُقْتَرَح من الآتي:

1. حاجة جامعة شقراء إلى استيفاء متطلَّبات التطوير من أجل الاعتماد المؤسَّسي والبرامجي، بما في ذلك تطبيق الإدارة الرِّقْمِيَّة، وتوظيف التَّقْنِيَّاتِ الذكيَّة؛ بالإضافة إلى تحقيق مبادئ الرِّشَاقَةِ التَّنْظِيمِيَّة، وتحسين الأداء الإداري الذي أكَّد عليه مجلس شُؤون الجامعات بالمملكة.
2. أهمية تطوير العمل الإداري في الأقسام الأكاديمية، والكليات، والعمادات بجامعة شقراء في ظلِّ التحدِّيات المعاصرة كالثروة المعرفية والتقنية؛ للتعامل بكفاءة مع الواقع السعودي المتجدِّد والتَّغيُّرات المستقبلية.
3. تعزيز دور جامعة شقراء في دفع عجلة التَّنامِيَّة بالمملكة وتحقيق أهدافها؛ من خلال التَّحوُّل الرِّقْمِي في جميع الأساليب الإدارية، وتحسين نواتج العمل؛ وذلك لرفع كفاءتها وفعاليتها في خدمة منسوبيها والمستفيدين من خارج الجامعة.

أهدافُ التَّصَوُّرِ الْمُقْتَرَحِ:

يهدفُ التَّصَوُّرِ الْمُقْتَرَح إلى:

1. مساعدة القيادات الأكاديمية في جامعة شقراء على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفعيل الاتِّصال الإداري؛ وتشجيع منسوبي الجامعة على تطوير قدراتهم التَّقْنِيَّة؛ لتحقيق مُتطلَّبات التَّحوُّل الرِّقْمِي.
2. تقديم إطار عملي؛ لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفعيل الاتِّصال الإداري بجامعة شقراء؛ لتحسين جودة العمل الإداري، وإنشاء أنظمة ذكية لمشاركة المعرفة، والتفاعل مع المُتغيِّرات الدَّاخِلِيَّة والخارجية.
3. الإسهام في تحقيق أهداف جامعة شقراء في رفع كفاءة البيئة التَّنْظِيمِيَّة والإدارية وفعاليتها، والارتقاء بكفاءة الموارد البشرية، وتحسين البنى التحتية والتَّقْنِيَّة.

المحتوى الإجرائي للتصوّر المُقْتَرَح:

ينقسمُ التّصوّرُ المُقْتَرَحُ لاسْتِخْدَامِ تَطْبِيقَاتِ الذِّكَاءِ الاصْطِنَاعِي فِي تَفْعِيلِ الاِتِّصَالِ الإِدَارِي بِجَامِعَةِ شَقْرَاءِ إِلَى عِدَدٍ مِنْ الإِجْرَاءَاتِ الآتِيَةِ:

الإِجْرَاءَاتُ الإِدَارِيَّة:

1. تبني القيادات الأكاديمية للنمط الديمقراطي في الإدارة، وتشجيع العاملين على المشاركة وإبداء الرأي.
2. تعزيز استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تفعيل الاِتِّصَالِ الإِدَارِي بِجَامِعَةِ شَقْرَاءِ، عبر التخلّص من الهيكل التّنظيمي التقليدي، والتوجّه نحو الهيكل المرن، الذي يُسهّل الاِتِّصَالِ بين المستويات الإدارية المختلفة.
3. تطوير الأنظمة الإدارية بجامعة شقراء بما يتناسب مع مُتطلّبات تفعيل الذكاء الاصطناعي، وإصدار القوانين والتشريعات التي تدعم الاِتِّصَالِ التقني.
4. وضع التّحوّل الرّقمي هدفاً استراتيجياً؛ وبناء عليه يُقاس أداء أقسام الجامعة ووحداتها.
5. وضع خطة استراتيجية قائمة على برامج وآليات لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتحقيق متطلّباتها، وبناء القواعد والآليات للمتابعة وتقييم الأداء.
6. تحفيز منسوبي الجامعة للتّحوّل إلى الذكاء الاصطناعي، وتحويل الأسلوب الإداري التقليدي إلى أسلوب تقني ذكي وتوظيف التّطبيقات الذّكية عبر أساليب العمل الإداري المختلفة: (اجتماعات، ومقابلات، ودورات، ومراسلات، وإشراف وغيره).
7. استحداث وحدة خاصة بالجامعة للذكاء الاصطناعي، تُشرف على تفعيل التقنية الذكية في العمل الإداري بالجامعة وتقييم الأداء بناء على مؤشّر فاعلية استخدام الذكاء الاصطناعي، وتذليل أي عقبة تواجه مستخدميها.
8. إنشاء مركز خاص بأبحاث الذكاء الاصطناعي بجامعة شقراء، يهتم بالبحث والكشف عن التّوسّع في مجالات توظيف التقنية الحديثة والبيانات الذكية في نواحي عدة من البيئة الجامعية، مثل: الإدارة، والتّعليم، والبحث، والنّقل، ومجال الخدمات وغيره.

الإِجْرَاءَاتُ البَشَرِيَّة:

1. استقطاب الكفاءات المميّزة من مدربين ومستشارين وخبراء في تصميم تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتطويرها، والاستفادة منهم في تأهيل القيادات الأكاديمية بجامعة شقراء.
2. إعداد برامج تدريبية وورش العمل لمنسوبي جامعة شقراء بالتّنظيم مع الهيئة السّعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (SDAIA)؛ لتنمية مهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
3. الاستفادة من التّجارب العالمية في مجال الذكاء الاصطناعي وتطبيقها؛ مثل تجربة الصين الذي جعلت شعار التنافس الأكاديمي قائماً على تعزيز تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ وتجربة اليابان في اعتماد برامج تعليم البيانات والذكاء الاصطناعي في المدارس والجامعات والكليات التقنية من أجل تخريج شباب يعملون في المؤسّسات الرّقمية.

4. توفيرُ الموارد والتَّجهيزات التي يحتاجها منسوبو الجامعة لتنفيذ واجبات العمل، مع إعطائهم حرية اختيار الأسلوب المناسب لإنجاز العمل.

5. تشجيع الأفراد للإسهام في حلّ المشكلات التي تواجه أقسام الجامعة ووحداها، وتقديم المبادرات والحلول وفق أساليب علمية وتقنية حديثة.

6. الارتقاء بمستوى التَّعاون المعرفي والجماعي بين القيادات الأكاديمية والمرؤوسين على كل المستويات، واعتماد تطبيق الأنظمة والأساليب التَّقنية الذَّكية في العمل الإداري، بوصفها أحد مؤشِّرات تقييم الأداء للأفراد.

الإجراءاتُ التَّقنية:

1. توفير البنية التَّقنية الحديثة لاستخدام تطبيقات الذِّكَاة الاصْطِنَاعِي في عملية الاتِّصال الإداري، وإعادة النَّظر في تنفيذ العمل الإداري؛ بما يضمنُ تطبيقَ برامج الذِّكَاة الاصْطِنَاعِي.

2. إنشاء تطبيق ذكاء اصطناعي خاص بجامعة شقراء مثل: (النَّمْدَجَة التَّنبُّؤِيَّة-Engage smarter-work smarter)؛ بحيث يعملُ على أتمتة العمليات، ودعم اتِّخاذ القرارات، وتحسين العمل الإداري والرَّفع من كفاءته، والقيام بمهام العمل الروتينية.

3. الاستعانة بخاصية الرد الآلي (Chat Bot) لاستفسارات منسوبي الجامعة، وتزويدهم بالمعلومات والبيانات التي يحتاجونها بأسرع وقت.

4. حصول أعضاء الجامعة على صلاحيات الوصول إلى البيانات التي يحتاجونها لأداء أعمالهم.

5. تطوير البنية التَّحتية التَّقنية، وتوفير برامج أمن وحماية للمعلومات.

6. تفعيل الربط الإلكتروني ما بين الأقسام الأكاديمية وعمادات الجامعة ووحداها.

7. تزويد مباني الجامعة بشبكة اتصالات لاسلكية عالية السَّرعة وواسعة النِّطاق.

8. توفير الدعم الفني لصيانة الأنظمة والأجهزة التَّقنية.

التَّوصيات:

في ضوء نتائج الدِّراسة، ولنجاح تطبيق التَّصوُّر المقترح، توصي الباحثة بما يلي:

1. أن يوظَّف التَّصوُّر المقترح في استخدام تطبيقات الذِّكَاة الاصْطِنَاعِي لتفعيل الاتِّصال الإداري بجامعة شقراء من قبل القيادات الأكاديمية.

2. أن تقوم إدارة الجامعة بدعم تطبيق التَّصوُّر المقترح من خلال سن التشريعات والأنظمة التي يتطلَّبها التَّصوُّر المقترح.

3. دعم القيادات العليا بجامعة شقراء لتطبيق الذِّكَاة الاصْطِنَاعِي، عبر توفير الاحتياجات البشرية والمادية لتطبيق التَّصوُّر المقترح.

4. تنمية مهارات أعضاء الجامعة وقدراتهم في المجال التَّقني، ورفع كفاءاتهم العملية والإدارية بما يتلاءم مع أدوارهم في تحسين كفاءة العمل الإداري وخدمة منسوبي الجامعة والمستفيدين.

5. توفير التَّقنيات والأجهزة الحديثة داخل أقسام الجامعة ووحداها؛ لتسهيل عملية الاتِّصال، وسرعة تداول المعلومات والبيانات لأعضاء القسم.

6. تخصيص موارد مالية كافية لدعم تطبيق الذِّكَاة الاصْطِنَاعِي، وتخصيص لجنة مُكلَّفة لمتابعة تطبيق التَّصوُّر المقترح وتقييم تنفيذ البرامج وأوجه الصَّرف.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- البقعاوي، موزي. (2019). دور الإدارة الرقمية في تفعيل الاتّصال الإداري لدى الإداريات في المرحلة الثانوية بمدينة حائل. المركز القومي للبحوث غزة، 3(24)، 1-25.
- الحبيب، ماجد. (2022). توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، 9(9)، 277-317.
- حمو، محمد. (2015). الاتّصال ات الإدارية. دار الراء للنشر والتوزيع.
- الداود، منيرة. (2021). واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادة الموارد البشرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، 5(5)، 49-93.
- الروقي، مطلق. (2016). مدى تطبيق الإدارة الإلكترونية في كليات جامعة شقراء. مجلة العلوم التربوية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. 1(2)، 125-164.
- الشهراني، ثراء. (2022) مُتَطَلَّبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في صنع القرار بوزارة التعليم [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الملك سعود.
- العنزي، سعود. (2016). درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء لتكنولوجيا المعلومات والاتّصالات والمبيقات التي تحول دون استخدامهم لها. مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة البحرين، 17(2)، 172-202.
- العنزي، منيفة. (2017). تفعيل الاتّصال الإداري لدى مشرفات الأقسام الأكاديمية بجامعة تبوك في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة تبوك.
- القرالة، فؤاد. (2022). مدى إمكانية تطبيق الذكاء الاصطناعي في كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة.
- كامل، راضي، وضاحي، حاتم. (2023). تصور مقترح لتحسين القدرة التنافسية لجامعة أسوان باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي. مجلة تطوير الأداء الجامعي، 21(1)، 93-277.
- كورتل، فريد، وسليمان، آسيا. (2015). الإدارة الإلكترونية. زمزم ناشرون وموزعون.
- محمود، عبد الرازق. (2020). تطبيقات الذكاء الاصطناعي: مدخل لتطوير التعليم في ظل جائحة كورونا. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 3(4)، 171-224.
- المعاينة، ماجد. (2013). أثر فاعلية الاتّصال الإداري على مفهوم الحاكمية الرشيدة "دراسة تطبيقية لدى موظفي الدوائر الحكومية بالملكة الأردنية الهاشمية [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم درمان الإسلامية.
- المقيطي، سجاد. (2021). واقع توظيف الذكاء الاصطناعي وعلاقته بجودة أداء الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط بالأردن.
- المليجي، رضا. (2011). تطوير إدارة مؤسسات التعليم الجامعي بمصر في ضوء مدخل الإدارة الرقمية. مجلة مستقبل التربية العربي، 18(74)، 83-170.
- المنصة الوطنية الموحدة. (2021). دليل الجهات الحكومية. متاح على

الرابط: <https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/agencies>

ابن هومل، ابتسام. (2020). تطوير إدارة الموارد البشرية بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي: نموذج مقترح [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الملك سعود.
وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. (2023). متاح على الرابط:

<https://moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/Pages/visionmissiongoals.aspx>

اليازجي، فاتن. (2019). استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (113)، 257-282.

بغمر، سهى. (2011). تصور مقترح لتطوير خدمات الاتصال الإداري بإدارة كليات التربية للبنات بجامعة أم القرى بمكة المكرمة باستخدام تقنية الحاسوب [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

اليونسكو. (2019). الوثيقة الختامية للمؤتمر الدولي للذكاء الاصطناعي والتعليم. منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة. متاح على الرابط: <https://ar.unesco.org/events/lmwtmr-ldwly-bshn-twzyf-ldhk-lstny-fy-ltlym>

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

- Al-Anzi, Manifa. (2017). *Activating administrative communication among supervisors of academic departments at the University of Tabuk in light of the entrance to electronic administration* [unpublished master's thesis]. University of Tabuk.
- Al-Anzi, Saud. (2016). The degree of faculty members' use of Communication and information technology (ICT) and the obstacles that prevent them from using it. *Journal of Educational and Psychological Sciences, University of Bahrain*, 17(2), 172-202.
- Al-Baqawi, Modi. (2019). The role of digital management in activating administrative communication among female administrators at the secondary stage in the city of Hail. *National Research Center Gaza*, 3(24), 1-25.
- Alhabib, Majid. (2022). Employing artificial intelligence applications in training faculty members in Saudi universities from the point of view of education experts. *Journal of the Islamic University for Educational and Social Sciences*, (9), 277-317.
- Al-Daoud, Munira. (2021). The reality of using artificial intelligence applications in the Deanship of Human Resources at Imam Muhammad bin Saud Islamic University. *Journal of the Islamic University for Educational and Social Sciences*, (5), 49-93.
- Al-Maaytah, Majid. (2013). The impact of the effectiveness of administrative communication on the concept of good governance, "a study of its application among employees of government departments in the Hashemite Kingdom of Jordan" [unpublished doctoral thesis]. Omdurman Islamic University.
- Al-Mugaiti, Sujood, & Abu Al-Ela, Layla. (2021). *The reality of employing artificial intelligence and its relationship to the quality of performance of Jordanian universities from the point of view of faculty members* [unpublished master's thesis]. Middle East University in Jordan.
- Al-Qaralah, Fouad, & Taha, Manal. (2022). *The extent to which artificial intelligence can be applied in the faculties of physical education in Jordanian universities from the point of view of faculty members* [unpublished master's thesis]. Mutah University, Jordan.
- Al-Roqi, Metleq. (2016). The extent of application of electronic management in the faculties of Shaqra University. *Journal of Educational Sciences at Prince Sattam bin Abdulaziz University*, 1(2), 125-164.
- Al-Shahrani, Thamraa. (2022). *Requirements for employing artificial intelligence applications in decision-making at the Ministry of Education* [unpublished PhD thesis]. King Saud University.
- Ben Huemel, Ibtisam. (2020). *Developing Human Resources Management at the Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia Using Artificial Intelligence Applications: A Proposed Model* [Unpublished PhD Thesis]. King Saud University.
- Hammo, Muhammad. (2015). *Administrative Communications*. Dar Al-Raya for Publishing and Distribution.

- Kamel, Radi& Dahi, Hatem. (2023). A proposed vision for improving the competitiveness of Aswan University using artificial intelligence applications. *University Performance Development Journal*, 21(1), 93-277.
- Kurtel, Farid, & Suleiman, Asia. (2015). *Electonic management*. Zamzam Publishers and Distributors.
- Mahmoud, Abdel Razek. (2020). Artificial Intelligence Applications: An Introduction to the Development of Education in Light of the Corona Pandemic. *International Journal of Research in Educational Sciences*, 3(4), 171-224.
- Meligy, Reda. (2011). Developing the management of university education institutions in Egypt in the light of the digital management approach. *Journal of the Future of Arab Education*, 18(74), 83-170.
- Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia. (2023). Available at the link: <https://moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/Pages/visionmissiongoals.aspx>
- Unesco. (2019). *Outcome document of the International Conference on Artificial Intelligence and Education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Available at the link: <https://ar.unesco.org/events/lmwtnr-ldwly-bshn-twzyf-ldhk-lstny-fy-ltlym>
- Unified National Platform. (2021). *Government Agencies Guide*. Available at the link: <https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/agencies>
- Al-Yaziji, Faten. (2019). Using artificial intelligence applications to support university education in the Kingdom of Saudi Arabia. *Arabic Studies in Education and Psychology*, (113), 257-282.
- Yaghmour, Suha. (2011). *A proposed conception for the development of administrative communication services in the administration of colleges of education for girls at um Al-Qura University in Makkah Al-Mukarramah using computer technology* [unpublished master's thesis]. um Al-Qura University.
- Chang, W., Y. (2019). A Data Envelopment Analysis on the Performance of Using Artificial Intelligence-Based Environmental Management Systems in the Convention and Exhibition Industry. *Ekoloji Dergisi*, 28(107), 3515-3521.
- Cortel, Fred, and& Suliman, Asia. (2015). *Electronic Governance*. Zamzam Publishers & Distributors.
- Goksel, N., & Bozkurt, A. (2019). Artificial Intelligence in Education: Current Insights and Future Perspective. In *Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism*, 224-236.
- Luo, D. (2018). Guide Teaching System Based on Artificial Intelligence. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13 (8), 90.
- Ma, Y, & Siau, K.(2018). Artificial Intelligence Impacts on Higher Education. *Association of information Systems Conference*, 17-18.
- Robinson, M. (2018). *Artificial Intelligence in Hiring: Understanding Attitude and Perspective of HR Practitioners*. [PHD thesis,]. United State: ProQuest LLC.
- Shrestha, Yash Y., raj. (2019). Organizational Decision-Making Structures in the Age of Artificial Intelligence. *University of California Berkeley*, 1-18.

التنبؤ بأنماط الهوية الأكاديمية من الدافعية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة

محمد سيد محمد عبد اللطيف

عبد الفتاح عيسى إدريس

أستاذ علم النفس التربوي، قسم علم النفس، كلية التربية بالخرج، جامعة

الأمير سطاتم بن عبد العزيز

Abdulfattahedrees@gmail.com

m.heby@psau.edu.sa

المستخلص: استهدف البحث تعرف مستوى كل من أنماط الهوية الأكاديمية والدافعية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، والكشف عن إمكانية التنبؤ بأنماط الهوية الأكاديمية من أبعاد الدافعية الأكاديمية، كما استهدف البحث الكشف عن التأثير المباشر والمعدل للجنس والتخصص الدراسي على العلاقة بين الدافعية الأكاديمية والهوية الأكاديمية لدى طلاب جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز وطالباتها، شارك في البحث (٥٥٧) طالباً وطالبة، طبق عليهم مقياس الهوية الأكاديمية ومقياس الدافعية الأكاديمية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وباستخدام أسلوب تحليل المسار أظهرت النتائج: وجود مستوى مرتفع من الهوية المحققة، ومستوى متوسط من الهوية المغلقة، والهوية المغلقة، ومستوى منخفض من الهوية المضطربة لدى المشاركين في البحث. ووجود مستوى مرتفع من الدافعية المستقلة، والدافعية المضبوطة، ووجود مستوى منخفض من اللادافعية لدى المشاركين في البحث. كما كشفت النتائج عن إمكانية التنبؤ بأنماط الهوية الأكاديمية من أبعاد الدافعية الأكاديمية. وأخيراً أظهرت النتائج أن كلاً من الجنس والتخصص الدراسي لا يُعدان من المتغيرات المعدلة في طبيعة الدلالة التنبؤية لأبعاد الدافعية الأكاديمية بأنماط الهوية الأكاديمية لدى الطلاب المشاركين في البحث، ما عدا تأثير التخصص في العلاقة بين اللادافعية والهوية المغلقة؛ حيث يُعد التخصص متغيراً معدلاً على العلاقة بين اللادافعية والهوية المغلقة.

الكلمات المفتاحية: الهوية الأكاديمية، الدافعية الذاتية الأكاديمية، طلاب الجامعة.

Predicting Academic Identity Patterns from Academic Motivation Among University Students

Abdelfattah Issa Idris

Department of Educational Psychology,
College of Education in Cairo, Al-Azhar University

Mohamed Sayed Abdellatif

Department of Psychology, College of Education in Al-
Kharj, Prince Sattam bin Abdulaziz University

Abstract: The research aimed to identify the level of both academic identity patterns and academic motivation among university students, and to investigate the possibility of predicting academic identity patterns from the dimensions of academic motivation. Additionally, the research sought to examine the direct and moderate effects of gender and academic majors on the relationship between academic motivation and academic identity among students of Prince Sattam bin Abdulaziz University. A total of 557 students participated in the study. They were administered the Academic Identity Scale and the Academic Motivation Scale. The researchers employed the descriptive analytical method and used path analysis techniques. The results indicated a high level of achieved identity, a moderate level of moratorium identity and foreclosed identity, and a low level of diffused identity among the participants. Furthermore, the results showed a high level of autonomous motivation and controlled motivation and a low level of motivation among the participants. The findings also revealed the possibility of predicting academic identity patterns from the dimensions of academic motivation. Finally, the results demonstrated that neither gender nor academic major were significant moderating variables in the predictive relationship between the dimensions of academic motivation and academic identity patterns among the participating students. Except for the effect of specialization on the relationship between Amotivation and Foreclosed identity; specialization acts as a moderating variable in the relationship between Amotivation and Foreclosed identity.

Keywords: Academic identity, academic self-motivation, university students

مقدمة:

تُعدُّ المرحلة الجامعية مرحلة مهمة في مسار النمو والتطور الشخصي للطلاب ، ففيها يتشكل نطُّ الهوية الأكاديمية لديهم، ويمكن لهذا النمط أن يسهم في تحديد أهدافهم، واختيار الاستراتيجيات التي يستخدمونها في اتخاذ القرارات المتعلقة بحياتهم الأكاديمية ومستقبلهم المهني كاختيار التخصص، وتنمو وتتشكل الهوية للطلاب نتيجة الخبرات والتجارب التي يمرون بها، وتفاعلهم مع بيئتهم الجامعية، واندماجهم في المهام والأنشطة الأكاديمية.

وأشار Sharma & Chandiramani (2021) إلى أن فترة المراهقة والشباب غالباً ما توصف بأنها فترة تكوين الهوية؛ خاصة في الأوقات التي يتعرض فيها الشباب لضغوط الحياة التي تنطوي على مشكلات تسهم في انخفاض مستوى التوافق النفسي. وتُعدُّ الهوية الأكاديمية Academic Identity من أهم المتغيرات التي يمكن أن تسهم في تفسير الحالة الأكاديمية والنفسية لدى الطلاب خلال ممارستهم الجامعية، وهي عنصر رئيس للعملية التعليمية، وتتشكل الهوية وتتطور مع التقدم بالعمر حتى تستقر وتتمايز في مرحلة المراهقة المتأخرة التي تتزامن مع المرحلة الجامعية (عبد اللطيف، ٢٠٢٢).

وتتبع الهوية من الطالب ذاته نتيجة تفاعل دوافعه واتجاهاته وميوله الشخصية معاً؛ حيث تربط بين تصوُّرات الطالب لذاته بوصفه متعلِّماً، وبين دافعيته للتعلم والتحصيل، وتتطور الهوية الأكاديمية لدى الطلبة من خلال إدراكهم لهويتهم التعليمية ومشاعرهم حول تعلمهم، ولكي يكون تحصيل الطالب مرتفعاً لا بد أن تتوفر لديه هوية أكاديمية قوية ومهارات أكاديمية مرتفعة (Marcia, 1980; Was et al., 2009)، وتُعدُّ الهوية العدسة التي من خلالها ينظر طلاب الجامعة في عالمهم، ويمكن أن يكون لها تأثير كبير في عملية اتخاذ القرار، وأن الاستكشاف والالتزام أبعاد مميزة للهوية (محاسنة والعظامات، ٢٠١٨).

وتسهم الهوية في إدراك طلاب الجامعة لقدراتهم وإمكاناتهم وميولهم واهتماماتهم الأكاديمية، الأمر الذي ينعكس على تفاعلاتهم الاجتماعية، وانحماكهم في الخبرة الجامعية، ومشاركتهم في الأنشطة التعليمية، وتكيفهم مع الحياة الجامعية بما لهذا من مردود بالغ الأهمية على التحصيل والإنجاز الأكاديمي وتطور الهوية المهنية فيما بعد (لطفي، ٢٠٢١)، وأوضح Shiraishi & Okamoto, (2005) أن الهوية المحققة المرتبطة بالثقة والاستقلالية ترتبط ارتباطاً سلبياً بضعف الفعالية والسلبية في الحياة الجامعية والممارسات الأكاديمية، وأوضحت دراسة Dastjerdi et al. (2022) إلى أن الهوية من أهم القضايا خلال فترة المراهقة، وأن الهوية المحققة تسهم بشكل كبير في أبعاد الرفاهية النفسية، وأضاف الدمنهوري وأحمد وسراج (٢٠٢٣) أنها ترتبط باختيارات الفرد والتزامه بأدوار الدراسة وقيمتها وأهدافها، وهي عنصر أساس وضروري بالنسبة للأداء الأكاديمي.

وحدد Marcia (1980) تكوين الهوية في أربعة أنماط، وذلك بناءً على بُعدين أساسيين هما: الاستكشاف (وجود أو غياب أزمة الهوية)، والالتزام (مدى الالتزام بما تم اختياره من قيم ومعايير ومعتقدات وأهداف وأدوار اجتماعية) ويعكس كل نمط من الهوية قدرة الفرد على التعامل مع المشكلات المرتبطة بأهدافه وأدواره، ومن ثم إمكانية الوصول إلى معنى ثابت لذاته ووجوده، وهذا من شأنه أن يساعد على تجنب مختلف المشكلات التي يشمل تأثيرها الفرد والمجتمع (عبد اللطيف، ٢٠٢٢؛ الدمنهوري وأحمد وسراج، ٢٠٢٣).

يتضح مما سبق أن الهوية الأكاديمية من المتغيرات التي تسهم في الأداء الأكاديمي والمشاعر الإيجابية تجاه البيئة الجامعية، وأن مرحلة الجامعة من أهم المراحل في تشكيل الهوية، وكلما كانت الهوية مُحَقَّقة ومنجزة كلما كان الطلاب أكثر تفاعلاً واندماجاً في الحياة الأكاديمية ولديهم توافق نفسي وأكاديمي.

وتُعدُّ الدافعيةُ *Motivation* من المتغيرات النفسية التي تنعكس آثارها أيضًا على النواحي الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية للطلاب. وأوضح (Ferreira et al., 2011) أن الطلاب ذوي الدافعية يتمتعون بالأداء الأكاديمي المرتفع والقدرة على التوافق مع متطلبات السياق الدراسي، ولديهم تقبل لذاتهم وأشد سعيًا نحو تحقيق أهدافهم، ويشير Ryan and Dec (2000) إلى أن الدافعية الأكاديمية *Academic Motivation* لها دور مهم في التعلم، فهي تثير حماس المتعلم، وتعمل على جذب انتباهه للأنشطة التعليمية، وهي إحدى الركائز الأساسية لإنجاز المهام وتحفيز الذات نحو التعلم، وهي طاقة توجه جهود الفرد نحو تحقيق أهدافه، وذكر (Datu and Yang, 2021) أن الدافعية شرط ضروري لتحقيق الأهداف ونواتج التعلم المرجوة، وهي شرط رئيس من شروط النجاح، وتعد حافزًا إلى التعلم بشكل فعال في المجالات الأكاديمية.

فالدافعية تعني توفُّع النجاح الأكاديمي الذي يتحقق من خلال تحديد الأهداف والطموحات الأكاديمية، واندماج الطلاب في عملية التعلم وبذل الجهود الأكاديمية النشطة (Arslan et al., 2022)، وهي قوة تنشط وتوجه السلوك نحو هدف ما، وتؤثر على كيفية اختيار الطلاب لاستثمار وقتهم، ومقدار الطاقة التي يبذلونها في أي مهمة ومدة استمرارهم في المهمة (Chinyere & Afeez, 2022).

والدافعية الأكاديمية وفقًا لنظرية تقرير المصير *Self-Determination Theory* لكل من (Ryan & Deci, 2000) تتضمن أبعادًا ثلاثة، هي: الدافعية المستقلة *Autonomous* وهي تقابل الدافعية الذاتية وتعني الدافعية التي ينبعث وجودها من داخل الفرد نفسه، دون الحاجة إلى مكافآت خارجية أو عوامل تحفيزية. والدافعية المضبوطة *Controlled* وهي تقابل الدافعية الخارجية التي تأتي من مكافآت خارجية أو عوامل تحفيزية، مثل المكافآت المالية أو الاعتراف الاجتماعي، حيث يقوم الفرد بالنشاط للحصول على المكافأة أو تجنب العقوبة. واللا دافعية *Amotivation* وفيه لا يوجد أي شكل من أشكال الدافعية للقيام بالنشاط؛ يشعر الفرد اللا دافعي بعدم الاهتمام أو الرغبة في القيام بالمهمة (Datu & Yang, 2022; Takizawa & Kobayashi, 2021)، واقترح Waterman أن الدافعية الذاتية تمثل البعد الثالث المحدد للهوية، إلى جانب أبعاد الاستكشاف والالتزام (Waterman, 2004)، وأوضح (Meens et al., 2018) أن هناك سببين رئيسيين للتسرب من التعليم الجامعي هما: اتخاذ خيار تعليمي خطأ (الالتزام بالهوية) والافتقار إلى الدافعية؛ مما يؤكد أهمية كل من الهوية الدافعية في العملية التعليمية لطلاب الجامعة.

ومن ثم يمكن القول إن الدافعية الأكاديمية متغير مهم يؤثر في الحياة الأكاديمية لطلاب الجامعة، وتنعكس آثاره على أدائهم الأكاديمي، فالطلاب ذوو الدافعية الأكاديمية المستقلة يندمجون في مهامهم، ويمارسونها برغبة من أجل التميز والإبداع، ومن ثم قد يسهم ذلك في تشكيل الهوية المحققة لديهم، أما الطلاب ذوو الدافعية الأكاديمية الخارجية أو المنضبطة فهم يمارسون أنشطتهم ومهامهم مضطرين وتحت ضغط لتحقيق هدف ما، وكذلك الطلاب الذين تنعدم لديهم الدافعية فيعزفون عن أداء هذه المهام والأنشطة الأكاديمية؛ مما قد يسهم في تشكيل الهوية المضطربة أو المغلقة أو المعقدة لديهم، وفي ضوء ما سبق قد يمكن التنبؤ بأنماط الهوية الأكاديمية من أبعاد الدافعية الأكاديمية، ومن ثم هدف البحث الحالي إلى الكشف عن إمكانية التنبؤ بأنماط الهوية الأكاديمية من أبعاد الدافعية الأكاديمية لدى طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

مشكلة البحث:

يواجه طلاب الجامعة كثيرًا من التحديات والضغوط النفسية والاجتماعية والأكاديمية، وخلال هذه الفترة قد ينعكس ذلك على اعتقاداتهم حول هويتهم الأكاديمية، وعلى دوافعهم الأكاديمية، ومن ثم على أدائهم الأكاديمي. فأوضح

Wheeler (2020) أن الطلاب الذين يعانون من الضغوط يمتلكون مستويات منخفضة من الدافعية الأكاديمية، ويرى Abdollahi et al. (2020) أن الضغوط حتمية في الحياة الجامعية، وأنها تؤثر بشكل سلبي على دافعية الطلاب للتعلم، كما تبرز المشكلة أيضاً من خلال ملاحظات الباحثين خلال عملهما أن بعض الطلاب لا يهتمون بالدراسة ويتقاعسون عن أداء واجباتهم ومهامهم الأكاديمية المكلفين بها، ويتغيبون عن الجامعة، ولديهم فتور وعزوف عن الدراسة.

وتعكس أيضاً هذه الضغوط والتحديات على هوية الطالب الجامعي؛ حيث أوضح Sharma and Chandiramani (2021) أن مرحلة الشباب هي مرحلة تكوين الهوية؛ خاصة في الأوقات التي يتعرضون فيها لضغوط الحياة التي تنطوي على مشكلات تسهم في انخفاض مستوى التوافق والتكيف والرعاية النفسية.

ويوجد تعارض لنتائج بعض الدراسات السابقة في مجال الفروق التي تُعزى للجنس والتخصص الدراسي في كلٍ من الهوية والدافعية الأكاديمية، فأثبتت دراسة (الحاسنة والعظامات، ٢٠١٨)، ودراسة (Hejazi et al. (2012) وجود فروق في بعض أنماط الهوية الأكاديمية ترجع للجنس، في حين توصلت نتائج دراسة الشلوي (٢٠٢٣)؛ إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية ترجع للجنس، وكذلك بالنسبة للتخصص الدراسي خلصت دراسة (السكري، ٢٠٢٢؛ الشلوي، ٢٠٢٣)، ودراسة (Girma, 2019) إلى عدم وجود فروق في الهوية ترجع للتخصص. وكذلك الأمر فيما يتعلق بالدافعية الأكاديمية، فأكدت دراسة البلوشي وآخرون (٢٠٢١) وجود فروق دالة إحصائية في الدافعية حسب الجنس لصالح الإناث، وحسب التخصص لصالح التخصصات العلمية، بينما خلصت نتائج دراسة (Cerezo & Casanova (2004، إلى عدم وجود فروق في الدافعية الذاتية ترجع للجنس، كما توصلت دراسة (Kindelberger et al. (2020 إلى وجود فروق في الدافعية الذاتية لصالح الذكور. هذا التناقض دفع الباحثين إلى السعي للتعرف إلى التأثير المباشر والمعدل للجنس والتخصص الدراسي على العلاقة بين الدافعية الأكاديمية والهوية الأكاديمية؛ حيث لم تتعرض الدراسات السابقة لدور الجنس والتخصص الدراسي بوصفها متغيرات معدلة في العلاقة بين الهوية الأكاديمية والدافعية الأكاديمية.

وباستعراض الباحثين لأدبيات البحث في هذا المجال وجد أنه لا توجد دراسة عربية ربطت بين متغيري البحث في ضوء نظرية تقرير المصير؛ فبالرغم من وجود علاقة بين الهوية الأكاديمية والدافعية الذاتية فإنه لا توجد دراسة ربطت بين أنماط الهوية الأكاديمية (المحفقة والمعلقة والمغلقة والمضطربة) وأبعاد الدافعية الأكاديمية وفقاً لنظرية تقرير المصير (المستقلة والمضبوطة، واللاذافعية)؛ حيث تمت دراسة العلاقة بين الهوية الأكاديمية والدافعية الذاتية فقط، وهذا ما يتميز به البحث الحالي عن الدراسات السابقة؛ وأضاف (Cannard et al. (2016 أنه أُجريت عديد من الدراسات مؤخراً ربطت بين الدافعية الأكاديمية وتشكيل الهوية معاً، ولكن هذه الدراسات لم تستكشف اتجاه هذه الروابط والعلاقات أو التغييرات في كل بنية. وعلى هذا تتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مستوى أنماط الهوية الأكاديمية لدى طلاب جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز؟
٢. ما مستوى الدافعية الأكاديمية لدى طلاب جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز؟
٣. ما قدرة أبعاد الدافعية الأكاديمية على التنبؤ بأنماط الهوية الأكاديمية لدى طلاب جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز؟

٤. هل يُعدُّ الجنس والتَّخصُّص من المتغيِّرات المعدَّلة في طبيعة الدلالة التَّنبُّؤية لأبعاد الدَّفَاعِيَّةِ الْأَكَادِمِيَّةِ (المستقلة، المضبوطة، اللادافعية) بأنماط الهوية الأكاديمية (المضطربة، المغلقة، المعلقة، المحققة) لدى الطُّلاب المشاركين في البحث؟

أهدافُ البحث: هدف البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. تحديد مستوى أنماط الهوية الأكاديمية لدى طُّلاب جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز.
٢. تحديد مستوى الدَّفَاعِيَّةِ الْأَكَادِمِيَّةِ طُّلاب جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز.
٣. الكشف عن مدى إسهام أبعاد الدَّفَاعِيَّةِ الْأَكَادِمِيَّةِ في التَّنبُّؤُ بأنماط الهوية الأكاديمية طُّلاب جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز.
٤. الكشف عما إذا كان للجنس والتَّخصُّص دورًا معدَّلًا في طبيعة الدلالة التَّنبُّؤية لأبعاد الدَّفَاعِيَّةِ الْأَكَادِمِيَّةِ بأنماط الهوية الأكاديمية لدى الطُّلاب المشاركين في البحث؟

أهميةُ البحث: تحدَّد الأهميةُ النَّظَرِيَّةُ والتَّطْبِيقِيَّةُ لهذا البحث في الآتي:

أولًا: الأهميةُ النَّظَرِيَّةُ: تنبع أهميةُ البحث النَّظَرِيَّةُ مما يلي:

١. يركِّز البحث على متغيِّري أنماط الهوية الأكاديمية وأبعاد الدَّفَاعِيَّةِ الْأَكَادِمِيَّةِ وهما من المتغيِّرات التي تؤثر في أداء الطُّلاب الأكاديمي وتوافقهم الدِّراسي والنفسي ولهما أهميةٌ بالغةٌ في عملية التعلُّم.
٢. يوضح أهمية المرحلة الجامعية في اكتساب أنماط الهوية الأكاديمية، وتأثيرها المباشر على عملية تعلُّم الطلبة واختياراتهم الأكاديمية.
٣. يعد البحث إضافةً لأدبيات البحث في البيئة العربية، حيث تلاحظ ندرة الدِّراسات التي تناولت متغيِّرات البحث. ثانيًا: الأهميةُ التَّطْبِيقِيَّةُ:

١. يُثري المكتبة العربية من خلال تقديم مقياس الدَّفَاعِيَّةِ الْأَكَادِمِيَّةِ في ضوء نظرية تقرير المصير؛ مما يخدم الثَّرائ النَّفْسي والتَّربوي، وينفع المهتمين بالعملية التَّعليمية في ضوء فلسفة المجتمع العربي المعاصر.
٢. يمكن لنتائج هذا البحث مساعدة مسؤولي التَّخطيط الجامعي في استكشاف العوامل التي تسهم في تنمية الدَّفَاعِيَّةِ المستقلة والهوية المحققة، كما يقدم البحث توصياتٍ قابلة للتطبيق تعزز الدَّفَاعِيَّةِ الْأَكَادِمِيَّةِ المستقلة والهوية الأكاديمية المحققة من خلال برامج واستراتيجيات تدريبية وتعليمية.
٣. يوجه البحث اهتمام الباحثين والمهتمين بالمجال التَّربوي إلى أهمية فهم العلاقة بين أنماط الهوية الأكاديمية وأبعاد الدَّفَاعِيَّةِ الْأَكَادِمِيَّةِ.
٤. يمكن لنتائج هذا البحث مساعدة المختصين والمرشدين النَّفْسيين والمعلِّمين وأولياء الأمور في تطوير برامج إرشادية وتدريبية تعزز الهوية المحققة والدَّفَاعِيَّةِ الْأَكَادِمِيَّةِ المستقلة.

حدودُ البحث: تتحدد نتائج البحث الحالي بالحدود والمحددات التالية:

١. الحد البشري: المشاركون في البحث وهم (٥٥٧) طالبًا وطالبةً بجامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز.
٢. الحد الزمني: طُبِّقَت أدواتُ البحث في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (٢٠٢٤م).
٣. الحد المكاني: جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز.
٤. الحد الموضوعي: الهوية الأكاديمية، والدافعية الأكاديمية.

كما يتحدد البحث بالأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.

مصطلحات البحث:

أولاً: الهوية الأكاديمية: Academic Identity

عرّفها عبد اللطيف (٢٠٢٢، ٢٩٤) أنّها: "نظرة الفرد وتصوره لذاته في المواقف الأكاديمية من خلال استكشافه للأهداف والقيم الأكاديمية والتزامه بإنجاز مهامه الأكاديمية". ويقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم. إعداد (عبد اللطيف، ٢٠٢٢).

ثانيًا: الدافعية الأكاديمية: Academic Motivation

يعرّفها الباحثان أنّها: "رغبة داخلية لدى الطالب تستثير نشاطه وتنعكس على أدائه الأكاديمي من أجل تحقيق أهدافه" ويقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم في البحث الحالي. إعداد الباحثين الحاليين. وتتضمن ثلاثة أبعاد، هي:

- الدافعية المستقلة Autonomous Motivation هي رغبة داخلية تستثير وتوجه الطالب للاندماج في مهامه الأكاديمية رغبةً في التعلم والاستمتاع به، وتحقيقًا لأهدافه دون النظر إلى العوامل الخارجية لهذه المهام.
- الدافعية المضبوطة Controlled Motivation هي رغبة الطالب في أداء المهام الأكاديمية لعوامل خارجية للحصول على المكافأة أو تجنب العقاب أو الاعتراف الاجتماعي بدلًا من الاستمتاع بها.
- اللادافعية Amotivation وهي افتقاد الطالب للرغبة في أداء المهام الأكاديمية وعدم الاهتمام بها لعدم إدراكه بقيمة هذه المهام أو عدم الثقة في القدرة على أدائها.

أدبيات الدراسة

أولاً: الهوية الأكاديمية: Academic Identity

إن تشكيل هوية الفرد في السياق الأكاديمي وتطويرها يعد أمرًا ذا أهمية بالغة وخاصةً في المرحلة الجامعية؛ نظرًا لتأثيره على النجاح الأكاديمي والتحصّل الدراسي والتطور المهني للفرد في المستقبل، فهي تؤثر في جميع جوانب الدراسة الأكاديمية، وتؤثر في جميع ما يصدر من الفرد من قرارات أو سلوكيات تتعلق بها. فأوضح (Was and Isaacson 2008) أن حالات الهوية الأكاديمية تتعلق بقرارات متعددة تتطلبها البيئة الجامعية لتحديد هوية الفرد، وتشمل هذه القرارات: اختيار التخصص الدراسي، والمشاركة في الأنشطة الأكاديمية، وتحديد الأهداف الأكاديمية، والتحفيز والانضباط والإرادة، وكذلك التعامل مع التحديات والصعوبات التي قد تواجه الطالب في مسار دراسته الجامعية.

وأوضح (Dastjerdi et al. 2022) أن أهمية الهوية الذاتية عمومًا تبرز من ارتباطها بالحياة الخاصة للفرد بكل ما فيها من نشاطات وتفاعلات وقرارات، ويحتل نشاط اتخاذ القرار مكانةً مهمةً في حياة الإنسان؛ إذ يتعين على الفرد اتخاذ

قرارات جوهرية في كل مرحلة من مراحل حياته، فالحياة ببساطة هي عبارة عن مجموعة من القرارات التي يتخذها الفرد عند تفاعله مع بيئته من أجل التكيف معها. كما تُعدُّ الهوية الأكاديمية عنصراً أساسياً وضرورياً للأداء الأكاديمي، وتتضمن إدراك الفرد لذاته في الإعداد الأكاديمي، وإدراكه أنه قادر على إتمام المهام الأكاديمية بنجاح، وترتبط باختياراته والتزامه بأدوار الدراسة وقيمتها وأهدافها (الدمنهوري وأحمد وسراج، ٢٠٢٣).

وعُرفَ (Marcia, 1980, 159) الهوية أنها "منظمة ديناميكية ذاتية البناء وداخلية، من الحوافز، والقدرات والمعتقدات، والتاريخ الفردي"، وتعرف أيضاً أنها "مجموعة الأفكار والمعتقدات التي يكونها الطالب نحو نفسه، ونحو علاقاته الاجتماعية في إطاره الأكاديمي، ونحو توجهاته المهنية في المستقبل (DeCandia, 2014, 9)، وتشير الهوية الأكاديمية إلى مدى تقدير الطالب للقيم والممارسات التربوية ضمن الإحساس بالذات والرغبة والالتزام بالعمل داخل المؤسسة الأكاديمية؛ لتحسين الأداء الأكاديمي والتَّحصيل، وهي هوية الطالب التعليمية في مكان تعلُّمه (Dunham, 2016, 2)، وتعرف كذلك أنها "تبيّن الطالب لمجموعة من الأفكار والقيم التربوية، وهي الهوية المرتبطة بالتعلُّم والإنجاز والتَّحصيل، ومدى إدراك الطالب لقيم مؤسسته التربوية ومبادئها، وتعني تبني الطالب مجموعة من القيم والمبادئ والأهداف الأكاديمية الخاصة، والتزامه بتنفيذها؛ حتى يحقق أهدافه" (Burbidge et al, 2018, 31)، ويعرف الشلوي (٢٠٢٣، ٢٩٦) أنماط الهوية الأكاديمية: أنها "مجموعة الأفكار والقيم التربوية المرتبطة بالتعلُّم والتَّحصيل الأكاديمي، وتتوزع على أربعة أنماط من الهوية الأكاديمية: المحققة، والمعلقة والمغلقة، والمضطربة".

نظرية تشكيل الهوية: the theory of identity formation: James Marcia

أوضح (Marcia, 1980) أن الهوية تقوم على فكرة أن الفرد يخوض عملية استكشاف للخيارات والقيم المختلفة في مرحلة المراهقة، ثم يقوم بالالتزام بالهوية التي يختارها؛ فلاستكشاف يشير إلى التجربة والتَّحقيق في الخيارات المتاحة في حين يعبرُ الالتزام عن اتخاذ القرار وتحديد الهوية الشخصية بناءً على التجارب السابقة، واستكشاف البدائل Exploration of alternatives والالتزام Commitment أبعاد محددة للهوية. ووفقاً لـ Marcia، فإنَّ تبني الفرد أهدافاً مستقرة مع الإحساس بالهدف والديمومة، يعني بالضرورة تحديد الهوية. وقد ضمّن Marcia الاستكشاف والالتزام ضمن أوضاع الهوية الأربعة: الهوية المضطربة، والهوية المعلقة، والهوية المغلقة، والهوية المحققة. وإن بناء الهوية وتعزيزها يعتمد على درجة الاستكشاف والالتزام.

ويمكن تناول الأنماط الأربعة بالتفصيل كالتالي: كما أوضحها (Cannard et al., 2016; Chinyere & Afeez, 2022; ; Dastjerdi et al., 2022; Luyckx et al., 2017; Marcia, 1980; Sharma & Chandiramani, 2021 Was & Isaacson, 2008) الهوية المحققة: Achieved Identity وهي أفضل الأنماط، وتتضمن استكشافاً عالياً والتزاماً عالياً بأهدافهم وقيمهم الأكاديمية: التي تمَّ اختيارها بعد عملية تفكير مستنيرة، مثل: الطالب الجامعي الذي اختار تخصصاً يعكس اهتماماته ومهاراته، وقد قام بتحقيق نجاحات أكاديمية في هذا المجال، ويتميز أصحاب هذا النمط بتحقيق تطور الهوية؛ فهم يتصفون بالمنطقية في صنع القرار، ولديهم القدرة على التخطيط، ويحظى هؤلاء الطلاب أيضاً بتقدير ذات عال، ويعملون بفعالية تحت ضغط، ويتميزون أيضاً بالعلاقات الاجتماعية العميقة مع الآخرين، والتَّكيف النفسي السوي.

الهوية المحققة (Achieved Identity): تتصف بارتفاع مستوى الاستكشاف والالتزام، والأفراد في هذا النمط يختارون تخصصاتهم الأكاديمية بعد تفكير مستنير ويتفوقون فيها، ويتميزون بالقدرة على اتخاذ القرارات المنطقية والتخطيط

الفعل ولديهم تقدير ذاتي عالٍ، وقدرة على العمل تحت الضغط، ويتمتعون بعلاقات اجتماعية عميقة، وتكيف نفسي سوي.

الهوية المعلقة (Moratorium Identity): تتميز بارتفاع مستوى الاستكشاف، ولكن بانخفاض الالتزام، والأفراد في هذا النمط يترددون ويستمررون في البحث دون اتخاذ قرارات نهائية، ويشعرون بالحيرة وعدم الاستقرار، ويحاولون الوصول إلى قيمهم الأكاديمية وأهدافهم من خلال الاستكشاف المستمر، ولديهم التزام ضعيف بالمهام الدراسية، مثل الطلاب الذين لم يحددوا بعد تخصصهم الجامعي بشكل نهائي.

الهوية المغلقة (Foreclosed Identity): تتصف بانخفاض مستوى الاستكشاف وارتفاع مستوى الالتزام، الأفراد في هذا النمط يتبنون توجهات محددة دون استكشاف بدائل، وغالبًا ما تكون هذه التوجهات محددة لهم من قبل الآخرين (مثل الوالدين)، ويتمسكون بالقواعد والقيم المفروضة عليهم، ويعتمدون على العادات والتقاليد دون أن يمنحوا أنفسهم فرصة لاكتشاف اهتماماتهم الشخصية.

الهوية المضطربة (Diffused Identity): تتميز بانخفاض مستوى الاستكشاف والالتزام، الأفراد في هذا النمط يتسمون بالعشوائية والارتباك، ولا يملكون أهدافًا أكاديمية واضحة، يعانون من اللامبالاة وسوء التوافق، ولا يندمجون في مهامهم الدراسية، مثل: الطالب الذي يتغيب بانتظام عن المحاضرات ولا يبذل جهدًا في تحديد مستقبله الأكاديمي أو المهني. من خلال ما سبق يتضح أن الهوية الأكاديمية تعكس تصورات الطلاب عن أنفسهم، وعلاقاتهم الاجتماعية، وتوجهاتهم المستقبلية في السياق الأكاديمي، وتشير الدراسات إلى أن حالة الهوية تتطور خلال سنوات الدراسة الجامعية، حيث يكون طلاب السنوات النهائية أكثر تحقيقًا للهوية من الطلاب المستجدين بالجامعة، وتسهم الهوية المحققة في فهم الممارسات الأكاديمية، والمشاعر النفسية الإيجابية في الحياة الجامعية. وتمثل أنماط الهوية في بُعدين رئيسيين: الاستكشاف والالتزام. الاستكشاف يعني التقييم الواعي للبدائل المتاحة، واختيار البديل والالتزام به، في حين يعني الالتزام الثقة بالنفس والتزام الفرد بالقيم والمعتقدات التي يتماشى معها، ومن ثم فالهوية الأكاديمية تتضمن أربعة أنماط متعددة وفقًا للاستكشاف والالتزام وهي: الهوية المحققة، والمعلقة، والمغلقة، والمضطربة.

ثانيًا: الدافعية الأكاديمية: Academic Motivation

تؤدي الدافعية دورًا مهمًا في عملية التعلم، وتؤثر في السياق الأكاديمي؛ فهي تُعد شرطًا من شروط التعلم الجيد حيث يتطلب إنجاز المهام الأكاديمية مثل: حضور المحاضرات أو عمليات الاستذكار قدرًا من تركيز الانتباه والمثابرة والاندماج - باعتبارها من أبعاد الدافعية الأكاديمية المستقلة - في هذه المهام من أجل تحقيق الفرد لأهدافه.

يعرّف (Ghergulescu & Muntean, 2010) الدافعية الأكاديمية أنها "حافز أو طاقة تتبع من داخل أو خارج المتعلم تدفعه لتحقيق هدف أو غاية تتمثل في تحقيق المعرفة والمشاركة الفاعلة في عملية التعلم"، وتُعرف أيضًا أنها "تكوين افتراضي يعني الشعور المرتبط بالأداء الأكاديمي للفرد، ويعكس مكونين أساسيين هما: الرغبة في النجاح والخوف من الفشل خلال سعي الفرد إلى بذل أقصى جهد لديه من أجل النجاح والتفوق على الآخرين" (Jones et al., 2014, 1341)، ويُعرفها كل من البهنساوي وغنيم (٢٠٢٢، ٣٥) أنها "تحفيز الذات المستمر لدى الطالب نحو تحقيق الأهداف التعليمية التي تنسم بحالة من القلق، ويعد الحرك الأساسي الداخلي لتحقيق الهدف ولا ينتهي القلق المتعلق بالمهمة إلا بتحقيق الهدف المقصود". ويعرفها البلوشي وشبيب والحريزي (٢٠٢٣، ٣٩٦) أنها أداء الطالب للعمل من أجل العمل ذاته في ظل درجة

من التركيز والاستمتاع والشعور بالسعادة والمثابرة في إنجازه دون انتظار أي مردود خارجي مهما واجهته من عقبات حتى الانتهاء منه".

ويتميز الأفراد ذوو الدافعية الأكاديمية المستقلة بمستويات مرتفعة من الفضول وحب الاستطلاع، ويبحثون بجدية عن المعرفة الحقيقية، ويتميزون بالتوافق النفسي والدراستي، ويفضلون التحدي والمشاركة في الأنشطة المعقدة، ويبحثون عن حلول غير تقليدية للمشكلات التي تواجههم، ويتميزون بالنقد الإيجابي، وتقبل الآراء الجديدة، ويمتلكون القدرة على الاندماج في المهام الصعبة التي تحتاج إلى التحدي والمثابرة، ولديهم دائما الحجاج والبراهين التي تدعم موقفهم، كما يتميزون بسرعة البديهة وتفتح الذهن، وينشغلون بالأنشطة والمهام الصعبة والغامضة، كما يمتلكون القدرة على فهم الأشياء المعقدة وإيجاد أفضل البدائل للمشكلات المعقدة، كما يمكنهم حل المشكلات بطرق مختلفة وإبداعية، ويتسمون بالإقبال على التعلم باستخدام العمليات العقلية العليا.

(Chinyere & Afeez, 2022; Data & Yang, 2021; Ferreira et al., 2011)

نظرية تقرير المصير (Self-Determination Theory) (Ryan and Deci, 2000):

المراهقة المتأخرة ليست مجرد فترة تغييرات في الهوية، ولكن تحدث تغييرات أخرى داخل الفرد، مثل الدافعية الأكاديمية، التي تتأثر بالبيئات التعليمية، ويمكن أن تحدث هذه التغييرات بشكل متزامن بسبب ميل الإنسان إلى تطوير سلوكيات معتمدة على الذات ومنسجمة مع قيمه ومعاييره، كما تقترح نظرية تقرير المصير (Ryan & Deci, 2000). ولفهم هذه السلوكيات تُبرز نظرية تقرير المصير أهمية النظر في توجيه السلوك من حيث سببه؛ مما يحدد أصل السلوك على أنه مدفوع داخلياً، أو مدفوع خارجياً، أو "غير مدفوع". يؤدي هذا التمييز إلى تحديد ثلاثة أنواع رئيسة من الدافعية الأكاديمية: الدافعية المستقلة، الدافعية المضبوطة، والدافعية غير الشخصية. ويتأثر مستوى الدافعية الأكاديمية بتلبية الاحتياجات النفسية الأساسية الثلاث: الانتماء، والكفاءة، والاستقلالية (Ryan & Deci, 2000).

البعد الأول: الدافعية المستقلة Autonomous: تهتم هذه الدافعية بالتحفيز الذاتي الذي ينبع من داخل الفرد دون الحاجة إلى مكافآت خارجية. والطلاب الذين يتمتعون بهذا النوع من الدافعية يدرسون لمجرد المتعة والاهتمام بالموضوع؛ مما يمكنهم من التحكم الفعال في عملية تعلمهم. وترتبط هذه الدافعية بالحاجة إلى الكفاءة وتعتمد على قيم الفرد واهتماماته الشخصية. وتتضمن الدافعية الذاتية والتنظيم المحدد؛ كلاهما يحقق مشاعر التحديد الذاتي، والرفاهية المدرسية، والشعور بالكفاءة (Takizawa & Kobayashi, 2022; Walls & Little, 2005).

البعد الثاني: الدافعية المضبوطة Controlled Motivation: تنبع هذه الدافعية من عوامل خارجية مثل المكافآت المالية أو الاعتراف الاجتماعي. والأفراد ينخرطون في النشاطات للحصول على مكافآت أو لتجنب العقوبات بدلاً من الاستمتاع الشخصي بالنشاط. تشمل هذه الدافعية عدة أشكال، منها:

التنظيم الخارجي (External Regulation): حيث تأتي الدافعية من الظروف الخارجية بشكل جزئي، مثل الطالب الذي يدرس خوفاً من العقاب. والتنظيم المستدخل (Introjected): والذي تُستدخل فيه الدافعية جزئياً في الذات حيث ينخرط الفرد في النشاط لتجنب الضغوط الداخلي، مثل: الشعور بالذنب. والتنظيم المتوحد (Identified): حيث تكون الدافعية فيه أكثر تحديداً ذاتياً، حيث ينخرط الفرد في النشاط لأنه يتماشى مع أهدافه الشخصية، ولا يزال سبب أداء السلوك خارجياً، مثل الطالب الذي يدرس لتحقيق أهداف مستقبلية. والتنظيم المتكامل (Integrated): وهو الشكل الأكثر

استقلالية، حيث ينخرط الفرد في النشاط لأنه جزء من هويته وقيمه الشخصية، وفيه لا يزال السلوك معتمدًا على عوامل خارجية (Caleon et al., 2015; Deci et al., 2017; Kutlu Gündoğdu & Asan, 2019).

البعد الثالث: اللادافعية: Amotivation وتشير إلى غياب الدافعية والشعور بالإتقان؛ مما يقترب من حالة العجز المكتسب. يفتقر الأفراد في هذه الحالة إلى الاهتمام أو الرغبة في القيام بالمهمة؛ مما يعرضهم لخطر ضعف التكيف الدراسي والتسرب. تنبثق اللادافعية من ظروف مثل: الفشل المتكرر، أو الإدراك بعدم الكفاءة أو الاعتقاد بعدم قيمة المهمة (Chinyere & Afeez, 2022; Kutlu Gündoğdu & Asan, 2019; Means et al., 2018).

من خلال ما سبق يتضح أن الدافعية الأكاديمية تعني رغبة داخلية لدى الطالب تستثير نشاطه، وتنعكس على أدائه الأكاديمي من أجل تحقيق أهدافه، وهي مفهوم متعدد الأبعاد، وتمثل أبعاد الدافعية الأكاديمية وفقًا لنظرية تقرير المصير في ثلاثة أبعاد أولها: الدافعية المستقلة التي تتمثل في الرغبة في أداء المهام الأكاديمية والاندماج فيها حبًا في التعلم والاستمتاع به، ودون الحاجة للمكافآت الخارجية، كالتالي الذي يقرأ كتبًا معينة؛ لأنه يستمتع بذلك ويشعر بالراحة. والثاني هو الدافعية المضبوطة التي تتمثل في أداء المهام الأكاديمية لعوامل خارجية كالحصول على المكافأة، أو التجنب بدلًا من الاستمتاع بها، كالتالي الذي يذكر من أجل الحصول على درجات جيدة وتجنب الرسوب. والثالث: اللادافعية التي تتمثل في افتقاد الرغبة في أداء المهام الأكاديمية وعدم الاهتمام بها وأدائها بدون رغبة داخلية، كالتالي الذي يؤدي واجبه المنزلي دون أن يكون لديه دافع خاص أو رغبة في ذلك نتيجة للروتين أو الالتزامات الخارجية.

العلاقة بين الهوية الأكاديمية والدافعية الأكاديمية:

أوضح (Streitmatter 1989) أن الطلاب ذوي الهوية المحققة لديهم أداء أكاديمي مرتفع، وأنهم أكثر اندماجًا في المهام والأنشطة الأكاديمية، وأضاف (Lange and Byrd 2002) أن الطلاب الذين يتصفون بهوية محققة يوظفون استراتيجيات دراسية فاعلة، ويُقيّمون احتمالية نجاحهم في مقرر معين بدقة، وهي سمات يتصف بها أيضًا ذوو الدافعية الأكاديمية، واقترح (Waterman 1990) أن الدافعية تمثل البعد الثالث المحدد للهوية، إلى جانب أبعاد الاستكشاف والالتزام (Waterman, 2004)، وأوضح (Shiraishi & Okamoto 2005) أن الهوية المحققة ترتبط سلبًا بضعف الفعالية والسلبية في الحياة الجامعية والممارسات الأكاديمية باعتبارها من أبعاد الدافعية، وأضاف (Faye and Share 2008) أن الطلاب الذين يتجهون نحو حل أزمة الهوية بنجاح يشعرون بالكفاءة والقدرة على إحداث التغيير في بيئتهم وهي مشاعر تعزز الدافعية الذاتية لديهم.

وأوضح (Oyserman and Destin 2010) أن الطلاب ذوي الهوية المحققة يميلون إلى الاستمرار والاندماج لفترة أطول في المهام الصعبة لأنهم يجدونها ذات مغزى وأهمية بالنسبة لهم، وهدفت دراسة (Cannard et al. 2016) إلى تحديد الملامح الدافعية لطلاب الجامعة في السنة الأولى، كما هدفت إلى توصيفهم من حيث عمليات الهوية، وتم إدراج عمليات الهوية الأكثر تميزًا لكل مجموعة من ذوي الدافعية، وتم تحسين الملامح المثبطة والمحفزة من حيث أشكال الاستكشاف التكوينية وغير التكوينية، وكان الاستكشاف في الاتساع والعمق ممثلًا تمثيلًا ضعيفًا لدى الطلاب المحبطين (فاقد الدافعية) مقارنة بالعينة الإجمالية؛ وكان الالتزام والاستكشاف الاجتراري ممثلين بشكل مرتفع لدى الطلاب المتحمسين (ذوي الدافعية المرتفعة).

وذكر (Meens et al. 2018) أن هناك سببين رئيسيين للتسرب من التعليم الجامعي هما: اتخاذ خيار تعليمي خطأ (الالتزام بالهوية) والافتقار إلى الدافعية، وهدف البحث إلى استكشاف إمكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من الهوية

والدافعية، وخلصت النتائج إلى أن الدافع كان مرتبطاً بالتحصيل الدراسي ويمكنه التنبؤ به، في حين لم تكن الهوية كذلك، وخلصت دراسة (Wasyastuti et al. (2018 إلى وجود علاقة ارتباطية بين الدوافع الأكاديمية والهوية المهنية، حيث يرتبط الدافع الذاتي والخارجي بشكل إيجابي بالهوية المهنية، في حين أن عدم وجود الدافع يرتبط سلباً بالهوية المهنية، ويشير الارتباط الإيجابي القوي بين الدوافع المستقلة والهوية المهنية إلى أن الأفراد الذين لديهم دوافع ذاتية هم أكثر عرضة للاندماج في تعلم أكثر تعمقاً، ويظهرون قوة متزايدة في أدائهم، ولديهم زيادة في الإبداع نتيجة الانغماس في التعلم بوصفه تجربة ممتعة؛ مما يؤدي دوراً مهماً في نمو هوية مهنية قوية.

وأوضح (Kindelberger et al. (2020 أن الحاجة إلى الاستقلالية والاعتماد على الذات قد زادت بشكل كبير خلال فترة الشباب، ويتم التعبير عن ذلك على المستوى العام في تكوين الهوية، وعلى مستوى أكثر تحديداً في الدافع الأكاديمي وقد أظهرت نتائج دراسته ارتفاعاً في مستوى الدافع المستقل الذي تزامن مع ارتفاع الهوية الأكاديمية في عمليات الالتزام والاستكشاف، وخلصت دراسة لطفي (٢٠٢١) إلى إمكانية التنبؤ بالهوية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات النفسية ومنها الدافعية للإنجاز.

يتضح مما سبق: وجود علاقات منطقية بين متغيرات البحث: أنماط الهوية الأكاديمية والدافعية الأكاديمية، وبالرغم من تناول الدراسات والبحوث السابقة العلاقة الثنائية بينهما فإنه لا توجد دراسة في البيئة العربية ربطت بينهما في ضوء نظرية تقرير المصير؛ حيث ربطت الدراسات السابقة بين الهوية الأكاديمية والدافعية الذاتية (المستقلة) فقط دون الوقوف على باقي أبعاد الدافعية الأكاديمية (المضبوطة و اللادافعية)، كما أن معظم البحوث التي تناولت الهوية الأكاديمية أجريت على الشباب بالمرحلتين (الثانوية والجامعية)؛ حيث تتشكل الهوية مع العمر، وتتمايز في مرحلة المراهقة، وتستقر خلال المرحلة الجامعية.

فروض البحث:

في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة يمكن صياغة فروض البحث الحالي كالتالي:

١. لا يوجد فرق دال إحصائي بين المتوسط الفعلي والمتوسط الفرضي لأنماط الهوية الأكاديمية في درجات الطلاب المشاركين في البحث.
٢. لا يوجد فرق دال إحصائي بين المتوسط الفعلي والمتوسط الفرضي لأبعاد الدافعية الأكاديمية في درجات الطلاب المشاركين في البحث.
٣. لا يمكن التنبؤ بأنماط الهوية الأكاديمية (المضطربة، والمعلقة، والمعلقة، والمحقة) بمعلومية درجات الطلاب المشاركين على مقياس الدافعية الأكاديمية (المستقلة، والمضبوطة، واللا دافعية) بصورة دالة إحصائية
٤. لا يعد الجنس والتخصص الدراسي من المتغيرات المعدلة في طبيعة الدلالة التنبؤية لأبعاد الدافعية الأكاديمية (المستقلة، والمضبوطة، واللا دافعية) بأنماط الهوية الأكاديمية (المضطربة، والمعلقة، والمعلقة، والمحقة) لدى المشاركين في البحث.

الطريقة والإجراءات

منهجية البحث: للتحقق من صحة الفروض استخدم الباحثان المنهج الوصفي وتحديدًا الأسلوب الارتباطي التنبؤي وأسلوب تحليل المسار؛ وذلك باعتباره المنهج الملائم لمثل هذه الدراسات.

المشاركون في البحث:

مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث الأصلي من جميع طلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز وطالباتها للفصل الدراسي الثاني لعام (٢٠٢٤م) بجميع الكليات (العلمية، والإنسانية، والتطبيقية للجامعة).

المشاركون في حساب الخصائص السيكمومترية: طبق الباحثان أدوات البحث على (٤٢٢) طالبًا وطالبة، بمتوسط عمري (٢٠,٠٣) سنة، وانحراف معياري قدره (١,٦٣)؛ بهدف التأكد من الخصائص السيكمومترية لأدوات البحث. **المشاركون في البحث الأساسي:** قام الباحثان بتطبيق الأدوات على (٥٥٧) طالبًا وطالبة من غير المشاركين في حساب الخصائص السيكمومترية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة مع مراعاة تمثيلهم لخصائص المجتمع من حيث الجنس والتخصص الدراسي، (٢٩٦ ذكور، ٢٦١ إناث) و (١٨٢ تخصصات علمية، ١٦٨ تخصصات إنسانية، ٢٠٧ كليات تطبيقية) بمتوسط عمري (٢٠,٢٤) سنة، وانحراف معياري قدره (١,٧٨)؛ بهدف اختبار فروض البحث.

أدوات البحث:

أولاً: مقياس الهوية الأكاديمية: إعداد عبد اللطيف (٢٠٢٢)

قام عبد اللطيف (٢٠٢٢) بإعداد مقياس الهوية الأكاديمية والمتمثل في الأنماط التالية: الهوية المضطربة، الهوية والمعلقة، والهوية المغلقة، والهوية المحققة، بلغ عدد فقرات المقياس في صورته الأولية (٢٠) فقرة موزعة على الأنماط الأربع لكل نمط خمس فقرات بالترتيب، أمام كل فقرة خمسة اختيارات تبدأ بموافق بشدة إلى غير موافق بشدة (٥ - ٤ - ٣ - ٢ - ١) على الترتيب، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى نمط الهوية لدى الطالبة، وتتراوح الدرجات على كل نمط من أنماط المقياس الأربع من (٥) إلى (٢٥) درجة.

وتحقق مُعدُّ المقياس من الصدق البنائي للمقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory factor analysis بطريقة المحاور الأساسية Principal Axis Factoring، وبلغت قيمة Bartlett's test (١٧٣٢,٤٣) بدرجات حرية قدرها (١٩٠) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، وبلغت قيمة Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test (٠,٨٧٤) وهي قيمة أكبر من (٠,٨)، وتم الإبقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح، مع اعتبار أن الفقرة تكون مُتشبَّعةً على العامل إذا كان تشبُّعها على هذا العامل يزيد عن (٠,٣) ووفقًا لحك جيلفورد تم استخراج (٤) عوامل فسرت (٥٣,٣٤٪) من التباين الكلي للمقياس، وتم إجراء التدوير المائل بطريقة برومكس promax، وأسفرت النتائج عن وجود أربعة أنماط للهوية الأكاديمية هي: الهوية المضطربة، والهوية المعلقة، والهوية المغلقة، والهوية المحققة (المنجزة). كما قام مُعدُّ المقياس بحساب الاتساق الداخلي للمقياس، وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما تأكد مُعدُّ المقياس من ثبات المقياس باستخدام معادلة الفا كرونباخ، وجاءت قيم معاملات الثبات في الأنماط الأربع أكبر من (٠,٧)؛ مما يدل على ثبات مقياس الهوية الأكاديمية.

الخصائص السيكومترية للمقياس في البحث الحالي:

الصدق البنائي Construct validity: للتحقق من الصدق البنائي لمقياس الهوية الأكاديمية تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory factor analysis باستخدام طريقة المربعات الصغرى الموزونة قطريًا diagonally weighted least squares (DWLS) نظرًا لمناسبتها للبيانات التي تتبع توزيع ليكرت، وقد تم اختبار نموذج القياس لمقياس الهوية الأكاديمية، ويتكون نموذج القياس من (٢٠) فقرة موزعة على أربعة أنماط، ويوضح الجدول التالي قيم مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الهوية الأكاديمية:

جدول ١

مؤشرات حسن المطابقة للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس الهوية الأكاديمية

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة المحسوبة	القيم المقبولة
كاي تربيع	٤٣١,٢٢	
درجات الحرية	١٦٤	Chi-square/degrees of freedom < 3
كاي تربيع / درجات الحرية	٢,٦٣	
(TLI) لويس توكر مؤشر	٠,٩٦٥	NFI ≥ 0.95
(CFI) مؤشر المطابقة المقارن	٠,٩٧٠	CFI ≥ 0.95
(RMSEA) جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي	٠,٠٦٠	RMSEA < 0.08

ويتضح من الجدول السابق أن قيم مؤشرات حسن المطابقة كانت جيدة وتقع ضمن الحدود المقبولة؛ مما يدل على مطابقة نموذج القياس للبيانات الفعلية، ويوضح الجدول التالي قيم التشعبات ودلالاتها الإحصائية لفقرات مقياس الهوية الأكاديمية وفقا لنموذج التحليل العاملي التوكيدي:

جدول ٢

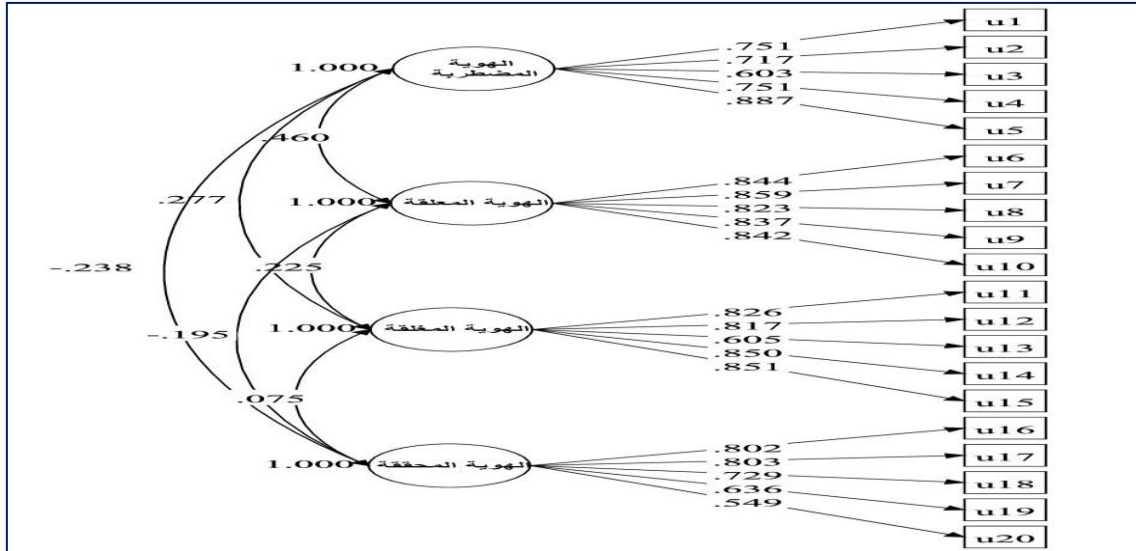
نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الهوية الأكاديمية

الفقرات	التشعبات المعيارية	الخطأ المعياري	قيمة "Z"	الفقرات	التشعبات المعيارية	الخطأ المعياري	قيمة "Z"
	الهوية المضطربة				الهوية المعلقة		
١	٠,٧٥١	٠,٠٢٨	٢٧,١٣	١١	٠,٨٢٦	٠,٠٢٢	٣٧,٤٦
٢	٠,٧١٧	٠,٠٢٨	٢٥,٧٣	١٢	٠,٨١٧	٠,٠٢٦	٣١,٦٨
٣	٠,٦٠٣	٠,٠٣١	١٩,٣٧	١٣	٠,٦٠٥	٠,٠٣٥	١٧,٤١
٤	٠,٧٥١	٠,٠٢٥	٣٠,٦١	١٤	٠,٨٥٠	٠,٠١٧	٤٩,٢٤
٥	٠,٨٨٧	٠,٠٢٠	٤٤,٢٥	١٥	٠,٨٥١	٠,٠١٨	٤٧,٢٦
	الهوية المعلقة				الهوية المحققة		
٦	٠,٨٤٤	٠,٠١٨	٤٧,٩٥	١٦	٠,٨٠٢	٠,٠٢٧	٢٩,٤٧
٧	٠,٨٥٩	٠,٠١٨	٤٨,١٢	١٧	٠,٨٠٣	٠,٠٢٥	٣٢,٠٠
٨	٠,٨٢٣	٠,٠١٩	٤٢,٤٩	١٨	٠,٧٢٩	٠,٠٢٦	٢٨,٠٤
٩	٠,٨٣٧	٠,٠١٩	٤٤,٠٨	١٩	٠,٦٣٦	٠,٠٣١	٢٠,٥٣
١٠	٠,٨٤٢	٠,٠٢٠	٤٢,٩٣	٢٠	٠,٥٤٩	٠,٠٣٤	١٦,٣٤

جميع قيم "Z" الواردة بالجدول دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)

شكل ١

التشبعات المعيارية لفقرات مقياس الهوية الأكاديمية وفق التحليل العاملي التوكيدي



يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم التشبعات كانت أكبر من (٠,٤) ودالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، مما يؤكد تحقق الصديق البنائي لمقياس الهوية الأكاديمية.

الاتساق الداخلي للمقياس Internal Consistency: للتحقق من مدى ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للنمط الذي تقيسه، تم حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson's correlation coefficient بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للنمط الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط في الأنماط الأربعة بين (٠,٤٦٦)، (٠,٦٤٦) وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) الذي يؤكد صدق الاتساق الداخلي للفقرات مع أنماطها، وهذا يعني أن المقياس بوجه عام يتمتع باتساق داخلي جيد ويمكن الاعتماد عليه.

ثبات المقياس: للاطمئنان على ثبات مقياس الهوية الأكاديمية تم استخدام معادلة أوميغا Omega Reliability، وبلغت معاملات ثبات أوميغا (٠,٨٣١ - ٠,٨٩٣ - ٠,٨٢٩ - ٠,٧٩٤)، وجاءت قيم معاملات الثبات جميعها أكبر من (٠,٧) مما يدل على ثبات مقياس الهوية الأكاديمية.

مقياس الدافعية الأكاديمية:

بناء المقياس: مر المقياس بعدة خطوات حتى وصل إلى صورته النهائية على النحو التالي:

الاطلاع على الأطر النظرية والمقاييس التي تناولت الدافعية الأكاديمية، مثل: (Chinyere & Afeez, 2022; Deci, et al., 2017; Ryan & Deci, 2000)، وتحديد الهدف من المقياس وهو قياس الدافعية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، وتم الوقوف على أبعاد الدافعية الأكاديمية وفقاً لنظرية تقرير المصير، وتعريف كل بعد منها، مع صياغة عدة فقرات لقياس كل بُعد من الأبعاد التالية: الدافعية المستقلة، والدافعية المضبوطة، واللاذافعية.

تصحيح المقياس: بلغ عدد فقرات المقياس في صورته الأولية (٢٠) فقرة موزعة على الأبعاد الثلاثة: الدافعية المستقلة (٦ فقرات)، والدافعية المضبوطة (٩ فقرات)، واللاذافعية (٥ فقرات)، أمام كل فقرة خمس اختيارات تبدأ بموافق بشدة إلى غير موافق بشدة (٥ - ٤ - ٣ - ٢ - ١) على الترتيب، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى البعد لدى الطلاب، وتتراوح الدرجات على المقياس من (٢٠) إلى (١٠٠) درجة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: الصدق: تمَّ حسابُ صدق المقياس باستخدام الأساليب التالية:

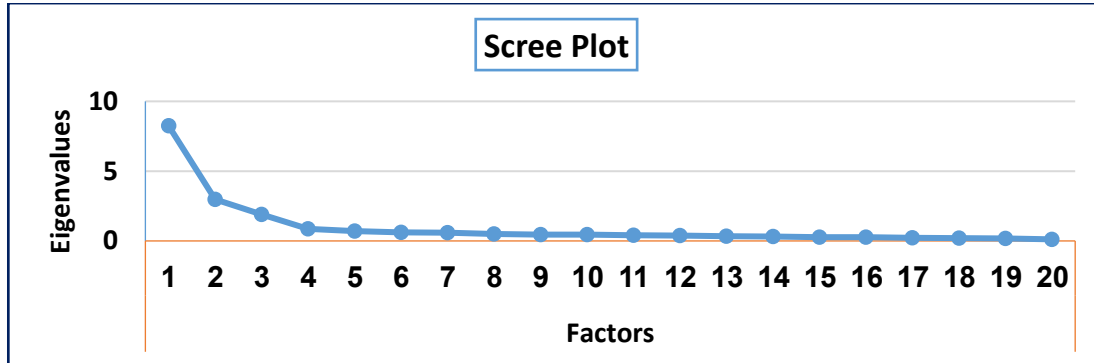
أراء الخبراء والمختصين: عرض الباحثان المقياس على (٥) من أعضاء هيئة التدريس تخصُّص علم النفس التربوي، وبعد ذلك حسب الباحثان نسب اتفاق المحكمين على فقرات المقياس، واتضح أن الفقرات كانت ملائمةً لطبيعة الطلاب المشاركين وخصائصهم ومرتبطةً بأبعاد المقياس، وتعليماته واضحةً بنسبة اتفاق تراوحت بين (٨٠٪ - ١٠٠٪)، ولذلك يتمنَّع مقياس الدافعية الأكاديمية بالصدق.

الصدق البنائي Construct validity:

التحليل العاملي الاستكشافي: تمَّ استخدام التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory factor analysis بطريقة المربعات الصغرى الموزونة قطرياً (DWLS) Diagonally weighted least squares نظراً لمناسبتها للبيانات التي تتبع توزيع ليكرت، وقد بلغت قيمة Bartlett's test (٤٧٤٦,٦١) بدرجات حرية قدرها (١٩٠) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وبلغت قيمة Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test (٠,٩١٢) وهي قيمة أكبر من (٠,٨)، وتم الإبقاء على العوامل التي يزيد جذورها الكامن عن الواحد الصحيح، مع اعتبار أن الفقرة تكون متشعبةً على العامل إذا كان تشبعها على هذا العامل يزيد عن (٠,٣) وبناءً على ذلك تم استخراج (٣) عوامل فسَّرت (٥٦,٣٣٪) من التباين الكلي للمقياس، ويوضح الشكلُ التالي المخطط البياني Scree Plot للجذور الكامنة.

شكل ٢

المخطط البياني Scree Plot للجذور الكامنة



ومن الشكل السابق يتبين أن العوامل التي تظهر فوق الجزء شديد الانحدار هي ثلاثة عوامل؛ مما يؤكد أن عدد العوامل المناسبة هو (٣) عوامل، وقد أجري التدوير المائل بطريقة برومكس promax. وقد أسفر التحليل العاملي لفقرات المقياس عن ثلاثة عوامل، العامل الأول: (الدافعية المضبوطة) وتشبعت عليه الفقرات (من ٧ إلى ١٥) بجذر كامن (٥,٢٦٥)، وكانت نسبة التباين المفسر لهذا العامل (٢٦,٣٣٪)، العامل الثاني: (الدافعية المستقلة) وتشبعت عليه الفقرات (من ١ إلى ٦) بجذر كامن (٣,٢٥٩)، وكانت نسبة التباين المفسر لهذا العامل (١٦,٣٠٪)، والعامل الثالث: (اللاذعية) وتشبعت عليه الفقرات (من ١٦ - ٢٠) بجذر كامن (٢,٧٤٤)، وكانت نسبة التباين المفسر لهذا العامل (١٣,٧٢٪). يتضح مما سبق تطابق نتائج التحليل العاملي بصورة كبيرة مع التصور النظري الذي بُني عليه المقياس.

الاتساق الداخلي للمقياس Internal Consistency: للتحقق من مدى ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تقيسه، تم حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson's correlation coefficient بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط التي تم التوصل إليها في الأبعاد الثلاثة لمقياس الدافعية الأكاديمية (المستقلة، والمضبوطة، واللاذافعية) بين (٠,٤٨٩)، (٠,٦٧٨) وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) والذي يؤكد صدق الاتساق الداخلي لل فقرات مع أبعادها، وهذا يعني أن المقياس بوجه عام يتمتع باتساق داخلي جيد ويمكن الاعتماد عليه.

ثبات المقياس: للاطمئنان على ثبات مقياس الدافعية الأكاديمية تم استخدام معادلة أوميغا Omega Reliability وبلغت معاملات ثبات أوميغا (٠,٨٥٠ - ٠,٩١٤ - ٠,٨٧٩)، وجاءت قيم معاملات الثبات جميعها أكبر من (٠,٧) مما يدل على ثبات مقياس الدافعية الأكاديمية.

نتائج البحث ومناقشتها

نتائج الفرض الأول: ينص الفرض الأول على " لا يوجد فرق دال إحصائي بين المتوسط الفعلي والمتوسط الفرضي لأنماط الهوية الأكاديمية في درجات الطلاب المشاركين في البحث". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة، حيث تمت المقارنة بين المتوسط الفرضي لمقياس الهوية الأكاديمية وأنماطه، وبين متوسط درجات الطلاب المشاركين في البحث على مقياس الهوية الأكاديمية وأنماطه كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول ٣

نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسط الفرضي ومتوسط درجات الطلاب المشاركين في البحث على مقياس الهوية الأكاديمية

المتغيرات	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
١ الهوية المضطربة	١٥	١١,٥٥	٤,٣٠	٥٥٦	-١٨,٩٤	<.001
٢ الهوية المعلقة	١٥	١٥,٠٩	٤,٥٠	٥٥٦	٠,٤٧	٠,٦٣٩
٣ الهوية المغلقة	١٥	١٥,١٧	٥,٢٩	٥٥٦	٠,٧٦	٠,٤٤٦
٤ الهوية المحففة	١٥	١٩,٤٥	٣,٣٤	٥٥٦	٣١,٤٤	<.001

المتوسط الفرضي: (أكبر قيمة + أصغر قيمة) / ٢

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين المتوسط الفرضي ومتوسط درجات المشاركين في البحث على بُعد (الهوية المضطربة) لمقياس الدافعية الأكاديمية، حيث بلغت قيمة "ت" (-١٨,٩٤)، ويلاحظ أن متوسط درجات المشاركين في البحث على بُعد (الهوية المضطربة) كان أقل من المتوسط الفرضي، مما يعني وجود مستوى أقل من المتوسط من (الهوية المضطربة) لدى الطلاب المشاركين في البحث. كما يلاحظ عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسط الفرضي ومتوسط درجات الطلاب المشاركين في البحث على بُعد (الهوية المعلقة) لمقياس الدافعية الأكاديمية حيث بلغت قيمة "ت" (٠,٤٧)، ويلاحظ أن متوسط درجات المشاركين في البحث على بُعد (الهوية المعلقة) كان قريباً من المتوسط الفرضي؛ مما يعني وجود مستوى متوسط من (الهوية المعلقة) لدى الطلاب المشاركين في البحث. كما يلاحظ عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسط الفرضي ومتوسط درجات المشاركين في البحث على بُعد (الهوية المغلقة) لمقياس الدافعية

الأكاديمية حيث بلغت قيمة "ت" (٠,٧٦)، ويلاحظ أن متوسط درجات المشاركين في البحث على بُعد (الهوية المغلقة) كان قريباً من المتوسط الفرضي؛ مما يعني وجود مستوى متوسط من (الهوية المغلقة) لدى الطلاب المشاركين في البحث. كما يتبين من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين المتوسط الفرضي ومتوسط درجات المشاركين في البحث على بُعد (الهوية المحققة) لمقياس الدافعية الأكاديمية حيث بلغت قيمة "ت" (٣١,٤٤)، ويلاحظ أن متوسط درجات المشاركين في البحث على بُعد (الهوية المحققة) كان أكبر من المتوسط الفرضي مما يعني وجود مستوى أعلى من المتوسط من (الهوية المحققة) لدى الطلاب المشاركين في البحث.

نتائج الفرض الثاني: ينصُّ الفرض الثاني على "لا يوجد فرق دال إحصائي بين المتوسط الفعلي والمتوسط الفرضي لأبعاد الدافعية الأكاديمية في درجات الطلاب المشاركين في البحث". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة حيث تمت المقارنة بين المتوسط الفرضي لمقياس الدافعية الأكاديمية وأبعاده وبين متوسط درجات الطلاب المشاركين في البحث على مقياس الدافعية الأكاديمية وأبعاده كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول ٤

نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسط الفرضي ومتوسط درجات الطلاب المشاركين في البحث على مقياس الدافعية الأكاديمية

المتغيرات	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
١ الدافعية المستقلة	١٨	٢١,٣٥	٥,٥١	٥٥٦	١٤,٣٥	<.001
٢ الدافعية المضبوطة	٢٧	٣١,٥١	١٢,٤٧	٥٥٦	٨,٥٤	<.001
٣ اللادافعية	١٥	١٣,٨١	٤,٩١	٥٥٦	٥,٧٢-	<.001

ويوضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين المتوسط الفرضي ومتوسط درجات الطلاب المشاركين في البحث على بُعد (الدافعية المستقلة) لمقياس الدافعية الأكاديمية، حيث بلغت قيمة "ت" (١٤,٣٥)، ويلاحظ أن متوسط درجات الطلاب المشاركين على بُعد (الدافعية المستقلة) كان أكبر من المتوسط الفرضي مما يعني وجود مستوى أعلى من المتوسط من (الدافعية المستقلة) لدى الطلاب المشاركين في البحث. كما يلاحظ وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين المتوسط الفرضي ومتوسط درجات الطلاب المشاركين في البحث على بُعد (الدافعية المضبوطة) لمقياس الدافعية الأكاديمية حيث بلغت قيمة "ت" (٨,٥٤)، ويلاحظ أن متوسط درجات الطلاب المشاركين في البحث على بُعد (الدافعية المضبوطة) كان أكبر من المتوسط الفرضي؛ مما يعني وجود مستوى أعلى من المتوسط من (الدافعية المضبوطة) لدى الطلاب المشاركين في البحث. كما يتبين من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين المتوسط الفرضي ومتوسط درجات المشاركين في البحث على بُعد (اللا دافعية) لمقياس الدافعية الأكاديمية، حيث بلغت قيمة "ت" (٥,٧٢-)، ويلاحظ أن متوسط درجات المشاركين في البحث على بُعد (اللا دافعية) كان أقل من المتوسط الفرضي، مما يعني وجود مستوى أقل من المتوسط من (اللا دافعية) لدى الطلاب المشاركين في البحث.

نتائج الفرض الثالث: ينصُّ الفرض الثالث على أنه "لا يمكن التنبؤ بأنماط الهوية الأكاديمية (المضطربة، والمغلقة، والمعلقة، والمحققة) بمعلومية درجات الطلاب المشاركين على مقياس الدافعية الأكاديمية (المستقلة، والمضبوطة، واللا دافعية) بصورة دالة إحصائية". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد وذلك باعتبار أن الهوية الأكاديمية

متغير تابع وأبعاد مقياس الدافعية الأكاديمية متغيرات مستقلة، وتم إجراء تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي Stepwise Multiple Linear Regression كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول ٥

نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد للتنبؤ بدرجات الطلاب المشاركين في البحث على الهوية الأكاديمية من خلال درجاتهم على أبعاد مقياس الدافعية الأكاديمية

المتغيرات	معامل الانحدار	قيمة "ف"	قيمة "ت"	قيمة R	قيمة R المعدلة
المتغير التابع: الهوية المضطربة					
١ ثابت الانحدار	٧,٨٩	٠,٣٧٨	**٢٠,٨٧	٠,٢١٢	٠,٢١٠
اللاذافعية	٠,٢٣	٠,٠٢١	**١١,٠١		
٢ ثابت الانحدار	١١,٠٧	٠,٩٧٧	**١١,٣٤	٠,٢٣٤	٠,٢٣٠
اللاذافعية	٠,٢٠	٠,٠٢٣	**٨,٧٢		
الدافعية المستقلة	٠,١٣-	٠,٠٣٥	**٣,٥٣-		
المتغير التابع: الهوية المعلقة					
١ ثابت الانحدار	١٤,٤٦	٠,٤٠٩	**٣٤,٥٦	٠,٠٧١	٠,٠٦٩
اللاذافعية	٠,١٣	٠,٠٢٣	**٥,٨٨		
٢ ثابت الانحدار	١١,٢٠	٠,٧٧٨	**١٤,٣٩	٠,١١٨	٠,١١٤
اللاذافعية	٠,١٨	٠,٠٢٤	**٧,٤٥		
الدافعية المضبوطة	٠,٠٨	٠,٠١٧	**٤,٨٩		
٣ ثابت الانحدار	١٥,٦٢	١,٠٦٧	**١٤,٦٤	٠,١٨٠	٠,١٧٥
اللاذافعية	٠,١٤	٠,٠٢٤	**٥,٧٠		
الدافعية المضبوطة	٠,١١	٠,٠١٧	**٦,٧٤		
الدافعية المستقلة	٠,٢٣-	٠,٠٣٩	**٥,٨٤-		
المتغير التابع: الهوية المغلقة					
١ ثابت الانحدار	١٥,٨٤	٠,٤٧٣	**٣٣,٥٢	٠,٠٣٢	٠,٠٣٠
اللاذافعية	٠,١٠	٠,٠٢٦	**٣,٨٨		
٢ ثابت الانحدار	١٧,٥٣	٠,٩١٨	**١٩,١٠	٠,٠٤٢	٠,٠٣٨
اللاذافعية	٠,٠٨	٠,٠٢٨	**٢,٧٦		
الدافعية المضبوطة	٠,٠٤-	٠,٠٢٠	**٢,١٥-		
المتغير التابع: الهوية المحققة					
١ ثابت الانحدار	١٣,٩٤	٠,٥٧١	**٢٤,٣٩٩	٠,١٨١	٠,١٧٩
الدافعية المستقلة	٠,٢٦	٠,٠٢٦	**٩,٩٦٦		

*دالة عند مستوى (٠,٠٥)، **دالة عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

بالنسبة للمتغير التابع (الهوية المضطربة): يتم قبول النموذج الثاني لأنه يتضمن تحسناً مقبولاً في قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد R^2 مقارنةً بالنموذج الأول، وقد بلغت قيمة "ف" لنموذج الانحدار الثاني (٦٨,٣٩) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبلغت قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد (معامل التحديد) R^2 (٠,٢٣٠) وهذا يعني أن المتغيرات المستقلة (اللاذافعية، والدافعية المستقلة) تفسر نسبة (٢٣٪) من التباين الكلي في المتغير التابع (الهوية المضطربة). وبالنسبة للمتغير المستقل (الدافعية المضبوطة) فهو لا يسهم بصورة دالة في التنبؤ بالمتغير التابع (الهوية المضطربة) لدى المشاركين في البحث.

وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة معادلة الانحدار الخطي المتعدد التدرجي كما يلي:

$$\text{الهوية المضطربة} = 11,07 + (0,20) \times \text{اللاذافعية} - (0,13) \times \text{الدافعية المستقلة}$$

بالنسبة للمتغير التابع (الهوية المغلقة): يتم قبول النموذج الثالث لأنه يتضمن تحسناً مقبولاً في قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد R^2 مقارنة بالنموذج الأول، وقد بلغت قيمة "ف" لنموذج الانحدار الثالث (32,88) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01)، وبلغت قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد (معامل التحديد) R^2 (0,175) وهذا يعني أن المتغيرات المستقلة (اللاذافعية، الدافعية المستقلة) تفسر نسبة (17,5%) من التباين الكلي في المتغير التابع (الهوية المغلقة).

وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة معادلة الانحدار الخطي المتعدد التدرجي كما يلي:

$$\text{الهوية المغلقة} = 15,62 + (0,14) \times \text{اللاذافعية} + (0,11) \times \text{الدافعية المضبوطة} - (0,23) \times \text{الدافعية المستقلة}$$

بالنسبة للمتغير التابع (الهوية المغلقة): يتم قبول النموذج الثاني لأنه يتضمن تحسناً مقبولاً في قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد (R^2) مقارنة بالنموذج الأول، وقد بلغت قيمة "ف" لنموذج الانحدار الثاني (9,87) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01)، وبلغت قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد (معامل التحديد) R^2 (0,038) وهذا يعني أن المتغيرات المستقلة (اللاذافعية، الدافعية المضبوطة) تفسر نسبة (3,8%) من التباين الكلي في المتغير التابع (الهوية المغلقة). أما بالنسبة للمتغير المستقل (الدافعية المستقلة) فهو لا يسهم بصورة دالة في التنبؤ بالمتغير التابع (الهوية المغلقة) لدى المشاركين في البحث.

وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة معادلة الانحدار الخطي المتعدد التدرجي كما يلي:

$$\text{الهوية المغلقة} = 17,53 + (0,08) \times \text{اللاذافعية} - (0,04) \times \text{الدافعية المضبوطة}$$

بالنسبة للمتغير التابع (الهوية المحققة): يسهم المتغير المستقل (الدافعية المستقلة) في التنبؤ بالمتغير التابع (الهوية المحققة)، حيث بلغت قيمة "ف" لنموذج الانحدار (99,32) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01)، وبلغت قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد (معامل التحديد) R^2 (0,179) وهذا يعني أن المتغير المستقل (الدافعية المستقلة) يفسر نسبة (17,9%) من التباين الكلي في المتغير التابع (الهوية المحققة). أما بالنسبة للمتغيرين المستقلين (اللاذافعية، الدافعية المضبوطة) فهما لا يسهمان بصورة دالة في التنبؤ بالمتغير التابع (الهوية المحققة) لدى الطلاب المشاركين في البحث.

وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة معادلة الانحدار الخطي المتعدد التدرجي كما يلي:

$$\text{الهوية المحققة} = 13,94 + (0,26) \times \text{الدافعية المستقلة}.$$

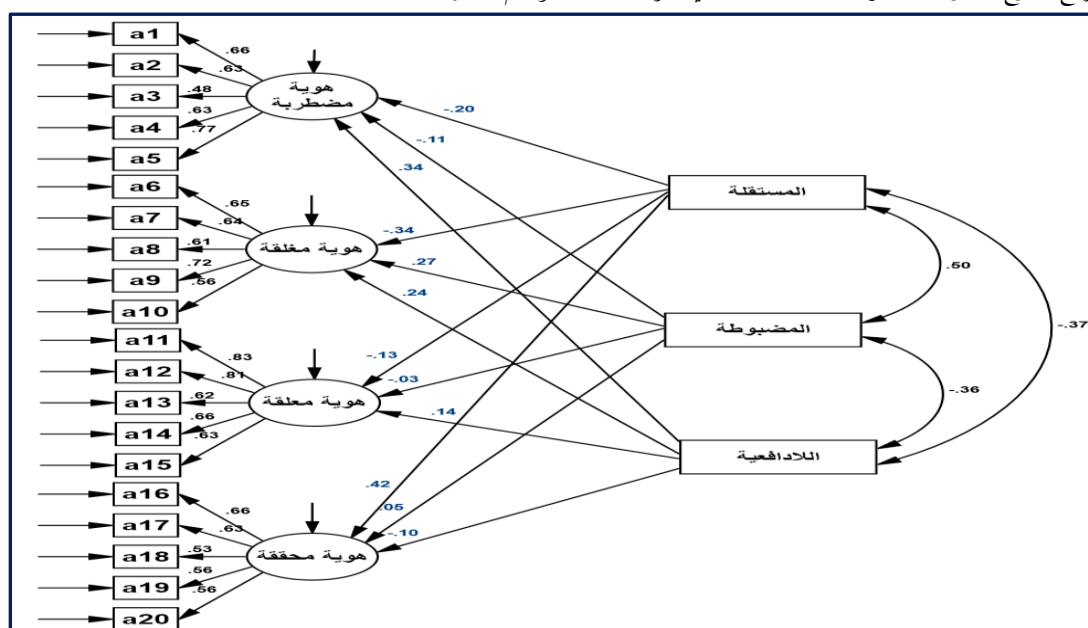
نتائج الفرض الرابع: ينص الفرض الرابع على أنه "لا يُعد الجنس والتخصص الدراسي من المتغيرات المعدلة في طبيعة الدلالة التنبؤية لأبعاد الدافعية الأكاديمية (المستقلة، والمضبوطة، واللاذافعية) بأنماط الهوية الأكاديمية (المضطربة، والمغلقة، والمعلقة، والمحققة) لدى المشاركين في البحث". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إجراء النمذجة البنائية على مرحلتين وتم تقدير بارامترات النموذج باستخدام طريقة الاحتمال الأقصى Maximum likelihood estimation (MLE)، كما يلي:

أ- حساب التأثيرات المباشرة للدافعية الأكاديمية في الهوية الأكاديمية:

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب التأثيرات المباشرة ودلالاتها الإحصائية، ويوضح جدول (6) القيم المعيارية ودلالاتها الإحصائية للتأثيرات المباشرة للدافعية الأكاديمية بأبعادها (المستقلة، والمضبوطة، واللاذافعية) في أنماط الهوية الأكاديمية (المضطربة، والمعلقة، والمغلقة، والمحققة) لدى طلاب الجامعة، كما يوضح الشكل التالي النموذج المقترح لتعرف هذه التأثيرات المباشرة والقيم المعيارية للنموذج:

شكل ٣

النموذج المقترح للتأثيرات المباشرة للدافعية الأكاديمية في الهوية الأكاديمية والقيم المعيارية



حيث دلت النتائج على أن النموذج يحقق مطابقة جيدة لبيانات المشاركين في البحث، حيث بلغت قيم مؤشرات حسن المطابقة ($\chi^2/df = 631.04/218 = 2.89$, CFI = 0.968, TLI = 0.957, NFI = 0.947, IFI = 0.969, RMSEA = 0.065)، ويوضح الجدول التالي قيم التأثيرات المباشرة ودلالاتها الإحصائية:

جدول ٦

التأثيرات المباشرة للدافعية الأكاديمية في الهوية الأكاديمية

المتغيرات المستقلة	المتغيرات التابعة	القيمة المعيارية للتأثير	الخطأ المعياري	قيمة "Z"	الدلالة الإحصائية
١ الدافعية المستقلة	الهوية المضطربة	-.197	.008	-3.49	** .000
٢ الدافعية المضبوطة	الهوية المعلقة	-.112	.004	-2.02	* .044
٣ اللادافعية	الهوية المحققة	.340	.004	6.37	** .000
١ الدافعية المستقلة	الهوية المعلقة	-.239	.008	-5.26	** .000
٢ الدافعية المضبوطة	الهوية المحققة	.266	.003	4.28	** .000
٣ اللادافعية	الهوية المحققة	.236	.004	4.08	** .000
١ الدافعية المستقلة	الهوية المعلقة	-.134	.010	-2.26	* .024
٢ الدافعية المضبوطة	الهوية المحققة	-.034	.004	-.08	.063
٣ اللادافعية	الهوية المحققة	.142	.005	2.58	** .010
١ الدافعية المستقلة	الهوية المحققة	.422	.008	6.23	** .000
٢ الدافعية المضبوطة	الهوية المحققة	.053	.003	.90	.369
٣ اللادافعية	الهوية المحققة	-.099	.004	-1.79	.074

ويتبين من الجدول السابق ما يلي:

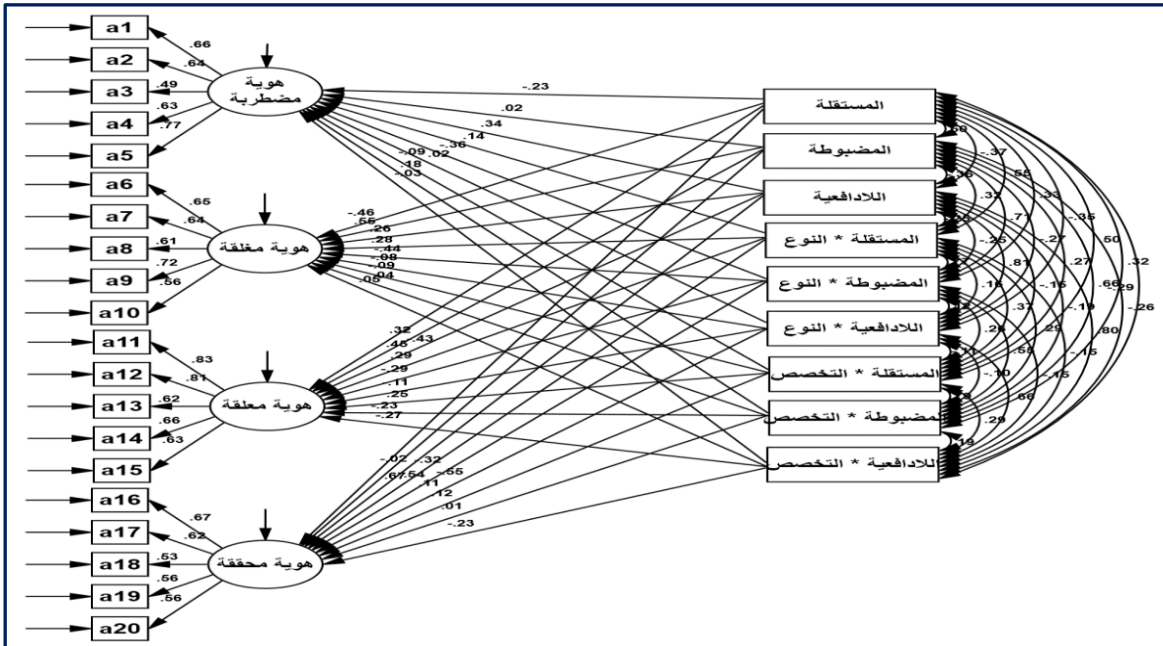
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لكل من (الدافعية المستقلة واللاذافعية) على الهوية المضطربة حيث بلغت القيم المعيارية للتأثير (-٠,١٩٧، ٠,٣٤٠) على الترتيب، كما يلاحظ وجود تأثير مباشر دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) للدافعية المضبوطة على الهوية المضطربة، حيث بلغت القيمة المعيارية للتأثير (-٠,١١٢، ٠).
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لكل من (الدافعية المستقلة، والدافعية المضبوطة، واللاذافعية) على الهوية المعلقة، حيث بلغت القيم المعيارية للتأثير (-٠,٢٣٩، ٠,٢٦٦، ٠,٢٣٦) على الترتيب.
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) للادافعية على الهوية المغلقة، حيث بلغت القيمة المعيارية للتأثير (٠,١٤٢)، كما يلاحظ وجود تأثير مباشر دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) للدافعية المستقلة على الهوية المغلقة، حيث بلغت القيمة المعيارية للتأثير (-٠,١٣٤، ٠). عدم وجود تأثير مباشر دال إحصائياً للدافعية المضبوطة على الهوية المغلقة، حيث بلغت القيمة المعيارية للتأثير (-٠,٠٣٤، ٠).
- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) للدافعية المستقلة على الهوية المحققة، حيث بلغت القيمة المعيارية للتأثير (٠,٤٢٢)، كما يلاحظ عدم وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لكل من (الدافعية المضبوطة، واللاذافعية) على الهوية المحققة، حيث بلغت القيم المعيارية للتأثير (٠,٠٥٣، -٠,٠٩٩) على الترتيب.

ب- حساب التأثير المعدل للجنس والتخصّص على العلاقة بين الدافعية الأكاديمية والهوية الأكاديمية:

وللتحقق من صحة هذا الفرض تمّ حساب التأثيرات المعدلة ودلالاتها الإحصائية، ويوضح جدول (١٤) القيم المعيارية ودلالاتها الإحصائية للتأثيرات المعدلة للجنس والتخصّص على العلاقة بين الدافعية الأكاديمية والهوية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، كما يوضح الشكل التالي النموذج المقترح لتعرف هذه التأثيرات المعدلة والقيم المعيارية للنموذج.

شكل ٤

النموذج المقترح للتأثيرات المعدلة للجنس والتخصّص على العلاقة بين الدافعية الأكاديمية والهوية الأكاديمية والقيم المعيارية



حيث دلت النتائج على أن النموذج يُحقق مطابقة جيدة لبيانات المشاركين في البحث، حيث بلغت قيم مؤشرات حسن المطابقة ($\chi^2/df = 631.035/218 = 2.895$, CFI = 0.968, NFI = 0.953, RMSEA = 0.058)، ويوضح الجدول التالي قيم التأثيرات المعدلة لكل من الجنس والتخصص ودلالاتها الإحصائية:

جدول ٧

القيم المعيارية للتأثير المعدل للجنس والتخصص على العلاقة بين الدافعية الأكاديمية والهوية الأكاديمية

المتغيرات المستقلة	المتغيرات التابعة	القيمة المعيارية للتأثير	الخطأ المعياري	قيمة "Z"	الدلالة
التأثير المعدل للجنس على العلاقة بين الدافعية الأكاديمية والهوية الأكاديمية					
الدافعية المستقلة	الهوية المضطربة	٠,١٧٦	٠,٠١٢	٠,٨٦	٠,٣٩٠
	الهوية المعلقة	-٠,٠٤٩	٠,٠١٠	-٠,٢٣	٠,٨٢١
	الهوية المغلقة	-٠,٠١٢	٠,٠١٤	-٠,٠٦	٠,٩٥٤
	الهوية المحققة	٠,٠٠٥	٠,٠١١	٠,٠٢	٠,٩٨١
الدافعية المضبوطة	الهوية المضطربة	-٠,٢٢٨	٠,٠٠٧	-١,٠١	٠,٣١٤
	الهوية المعلقة	٠,١١٨	٠,٠٠٦	٠,٤٩	٠,٦٢٣
	الهوية المغلقة	-٠,١٣١	٠,٠٠٨	-٠,٥٥	٠,٥٨٢
	الهوية المحققة	-٠,٠٨٥	٠,٠٠٦	-٠,٣٦	٠,٧٢٣
اللاادافعية	الهوية المضطربة	٠,٠٨٥	٠,٠٠٦	٠,٦٢	٠,٥٣٧
	الهوية المعلقة	-٠,١٣٨	٠,٠٠٥	-٠,٩٤	٠,٣٤٨
	الهوية المغلقة	٠,١٧١	٠,٠٠٧	١,١٧	٠,٢٤٠
	الهوية المحققة	٠,٢٤٩	٠,٠٠٥	١,٦٨	٠,٠٩٣
التأثير المعدل للتخصص على العلاقة بين الدافعية الأكاديمية والهوية الأكاديمية					
الدافعية المستقلة	الهوية المضطربة	-٠,١٠٧	٠,٠٠٧	-٠,٥٤	٠,٥٩٣
	الهوية المعلقة	-٠,٠٤٧	٠,٠٠٧	-٠,٢٢	٠,٨٢٥
	الهوية المغلقة	٠,٢٧٢	٠,٠٠٩	١,٢٩	٠,١٩٨
	الهوية المحققة	-٠,٠١٠	٠,٠٠٧	-٠,٠٥	٠,٩٦٤
الدافعية المضبوطة	الهوية المضطربة	٠,١٠٩	٠,٠٠٤	٠,٥٢	٠,٦٠٦
	الهوية المعلقة	٠,٠٠٧	٠,٠٠٤	٠,٠٣	٠,٩٧٤
	الهوية المغلقة	-٠,١٤٢	٠,٠٠٥	-٠,٦٤	٠,٥٢١
	الهوية المحققة	٠,٠٢١	٠,٠٠٤	٠,٠٩	٠,٩٢٧
اللاادافعية	الهوية المضطربة	٠,٠٩٤	٠,٠٠٤	٠,٧٣	٠,٤٦٥
	الهوية المعلقة	٠,٠٣٨	٠,٠٠٣	٠,٢٨	٠,٧٨٢
	الهوية المغلقة	-٠,٣١٥	٠,٠٠٤	-٢,٣١	٠,٠٢١
	الهوية المحققة	-٠,٠٤٨	٠,٠٠٣	-٠,٣٥	٠,٧٢٥

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

- لا يؤثر الجنس بوصفه متغيراً معدلاً على العلاقة بين الدافعية المستقلة والهوية الأكاديمية (الهوية المضطربة، والهوية المعلقة، والهوية المغلقة، والهوية المحققة)، حيث بلغت القيم المعيارية للتأثيرات المعدلة (٠,١٧٦، -، -٠,٠٤٩، -٠,٠١٢، ٠,٠٠٥) على الترتيب، أما قيم (Z) فقد بلغت (٠,٨٦، -٠,٢٣، -٠,٠٦، ٠,٠٢) على الترتيب.

- لا يؤثر الجنس بوصفه متغيراً معدلاً على العلاقة بين الدافعية المضبوطة والهوية الأكاديمية (الهوية المضطربة، والهوية المعلقة، والهوية المعلقة، والهوية المحققة)، حيث بلغت القيم المعيارية للتأثيرات المعدلة (-٠,٢٢٨، ٠,١١٨، ٠,١٣١ -، ٠,٠٨٥) على الترتيب، أما قيم (Z) فقد بلغت (-١,٠١، ٠,٤٩، ٠,٥٥ -، ٠,٣٦) على الترتيب.
- لا يؤثر الجنس بوصفه متغيراً معدلاً على العلاقة بين اللادافعية والهوية الأكاديمية (الهوية المضطربة، والهوية المعلقة، والهوية المعلقة، والهوية المحققة)، حيث بلغت القيم المعيارية للتأثيرات المعدلة (-٠,٠٨٥، ٠,١٣٨، ٠,١٧١، ٠,٢٤٩) على الترتيب، أما قيم (Z) فقد بلغت (-٠,٦٢، ٠,٩٤، ١,١٧، ١,٦٨) على الترتيب.
- لا يؤثر التخصص بوصفه متغيراً معدلاً على العلاقة بين الدافعية المستقلة والهوية الأكاديمية (الهوية المضطربة، والهوية المعلقة، والهوية المعلقة، والهوية المحققة)، حيث بلغت القيم المعيارية للتأثيرات المعدلة (-٠,١٠٧، ٠,٠٤٧، ٠,٢٧٢ -، ٠,٠١٠) على الترتيب، أما قيم (Z) فقد بلغت (-٠,٥٤، ٠,٢٢، ١,٢٩، ٠,٠٥) على الترتيب.
- لا يؤثر التخصص بوصفه متغيراً معدلاً على العلاقة بين الدافعية المضبوطة والهوية الأكاديمية (الهوية المضطربة، والهوية المعلقة، والهوية المعلقة، والهوية المحققة)، حيث بلغت القيم المعيارية للتأثيرات المعدلة (-٠,١٠٩، ٠,٠٠٧، ٠,١٤٢ -، ٠,٠٢١) على الترتيب، أما قيم (Z) فقد بلغت (-٠,٠٣، ٠,٥٢، ٠,٦٤، ٠,٠٩) على الترتيب.
- لا يؤثر التخصص بوصفه متغيراً معدلاً على العلاقة بين اللادافعية والهوية الأكاديمية (الهوية المضطربة، والهوية المعلقة، والهوية المحققة)، حيث بلغت القيم المعيارية للتأثيرات المعدلة (-٠,٠٩٤، ٠,٠٣٨، ٠,٠٤٨ -، ٠,٠٢١) على الترتيب، أما قيم (Z) فقد بلغت (-٠,٢٨، ٠,٧٣، ٠,٣٥) على الترتيب.
- يؤثر التخصص بوصفه متغيراً معدلاً على العلاقة بين اللادافعية والهوية المعلقة حيث بلغت القيمة المعيارية للتأثير المعدل (-٠,٣١٥)، أما قيمة (Z) فقد بلغت (-٢,٣١) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥).

مناقشة النتائج وتفسيرها

مناقشة نتيجة الفرض الأول وتفسيرها: أظهرت النتيجة وجود مستوى مرتفع في (الهوية المحققة) لدى الطلاب والطالبات المشاركين في البحث؛ بينما وُجد مستوى منخفض في (الهوية المضطربة)، ووجود مستوى متوسط في كلٍ من (الهوية المعلقة والهوية المغلقة). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلٍ من: (سليمان، ٢٠١٩؛ السكري، ٢٠٢٢؛ الشلوي، ٢٠٢٣؛ المحاسنة والعظامات، ٢٠١٨)، وكذلك (Kindelberger et al., 2020; Wasityastuti et al., 2018).

ويفسر الباحثان هذه النتيجة في ضوء بعض العوامل الشخصية والمؤسسية والاجتماعية التي تؤثر على تطور الهوية الأكاديمية.

فطلاب الجامعة وفقاً لما أوضحه (Waterman (2004) في مرحلة تكوين الهوية، وهي مرحلة يكتمل فيها النضج الشخصي والتطور المعرفي، حيث يصبحون قادرين على اتخاذ قرارات مدروسة بشأن مستقبلهم الأكاديمي والمهني، وبالتالي قد يساعدهم هذا النضج على تطوير هوية أكاديمية مُحَقَّقة، حيث يكون لديهم فهم واضح وتوجه نحو أهدافهم وقيمهم الشخصية، فدوافع الطلاب القوية لتحقيق أهدافهم الشخصية والمهنية يمكن أن توفر للطلاب رؤية واضحة لمستقبلهم وتدعم استقرارهم النفسي والأكاديمي، ومن ثم قد تعزز الهوية الأكاديمية المحققة ويقلل من الشكوك والاضطرابات المرتبطة بالهوية الأكاديمية المضطربة، وهذا ما أكدته (Hejazi et al. (2012 من وجود علاقة بين التوجه نحو الهدف والهوية الأكاديمية. كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الدعم المؤسسي من الجامعة الذي يشجع الطلاب على استكشاف اهتماماتهم وقيمهم الأكاديمية والمهنية، وتطوير خطط مستقبلية واضحة، ومساعدتهم على الالتزام بها، فالجامعة توفر فرصاً متعدّدة للاستكشاف الأكاديمي والمهني وذلك من خلال تفعيل الإرشاد الأكاديمي والمهني بجامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز، والبرامج والدورات التدريبية في هذا السياق؛ مما أسهم في مساعدة الطلاب على تحديد مساراتهم الأكاديمية والمهنية مما قد يقلل من الاضطراب في هويتهم الأكاديمية بتعزيز حالات الهوية المحققة وتقليل حالات الهوية المضطربة.

كما يفسّر الباحثان المستوى المتوسط من الهوية المعلقة والهوية المغلقة لدى طلاب الجامعة في ضوء الفروق الفردية بينهم في اتخاذ القرارات الأكاديمية التي يمكن أن تسهم في وجود مستويات متوسطة من الهوية المعلقة والمعلقة؛ فأوضح (Dastjerdi et al. (2022 أن بعض الطلاب يكونون حاسمين في قراراتهم؛ مما يؤدي إلى هوية محققة، في حين يواجه آخرون صعوبة في اتخاذ قرارات نهائية بشأن مستقبلهم الأكاديمي والمهني، مما يؤدي إلى هوية معلقة أو مغلقة. كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ضغوط الأهل والأقران والمجتمع التي يمكن أن تؤثر على تطور الهوية الأكاديمية، فبعض الطلاب قد يتبنّى هوية مغلقة بناءً على توقعات الآخرين دون استكشاف كافٍ لاهتماماتهم الشخصية، هذه الضغوط يمكن أن تؤدي إلى وجود مستويات متوسطة من الهوية المعلقة، وهذا ما أكدته دراسة لطفي (٢٠٢١) من أن تبني الطلاب لأهداف وضعها لهم الآخرون كالآباء والأقران يسهم في تكوين الهوية المعلقة. كما قد تكون لدى بعض الطلاب اهتمامات متعدّدة واستكشافات مستمرة لتحديد التخصص الأكاديمي الذي يتناسب معهم، هذا الاستكشاف يمكن أن يؤدي إلى وجود مستويات متوسطة من الهوية المعلقة، حيث لم يقرر بعض الطلاب بعد المسار الأكاديمي الذي يشبع اهتماماتهم وميولهم.

مناقشة نتيجة الفرض الثاني وتفسيرها: أظهرت النتيجة وجود مستوى مرتفع في كلٍ من (الدافعية المستقلة والمضبوطة) لدى المشاركين في البحث، بينما وُجد مستوى منخفض في (اللاذافعية). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلٍ من: (سليمان، ٢٠١٩؛ مقلد ومراد، ٢٠٢٣)؛ وكذلك (Kindelberger et al., 2020; Wasityastuti et al., 2018).

ويُفسر الباحثان هذه النتيجة في ضوء عديدٍ من العوامل، مثل: البيئة الأكاديمية، التوقعات المجتمعية، التجارب التعليمية الإيجابية، والاستعداد النفسي، فجميعها عوامل يمكن أن تسهم في ارتفاع مستويات الدافعية المستقلة والمضبوطة وانخفاض مستويات اللادافعية لدى طلاب الجامعة وطالباتها المشاركين في البحث، فطلاب المرحلة الجامعية يتمتعون بالنضج النفسي والمهارات التنظيمية، وغالبًا ما يكون التعليم والتفوق الأكاديمي في هذه المرحلة ذا أهمية كبيرة بالنسبة لهم حيث يسعى الطلاب لتحقيق أهدافهم الشخصية والأكاديمية؛ مما يعزز الدافعية المستقلة لديهم، وهذا ما أكدته دراسة Takizawa and Kobayashi (2022) من أن الدافعية المستقلة تنبع من حاجة الفرد للشعور بالكفاءة، وتُنظم وتنمو بواسطة القيم والاهتمامات الخاصة بالفرد، كما أن طلاب الجامعة أيضًا يستجيبون للادافعية المضبوطة؛ فهم غالبًا تحت تأثير التوقعات الأكاديمية والمجتمعية العالية، فالمجتمع والأهل يضعون توقعات عالية من الطلاب الجامعيين لتحقيق النجاح الأكاديمي والمهني، هذه التوقعات والضغوط الاجتماعية تعمل بوصفها دافعية مضبوطة؛ مما يدفعهم للحفاظ على مستويات عالية من الأداء الأكاديمي لتحقيق المكافآت وتجنب العقوبات أو النظرة المتردية من الوالدين والمجتمع، فوفقًا لدراسة Kutlu Gündoğdu & Asan (2019) فإن الفرد ذي الدافعية المضبوطة يقوم بالنشاط للحصول على المكافأة أو تجنب العقوبة. كما أن الجامعة توفر بيئة تعليمية محفزة تدعم الدافعية المستقلة والدافعية المضبوطة، وذلك من خلال: الإرشاد الأكاديمي، وإتاحة موارد تعليمية متقدمة، وأنشطة طلابية متنوعة، تُشجع الطلاب على تحقيق التفوق الأكاديمي سواء أكان ذلك بدافع ذاتي أم تحت تأثير التوقعات الأكاديمية، بالإضافة إلى وجود نظام مكافآت وعقوبات فعال، كما تتابع الجامعة من خلال الإرشاد الأكاديمي والنفسي حالات التعثر الدراسي والفشل المتكرر من الطلاب والطالبات وتمد لهم يد العون لتجاوز هذه المرحلة، هذا الدعم المؤسسي يسهم في تعزيز الدافعية المستقلة والمضبوطة وتقليل مستويات اللادافعية بين الطلاب، كما يفسر الباحثان انخفاض مستوى اللادافعية بين طلاب الجامعة أيضًا في ضوء خصائص الطلاب النفسية والعقلية في هذه المرحلة التي تضيف عليهم طابعًا من الثقة بالنفس والشعور بالكفاءة والقدرة على إتمام المهام الأكاديمية بنجاح مما قد يسهم في خفض مستوى اللادافعية، كما أوضح ذلك Chinyere and Afeez (2022) أن عدم الثقة في القدرة على إتمام المهام الأكاديمية، وافتقار الفرد للإرادة لأداء نشاط أو شعوره بعدم الكفاءة يسهم في انعدام الدافعية الأكاديمية لدى الأفراد.

مناقشة نتيجة الفرض الثالث وتفسيرها: أظهرت نتيجة الفرض الثالث إمكانية التنبؤ بأنماط الهوية الأكاديمية من أبعاد الدافعية الأكاديمية، وكانت أكثر الأبعاد إسهامًا في التنبؤ بالهوية المضطربة (الدافعية المستقلة والادافعية)، وكانت أكثر الأبعاد إسهامًا في التنبؤ بالهوية المعلقة (الدافعية المستقلة والمضبوطة والادافعية)، وكانت أكثر الأبعاد إسهامًا في التنبؤ بالهوية المغلقة (الدافعية المستقلة والادافعية)، وكانت أكثر الأبعاد إسهامًا في التنبؤ بالهوية المحققة (الدافعية المستقلة).

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلٍ من: (لطفي، ٢٠٢١؛ مقلد ومراد، ٢٠٢٣)؛ وكلك (Cannard et al., 2016; Kindelberger et al., 2020; Meens et al., 2018; Wasityastuti et al., 2018)

ويُفسر الباحثان هذه النتيجة في ضوء نظرية تشكيل الهوية (Marcia, 1980)، ونظرية تقرير المصير (Ryan and Deci, 2000)، ويمكن تفسير الاتجاه الموجب لبعد الدافعية الأكاديمية (الادافعية) في التنبؤ بالهوية الأكاديمية (المضطربة، والمعلقة، والمغلقة) في ضوء خصائص كلٍ منهما؛ فالادافعية تشير إلى حالة يفتقر فيها الطلاب إلى الحافز للتعلم أو التقدم الأكاديمي؛ مما قد يؤدي إلى تشكيل هويات أكاديمية مضطربة، معلقة، أو مغلقة. والطلاب الذين يعانون من اللادافعية يفتقرون إلى الأهداف والرؤى الواضحة في مسارهم الأكاديمي، ويتجنبون المحاولات المستقبلية للتغلب على التحديات الأكاديمية، وهو ما قد يؤدي إلى هوية أكاديمية مضطربة حيث يتجنبون الأنشطة الأكاديمية. كما أن اللادافعية تجعل الطلاب

ينحصر في دائرة ضيقة من الأنشطة دون استكشاف مجالات جديدة؛ وهو ما قد يسهم في تكوين هوية أكاديمية مغلقة. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن تؤدي اللادافعية إلى هوية أكاديمية مغلقة حيث يفتقر الطلاب إلى الثقة والإمكانيات اللازمة لاستكشاف إمكاناتهم الأكاديمية وتحقيقها بشكل كامل (لطفي، ٢٠٢١) وكذلك (Was et al., 2009). ويمكن تفسير الاتجاه الموجب لبعد الدافعية الأكاديمية (المضبوطة) في التنبؤ بالهوية الأكاديمية (المغلقة): أن الدافعية الأكاديمية المضبوطة تعتمد على دوافع خارجية مثل: الضغوط الاجتماعية، والمكافآت، والعقوبات. هذه الدوافع تسهم في تشكيل هوية أكاديمية مغلقة، حيث يعتمد الطلاب على التوجيه والمراقبة الخارجية دون تطوير رؤية مستقلة لأهدافهم الأكاديمية. والطلاب ذوو الدافعية المضبوطة يتكيفون سطحياً مع المهام الأكاديمية، مما يؤدي إلى هوية أكاديمية مغلقة حيث يفتقرون إلى الالتزام العميق بالمحتوى الأكاديمي، كما أن اعتماد الطلاب على المكافآت والعقوبات يجعلهم مترددين في اتخاذ خطوات مستقلة ومبتكرة في مساهمهم الأكاديمي؛ مما يعزز الهوية الأكاديمية المغلقة (Kutlu Gündoğdu & Asan, 2019؛ Caleon et al., 2015).

ويمكن تفسير الاتجاه السالب لبعد الدافعية الأكاديمية (المستقلة) في التنبؤ بالهوية الأكاديمية (المضطربة، والمغلقة)، وكذلك الاتجاه الموجب للدافعية (المستقلة) في التنبؤ بالهوية الأكاديمية (المحققّة)، أن الطلاب ذوي الدافعية الأكاديمية المستقلة يتمتعون بحب الفضول والرغبة في التعلم؛ مما يعزز من هويتهم الأكاديمية المحقّقة، وهؤلاء الطلاب يكون لديهم وضوح في الأهداف الأكاديمية، وإدراك للمعنى؛ وهو ما يدعم بناء هوية أكاديمية قوية وواضحة، كما أنهم يتمتعون بالثقة بالنفس والاستقلالية في اتخاذ القرارات؛ مما يقود إلى تحقيق أهداف أكاديمية واضحة، ويدعم الهوية الأكاديمية المحقّقة (Kindelberger et al., 2020; Wasityastuti et al., 2018)، كما أن الدافعية المستقلة تجعل الطلاب أكثر استعداداً لمواجهة التحديات الأكاديمية بفعالية، ويتميزون بالتفكير النقدي والانفتاح على الأفكار الجديدة؛ مما يقلل من احتمالية تكوين هوية أكاديمية مضطربة أو مغلقة، ومنع تطور هوية أكاديمية مغلقة.

مناقشة نتيجة الفرض الرابع وتفسيرها: أظهرت نتيجة الفرض الرابع أن كلاً من الجنس (الذكور، والإناث) والتخصّص الدراسي (كليات علمية، وكليات إنسانية، والكلية التطبيقية) لا يُعدان من المتغيرات المعدلة في طبيعة الدلالة التنبؤية لأبعاد الدافعية الأكاديمية (المستقلة، والمضبوطة، واللاادافعية) بأنماط الهوية الأكاديمية (المضطربة، والمغلقة، والمحلقة) لدى الطلاب المشاركين في البحث.

فنظراً لندرة البحوث في هذا المجال الذي يتعلق بالدور المعدل للجنس والتخصّص في طبيعة العلاقة التنبؤية بين الدافعية والهوية فقد اعتمد الباحثان على الدراسات التي ربطت بين الجنس والتخصّص مع متغيري البحث، وتم النظر في الجنس بوصفه عاملاً معدلاً محتملاً بناءً على نتائج Luyckx et al. (2017) التي حدّدت روابط أحادية الاتجاه من التوجّه الدافعي إلى عمليات الهوية، وكانت الدافعية أكثر احتمالية للتنبؤ بعمليات الهوية من العكس. وقد تناقضت نتائج الدراسات السابقة في مجال علاقة التخصّص الدراسي والجنس بمتغيرات البحث كما أوضح الباحثان ذلك في مشكلة البحث ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء التالي:

أن الدافعية الأكاديمية، سواء أكانت مستقلة، أم مضبوطة، أم معدومة، قد يكون لها تأثيرات عامة وشاملة تتجاوز الاختلافات بين الجنسين والتخصّصات الدراسية، مما يعني أن هذه الأبعاد من الدافعية تؤثر على الهوية الأكاديمية بطريقة

متشابهة لدى جميع الطلاب بغض النظر عن نوعهم الاجتماعي أو تخصصهم الدراسي وهذا ما أوضحته دراسة Saygili (2018).

كما قد تكون البيئة الأكاديمية للطلاب المشاركين في البحث متشابهة؛ فهم ينتمون جميعًا لجامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز؛ مما يقلل من تأثير التخصص الدراسي على العلاقة بين الدافعية الأكاديمية وأنماط الهوية الأكاديمية. هذا التشابه يمكن أن يجعل تأثير الدافعية الأكاديمية موحّدًا عبر مختلف التخصصات.

وقد يكون الأثر الرئيس للدافعية الأكاديمية مرتبطًا بالدوافع الذاتية للفرد بدلاً من التأثيرات الخارجية المتعلقة بالجنس أو التخصص الدراسي كما أوضح ذلك (Cerezo and Casanova, 2004)، وهذا يعني أن الفردية والتجارب الشخصية للطلاب في السياق الأكاديمي هي العوامل الحاسمة في تحديد الهوية الأكاديمية؛ مما يجعل الجنس والتخصص الدراسي عوامل غير معدلة في هذا السياق، وهذا ما أكدته دراسة السيابية وآخرون (٢٠١٥). كما أن قدرة الطلاب العالية على التكيف مع متطلبات بيئاتهم الأكاديمية المختلفة تجعل تأثيرات الدافعية الأكاديمية على أنماط الهوية الأكاديمية متشابهة.

كما قد تكون المناهج التعليمية والسياسات الأكاديمية المطبقة في الجامعة قد صُممت بطريقة تؤدي إلى تأثيرات متساوية على جميع الطلاب. وقد تسهم هذه المناهج والسياسات في تهيئة بيئة تعليمية موحدة تؤثر فيها الدافعية الأكاديمية على الهوية الأكاديمية بطرق مشابهة بغض النظر عن الجنس أو التخصص الدراسي، وهذا يتفق مع ما خلصت إليه دراسة النبهاني (٢٠٠٩).

كما تتأثر الهوية الأكاديمية أيضًا بطريقة تفكير الطلاب والتزامهم وتحكمهم، وهي عوامل لا تختلف باختلاف التخصص أو الجنس. وأخيرًا، يتعرض جميع الطلاب والطالبات لبيئات تعليمية متشابهة ولمراحل عمرية متقاربة، مما يسهم في تأثيرات موحدة للدافعية الأكاديمية على الهوية الأكاديمية، بغض النظر عن الجنس أو التخصص الدراسي. ويتفق هذا مع نتائج دراسة كل من لطفي (٢٠٢١)؛ ودراسة (Girma, 2019).

ويفسر الباحثان وجود تأثير للتخصص الدراسي بوصفه متغيرًا معدّلًا على العلاقة بين اللادافعية والهوية المغلقة لدى طلاب الجامعة بأن بيئة التعليم والمجتمع داخل كل تخصص قد تؤثر على مدى تأثير اللادافعية؛ فهناك تخصصات تدعم التعاون والعمل الجماعي مما قد يقلل من الآثار السلبية للدافعية مقارنةً بالتخصصات التي تعتمد على العمل الفردي. كما يفسّر الباحثان أيضًا هذه النتيجة في ضوء أهداف الطلاب؛ فالأهداف الأكاديمية والمهنية لطلاب كل تخصص قد تؤثر على العلاقة بين اللادافعية والهوية المغلقة. فإذا كانت الأهداف واضحة ومحددة، فقد يساعد ذلك الطلاب على تجاوز اللادافعية، في حين قد يعاني الطلاب الذين ليس لديهم أهداف واضحة من تأثير أكبر، ومن ثمّ فإنّ التخصص الدراسي بوصفه متغيرًا معدّلًا يعكس أن تأثير اللادافعية على الهوية المغلقة ليس ثابتًا، بل يتغير وفقًا لطبيعة التخصص الدراسي الذي ينتمي إليه الطالب وخصائصه.

التوصيات: في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يوصي الباحثان بما يلي:

١. تطوير برامج داعمة ومُخصّصة لتعزيز الدافعية الأكاديمية المستقلة وتقليل اللادافعية بين الطلاب، تتضمن هذه البرامج ورش عمل، وجلسات إرشادية، وأنشطة تعزيزية.
٢. الاستفادة من نتائج البحث الحالي في توظيف المناهج الدراسية وطرائق التدريس والإرشاد الأكاديمي والمهني لطلاب الجامعة وطلباته بما يدعم احتياجهم التفسّية ويعزّز لديهم الهوية الأكاديمية المحقّقة والدافعية الأكاديمية المستقلة.

٣. إجراء دراساتٍ طويلةٍ لتتبع تطور الدافعية الأكاديمية والهوية الأكاديمية على مدار الوقت، هذا النوع من الدراسات يمكن أن يوضح كيف تتغير أبعاد الدافعية الأكاديمية وأنماط الهوية الأكاديمية مع مرور الوقت وكيف يؤثر كل منهما على الآخر.
٤. توظيف تقنيات التحليل الإحصائي المتقدم مثل النمذجة بالمعادلات الهيكلية، وتحليل التباين متعدد المتغيرات لفحص العلاقات المعقدة بين أبعاد الدافعية الأكاديمية وأنماط الهوية الأكاديمية؛ مما يساهم في الكشف عن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين المتغيرات.

دراسات مستقبلية مقترحة:

١. نمذجة العلاقات السببية بين الدافعية الأكاديمية وأنماط الهوية الأكاديمية والتوافق الدراسي.
 ٢. فاعلية التدريب على الدافعية الأكاديمية المستقلة في تعزيز الهوية الأكاديمية.
 ٣. الدور الوسيط للدافعية الذاتية الأكاديمية في العلاقة بين معنى الحياة وأنماط الهوية الأكاديمية.
- شكر وعرفان: يعرب المؤلفان عن تقديرهما وشكرهما لجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز لتمويلها هذا العمل البحثي من خلال المشروع رقم (PSAU / 2024/02/30149)

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- إبراهيم، تامر شوقي. (٢٠٢٣). نموذج العلاقات السببية بين الانتماء الجامعي وكل من الضغوط الأكاديمية والذكاء الثقافي والدافعية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، جامعة عين شمس، ٤٧ (٣)، ٦٣ - ١٤٣*.
- البلوشي، شمس بنت عيسى، شبيب، أحمد محمد، والمحززي، راشد بن سيف. (٢٠٢١). تأثير أنماط السلوك الدافعي الذاتي للمعلم على الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى طلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ٢٢ (١)، ٣٨٧ - ٤١٤*.
- البهنساوي، أحمد كمال، وغنيم، وائل ماهر. (٢٠٢٢). الأداء الأكاديمي باستخدام التكنولوجيا الرقمية وعلاقته باستراتيجيات التنظيم الذاتي والكفاءة الذاتية والدافعية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة الدراسات والبحوث التربوية، مركز العطاء للاستشارات التربوية، الكويت، ٢ (٥)، ٢٩٠ - ٦٥*.
- الدمنهوري، ناجي محمد، أحمد، نزمين عوني، وسراج، شيماء أحمد. (٢٠٢٣). تصور مقترح لاستخدام استراتيجيات التعلم المبهج في ضوء أهداف التنمية المستدامة للحد من القلق الرقمي والهوية الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا. *مجلة العلوم المتقدمة للصحة النفسية والتربية الخاصة، جامعة طنطا، ٢ (٥)، ١ - ٤٩*.
- السكري، عماد الدين محمد. (٢٠٢٢). الإسهام النسبي لحالات الهوية الأكاديمية في التنبؤ بإعاقه الذات الأكاديمية لدى طلبة ٥٤٤-*مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، جامعة عين شمس، ٤٦ (٢)، ٤٧٩*. الجامعة
- سليمان، شيماء سيد. (٢٠١٩). حالات الهوية الأكاديمية ومصادر الدعم الاجتماعي المدرك ودلالاتهم التنبؤية والتمييزية بالدافعية العقلية لدى طالبات شعبة الطفولة بكلية التربية بقنا. *مجلة العلوم التربوية، جامعة جنوب الوادي (٤١)، ٧٤ - ١٨٣*.
- السيابية، نجاح بنت سالم، الزبيدي، عبد القوي سالم، والحارثي، إبراهيم بن سلطان. (٢٠١٥). المسؤولية التحصيلية في مادة اللغة الإنجليزية وعلاقتها بدافعية تقرير الذات لدى طلبة البرنامج التأسيسي بالكليات بمسقط في سلطنة عمان. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط.
- عبد اللطيف، محمد سيد محمد. (٢٠٢٢). نموذج العلاقات السببية بين أنماط الهوية الأكاديمية والشغف الأكاديمي والازدهار النفسي لدى طالبات كلية البنات الإسلامية جامعة الأزهر بأسبوط. *مجلة التربية، جامعة الأزهر، ٢ (١٩٥)، ٢٨٥ - ٣٣٩*.
- لطفى، أسماء محمد السيد. (٢٠٢١). الهوية الأكاديمية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى طلبة الجامعة. *مجلة التربية، جامعة الأزهر، ٢ (١٨٩)، ٢٦٧ - ٣٣٩*.
- محاسنة، أحمد، والعظامات، عمر. (٢٠١٨). أنماط الهوية الأكاديمية السائدة لدى طلبة الجامعة الهاشمية في ضوء مقياس واس (Was) وإسكسون (Isaacson) وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك، ١٤ (٢)، ١٩١ - ٢٠٧*.
- مقلد، هالة كمال الدين، ومراد، مروء مراد. (٢٠٢٣). النموذج البنائي للعلاقات بين الاتجاه نحو المهنة والهوية النفسية والدافعية العقلية لدى الطالبات الملمات بكلية التربية للطفولة المبكرة جامعة المنيا. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، ٣٨ (٤)، ١٤٣ - ٢١٢*.
- النبهاني، هلال بن زاهر. (٢٠٠٩). الفروق في الدافعية الذاتية لدى طلاب جامعة السلطان قابوس في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة التربية، جامعة الأزهر، ٣ (١٤٣)، ١ - ٤٢*.
- نوفل، محمد بكر محمد. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج التعلم المستند إلى التحفيز في تعزيز دافعية التعلم لدى عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي في ظل جائحة كورونا. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك، ١٩ (٢)، ٣٣٣ - ٣٥١*.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Abdul Latif, Mohamed Sayed Mohamed. (2022). Modeling the Causal Relationships Between Academic Identity Patterns, Academic Passion, and Psychological Well-Being Among Female Students of the Islamic College, Al-Azhar University in Assiut. *Journal of Education, Al-Azhar University*, 2(195), 285-339.
- Al-Bahnasawi, Ahmed Kamal, & Ghunaim, Wael Maher. (2022). Academic Performance Using Digital Technology and Its Relationship with Self-Regulation Strategies, Self-Efficacy, and Academic Motivation Among High School Students. *Journal of Educational Studies and Research, Al-Ataa Center for Educational Consultancy, Kuwait*, 2(5), 29-65.
- Al-Balushi, Shamsa bint Issa, Shabeeb, Ahmed Mohammed, and Al-Mahrazi, Rashid bin Saif. (2021). The Impact of Teachers' Self-Motivational Behavior Patterns on the Academic Self-Motivation of Eleventh Grade Students in the Sultanate of Oman. *Journal of Educational and Psychological Sciences, University of Bahrain*, 22(1), 387-414.
- Al-Nabhani, Hilal bin Zahir. (2009). Differences in Self-Motivation Among Students of Sultan Qaboos University in Light of Some Variables. *Journal of Education, Al-Azhar University*, 3(143), 1-42.
- Al-Siyabiya, Najah bint Salem, Al-Zubaidi, Abdulqawi Salem, and Al-Harthy, Ibrahim bin Sultan. (2015). *Academic Responsibility in English Language and Its Relationship with Self-Determination among Foundation Program Students in Colleges in Muscat, Sultanate of Oman*. Unpublished master's Thesis, College of Education, Sultan Qaboos University, Muscat.
- Al-Sukkari, Imad El-Din Mohammed. (2022). The Relative Contribution of Academic Identity States in Predicting Academic Self-Handicapping Among University Students. *Journal of the Faculty of Education in Psychological Sciences, Ain Shams University*, 46(2), 479-544.
- Arslan, G. (2021). Loneliness, college belongingness, subjective vitality, and psychological adjustment during coronavirus pandemic: Development of the College Belongingness Questionnaire. *Journal of Positive School Psychology*, 5(1), 17-31.
- Caleon, I., Wui, M., Tan, J., Chiam, C., Soon, T., & King, R. (2015). Cross-cultural validation of the Academic Motivation Scale: A Singapore investigation. *Child Indicators Research*, 8, 925-942.
- Cannard, C., Lannegrand-Willems, L., Safont-Mottay, C., & Zimmermann, G. (2016). Brief report: academic amotivation in light of the dark side of identity formation. *Journal of Adolescence*, 47, 179-184.
- Cerezo, M. , & Casanova, P. (2004). Gender differences in academic motivation of secondary school students. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 97-112.
- Chinyere, O. T., & Afeez, Y. S. (2022). Influence of emotional intelligence ability level of electrical/electronic technology university students on academic motivation and attitude to study. *The International Journal of Electrical Engineering & Education*, 59(3), 191-231.
- Dastjerdi, R., Farshidfar, Z., & Haji-abadi, M. (2022). Academic identity status and psychological well-being among medical sciences students. *Future of Medical Education Journal*, 12(1), 41-45.

- Datu, J. A. D., & Yang, W. (2021). Academic buoyancy, academic motivation, and academic achievement among filipino high school students. *Current Psychology*, 40(8), 3958-3965.
- DeCandia, G. M. (2014). *Relationships between academic identity and academic achievement in low-income urban adolescents*. Doctoral dissertation, Rutgers University-Graduate School of Applied and Professional Psychology.
- Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual review of organizational psychology and organizational behavior*, 4, 19-43.
- Dunham, N. (2016). Student Academic Identity and Early Childhood Field- Based Initial Teacher Education. *Australian Association for Research in Education*. Paper Presented to AARE Conference 2016, Melbourne, Victoria.
- Faye, C., & Sharpe, D. (2008). Academic motivation in university: The role of basic psychological needs and identity formation. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 40(4), 189.
- Ferreira, M., Cardoso, A. , & Abrantes, J.(2011). Motivation and the relationship of the student with the school as factors involved in the perceived learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1707-1714.
- Ghergulescu, I. & Muntean, C.H. (2010). MoGAME: Motivation based Game Level Adaptation Mechanism. In the 10th Annual Irish Learning Technology Association Conference EdTech 2010(9 pages). Athlone, Ireland.
- Girma, B. (2019). Academic identity and academic achievement of first year students in Debre Birhan college of teacher's education. *Psychology and Education*, 1(1), 1-12
- Hejazi, E., Lavasani, M., Amani, H., & Was, C. (2012). Academic identity status, goal orientation, and academic achievement among high school students. *Journal of Research in Education*, 22(1), 291-320.
- Ibrahim, Tamer Shawqi. (2023). Modeling the Causal Relationships Between University Belonging and Each of Academic Stress, Cultural Intelligence, and Academic Motivation Among University Students. *Journal of the Faculty of Education in Psychological Sciences, Ain Shams University*, 47(3), 63-143.
- Jones, B., Osborne, J., Parette, M., & Matusovich, H. (2014). Relationships among students' perceptions of a first-year engineering design course and their engineering identification, motivational beliefs, course effort, and academic outcomes. *International Journal of Engineering Education*, 30(6), 1340-1356.
- Kindelberger, C., Safont-Mottay, C., Lannegrand-Willems, L., & Galharret, J. M. (2020). Searching for autonomy before the transition to higher education: How do identity and self-determined academic motivation co-evolve? *Journal of Youth and Adolescence*, 49, 881-894.
- Kutlu Gündoğdu, F., & Asan, U. (2019). Measuring the impact of university service quality on academic motivation and university engagement of students. In *Industrial Engineering in the Big Data Era: Selected Papers from the Global Joint Conference on Industrial Engineering and Its Application Areas, GJCIE 2018, June 21–22, 2018, Nevsehir, Turkey* (pp. 321-334). Springer International Publishing.
- Lange, C., & Byrd, M. (2002). Differences between students estimated and attained grades in a first-year introductory psychology course as a function of identity development. *Adolescence*, 37(145), 93-108.

- Lotfy, Asmaa Mohamed El-Sayed. (2021). Academic Identity and Its Relationship with Some Psychological Variables Among University Students. *Journal of Education, Al-Azhar University*, 2(189), 267-339.
- Mahasneh, Ahmed, & Al-Azamet, Omar. (2018). Dominant Academic Identity Patterns Among Students of Hashemite University in Light of WAS and Isaacson Scales and Their Relationship with Academic Achievement. *Jordanian Journal of Educational Sciences, Yarmouk University*, 14(2), 191-207.
- Maqlad, Hala Kamal El-Din, & Murad, Marwa Murad. (2023). Structural Model of the Relationships between Career Orientation, Psychological Identity, and Mental Motivation Among Female Student Teachers at the Faculty of Early Childhood Education, Minia University. *Journal of Research in Education and Psychology, Minia University*, 38(4), 143-212.
- Marcia, J. (1980). *Identity in Adolescence*. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology*. New York: Wiley.
- Meens, E., Bakx, A., Klimstra, T., & Denissen, J. (2018). The association of identity and motivation with students' academic achievement in higher education. *Learning and Individual Differences*, 64, 54-70.
- Noufal, Mohamed Bakr Mohamed. (2023). The Effectiveness of a Motivation-Based Learning Program in Enhancing Learning Motivation Among a Sample of Eighth-Grade Students Amid the COVID-19 Pandemic. *Jordanian Journal of Educational Sciences, Yarmouk University*, 19(2), 333-351.
- Oyserman, D., & Destin, M. (2010). Identity-based motivation: Implications for intervention. *The Counseling Psychologist*, 38(7), 1001-1043.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Saygili, G. (2018). Factors Affecting Students' Learning Motivation. *European Researcher*, 9 (2), 163-170.
- Sharma, D., & Chandiramani, K. (2021). Impact of identity process on psychological wellbeing of adolescents. *The International Journal of Indian Psychology*, 9(1), 1-19.
- Shiraishi, H. & Okamoto, Y. (2005). The relationship among enervation, identity development, and family functioning in university students. *Japanese Journal of Adolescence*, 17, 1 - 13.
- Soliman, Shaimaa Sayed. (2019). Academic Identity States, Perceived Social Support Sources, and Their Predictive and Discriminatory Significance for Mental Motivation Among Childhood Education Students at the Faculty of Education in Qena. *Journal of Educational Sciences, South Valley University*, 41, 74-183.
- Streitmatter, J. (1989). Identity development and academic achievement in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 9(1-2), 99-111.
- Takizawa, Y., & Kobayashi, K. (2022). Cross-sectional, longitudinal relationships of gender, academic motivation, learning activities, and lifestyle activities with academic performance among Japanese children: A 3-year sequential cohort study. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100149.
- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Briere, N., Senecal, C., & Vallieres, E. (1992). The Academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Walls, T., & Little, T. (2005). Relations among personal agency, motivation, and school adjustment in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 97, 23-31.

- Was, C. & Isaacson, R. (2008). The Development of a Measure of Academic Identity Status. *Journal of Research in Education*, 18, 94-105.
- Was, C., Al-Harthy, I., Stack-Oden, M., & Isaacson, R. (2009). Academic identity status and the relationship to achievement goal orientation. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 7(18), 627-652.
- Wasityastuti, W., Susani, Y. P., Prabandari, Y. S., & Rahayu, G. R. (2018). Correlation between academic motivation and professional identity in medical students in the Faculty of Medicine of the Universitas Gadjah Mada Indonesia. *Educación médica*, 19(1), 23-29.
- Waterman, A. S. (2004). Finding Someone to Be: Studies on the Role of Intrinsic Motivation in Identity Formation. *Identity*, 4(3), 209-228.

العلاقة بين المنظمة المتعلّمة وتحقيق الأداء الوظيفي المتميّز بالكلية التطبيقية

من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

نورة محمد الجمعة

أستاذ إدارة التعليم العالي المشارك - كلية التربية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - المملكة العربية السعودية

المستخلص: هدفت الدراسة معرفة درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلّمة وأبعاد الأداء الوظيفي المتميّز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية التطبيقية، وكذلك تعرف العلاقة فيما بينهما، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي بصورته الارتباطية لمناسبته لطبيعة الدراسة، وتمّ تطبيق الاستبانة على أعضاء هيئة التدريس الذين بلغ عددهم (١٢٣) عضو وخلصت الدراسة إلى عددٍ من النتائج من أهمها: أنّ جميع أبعاد المنظمة المتعلّمة تتوافر بدرجة متوسطة، وأن جميع أبعاد الأداء الوظيفي المتميّز تتوافر بدرجة عالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية التطبيقية، كما تبين وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد المنظمة المتعلّمة وأبعاد الأداء الوظيفي المتميّز لأعضاء هيئة التدريس بالكلية التطبيقية، وأن درجة تأثير أبعاد المنظمة المتعلّمة في التنبؤ بمستوى الأداء الوظيفي المتميّز فيما يتعلق ببعد الكفاءة جاء بنسبة (٢٨٪)، وببُعد الجودة بنسبة (١٢٪). وببُعد الإبداع بنسبة (٣٢٪). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد الدراسة نحو درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلّمة، ومستوى الأداء الوظيفي المتميّز باختلاف متغير الجنس، وكذلك متغير الرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: المنظمة المتعلّمة - الأداء الوظيفي - أعضاء هيئة التدريس.

The Relationship Between the Learning Organization and Achieving Distinguished Functional Performance at the Applied College A faculty members perspective

Noura Mohammed Al- Jumah

Associate Professor of Higher Education Management

College of Education - Al-Imam Muhammed Ibn Saud Islamic University

Kingdom of Saudi Arabia

Abstract: The study aimed to identify the degree of availability of the dimensions of the learning organization and the dimensions of distinguished functional performance from the point of view of faculty members at the Applied College, also to identify the relationship between them. The researcher used the descriptive approach in its correlational form due to its suitability to the study. The questionnaire was applied to the faculty members, who numbered (123) members. The study reached a number of results, the most important of which are: All dimensions of the learning organization are present to a moderate degree, and all dimensions of distinguished functional performance are present to a high degree from the point of view of the faculty members of the Applied College. The study has shown that there is a direct, statistically significant relationship between the dimensions of the learning organization and the dimensions of distinguished functional performance of the faculty members of the Applied College, and that the degree of influence of the dimensions of the learning organization in predicting the level of distinguished functional performance with regard to the efficiency dimension was (28%), and for the quality dimension it was (12%). And the creativity dimension (32%). The results also showed that there were no statistically significant differences in the opinions of the study members regarding the degree of availability of the dimensions of the learning organization and the level of distinguished functional performance according to the variable of gender, as well as the variable of academic rank and years of experience.

Keywords: learning organization - functional performance - faculty members.

مُقدِّمة:

لقد فرضت التغيرات المتسارعة التي حدثت في القرن الحادي والعشرين واقعاً جديداً على الجامعات بمختلف إداراتها وكلياتها وأقسامها، وهذا ما يؤكد حاجتها إلى التطوير والتحديث من خلال عمليات التعلّم المستمر، وتبني طرائق جديدة للارتقاء بقدراتها؛ ولذلك برزت فكرة التحوّل إلى جامعات مُتعلّمة تحاولُ بقدر الإمكان المداومة على التعلّم المستمر، من خلال أعضاء هيئة التدريس الفاعلين الذين يؤمنون بأن التعلّم هو السبيل للتحسين والتكيف لمواكبة التطور المستمر في الجامعة، فهي بوصفها أحدث نمط إداري انتشر مؤخراً ليحل محل الأنماط التقليدية في إدارة الجامعات.

ولقد ظهرت عديد الدراسات التي تبحث عن أهمية تحوّل الجامعات إلى منظمات مُتعلّمة ووضع مقترحات واستراتيجيات لتطوير الجامعات في ضوء أبعاد المنظمة المتعلّمة، كدراسة (العنزي، ٢٠١٦)، ودراسة الشلوي وحريري (٢٠١٦) ودراسة عبد المولى (٢٠٢٢) وذلك نظراً لأهمية الجامعات ودورها في تطوير المجتمع وتقدمه، فلا بد أن تكون إدارتها مواكبة للتطور والانفجار المعرفي، وتكمن الحاجة إلى وجود المنظمات المتعلّمة كون الجامعة هي المنظمة التي تهتم بإحداث التغيير، والتّقدّم التقني، والتّحفيز والابتكار، والتعلّم المستمر. وتسعى إدارة الجامعات إلى تحقيق الأداء الوظيفي المتميّز لأعضاء هيئة التدريس من خلال التعلّم المستمر والتطوير الدائم، وتوفير الظروف الملائمة للنمو المهني لعضو هيئة التدريس تجعله أكثر إنتاجاً وكفاءة واستقراراً.

كما أظهرت نتائج بعض الدراسات أنّه توجد علاقة بين درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلّمة في الجامعة وتحقيق الأداء الوظيفي المميز لأعضاء هيئة التدريس، كدراسة محمد (٢٠١٧) ودراسة الشلوي وحريري (٢٠١٦) التي أوضحت أهمية المنظمة المتعلّمة ودورها في تحسين الأداء الوظيفي وتطويرها لأعضاء هيئة التدريس، ودعم الإبداع، والعمل على زيادة الدافعية لديهم، وكذلك تسهم في تقبل الجامعة للتغيير، كما أنّ فهم أبعاد المنظمة المتعلّمة يُمكن إدارة الجامعات والكليات من فهم العوامل المحفزة لأعضاء هيئة التدريس. وأشار المشاركون في مؤتمر منظمات متميزة في بيئة متجددة (٢٠١١) الذي عُقد في جامعة جدارا بالأردن بدور المعرفة في تميّز منظمات التعلّم (الجامعات) وتوظيف تكنولوجيا المعلومات في عملية الإدارة لتحقيق التميّز التنظيمي وأوصوا بضرورة اهتمام إدارات الجامعات برأس المال البشري لضمان تحقيق الإبداع والتمييز، مع التركيز على تأهيلهم وتدريبهم بما يُمكنهم من مواكبة المستجدات البيئية.

وأكد برنامج التحوّل الوطني لتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) على تحقيق التميّز في الأداء الحكومي (www.vision2030.gov.sa)، وبالرغم من تزايد اهتمام الباحثين بتطوير أعضاء هيئة التدريس وتحديث خبراتهم بوصفهم عنصراً مهماً في تميّز الجامعات، خاصة أن احتياجات الجامعات تختلف من وقت لآخر، ويعد أسلوب المنظمة المتعلّمة أحد الأساليب الذي يهدف إلى تحسين الأداء، والمحافظة على استمرارية التحديث والتجديد للقدرات والمهارات وجاءت هذه الدراسة لتعرف علاقة المنظمة المتعلّمة بتحقيق الأداء الوظيفي المتميّز لدى أعضاء هيئة التدريس بالكليّة التطبيقية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

مشكلة الدراسة:

تحدّدت مشكلة الدراسة في وجود تحديات تواجه الجامعات السعودية، والمتمثلة في غياب ثقافة التعلّم المستمر وعدم إتاحتها لجميع أعضاء هيئة التدريس، وضعف الحوار المهني الهادف، وهذا ما أكّده عديد الدراسات كدراسة (الشلوي وحريري، ٢٠١٦) ودراسة عبد المولى (٢٠٢٢) ودراسة (الزهراني ونصار، ٢٠١٨) بضرورة تحفيز أعضاء هيئة التدريس وتشجيعهم على تقاسم المعرفة وتبادل المعلومات ووضع الأنظمة التي تدعم ذلك مثل ربطها بتقويم الأداء الوظيفي، كما خلصت إلى أنّ درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلّمة لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية كانت متوسطة.

وأشار خوقير (٢٠١٧) إلى أنّ (١٥٪) فقط من أعضاء هيئة التدريس حقّقوا مستوى عالٍ في الأداء الوظيفي المتميّز، وكذلك كشفت دراسة حسين (٢٠٢١) أن الأداء الأكاديمي للأقسام العلمية بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة متوسطة. وتشير عديد الدراسات إلى أن تطبيق أبعاد المنظمة المتعلّمة في الجامعات له الأثر الإيجابي في تحسّن الأداء الوظيفي لعضو هيئة التدريس، كما كشفت دراسة حسين (٢٠٢١) اتفاق أعضاء هيئة التدريس بنسبة كبيرة على تفعيل آليات عمل الأقسام الأكاديمية باستخدام مدخل المنظمة المتعلّمة نظرًا لما توفره من آليات هامة لتطوير أداء الأقسام الأكاديمية كما أوصت الدراسات كدراسة الشلوي وحريري (٢٠١٦)، ودراسة عبد المولى (٢٠٢٢) أنه يجب على الجامعات تحسّن أداء أعضاء هيئة التدريس وتطويره نحو الأفضل، والرفع من كفاءتهم من خلال مدخل المنظمة المتعلّمة باعتبارها من أهم الأساليب الحديثة للتطوير والتغيير التي تسهم في تحسّن أداء أعضاء هيئة التدريس والجامعة بشكل مستمر.

وتؤكد رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) على إسهام التعلّم في تطوير رأس المال البشري (أعضاء هيئة التدريس)، والتحوّل نحو اقتصاد يعتمد على العقول ذات المهارة العالية والطاقات البشرية المبدعة. والجامعات لكونها من أكثر المنظمات ارتباطاً بالمجتمع التي تعمل على تنميته ونهضته، وذلك من خلال إمداد المجتمع وتزويده بأعضاء هيئة تدريس على درجة عالية من الكفاءة.

ونتيجة لذلك وفي ضوء ما سبق تتمثّل مشكلة الدراسة في طرح التساؤل الرئيسي وهو:

ما علاقة المنظمة المتعلّمة بتحقيق الأداء الوظيفي المتميّز بالكلية التطبيقية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

أسئلة الدراسة:

١. ما درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلّمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية التطبيقية؟
٢. ما درجة توافر أبعاد الأداء الوظيفي المتميّز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية التطبيقية؟
٣. هل توجد علاقة بين أبعاد المنظمة المتعلّمة وبين أبعاد الأداء الوظيفي المتميّز لأعضاء هيئة التدريس بالكلية التطبيقية؟
٤. هل يمكن التنبؤ بمستوى الأداء الوظيفي المتميّز من خلال أبعاد المنظمة المتعلّمة؟
٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد المنظمة المتعلّمة ودرجة توافر تحقيق الأداء الوظيفي المتميّز باختلاف

متغيرات الدراسة (الجنس، الرتبة، سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة: تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. تعرّف درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلّمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية التطبيقية.

٢. تعرّف درجة توافر أبعاد الأداء الوظيفي المتميّز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية التطبيقية.
٣. تعرّف العلاقة بين أبعاد المنظمة المتعلّمة وبين أبعاد الأداء الوظيفي المتميّز لأعضاء هيئة التدريس بالكلية التطبيقية.
٤. التنبؤ بمستوى الأداء الوظيفي المتميّز من خلال أبعاد المنظمة المتعلّمة.
٥. تعرّف الفروق ذات الدلالة إن وجدت في أبعاد المنظمة المتعلّمة ودرجة توافر تحقيق الأداء الوظيفي المتميّز باختلاف متغيّرات الدراسة (الجنس، والرتبة، وسنوات الخبرة).

أهمية الدراسة: تتّضح أهمية هذه الدراسة من خلال ما يلي:

الأهمية النظرية:

١. أن هذه الدراسة تقدم إضافة للأدب التربوي في مجال المنظمة المتعلّمة، وكذلك الأداء الوظيفي المتميّز.
 ٢. يعدّ موضوع المنظمة المتعلّمة للكلية التطبيقية من المواضيع المهمة التي تعمل على تحقيق الأداء الوظيفي المتميّز، وظهر هذا بوضوح في رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) التي حرصت على التعلّم المستمر والتّميّز في الأداء في الجامعات.
- الأهمية التطبيقية:**

١. تساعد القيادات على مستوى الجامعة عامةً والكلية التطبيقية خاصةً في مراجعة السياسات وخطط العمل واتّخاذ القرارات المناسبة بشأن توفير الاحتياجات اللازمة لتحويل الكلية التطبيقية إلى منظمة متعلّمة.
٢. الاستفادة من نتائج الدراسة في عمل التوصيات المناسبة والضرورية التي تساعد في تحقيق المنظمة المتعلّمة ودورها في تجويد مستوى الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في الكلية التطبيقية.

حدود الدراسة:

أولاً: الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على دراسة علاقة المنظمة المتعلّمة بتحقيق الأداء الوظيفي المتميّز بالكلية التطبيقية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

ثانياً: الحدود المكانية: تمّ تطبيق الدراسة الميدانية في الكلية التطبيقية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ثالثاً: الحدود الزمانية: تمّ تطبيق الدراسة ميدانياً خلال الفصل الدراسي الثالث من العام الجامعي (١٤٤٤هـ).

رابعاً: الحدود البشرية: تمّ تطبيق الدراسة على أعضاء هيئة التدريس.

مصطلحات الدراسة:

المنظمة المتعلّمة: هي المنظمة التي طوّرت قدرتها على التّكيف والتغيّر المستمر، وأعضائها يقومون بدورٍ فاعلٍ في تحديد وحل القضايا المختلفة المرتبطة بالعمل (نجم، ٢٠٠٥).

وتعرّفها الباحثة إجرائياً أنها المنظمة التي تتميز برؤية مشتركة تدعم التعلّم المستمر بمستوياته الفردية والجماعية والتنظيمية وتشجع على الحوار والمناقشة الفعّالة بين فريق العمل، وتقديم تغذية راجعة تُعدل مُحطّطاتها وسلوكها التنظيمي للأفضل وماتلاكها أنظمة تقنية مفتوحة تسمح بنشر المعرفة وتخزينها وتطبيقها وربطها بالبيئة الخارجية لتحقيق التّميّز المؤسسي.

الأداء الوظيفي المتميّز: هو مجموعته من السلوكيات وقدرات ومهارات فكرية ومعرفية عالية يتمتّع بها العاملون في المنظمة بحيث يمكنهم توظيفها في مجال عملهم وتخصّصهم حيث تجعلهم ينجزون أعمالاً تتجاوز حدود معايير المنظمة ويتفوقون على ما يقدمه الآخرون كمّاً ونوعاً (يوسف، ٢٠٠٥). ويُعرّف إجرائياً أنّه الأداء الذي يحقق أعلى منفعة من أثنى موارد المنظمة من توظيف المهارات والقدرات والمعارف لدى أعضاء هيئة التدريس؛ مما يجعلهم ينجزون أعمالهم بكفاءة عالية.

أدبيات الدراسة

مفهوم المنظمة المتعلّمة: عرفها (Abbas et.al, 2011) أنها نظام للتعلّم يُنفذ بوعي من جانب الإدارة إذ تسهل التعلّم لجميع الأعضاء ويكون جزءاً من (قيمها، ورؤيتها، والسلوكيات، والسياسات) أي تنشر ثقافة التّكثيف وتمكين الناس بالمنظمة، أما (hadeeqa & Shoaib, 2011) فعرفها أنها المنظمة التي تتبع نظاماً للتغذية العكسية وتستخدمها في إثراء القدرات وزيادة الإنتاجية والربحية وتحظى بمكانة في السوق، وهي تعمل من أجل التعلّم والتّطوير لكل فرد بها؛ مما يدعم التحولات المستمرة، وعرف (Alipour, 2011) المنظمة المتعلّمة أنها بيئة صحية لأنها تغذي التّفكير الإبداعي والمستقل وتزيد من المقدرة على إدارة التّغيير وتحسين النوعية، وتضمن بيئة عمل فيها درجة عالية من الالتزام، وتستجيب للحاجات الإنسانية والحاجة للتطور والتّعلّم؛ مما يكسبهم فهماً أفضل للأداء وينمي روح المبادرة الداخلية.

وفي ضوء ما تقدّم، فإنّ التعريفات السابقة أكّدت في معظمها على المعرفة وضرورة اكتسابها والعمل بها في المنظمات فضلاً عن تأكيد أهمية التعلّم في تحقيق ذلك لجميع الأعضاء العاملين في المنظمة الواحدة.

أبعاد المنظمة المتعلّمة:

ذكر البوسعيد (٢٠١٨) أبعاد المنظمة المتعلّمة كالتّالي:

البُعد الأول: إيجاد فرص للتعلّم المستمر: ويكون التعلّم في هذا البعد مُصمّماً ليكون بداخل العمل ليستطيع العاملون التعلّم وهم على رأس عملهم، ويتم توفير الفرص للتعليم والنمو المستمرين، ويجب أن يكون التعلّم مُصمّماً في أنظمة وممارسات وهيكلية مستمرة؛ لكي تتم مشاركته واستخدامه بشكلٍ دوري لتطوير التغيّرات في الأداء المعرفي عن قصد .

البُعد الثاني: تشجيع الاستفسار والحوار: في هذا البعد يحصل الناس على مهارات فعالة لتوضيح وجهات نظرهم ومقدرتهم على الاستماع والاستفسار في وجود وجهات نظر الآخرين، ويتم تغيير الثقافة لدعم السّؤال والتّغذية الرّاجعة والتّجارب .

البُعد الثالث: تشجيع التعاون والتّعلّم الجماعي: وفي هذا البعد يتم تصميم العمل لاستخدام المجموعات للحصول على أنظمة تفكير مختلفة، ويتوقع منها أن تتعلم وتعمل بشكلٍ جماعي، ويتم تعزيز التعاون وتشجيعه بواسطة ثقافة المنظمة .

البُعد الرابع: إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتّعلّم: يهتم هذا البعد بإيجاد أنظمة ذات تقنية عالية ومنخفضة لمشاركة التعلّم ويتم دمجها في العمل، ويتم صيانتها بشكلٍ دوري، وتكون متاحةً لأفراد المؤسسة .

البُعد الخامس: تمكين العاملين نحو رؤية جماعية مشتركة: وفي هذا البعد يكون الناس جزءاً مهماً في إعداد رؤية مترابطة وتملكها وتطبيقها، وتوزّع المسؤولية جنباً إلى جنب مع صنع القرار لتشجيع الأفراد على التعلّم لتحقيق المؤثّل عليهم .

البُعدُ السّادس: ربط المنظمة بالبيئة الخارجية: وفي هذا البُعد يتم مساعدة الأفراد لرؤية أثر عملهم على المجتمع ككل، وهم يستخدمون المعلومات لملائمة ممارسات العمل، ويتم ربط المنظمة بالمجتمعات التي حولها .

البُعدُ السّابع: القيادة الإستراتيجية وهذا البُعد يعبر عن مدى استخدام القيادة للتعليم بطريقة إستراتيجية لتحقيق نتائج العمل، فالقادة هم القدوة في التعلّم، ويدعمون تعلّم الأفراد في المنظمة.

وهذه الأبعاد هي التي تقوم عليها المنظمة المتعلّمة لكي تكون قادرةً على مواجهة التّحديات المختلفة، وتستثمر جميع الموارد المتاحة لديها، وهذه المبادئ ينبغي توافرها في المنظّمات المتعلّمة، وعليه يمكن القول إنّ وجود تلك الأبعاد يؤهّل المنظمة التقليدية إلى التّحوّل إلى منظمّة مُتعلّمة تعني بالتّعلّم المستمر، وتقوية علاقات المنظمة الداخلية والخارجية، وسوف تكشفُ نتائج الدّراسة الحالية عن مدى توافر تلك الأبعاد في الكلية التّطبيقية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التّدريس.

كما أن توافر هذه الأبعاد له علاقةٌ بالأداء الوظيفي المتميّز لأعضاء هيئة التّدريس وسوف يتم تناول مفهومه وأبعاده.

مفهومُ الأداء الوظيفي المتميّز:

عرّفه الشريف (٢٠١٢) أنّه عبارة عن نظام متكامل يمثّل أداء المورد البشري العنصر الأساسي فيه؛ لما يتمنّع به من مهارات وقدرات لإنجاز الأنشطة والأعمال المكلف بها، فهو نتاج جهدٍ معين قام ببذله فرد أو مجموعة لإنجاز عمل معين بينما عرفه بوجمان وآخرون (٢٠١٨) أنّه ترجمة الأفكار والخطط إلى أفعال وذلك بتنفيذها بطريقة جيدة وفعّالة لتحقيق الأهداف المطلوبة التي تتطلّب توافر مجموعة من العوامل التي تؤثر وتوجّه سلوك الفرد من خلال الإمكانيات الفكرية والمادية في ظل وجود رغبة وإرادة لتحقيق الهدف المطلوب، وعرفه السّلتي وآخرون (٢٠١٨) أنّه المجهود والمهام التي يقوم بها الموظّف في وظيفته بناءً على تكليفه بها؛ للوصول إلى الأهداف المحدّدة مع مراعاة القواعد التّظيمية للعمل وتشمل: الانضباط في العمل، وأداء المهام الوظيفية وإنجازها، وعلاقات العمل مع الرؤساء والزملاء، والولاء الوظيفي، وخدمة الجمهور.

من خلال ما سبق يمكن استنتاج ما يلي:

١. الأداء الوظيفي المتميّز هو أحد مداخل الإبداع القائم على القدرات والمهارات الفكرية والمعرفية للأفراد.
٢. يتوافق الأداء الوظيفي مع التوجيهات التّظيمية للمنظمة بما يحقّق المنفعة القصوى لأثنى موارد المنظمة.
٣. يتميّز بخصائص الإبداع والمشاركة بالمعرفة والمهارات والاستجابة للبيئة.

أبعادُ الأداء الوظيفي المتميّز:

ذكر أبو غنيم وزهراء (٢٠١٧) أبعادُ الأداء الوظيفي المتميّز في الآتي:

١. الكفاءة: وهي القدرة على تقليل الفاقد في الموارد المتاحة للمنظمة، وذلك من خلال الاستعمال الأمثل والمناسب للموارد وفق معايير الجودة وتحديد التّكلفة، فهي تشير إلى العلاقة بين مقدار الموارد المدخلة ونتائج المخرجات وتحقيق الهدف المنشود، بمعنى تحقيق أعلى منفعة مقابل أقل التّكاليف، فهي تشير إذن إلى قدرة المنظمة على تحقيق الأهداف بأقل التكاليف أو أن يؤدي العامل مهامه بأقل وقت وأقل تكلفة في الجهد والمال.

٢. الجودة: تعرف الجودة أنّها تصميمٌ عالي الأداء ينصب على جودة الخدمة المقدّمة لأجل أن تتضمّن خصائص وسمات عالية التفوق في: الأداء، واقتصادية الاستعمال، والملائمة، واللطفة، وسهولة الدخول إلى مواقع الخدمة.

٣. الإبداع: هو وسيلة مهمة تضمن البقاء والمنافسة للمنظمة في ظل التّسابق العالمي والتّغيّرات السّريعة في شتّى الميادين العلمية والفكرية، كما أنّها عملية تستعمل المنظّمات بواسطتها مهاراتها ومصادرها لتطوير خدمات جديدة، أو تحسين أنظمة الإنتاج والتّشغيل لكي تستطيع تحقيق استجابة أفضل للحاجات.

الدّراسات السّابقة: تناولت الدّراسات السّابقة موضوع المنظمة المتعلّمة، والأداء الوظيفي المتميّز، وتمّ التركيز على الدّراسات التي أُجريت في الجامعات.

دراسة عبدالمولى (٢٠٢٢) وهدفت تعرّف تصوّرات أعضاء هيئة التدريس نحو مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلّمة لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وقد اعتمدت الدّراسة على المنهج الوصفي المسحي مستخدمةً استبانة "أبعاد المنظمة المتعلّمة" وتمّ تطبيقها على عينة عشوائية بسيطة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد قوامها (١٢٦) عضواً، وخلصت الدّراسة إلى نتائج عدة أهمها: أن جميع استجابات أعضاء هيئة التدريس حول مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلّمة لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد قد حصلت على درجة متوسطة، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيّر الجنس بين استجابات أفراد عينة البحث وكانت لصالح فئة الإناث.

ودراسة حسين (٢٠٢١) التي هدفت تعرّف الأداء الأكاديمي للأقسام العلمية بجامعة المنوفية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ببعض الكليات النّظرية والعلمية بجامعة المنوفية، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وتمّ الاعتماد على الاستبانة بوصفها أداة رئيسية لجمع البيانات، وتكوّنت العينة من (١٩٥) عضو هيئة تدريس بجامعة المنوفية، وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ الأداء الأكاديمي للأقسام العلمية بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة متوسطة، واتفق أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية بدرجة كبيرة على آليات تفعيل أداء الأقسام الأكاديمية باستخدام مدخل المنظمة المتعلّمة نظراً لما توفّره من آليات مهمة لتطوير أداء الأقسام الأكاديمية بجامعة المنوفية.

أما دراسة الزهراني ونصار (٢٠١٨) فقد هدفت إلى تحديد مُتطلّبات بناء المنظمة المتعلّمة، والكشف عن مدى توافر المتطلّبات في كلية التربية بجامعة القصيم، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدّراسة المنهج الوصفي، واستعانت بأداة الاستبانة التي طبّقت على عينة من أعضاء هيئة التدريس بلغ عددها (٩٤) عضواً، وأظهرت النّائج أن متطلّبات بناء المنظمة المتعلّمة في كلية التربية جاءت متوافرةً بدرجة متوسطة، كما بيّنت النّائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات استجابات أفراد العينة حول واقع توافر متطلّبات بناء المنظمة المتعلّمة تُعزى لمتغيّر الجنس والوظيفة القيادية والرتبة العلمية والتّخصّص التربوي.

أمّا دراسة خوقير (٢٠١٧) فقد هدفت إلى بناء نموذج لقياس مستوى تميّز أداء هيئة التدريس في كلية التربية للبنات بجامعة الملك عبدالعزيز، واستخدمت الدّراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال المدخل الوثائقي ومنهج المسح الاجتماعي بالعينة، وطُبّقت الدّراسة على عينة عشوائية قوامها (١٦٩) عضواً، وخلصت الدّراسة إلى عددٍ من النّائج منها: أن معيار القيادة ذو فعالية مرتفعة جدّاً في قياس تميّز أداء أعضاء هيئة التدريس، كما أن معياري نتائج المجتمع والأداء ذو فعالية

متوسطة، كما أشارت النتائج إلى أن (١٥٪) من عينة البحث حققت مستوى مرتفعاً من التّميّز، وأن (٤٤٪) حققت مستوى متوسط، و(٢٠٪) مستواهم عادي، في حين كان (٢١٪) من عينة البحث غير متميّزين في أدائهم.

ودراسة العنزي (٢٠١٦) فقد هدفت التعرّف إلى تصوّرات أعضاء الهيئة التدريسية نحو درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلّمة في جامعة الكويت، وقد اعتمدت الدّراسة على استبانة أبعاد المنظمة المتعلّمة لنموذج (Marsins & Watkins). وطُبقت على عينة عشوائية من أعضاء الهيئة التدريسية قوامها (١٩٤) عضواً. وخلصت الدّراسة إلى النتائج الآتية: أن جميع استجابات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الكويت نحو أبعاد المنظمة المتعلّمة قد حصلت على درجة متوسطة ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيّر النوع الاجتماعي (وكانت لصالح فئة الإناث) في بُعدي إيجاد فرص للتعليم المستمر، وإنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيّر الرتبة الأكاديمية (وكانت لصالح فئة الأستاذ) في أربعة من أبعاد المنظمة المتعلّمة (تشجيع التّعلّم والتّعاون الجماعي، وإنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتّعلّم وتمكين الأفراد من رؤية جماعية مشتركة، والقيادة الاستراتيجية الدّاعمة للتّعلّم). وأخيراً وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيّر تخصّص الكلية في جميع أبعاد المنظمة المتعلّمة، وكانت لصالح الكليات الأدبية النظرية.

أما دراسة الشلوي وحريري (٢٠١٦) فقد هدفت تعرّف العلاقة بين درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلّمة والأداء الوظيفي في معاهد التّدريب الأكاديمي الأمني من وجهة نظر مسؤولي التّدريب، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي حيث بلغ عدد أفراد الدّراسة (١٦١)، واعتمد على الاستبانة أداة رئيسية، ومن أهم نتائج الدّراسة أن درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلّمة كانت متوسطة، وقد جاء محور الأبعاد التّعليمية في التّرتيب الأول، وجاء في التّرتيب الرابع محور الأبعاد التّقافية، وأن مستوى الأداء الوظيفي كان مرتفعاً وجاء محور خصائص العلاقات الوظيفية في التّرتيب الأول، وجاء في التّرتيب الخامس محور خصائص الدّافعية الوظيفية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدّراسة حول أبعاد المنظمة المتعلّمة تُعزى لمتغيّر الرتبة العسكرية، والمؤهل العلمي، وجهة العمل، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدّراسة حول مستوى أداء العاملين تُعزى لمتغيّر الرتبة العسكرية، والمؤهل العلمي، وجهة العمل.

أمّا دراسة نازاري وبهي (Nazari & Pihie, 2012) فقد هدفت إلى تقييم مستوى توافر أبعاد المنظمة المتعلّمة حسب بعض الصّفات الديموغرافية مثل: العمر، ومستوى التّعليم، وقام الباحثان بتطبيق الدّراسة على كليات تقنية ومهنية في أربع مقاطعات بمدينة فاس الإيرانية، واختارا عينة عشوائية مكونة من (٣١٠) طالباً، واستخدما استبانة "أبعاد المنظمة المتعلّمة DLOQ لمارسك وواتكنز أداة للبحث، وأظهرت أهمّ النتائج أن مستويات تصورات المستجيبين تم تقييمها حسب (منخفضة، ومعتدلة، وعالية)، وكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى مستوى التّعليم والعمر.

أمّا دراسة ريتش (Rich, 2011) فقد هدفت تعرّف مدى جاهزية المؤسسات التّعليمية لتكون مؤسسات متعلّمة بناءً على وجهات نظر الإدارة والعاملين فيها، وهل ثقافة المنظمة في المؤسسة التّعليمية تؤهلها لتكون منظمة متعلّمة. واختار الباحث منهج البحث النوعي، واعتمد على دراسة الحالة لجامعتين حكوميتين في المنطقة الجغرافية نفسها، وفيهما أعداد متقاربة من الطلاب، وأجرى (١٠) مقابلات في كل جامعة للإدارة وللعاملين. وأظهرت النتائج أن الجامعتين غير مؤهلتين لتكونا منظّمتان متعلّمتان حسب معايير المنظمة المتعلّمة، ولكن يمكن أن يصبحا منظّمتان متعلّمتان باتباع استراتيجية إدارية ناجحة، مع خلق جو يشجّع التّبادل التّقاني في بيئة العمل المشتركة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

لقد تناولت الدراسات السابقة موضوع الدراسة بتغيرها المنظمة المتعلمة والأداء الوظيفي المتميز، واختلفت الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، حيث اعتمدت دراسة خوفير (٢٠١٧) على المنهج الوصفي التحليلي من خلال المدخل الوثائقي ومنهج المسح الاجتماعي، ودراسة (Rich, 2011) استخدمت منهج البحث النوعي، ودراسة حسين (٢٠٢١) ودراسة العنزي (٢٠١٦) ودراسة الزهراني ونصار (٢٠١٨) في استخدامهم للمنهج الوصفي، كما اعتمدت غالبية الدراسات على الاستبانة أداة للدراسة، ما عدا دراسة (Rich, 2011) اعتمدت على دراسة الحالة والمقابلة، واثقت غالبية الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في تطبيقها على أعضاء هيئة التدريس ما عدا دراسة الشلوي وحريزي (٢٠١٦) طبقت على مسؤولي التدريب، ودراسة (Rich, 2011) طبقت على الإداريين والموظفين. وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها أبعاد المنظمة المتعلمة والأداء الوظيفي لدى الكلية التطبيقية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. وقد تمت الاستفادة من جميع الدراسات السابقة في إعداد منهجية الدراسة والإطار النظري وفي بناء الاستبانة وتفسير النتائج.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بصورته الارتباطية لمناسبته لطبيعة الدراسة، الذي يتم بتوضيح العلاقة بين متغيرين أو أكثر، وقياس مدى الارتباط بينهما.

مجتمع الدراسة:

يشتمل مجتمع الدراسة على جميع أعضاء هيئة التدريس وعضواتها بالكلية التطبيقية البالغ عددهم (١٦٨) عضوًا وعضوةً على اختلاف رتبهم العلمية، وقامت الباحثة بإرسال الاستبانة إلى جميع مفردات مجتمع الدراسة، حتى حصلت على عدد (١٢٣) استجابة (إدارة شؤون أعضاء هيئة التدريس بالكلية)، وفيما يلي خصائص مجتمع الدراسة:

جدول ١

توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفق متغيرات (الجنس، والرتبة، والخبرة)

متغير الدراسة	الفئات	التكرارات	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٧٦	٦١,٨
	أنثى	٤٧	٣٨,٢
سنوات الخبرة	أقل من ١٠ سنوات	٢٥	٢٠,٣
	من ١٠ - ٢٠ سنة	٦٩	٥٦,١
	أكثر من ٢٠ سنة	٢٩	٢٣,٦
الرتبة	أستاذ	٩	٧,٣
	أستاذ مشارك	٢١	١٧,١
	أستاذ مساعد	٢٨	٢٢,٨
	محاضر	٤٣	٣٥,٠
	معيد	٢٢	١٧,٩
المجموع الكلي		١٢٣	١٠٠٪

يتبين من الجدول السابق أن (٧٦) من مجتمع الدراسة يمثلون ما نسبته (٨١,٦٪) من الذكور، وهم الفئة الأكبر في عينة الدراسة، في حين أن (٤٣) عضواً من مجتمع الدراسة يمثلون ما نسبته (٣٥٪) من المحاضرين، وهم الفئة الأكبر في عينة الدراسة، وكذلك يتضح أن (٦٩) عضواً من مجتمع الدراسة يمثلون ما نسبته (٥٦,١٪) من ذوي الخبرة من (١٠-٢٠ سنة) وهم الفئة الأكبر في عينة الدراسة.

أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة الاستبانة، وتم الاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي للإجابة عن عباراتها.

أولاً: صدق الأداة: تم التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال الآتي:

١. الصدق الظاهري للأداة (صدق المحكمين):

بعد إعداد الاستبانة بصورتها الأولية تم عرضها على نخبة من المحكمين داخل جامعات المملكة العربية السعودية؛ لإبداء آرائهم حول العبارات، وقد بلغ عدد المحكمين (١٤) أستاذاً من الجامعات السعودية.

٢. صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه وكذلك بالمحور ككل، وذلك بالتطبيق على عينة استطلاعية عددها (٣٠) مفردة من خارج عينة الدراسة، وهو ما توضحه الجداول التالية:

جدول ٢

معاملات ارتباط بنود المحور الأول بالبعد الذي تنتمي إليه وكذلك المحور ككل

م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمحور	م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمحور	م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمحور
البعد الأول			البعد الثاني			البعد الثالث		
١	**٠,٨٢٣	**٠,٦٨٩	١	**٠,٧٨٦	**٠,٧١٤	١	**٠,٦٩٥	**٠,٦٩٨
٢	**٠,٥٨٣	**٠,٤٧٤	٢	**٠,٨١٣	**٠,٦٤٥	٢	**٠,٧٦٥	**٠,٤٨٩
٣	**٠,٧٣٨	**٠,٤٦٧	٣	**٠,٧١٤	**٠,٥٨٥	٣	**٠,٧٥٧	**٠,٤٧٠
٤	**٠,٦٨٥	**٠,٥٧٣	٤	**٠,٦٤١	**٠,٤٧٤	٤	**٠,٧٨٤	**٠,٥٣٧
٥	**٠,٧٦٨	**٠,٦٣٧	٥	**٠,٧٣٧	**٠,٥٠٤	٥	**٠,٦١٦	**٠,٦٥٥
البعد الرابع			البعد الخامس			البعد السادس		
١	**٠,٧٥٩	**٠,٦٥٦	١	**٠,٧٢٥	**٠,٧٧١	١	**٠,٦٧٠	**٠,٦٧٦
٢	**٠,٧٢٩	**٠,٥٧١	٢	**٠,٦٠٨	**٠,٦٢٥	٢	**٠,٨٠٣	**٠,٦٦٩
٣	**٠,٨٠٤	**٠,٦٥٨	٣	**٠,٨١٣	**٠,٥٥٤	٣	**٠,٧٧٧	**٠,٦٣٥
٤	**٠,٧١٨	**٠,٦٣٨	٤	**٠,٧٣٧	**٠,٤٧٥	٤	**٠,٧٢٥	**٠,٦٥٦
٥	**٠,٧٣٤	**٠,٦٠١	٥	**٠,٦٩٠	**٠,٤٧١	٥	**٠,٧٨١	**٠,٦٨٥
١	**٠,٧٢٥	**٠,٥٥٠				٦	**٠,٦٩٢	**٠,٦٠٢
٢	**٠,٨٤٣	**٠,٥٢٩						
٣	**٠,٨٧٢	**٠,٦٤٠						
٤	**٠,٧٩٥	**٠,٦١٢						
٥	**٠,٧٣٤	**٠,٦٠١						

** عبارات دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل.

من الجدول السابق يتضح أنّ جميع العبارات دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهو ما يوضح أنّ جميع العبارات المكوّنة للمحور الأول تتمتع بدرجة صدق كبيرة، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

جدول ٣

معاملات ارتباط بنود المحور الثاني بالبعد الذي تنتمي إليه وكذلك المحور ككل

معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالبعد	م	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالبعد	م	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالبعد	م
	البعد الثالث		البعد الثاني			البعد الأول		
**٠,٦٨٤	**٠,٨٠٠	١	**٠,٦٤٢	**٠,٥٦٦	١	**٠,٥٩٥	**٠,٦٨٢	١
**٠,٦٥٠	**٠,٨١٥	٢	**٠,٥٥٩	**٠,٧٠٤	٢	**٠,٥٤٣	**٠,٥٨٤	٢
**٠,٥٤٥	**٠,٦٦٨	٣	**٠,٥٧٢	**٠,٧٧٣	٣	**٠,٥٩٩	**٠,٦٧٨	٣
**٠,٥٦٤	**٠,٦٣٧	٤	**٠,٤٥٤	**٠,٥٥٧	٤	**٠,٤٧٥	**٠,٤٤٨	٤
**٠,٦٢١	**٠,٦٦٥	٥	**٠,٥١٢	**٠,٧١٣	٥	**٠,٥٤٠	**٠,٧٢٦	٥
						**٠,٦١٧	**٠,٦٨٧	٦

** عبارات دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل.

من الجدول السابق يتضح أنّ جميع العبارات دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهو ما يوضح أنّ جميع العبارات المكوّنة للمحور الثاني تتمتع بدرجة صدق كبيرة، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

ثانياً: ثبات الأداة:

للتحقّق من الثبات لمفردات استبانة الدراسة تمّ استخدام معامل ألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول ٤

معاملات ثبات ألفا كرونباخ

أبعاد ومحاور الدراسة	عدد البنود	معامل الثبات ألفا كرونباخ
معامل ثبات المحور الأول	٣٥	٠,٩٤٧
معامل ثبات المحور الثاني	١٦	٠,٨٦٤
معامل الثبات الكلي	٥١	٠,٩٥٠

من خلال النتائج الموضّحة أعلاه يتضح أنّ ثبات محاور الدراسة مرتفع، حيث تراوحت قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ لجميع أبعاد الدراسة ومحاورها ما بين (٠,٦٧٨ إلى ٠,٩٤٧)، كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلي (٠,٩٥٠)، وهي قيمة ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني.

الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، فقد استخدم عدد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ومنها: التكرارات، والنسبة المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل ألفا كرونباخ، ومعامل الارتباط بيرسون، وتحليل الانحدار المتعدد، اختبار (كولجروف سميرونوف).

نتائج الدراسة ومناقشتها

إجابة السؤال الأول: ما درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية التطبيقية؟

للإجابة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية.

أولاً: إيجاد فرص مناسبة للتعليم المستمر

جدول ٥

استجابات أفراد الدراسة على عبارات تُعد إيجاد فرص مناسبة للتعليم المستمر

م	العبارة	التكرار		درجة الموافقة				المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الرتبة
		%	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
٢	توفر الجامعة دورات تدريبية للأعضاء لتطوير مهاراتهم وخبراتهم	ك	٣	٢٦	١٦	٦٢	١٦	٣,٥٠	١,٠٤٣	عالية	١
		%	٢,٤	٢١,١	١٣,٠	٥٠,٤	١٣,٠				
١	تدعم الجامعة أعضاء هيئة التدريس بأحدث التقنيات لممارسة أنشطة التعلم المستمر	ك	٦	٣١	٣١	٣٣	٢٢	٣,٢٨	١,١٦٩	متوسطة	٢
		%	٤,٩	٢٥,٢	٢٥,٢	٢٦,٨	١٧,٩				
٥	تحدد المهارات اللازمة لإنجاز المهام المستقبلية وتطوير الأداء	ك	١٦	٢٦	٤١	٣٠	١٠	٢,٩٣	١,١٤٣	متوسطة	٣
		%	١٣,٠	٢١,١	٣٣,٣	٢٤,٤	٨,١				
٤	ينظر الأعضاء للمشكلات التي تواجههم في عملهم الوظيفي بأنها فرص للتعليم	ك	١٣	٢٦	٥٠	٢٧	٧	٢,٩١	١,٠٤٠	متوسطة	٤
		%	١٠,٦	٢١,١	٤٠,٧	٢٢,٠	٥,٧				
٣	تكافئ الجامعة الأعضاء على تعلمهم أشياء جديدة لتحسين كفاءتهم	ك	١٥	٤٣	١٧	٣٦	١٢	٢,٨٩	١,٢٣٤	متوسطة	٥
		%	١٢,٢	٣٥,٠	١٣,٨	٢٩,٣	٩,٨				
المتوسط العام											
								٣,١٠	٠,٨١٤	متوسطة	

*المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

يتبين من الجدول السابق أن مؤشرات بُعد (إيجاد فرص مناسبة للتعليم المستمر) بوصفه أحد عناصر المنظمة المتعلمة تتوافر بدرجة متوسطة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية التطبيقية، بمتوسط حسابي بلغ (٣,١٠ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي التي توضح أن درجة الموافقة تشير إلى (محايد).

كما تبين أنّ متوسطات استجابة أفراد الدّراسة على درجة توافر مؤشرات بُعد (إيجاد فرص مناسبة للتعلّم المستمر) تراوحت بين (٢,٨٩ إلى ٣,٥٠)، كما جاءت العبارة (٢) التي تنصّ على (توفّر الجامعة دورات تدريبية للأعضاء لتطوير مهاراتهم وخبراتهم) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٠ من ٥,٠٠)، ودرجة توافر عالية، في حين جاءت العبارة (٣) ونصّها (تكافئ الجامعة الأعضاء على تعلّمهم أشياء جديدة لتحسين كفاءتهم) في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٩ من ٥,٠٠)، ودرجة توافر متوسطة.

ثانياً: تشجيع الحوار والاستفسار

جدول ٦

استجابات أفراد الدّراسة على عبارات بُعد تشجيع الحوار والاستفسار

م	العبارة	التكرار		درجة الموافقة					الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي*	درجة التوافر	الرتبة
		%	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة					
١	تشجع الجامعة الأعضاء على الحوار وتقبل النقد البناء	ك	١٠	٣٢	٢٦	٣٣	٢٢	٣,٢٠	١,٢٤١	متوسطة	١	
	%	٨,١	٢٦,٠	٢١,١	٢٦,٨	١٧,٩						
٢	تستحدث الجامعة قنوات اتصال مفتوحة بين الأعضاء	ك	١٢	٣١	٢٨	٣٨	١٤	٣,٠٩	١,١٨٧	متوسطة	٢	
	%	٩,٨	٢٥,٢	٢٢,٨	٣٠,٩	١١,٤						
٥	تسود ثقافة الاستفسار والحوار البناء بين الأعضاء	ك	١٩	١٩	٤٣	٢٧	١٥	٣,٠٠	١,٢٢١	متوسطة	٣	
	%	١٥,٤	١٥,٤	٣٥,٠	٢٢,٠	١٢,٢						
٤	يتم تشجيع الأعضاء على إثارة الأسئلة فيما بينهم بغض النظر عن موقعهم الوظيفي	ك	١٨	٢٩	٣٧	٢٩	١٠	٢,٨٧	١,١٧٣	متوسطة	٤	
	%	١٤,٦	٢٣,٦	٣٠,١	٢٣,٦	٨,١						
٣	تتيح الجامعة للأعضاء تبادل المعلومات فيما بينهم بصراحة وشفافية	ك	٢٠	٤٣	٢٧	٢٦	٧	٢,٦٥	١,١٥٢	متوسطة	٥	
	%	١٦,٣	٣٥,٠	٢٢,٠	٢١,١	٥,٧						
المتوسط العام												
٠,٨٨٣												

*المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

يتبين من الجدول السابق أنّ مؤشرات بُعد (تشجيع الحوار والاستفسار) بوصفه أحد عناصر المنظمة المتعلّمة تتوافر بدرجة متوسطة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكليّة التطبيقية، بمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٦ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي التي توضح أنّ درجة الموافقة تشير إلى (محايد).

كما تبين أنّ متوسطات استجابة أفراد الدّراسة على درجة توافر مؤشرات بُعد (تشجيع الحوار والاستفسار) تراوحت بين (٢,٦٥ إلى ٣,٢٠)، كما جاءت العبارة (١) التي تنصّ على (تشجع الجامعة الأعضاء على الحوار وتقبل النقد البناء) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٠ من ٥,٠٠)، ودرجة توافر متوسطة، في حين جاءت العبارة (٣) ونصّها

(تتيح الجامعة للأعضاء تبادل المعلومات فيما بينهم بصراحة وشفافية) في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (٢,٦٥) من (٥,٠٠)، ودرجة توافر متوسطة.

ثالثاً: تشجيع التعاون والعمل الجامعي

جدول ٧

استجابات أفراد الدراسة على عبارات بُعد تشجيع التعاون والعمل الجامعي

م	العبارة	التركرار		درجة الموافقة				المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الرتبة
		%	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
١	تشكل الجامعة فرقاً متنوعة للعمل الجماعي من مستويات تنظيمية متعددة	ك	١٣	٣٢	٢٨	٢٠	٣٠	٣,١٨	١,٣٤٣	متوسطة	١
		%	١٠,٦	٢٦,٠	٢٢,٨	١٦,٣	٢٤,٤				
٢	تنظم الجامعة اجتماعاتٍ دورية لفرق العمل لتبادل الخبرات	ك	١٠	٢٥	٣٠	٥٣	٥	٣,١٥	١,٠٥٣	متوسطة	٢
		%	٨,١	٢٠,٣	٢٤,٤	٤٣,١	٤,١				
٤	تدعم الجامعة العلاقات الإنسانية بالأعضاء لتعزيز التعلُّم الجماعي	ك	٩	٣٨	٢٧	٤٢	٧	٣,٠٠	١,٠٨٦	متوسطة	٣
		%	٧,٣	٣٠,٩	٢٢,٠	٣٤,١	٥,٧				
٣	تحفز الجامعة العمل بروح الفريق باعتباره من العوامل التي تسهم في تحقيق التعلُّم الفعال	ك	١٣	٣٥	٢٦	٤٤	٥	٢,٩٤	١,١١١	متوسطة	٤
		%	١٠,٦	٢٨,٥	٢١,١	٣٥,٨	٤,١				
٥	يساعد الأعضاء بعضهم البعض على التعلُّم وتبادل الخبرات	ك	١١	٤٣	٣١	١٩	١٩	٢,٩٣	١,٢٢٠	متوسطة	٥
		%	٨,٩	٣٥,٠	٢٥,٢	١٥,٤	١٥,٤				
المتوسط العام											
٣,٠٤											
٠,٨٣٧											
متوسطة											

*المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

يتبين من الجدول السابق أن مؤشرات بُعد (تشجيع التعاون والعمل الجماعي) بوصفه أحد عناصر المنظمة المتعلمة تتوافر بدرجة متوسطة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكليّة التطبيقية، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٤) من (٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي التي توضح أن درجة الموافقة تشير إلى (محايد).

كما تبين أن متوسطات استجابة أفراد الدراسة على درجة توافر مؤشرات بُعد (تشجيع التعاون والعمل الجماعي) تراوحت بين (٢,٩٣ إلى ٣,١٨)، كما جاءت العبارة (١) التي تنص على (تشكل الجامعة فرقاً متنوعة للعمل الجماعي من مستويات تنظيمية متعددة) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (٣,١٨ من ٥,٠٠)، ودرجة توافر متوسطة في حين جاءت العبارة (٥) ونصها (يساعد الأعضاء بعضهم البعض على التعلم وتبادل الخبرات) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٣ من ٥,٠٠)، ودرجة توافر متوسطة.

رابعاً: إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتّعلّم

جدول ٨

استجابات أفراد الدّراسة على عبارات بُعد إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتّعلّم

م	العبارة	ال تكرار	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الرتبة
١	تستخدم الجامعة التكنولوجيا	ك	٣	٢٢	٢٦	٣٢	٤٠	٣,٦٨	١,١٧٦	عالية	١
	لنشر المعرفة بين أعضائها	%	٢,٤	١٧,٩	٢١,١	٢٦,٠	٣٢,٥				
	تمكن الجامعة الأعضاء من	ك	١٠	٢٣	٤٠	٣٧	١٣				
٢	الحصول على المعلومات المطلوبة	%	٨,١	١٨,٧	٣٢,٥	٣٠,١	١٠,٦	٣,١٦	١,١٠٤	متوسطة	٢
	بسرعة وسهولة										
	تستخدم الجامعة نظم	ك	٦	٣٦	٤٠	٢٩	١٢				
٣	للاتصالات المتبادلة بين							٣,٠٤	١,٠٥٩	متوسطة	٣
	الأعضاء لتسهيل نقل وتبادل	%	٤,٩	٢٩,٣	٣٢,٥	٢٣,٦	٩,٨				
	المعرفة										
٤	توفر الجامعة وصفا مكتوبا	ك	١٩	٣٢	٣٠	٣٧	٥	٢,٨١	١,١٤٨	متوسطة	٤
	يحدد خطوط السلطة وقنوات	%	١٥,٤	٢٦,٠	٢٤,٤	٣٠,١	٤,١				
	الاتصال المعمول بها										
المتوسط العام											
٣,١٧											متوسطة
٠,٨٥٠											

*المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

يتبيّن من الجدول السّابق أن مؤشرات بُعد (إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتّعلّم) بوصفه أحد عناصر المنظمة المتعلّمة تتوافرُ بدرجةٍ متوسّطة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية التطبيقية، بمتوسّطٍ حسابي بلغ (٣,١٧ من ٥,٠٠)، وهو المتوسّط الذي يقع في الفئة الثّالثة من فئات المقياس الخماسي التي توضّح أن درجة الموافقة تشير إلى (محايد).

كما تبيّن أن متوسّطات استجابة أفراد الدّراسة على درجة توافر مؤشّرات بُعد (إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتّعلّم) تراوحت بين (٢,٨١ إلى ٣,٦٨)، كما جاءت العبارة (١) التي تنصّ على (تستخدم الجامعة التكنولوجيا لنشر المعرفة بين أعضائها) في المرتبة الأولى، بمتوسّط حسابي بلغ (٣,٦٨ من ٥,٠٠)، ودرجة توافر عالية، في حين جاءت العبارة (٤) ونصّها (توفر الجامعة وصفاً مكتوباً يحدد خطوط السلطة وقنوات الاتّصال المعمول بها) في المرتبة الأخيرة، بمتوسّطٍ حسابي بلغ (٢,٨١ من ٥,٠٠)، ودرجة توافر متوسّطة.

خامساً: تمكين الأعضاء من رؤية جماعية مشتركة

جدول ٩

استجابات أفراد الدّراسة على عبارات بُعد تمكين الأعضاء من رؤية جماعية مشتركة

م	العبارة	التكرار		درجة الموافقة					الرتبة
		%	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي*	
١	تؤكد الجامعة على قيم المسؤولية المشتركة لتحقيق الرؤية والرسالة والأهداف	٤,١	١٦,٣	٢٠,٣	٢٩,٣	٣٠,١	٣٧	٣,٦٥	١
٤	تدعم الجامعة جهود الأعضاء لتحقيق أفضل الممارسات في الأداء الوظيفي	٨,١	٢٥,٢	٢٢,٨	٣٢,٥	١١,٤	١٤	٣,١٤	٢
٣	تشجع الجامعة مبادرات الأعضاء لتطوير الرؤية المشتركة	٩,٨	١٩,٥	٣١,٧	٢٦,٠	١٣,٠	١٦	٣,١٣	٣
٢	تسمح الجامعة للأعضاء بتقديم خيارات متعددة لتنفيذ مهام العمل	٣,٣	٣٣,٣	٣٠,٩	٢٦,٠	٦,٥	٨	٣,٠٠	٤
٥	تؤكد الرؤية من تعلم الجميع فيها	٨,١	٢١,١	٤٥,٥	١٣,٨	١١,٤	١٤	٢,٩٩	٥
المتوسط العام									متوسطة
									٠,٨٠١
									٣,١٨

*المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

يتبين من الجدول السابق أن مؤشرات بُعد (تمكين الأعضاء من رؤية جماعية مشتركة) بوصفه أحد عناصر المنظمة المتعلّمة تتوافر بدرجة متوسطة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية التطبيقية، بمتوسط حسابي بلغ (٣,١٨) من (٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي التي توضح أن درجة الموافقة تشير إلى (محايد) في أداة الدّراسة، كما تبين أن متوسطات استجابة أفراد الدّراسة على درجة توافر مؤشرات بُعد (تمكين الأعضاء من رؤية جماعية مشتركة) تراوحت بين (٢,٩٩ إلى ٣,٦٥)، كما جاءت العبارة (١) التي تنص على (تؤكد الجامعة على قيم المسؤولية المشتركة لتحقيق الرؤية والرسالة والأهداف) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٥ من ٥,٠٠)، ودرجة توافر عالية، في حين جاءت العبارة (٥) ونصّها (تؤكد الرؤية من تعلم الجميع فيها) في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٩ من ٥,٠٠)، ودرجة توافر متوسطة.

سادساً: ربط الجامعة بالبيئة الخارجية:

جدول ١٠

استجابات أفراد الدّراسة على عبارات بُعد ربط الجامعة بالبيئة الخارجية

م	العبارة	التكرار		درجة الموافقة					الرتبة
		%	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي*	
١	ك	٤	٢٣	٢٨	٣٥	٣٣	٣٥٧	٣,٥٧	١

م	العبارة	التكرار		درجة الموافقة				المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الرتبة
		%	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
	تشجع الجامعة الأعضاء على احترام وجهات نظر المستفيدين داخل الجامعة وخارجها	%	٣,٣	١٨,٧	٢٢,٨	٢٨,٥	٢٦,٨				
٣	تتم الجامعة بمعرفة أثر قراراتها في معنويات الأعضاء	ك	١١	٣٤	٢٢	٣٨	١٨	٣,١٥	١,٢٣٣	متوسطة	٢
	تستفيد الجامعة من الخبرات والكفاءات العلمية للأعضاء في حل المشكلات	%	٨,٩	٢٧,٦	١٧,٩	٣٠,٩	١٤,٦				
٢	تشجع الجامعة الأعضاء على الحصول على إجابات ومعلومات من الإدارات المختلفة	ك	٧	٣٤	٣٧	٣٠	١٥	٣,١٠	١,١١٢	متوسطة	٣
	تشجع الجامعة الأعضاء على العمل بمبدأ شمولية التفكير عند حل المشكلات	%	٥,٧	٢٧,٦	٣٠,١	٢٤,٤	١٢,٢				
٥	توفر الجامعة ثقافة تنظيمية عالية للأعضاء للتكيف مع المتغيرات الخارجية	ك	٧	٣٣	٤٣	٣٥	٥	٢,٩٨	٠,٩٧٥	متوسطة	٤
	تشجع الجامعة الأعضاء على العمل بمبدأ شمولية التفكير عند حل المشكلات	%	٥,٧	٢٦,٨	٣٥,٠	٢٨,٥	٤,١				
٦	توفر الجامعة ثقافة تنظيمية عالية للأعضاء للتكيف مع المتغيرات الخارجية	ك	١٢	٣١	٤٥	١٩	١٦	٢,٩٧	١,١٥٢	متوسطة	٥
	تشجع الجامعة الأعضاء على العمل بمبدأ شمولية التفكير عند حل المشكلات	%	٩,٨	٢٥,٢	٣٦,٦	١٥,٤	١٣,٠				
٤	تشجع الجامعة الأعضاء على العمل بمبدأ شمولية التفكير عند حل المشكلات	ك	١٧	٣٩	٣٣	٢١	١٣	٢,٧٩	١,١٩٦	متوسطة	٦
	تشجع الجامعة الأعضاء على العمل بمبدأ شمولية التفكير عند حل المشكلات	%	١٣,٨	٣١,٧	٢٦,٨	١٧,١	١٠,٦				
المتوسط العام								٣,٠٨	٠,٨٤٣	متوسطة	

*المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

يتبين من الجدول السابق أن مؤشرات بُعد (ربط الجامعة بالبيئة الخارجية) بوصفه أحد عناصر المنظمة المتعلّمة تتوافر بدرجة متوسطة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية التطبيقية، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٨ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي التي توضّح أن درجة الموافقة تشير إلى (محايد).

كما تبين أن متوسطات استجابة أفراد الدراسة على درجة توافر مؤشرات بُعد (ربط الجامعة بالبيئة الخارجية) تراوحت بين (٢,٧٩ إلى ٣,٥٧)، كما جاءت العبارة (١) التي تنص على (تشجع الجامعة الأعضاء على احترام وجهات نظر المستفيدين داخل الجامعة وخارجها) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٧ من ٥,٠٠)، ودرجة توافر عالية في حين جاءت العبارة (٤) ونصّها (توفر الجامعة ثقافة تنظيمية عالية للأعضاء للتكيف مع المتغيرات الخارجية) في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٩ من ٥,٠٠)، ودرجة توافر متوسطة.

سابعاً: القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعليم

جدول ١١

استجابات أفراد الدراسة على عبارات بُعد القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعليم

م	العبارات	%	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الرتبة
١	تدعم القيادة الأعضاء الحصول على فرص التدريب	ك %	٣	٢٨	٢٤	٢٩	٣٩	٣,٥٩	١,٢٢٠	عالية	١
٤	يبحث القيادة باستمرار عن فرص للتعليم المناسبة للارتقاء بأداء أعضاء هيئة التدريس	ك %	١٠	٣٧	٢٤	٤٠	١٢	٣,٠٦	١,١٦٢	متوسطة	٢
٢	تفوض الجامعة الأعضاء سلطات تناسب مع مسؤولياتهم	ك %	١٣	٢٩	٣٨	٢٦	١٧	٣,٠٤	١,١٩٧	متوسطة	٣
٣	يملك القادة ثقافة معرفية واسعة عن طبيعة المنظمة المتعلمة	ك %	١١	٣٧	٣٣	٣٧	٥	٢,٩٠	١,٠٥٩	متوسطة	٤
٥	يشرك القادة الأعضاء بالمعلومات المحدثة باستمرار	ك %	١١	٣٤	٤٣	٢٩	٦	٢,٨٨	١,٠٢٩	متوسطة	٥
المتوسط العام											
٨,٩ % ٢٧,٦ ٣٥,٠ ٢٣,٦ ٤,٩											
٣,٠٩ ٠,٨٩٩ متوسطة											

*المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

يتبين من الجدول السابق أن مؤشرات بُعد (القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعليم) بوصفه أحد عناصر المنظمة المتعلمة تتوافر بدرجة متوسطة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية التطبيقية، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٩ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي التي توضح أن درجة الموافقة تشير إلى (محايد).

كما تبين أن متوسطات استجابة أفراد الدراسة على درجة توافر مؤشرات بُعد (القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعليم) تراوحت بين (٢,٨٨ إلى ٣,٥٩)، كما جاءت العبارة (١) التي تنص على (تدعم القيادة الأعضاء الحصول على فرص التدريب) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٩ من ٥,٠٠)، ودرجة توافر عالية، في حين جاءت العبارة (٥) ونصها (يشرك القادة الأعضاء بالمعلومات المحدثة باستمرار) في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٨ من ٥,٠٠)، ودرجة توافر متوسطة، وقد تم ترتيب جميع الأبعاد، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول ١٢

استجابات أفراد الدراسة على جميع أبعاد المنظمة المتعلمة

الترتيب	درجة التوافر	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البعد
٣	متوسطة	٠,٨١٤	٣,١٠	إيجاد فرص مناسبة للتعليم المستمر
٧	متوسطة	٠,٨٨٣	٢,٩٦	تشجيع الحوار والاستفسار
٦	متوسطة	٠,٨٣٧	٣,٠٤	تشجيع التعاون والعمل الجماعي
٢	متوسطة	٠,٨٥٠	٣,١٧	إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم
١	متوسطة	٠,٨٠١	٣,١٨	تمكين الأعضاء من رؤية جماعية مشتركة
٥	متوسطة	٠,٨٤٣	٣,٠٨	ربط الجامعة بالبيئة الخارجية
٤	متوسطة	٠,٨٩٩	٣,٠٩	القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعليم
متوسطة		٠,٦٨٣	٣,٠٧	الدرجة الكلية لتوافر جميع أبعاد المنظمة المتعلمة

يتبين من الجدول السابق أن جميع عناصر المنظمة المتعلّمة تتوافر بدرجة متوسطة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية التطبيقية، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٧ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي التي توضح أن درجة الموافقة تشير إلى (محايد) في أداة الدراسة، وقد جاءت مؤشرات بعد (تمكين الأعضاء من رؤية جماعية مشتركة) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (٣,١٨ من ٥,٠٠)، ودرجة توافر متوسطة، في حين جاءت مؤشرات بُعد (تشجيع الحوار والاستفسار) في المرتبة السابعة والأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٦ من ٥,٠٠)، ودرجة توافر متوسطة.

يتبين من الجدول السابق أن درجة توافر عناصر المنظمة المتعلّمة وأبعادها بالكلية التطبيقية جاء بدرجة متوسطة بشكل عام، ولم يكن على الوجه المطلوب، وقد يرجع ذلك إلى قلة الإمكانيات المتاحة لدى الكلية؛ مما يدعم من أهمية تطبيق مفاهيم المنظمة المتعلّمة ومبادئها، من حيث القدرات والإمكانيات التقنية والتدريب وغيرها؛ مما يعزز من قدرة منسوبي الكلية على التعلّم والتطور ورؤية الحقائق بموضوعية، وكذلك يتضح من تلك النتيجة قصور الكلية عن توفير مقومات المنظمة المتعلّمة التي من أهمها توعية منسوبي الكلية بأهمية النظر إلى المشكلات التي قد تواجههم على أنها فرص للتعلّم واكتساب الخبرات، ومكافأهم على تعلّمهم أشياء جديدة لتطوير مستوى أدائهم، ومشاركة أعضاء هيئة التدريس بالمعلومات المحدثة بشكل دوري، وهي جميعها من أهم عناصر المنظمة المتعلّمة وأسسها.

وافقت مع دراسة الشلوي وحريري (٢٠١٦) التي بينت أن درجة أبعاد المنظمة المتعلّمة متوسطة، وكذلك اتفقت مع دراسة (العنزي، ٢٠١٦)، ودراسة عبد المولى (٢٠٢٢)، ودراسة الزهراني ونصار (٢٠١٨) التي خلصت إلى أن أبعاد المنظمة المتعلّمة حصلت على درجة متوسطة.

إجابة السؤال الثاني: ما درجة توافر أبعاد الأداء الوظيفي المتميّز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية التطبيقية؟

للإجابة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب متوسطاتها الحسابية.

أولاً: الكفاءة

جدول ١٣

استجابات أفراد الدراسة على عبارات بُعد الكفاءة المستمر

م	العبارة	التكرار		درجة الموافقة				المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الرتبة
		%	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
١	لدى الأعضاء معرفة بطبيعة الأعمال الموكلة إليهم	ك %	٣	٦	٢٧	٤٧	٤٠	٣,٩٣	٠,٩٨١	عالية	١
		%	٢,٤	٤,٩	٢٢,٠	٣٨,٢	٣٢,٥				
٢	قدرة الأعضاء على إنجاز العمل بكفاءة	ك %	٠	١٤	٢٥	٥٣	٣١	٣,٨٢	٠,٩٤١	عالية	٢
		%	٠,٠	١١,٤	٢٠,٣	٤٣,١	٢٥,٢				
٤	تحرص الجامعة على إدارة مواردها بشكل متميز عن المنافسين	ك %	١	١٨	١٣	٦٥	٢٦	٣,٧٩	٠,٩٦٩	عالية	٣
		%	٠,٨	١٤,٦	١٠,٦	٥٢,٨	٢١,١				

م	العبارة	التكرار		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الرتبة
		%	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة					
٦	يستخدم الأعضاء التقنيات الحديثة	ك	٤	١٨	٣٢	٣٥	٣٤	٣,٦٣	١,١٣٤	عالية	٤	
	%	٣,٣	١٤,٦	٢٦,٠	٢٨,٥	٢٧,٦						
٣	تسعى الجامعة إلى تبني الأساليب	ك	٣	٢١	٤١	٢٩	٢٩	٣,٤٩	١,١٠٤	عالية	٥	
	%	٢,٤	١٧,١	٣٣,٣	٢٣,٦	٢٣,٦						
٥	يحرص الأعضاء على استخدام	ك	٧	٣٠	٢٣	٣٢	٣١	٣,٤١	١,٢٦٠	عالية	٦	
	%	٥,٧	٢٤,٤	١٨,٧	٢٦,٠	٢٥,٢						
بكفاءة												
المتوسط العام												
٣,٦٨												
٠,٦٨٢												
عالية												

*المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

يتبين من الجدول السابق أن مؤشرات بُعد (الكفاءة) بوصفه أحد عناصر الأداء الوظيفي المتميز تتوافر بدرجة عالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكليّة التطبيقية، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٨ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي التي توضح أن درجة الموافقة تشير إلى (موافق) في أداة الدراسة.

كما تبين أن متوسطات استجابة أفراد الدراسة على درجة توافر مؤشرات بُعد (الكفاءة) تراوحت بين (٣,٤١ إلى ٣,٩٣)، كما جاءت العبارة (١) التي تنص على (لدى الأعضاء معرفة بطبيعة الأعمال الموكلة إليهم) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٣ من ٥,٠٠)، ودرجة توافر عالية، في حين جاءت العبارة (٥) ونصّها (يحرص الأعضاء على استخدام الإمكانات والموارد المتاحة في العمل بكفاءة) في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤١ من ٥,٠٠)، ودرجة توافر عالية.

ثانياً: الجودة

جدول ١٤

استجابات أفراد الدراسة على عبارات بُعد الجودة

م	العبارة	التكرار		درجة الموافقة				المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الرتبة
		%	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
٤	تطبق الجامعة معايير ومواصفات الجودة	ك	١	١٥	٢٦	٦٢	١٩	٣,٦٧	٠,٩١٠	عالية	١
		%	٠,٨	١٢,٢	٢١,١	٥٠,٤	١٥,٤				
٣	إمكانية الأعضاء على فهم واستيعاب المعلومات	ك	٠	٢٠	٤١	٣٧	٢٥	٣,٥٤	٠,٩٩٤	عالية	٢
		%	٠,٠	١٦,٣	٣٣,٣	٣٠,١	٢٠,٣				
٥	التزام الأعضاء والتقيّد بأنظمة وقوانين العمل	ك	٠	١٩	٤٠	٤٤	٢٠	٣,٥٣	٠,٩٤٤	عالية	٣
		%	٠,٠	١٥,٤	٣٢,٥	٣٥,٨	١٦,٣				
١	إمكانية الأعضاء على الإبداع وتقديم الأفكار والمقترحات	ك	٠	٢٧	٣٥	٣٣	٢٨	٣,٥٠	١,٠٧٤	عالية	٤
		%	٠,٠	٢٢,٠	٢٨,٥	٢٦,٨	٢٢,٨				

م	العبارة	التكرار		درجة الموافقة				المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الرتبة
		%	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
٢	قدرة الأعضاء على أداء مهامهم الوظيفية طبقا لمعايير الجودة	ك	٠	٢١	٣٧,٤	٢٨,٥	٢١	٣,٤٦	٠,٩٦٩	عالية	٥
		%	٠,٠	١٧,١			١٧,١				
	المتوسط العام										
								٣,٥٤	٠,٦٤٨	عالية	

*المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

يتبين من الجدول السابق أن مؤشرات بُعد (الجودة) بوصفه أحد عناصر الأداء الوظيفي المتميز تتوافر بدرجة عالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية التطبيقية، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٤ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي التي توضح أن درجة الموافقة تشير إلى (موافق) في أداة الدراسة.

كما تبين أن متوسطات استجابة أفراد الدراسة على درجة توافر مؤشرات بُعد (الجودة) تراوحت بين (٣,٤٦ إلى ٣,٦٧)، كما جاءت العبارة (٤) التي تنص على (تطبق الجامعة معايير الجودة ومواصفاتها) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٧ من ٥,٠٠)، ودرجة توافر عالية، في حين جاءت العبارة (٢) ونصها (قدرة الأعضاء على أداء مهامهم الوظيفية طبقاً لمعايير الجودة) في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٦ من ٥,٠٠)، ودرجة توافر عالية.

ثالثاً: الإبداع

جدول ١٥

استجابات أفراد الدراسة على عبارات بُعد الإبداع

م	العبارة	التكرار		درجة الموافقة				المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الرتبة
		%	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
٣	تبني الجامعة الأفكار الإبداعية التي يقدمها الأعضاء لمواجهة مشكلات العمل.	ك	٢	٢١	١٨	٦٠	٢٢	٣,٦٤	١,٠١٧	عالية	١
		%	١,٦	١٧,١	١٤,٦	٤٨,٨	١٧,٩				
٢	تحرص الجامعة على تحقيق التفوق الدائم على المنافسين من خلال الإبداع.	ك	٦	١٤	٣٦	٣٩	٢٨	٣,٥٦	١,١١٠	عالية	٢
		%	٤,٩	١١,٤	٢٩,٣	٣١,٧	٢٢,٨				
١	تتمتع الجامعة بثقافة تنظيمية تساعد على الإبداع والابتكار والمبادرة.	ك	٣	٢٥	٢٥	٤١	٢٩	٣,٥٥	١,١٣٢	عالية	٣
		%	٢,٤	٢٠,٣	٢٠,٣	٣٣,٣	٢٣,٦				
٤	يحرص الأعضاء على اكتساب مهارات جديدة في العمل.	ك	٠	١٦	٤٤	٤٥	١٨	٣,٥٣	٠,٨٩٩	عالية	٤
		%	٠,٠	١٣,٠	٣٥,٨	٣٦,٦	١٤,٦				
٥	يتملك الأعضاء مهارات متعددة تجعلهم قادرين على أداء أكثر من وظيفة.	ك	٤	١٦	٤٨	٢٨	٢٧	٣,٤٧	١,٠٧٤	عالية	٥
		%	٣,٣	١٣,٠	٣٩,٠	٢٢,٨	٢٢,٠				
	المتوسط العام						٣,٥٥	٠,٧٥٥	عالية		

*المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

يتبين من الجدول السابق أن مؤشرات بُعد (الإبداع) بوصفه أحد عناصر الأداء الوظيفي المتميز تتوافر بدرجة عالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية التطبيقية، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٥ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي التي توضح أن درجة الموافقة تشير إلى (موافق) في أداة الدراسة.

كما تبين أن متوسطات استجابة أفراد الدراسة على درجة توافر مؤشرات بُعد (الإبداع) تراوحت بين (٣,٤٧ إلى ٣,٦٤)، وهي المتوسطات التي تقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي، التي تشير جميعها إلى (موافق) في أداة الدراسة، مما يبين أن هذه المؤشرات تتوافر بدرجة متوسطة إلى عالية، كما جاءت العبارة (٣) التي تنص على (تبني الجامعة الأفكار الإبداعية التي يقدمها الأعضاء لمواجهة مشكلات العمل) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٤) من (٥,٠٠)، ودرجة توافر عالية، في حين جاءت العبارة (٥) ونصها (يملك الأعضاء مهارات متعددة تجعلهم قادرين على أداء أكثر من وظيفة) في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٧ من ٥,٠٠)، ودرجة توافر عالية.

وقد تم ترتيب جميع هذه الأبعاد، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول ١٦

استجابات أفراد الدراسة على جميع أبعاد الأداء الوظيفي المتميز

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
الكفاءة	٣,٦٨	٠,٦٨٢	عالية	١
الجودة	٣,٥٤	٠,٦٤٨	عالية	٣
الإبداع	٣,٥٥	٠,٧٥٥	عالية	٢
الدرجة الكلية لتوافر جميع أبعاد الأداء الوظيفي المتميز				
	٣,٦٠	٠,٥٩٥	عالية	

يتبين من الجدول السابق أن جميع عناصر الأداء الوظيفي المتميز تتوافر بدرجة عالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية التطبيقية، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٠ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي التي توضح أن درجة الموافقة تشير إلى (موافق) في أداة الدراسة، كما تبين أن مؤشرات بُعد الكفاءة جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٨ من ٥,٠٠)، ودرجة توافر عالية، في حين جاءت مؤشرات بُعد الإبداع في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٥ من ٥,٠٠)، ودرجة توافر عالية، كما جاءت مؤشرات بُعد الجودة في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٤ من ٥,٠٠)، ودرجة توافر عالية.

يتضح من الجدول السابق أن جميع عناصر الأداء الوظيفي المتميز تتوافر بدرجة عالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية التطبيقية، وهو ما يوضح وعي أعضاء هيئة التدريس وحرصهم على بذل مزيد من الجهد لتطوير مستوى أدائهم الوظيفي، كما أن أعضاء هيئة التدريس لديهم القدر الكافي والمعرفة اللازمة بطبيعة الأعمال المنوطة بهم؛ لذا فهم يؤدونها بكفاءة وفاعلية، كما تحرص الجامعة على تطبيق مبادئ الجودة ومعاييرها ومواصفاتها، وتحسين مستوى الأداء بها وكذلك تهتم الجامعة بالأفكار الإبداعية التي يقدمها الأعضاء لمواجهة مشكلات العمل، وإيجاد الحلول الملائمة لها؛ مما يؤدي في النهاية إلى تطوير مستوى الأداء الوظيفي وتحويله لأعضاء هيئة التدريس، وتوفير قدر كبير من التميز في مستوى أدائهم.

واتفقت النتيجة مع دراسة الشلوي وحري (٢٠١٦) التي بينت أن مستوى أداء العاملين كان مرتفعاً، واختلفت مع دراسة (حسين، ٢٠٢١) في أن الأداء الأكاديمي للأقسام العلمية بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة متوسطة.

إجابة السؤال الثالث: هل توجد علاقة بين أبعاد المنظمة المتعلّمة وأبعاد الأداء الوظيفي المتميّز لأعضاء هيئة التدريس بالكلية التطبيقية؟

لتعرّف ما إذا كانت هناك علاقة بين أبعاد المنظمة المتعلّمة وأبعاد الأداء الوظيفي المتميّز لأعضاء هيئة التدريس بالكلية التطبيقية، قامت الباحثة باستخدام اختبار بيرسون لحساب العلاقة بين متغيري الدراسة، وجاءت النتائج كالتالي:

وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد المنظمة المتعلّمة وأبعاد الأداء الوظيفي المتميّز لأعضاء هيئة التدريس بالكلية التطبيقية، حيث أن جميع قيم معاملات الارتباط موجبة ودالة عند مستوى دلالة (0,01)، وتغزو الباحثة تلك النتيجة إلى أن تطبيق خصائص المنظمة المتعلّمة بالكلية التطبيقية لا بد وأن ينعكس تأثيرها إيجابياً على نتائج الأعمال والمهام المنوطة بأعضاء هيئة التدريس؛ بما يجعل من هذا التعلّم أداة فعالة في تطوير مستوى الأداء الوظيفي وتنميته، كما أنها تسهم في إجراء التغيرات الداخلية في الهياكل والمعدات والموارد البشرية، التي تنعكس على القدرات الجوهرية للكلية فتثري ميزتها التنافسية من خلال تجويد مستوى الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس، حيث تساعدهم في زيادة مستوى المعرفة العلمية وتوفير التدريب اللازم لهم، والتقنيات الحديثة، وغيرها من الأدوات والوسائل المعينة على التميّز الوظيفي.

إجابة السؤال الرابع: هل يمكن التنبؤ بمستوى الأداء الوظيفي المتميّز من خلال أبعاد المنظمة المتعلّمة؟

للإجابة عن هذا التساؤل وتعرّف مدى إمكانية التنبؤ بمستوى الأداء الوظيفي المتميّز من خلال أبعاد المنظمة المتعلّمة، تم استخدام اختبار تحليل الانحدار الخطي المتعدّد وذلك من خلال تعرّف نسبة التباين المفهّرة بهدف معرفة تأثير متغيرات (أبعاد المنظمة المتعلّمة) في الأداء الوظيفي المتميّز وجاءت النتائج كالتالي:

أولاً: بُعد الكفاءة: توجد علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين أبعاد المنظمة المتعلّمة والكفاءة، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0,532) وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى (0,01)، أما معامل التحديد يساوي (0,283) وهي تدل على نسبة تباين (28٪) تقريباً من تباين المتغير التابع (مستوى الكفاءة) كما كانت قيمة "ف" المحسوبة تساوي (47,858) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0,01)، مما يدل على أن درجة تأثير أبعاد المنظمة المتعلّمة في التنبؤ بمستوى الأداء الوظيفي المتميّز فيما يتعلق ببعد الكفاءة بنسبة (28٪).

ثانياً: بُعد الجودة: توجد علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين أبعاد المنظمة المتعلّمة والجودة حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0,342) وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى (0,01)، أما معامل التحديد يساوي (0,117) وهي تدل على نسبة تباين (12٪) تقريباً من تباين المتغير التابع (مستوى الجودة)، كما كانت قيمة "ف" المحسوبة تساوي (16,057) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0,01) × مما يدل على أن درجة تأثير أبعاد المنظمة المتعلّمة في التنبؤ بمستوى الأداء الوظيفي المتميّز فيما يتعلق ببعد الجودة بنسبة (12٪).

ثالثاً: بُعد الإبداع: توجد علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين أبعاد المنظمة المتعلّمة والإبداع حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0,566) وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى (0,01)، أما معامل التحديد يساوي (0,321) وهي تدل على نسبة تباين (32٪) تقريباً من تباين المتغير التابع (مستوى الإبداع)، كما كانت

قيمة "ف" المحسوبة تساوي (٥٧,١٨١) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,01$)، مما يدل على أن درجة تأثير أبعاد المنظمة المتعلّمة في التنبؤ بمستوى الأداء الوظيفي المتميّز فيما يتعلق ببُعد الإبداع بنسبة (٣٢٪).

ويمكن عزو تلك النتيجة إلى أن توافر أبعاد المنظمة المتعلّمة في أي مؤسسة وخاصةً في مؤسسات التعليم الجامعي من أهم العوامل الرئيسية الفاعلة التي تساعد في تطوير مستوى الأداء، كما تسهم في تعزيز الثقة والتعاون وسرعة نقل المعلومات بين أعضاء هيئة التدريس، وحثهم على الإبداع والابتكار في إنجاز المهام الموكلة إليهم، وبالإضافة إلى أن توافر أبعاد المنظمة المتعلّمة عامل مهم في تطوّر المؤسسات وتقدّمها، حيث إنه يؤثر في فعالية المؤسسات ونجاحها وتميزها، وذلك من خلال التأثير في رضا أعضاء هيئة التدريس وأدائهم، وأساس الأمر هو توجه الأفراد للتعاون فيما بينهم الذي لا بد وأن يُبنى على أساس الثقة المتبادلة فيما بينهم، وهي جميعها من العوامل التي تُسهم في تطوير مستوى الأداء الوظيفي المتميّز وتنميته.

إجابة السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد الدراسة نحو درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلّمة، ومستوى الأداء الوظيفي المتميّز باختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، والرتبة، وسنوات الخبرة)؟

قبل اختيار الأساليب الإحصائية الملائمة للمعالجة الإحصائية اللازمة للتعرف إلى الفروق ذات الدلالة الإحصائية — إن وجدت — في استجابات أفراد عينة البحث باختلاف متغيراتهم الوظيفية والشخصية، قامت الباحثة بالتأكد من اعتدالية توزيع منحني البيانات، ومدى خضوعه للتوزيع الطبيعي، لتحديد نوع الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة، من خلال اختبار (كولجروف سميرونوف) وأوضح النتائج أن قيم اختبار كولجروف سميرونوف لمتغيرات (الجنس، والرتبة، وسنوات الخبرة) بلغت (٠,٤٠١، ٠,٢٢٦، ٠,٢٨٤) على التوالي، بمستوى دلالة أقل من (٠,٠٥)، ممّا يشير إلى عدم اعتدالية توزيع العينة في هذه المتغيرات، وبالتالي استخدام الاختبارات اللا معلمية.

أولاً: الفروق باختلاف متغير الجنس:

لنعرف ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد الدراسة نحو درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلّمة ومستوى الأداء الوظيفي المتميّز باختلاف متغير الجنس، استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني وجاءت النتائج كالتالي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد الدراسة نحو درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلّمة، ومستوى الأداء الوظيفي المتميّز باختلاف متغير الجنس، حيث إن جميع قيم مستويات الدلالة أكبر من (٠,٠٥)، وغير دالة إحصائياً؛ مما يوضّح عدم وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير الجنس نحو درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلّمة، ومستوى الأداء الوظيفي المتميّز لدى أعضاء هيئة التدريس بالكلية التطبيقية.

وأتفقت تلك النتيجة مع دراسة (الزهراني ونصار، ٢٠١٨) التي خلصت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً للجنس، كما اختلفت مع دراسة (عبد المولى، ٢٠٢٢) ودراسة العنزي (٢٠١٦) التي خلصت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

ثانيًا: الفروق باختلاف متغير الرتبة الأكاديمية:

لتعريف ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد الدراسة نحو درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة ومستوى الأداء الوظيفي المتميز باختلاف متغير الرتبة الأكاديمية، قامت الباحثة باستخدام اختبار كروسكال واليس وجاءت النتائج كالتالي: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد الدراسة نحو درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة ومستوى الأداء الوظيفي المتميز باختلاف متغير الرتبة الأكاديمية، حيث أن جميع قيم مستويات الدلالة أكبر من (٠,٠٥) وغير دالة إحصائيًا؛ مما يوضح عدم وجود تأثير دال إحصائيًا لمتغير الرتبة الأكاديمية نحو درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة ومستوى الأداء الوظيفي المتميز لدى أعضاء هيئة التدريس بالكلية التطبيقية، واتفقت تلك النتيجة مع دراسة (الزهراني ونصار، ٢٠١٨) التي خلصت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير الرتبة الأكاديمية، كما اختلفت مع دراسة (العنزي، ٢٠١٦) التي خلصت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية لصالح الأستاذ.

ثالثًا: الفروق باختلاف متغير سنوات الخبرة:

لتعريف ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد الدراسة نحو درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة ومستوى الأداء الوظيفي المتميز باختلاف متغير سنوات الخبرة، قامت الباحثة باستخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis)، وجاءت النتائج كالتالي: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد الدراسة نحو درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة، ومستوى الأداء الوظيفي المتميز باختلاف متغير سنوات الخبرة، حيث أن جميع قيم مستويات الدلالة أكبر من (٠,٠٥)، وغير دالة إحصائيًا؛ مما يوضح عدم وجود تأثير دال إحصائيًا لمتغير سنوات الخبرة نحو درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة، ومستوى الأداء الوظيفي المتميز لدى أعضاء هيئة التدريس بالكلية التطبيقية.

ملخص النتائج: توصلت الدراسة إلى عددٍ من النتائج وهي:

١. أن درجة توافر عناصر وأبعاد المنظمة المتعلمة بالكلية التطبيقية جاء بدرجة متوسطة بشكل عام.
٢. أن مؤشرات بُعد (تمكين الأعضاء من رؤية جماعية مشتركة) جاءت في المرتبة الأولى، في حين جاءت مؤشرات بُعد (تشجيع الحوار والاستفسار) في المرتبة السابعة والأخيرة.
٣. أن جميع عناصر الأداء الوظيفي المتميز وأبعاده تتوافر بدرجة عالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية التطبيقية.
٤. أن مؤشرات بُعد الكفاءة جاءت في المرتبة الأولى، في حين جاءت مؤشرات بُعد الإبداع جاءت في المرتبة الثانية، كما جاءت مؤشرات بُعد الجودة جاءت في المرتبة الثالثة.
٥. وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد المنظمة المتعلمة وأبعاد الأداء الوظيفي المتميز لأعضاء هيئة التدريس بالكلية التطبيقية.
٦. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد الدراسة نحو درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة، ومستوى الأداء الوظيفي المتميز باختلاف متغير الجنس، ومتغير الرتبة الأكاديمية، ومتغير سنوات الخبرة.

توصيات الدراسة: خرجت الدراسة بعددٍ من التوصيات من خلال النتائج وعليه توصي الباحثة بما يلي:

١. وضع الخطط الاستراتيجية لتطوير الخدمات والأنشطة داخل الكلية لتحقيق الأداء المتميّز لدى منسوبيها.
٢. استخدام الأساليب العلمية الحديثة والمتطورة للتعرف إلى مصادر ضغوط العمل والمشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس وإيجاد الحلول المناسبة.
٣. عقد لقاءات دورية لأعضاء هيئة التدريس لتوضيح سياسات الكلية واستراتيجياتها بما يسهم في تحقيق المستوى الملائم من التميّز في الأداء الوظيفي.
٤. تقديم حوافز مادية وتشجيعية لأعضاء هيئة التدريس للمشاركة في إعداد خطط الجامعة الاستراتيجية بما يساعد على تحسين بيئة و العمل أنظمتها للوصول إلى المنظمة المتعلّمة.
٥. تكثيف البرامج التدريبية المتخصصة لأعضاء هيئة التدريس حول أبعاد المنظمة المتعلّمة وخصائصها ومميزاتها وأساليب تطبيقها.
٦. تدريب أعضاء هيئة التدريس وتطويرهم وفق منهج تحديد الاحتياجات التدريبية المخطّط له مسبقاً، ليكون له الأثر الإيجابي في زيادة مستوى التميّز الوظيفي.
٧. تعزيز الجوانب الإيجابية في مستوى الأداء الوظيفي وتعميمها، ومعالجة جوانب الضعف في الأداء عن طريق دراسة أسبابه، ووضع الحلول المناسبة لتلافيه مستقبلاً.
٨. العمل على استقطاب الكفاءات البشرية ذات المهارة العالية والخبرات في مجال المنظمة المتعلّمة.
٩. تبني برامج التوعية بأهمية تطبيق مبادئ المنظمة المتعلّمة داخل الكلية التطبيقية ودورها في تجويد مستوى الأداء الوظيفي.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو غنيم، أزهار، وزهراء، فرج. (٢٠١٧). اعتماد استراتيجية إعادة الهيكلة التنظيمية كمدخل لتحسين الأداء الوظيفي: دراسة حالة في وزارة العمل والشؤون الاجتماعية. *مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية*، ١٤ (٢)، ١٩٨-٢١١.
- البوسعيدى، سالم. (٢٠١٨). درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلّمة في كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.
- بوجمان، عادل، وأقطي، جوهرة، والوافي، خالد. (٢٠١٨). جودة الحياة الوظيفية وأثرها على الأداء الوظيفي: دراسة حالة كلية العلوم والتكنولوجيا. *مجلة العلوم والإنسانية بجامعة محمد خيصر بسكرة*، ٢ (١٢١)، ١٤٣-١٦٥.
- حسين، هند. (٢٠٢١). المنظمة المتعلّمة مدخل لتفعيل الأداء الأكاديمي للأقسام العلمية بجامعة المنوفية. *مجلة كلية التربية بجامعة المنوفية*، ٣٦ (٣)، ٤٠٦-٤٣٦.
- الشلوي، راشد، وحريري، هاشم (٢٠١٦). العلاقة بين درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلّمة والأداء الوظيفي في معاهد التدريب الأكاديمي الأمني. *عالم التربية*، ١٧ (٥٥)، ٣٢-١.
- خوفير، مها. (٢٠١٧). مستوى التّميّز في أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للبنات بجامعة الملك عبد العزيز. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٨٤ (٣)، ٣٣٢-٣٦٧.
- الزهراني، إبراهيم، ونصار، على. (٢٠١٨). واقع متطلبات بناء المنظمة المتعلّمة بجامعة القصيم: كلية التربية أنموذجاً. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*، ١٣ (١)، ٨٧-١٠٦.
- السلنتي، لمياء، ودكروري، منى، ومحمد، سلوى. (٢٠١٨). أثر المرونة التنظيمية على الأداء الوظيفي دراسة تطبيقية على العاملين بمستشفيات دمياط. *لمجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية*، ٣ (٩)، ٨٠-١١٢.
- الشريف، ريم. (٢٠١٢). دور إدارة التطوير الإداري في تحسين الأداء الوظيفي دراسة تطبيقية على الموظفين الإداريات في جامعة الملك عبد العزيز قسم الإدارة العامة. *مجلة جامعة الملك عبد العزيز بجدّة*، ٣ (٦)، ١٥٦-١٨٨.
- عبدالمولى، الطيب. (٢٠٢٢). مدى توافر المنظمة المتعلّمة لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة العلوم التربوية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز*، ٩ (١)، ٢١-٤٩.
- العنزي، أحمد. (٢٠١٦). درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلّمة في جامعة الكويت من منظور أعضاء الهيئة التدريسية. *مجلة العلوم التربوية بجامعة الملك سعود*، ٢٨ (١)، ٩٨-١٢٠.
- محمد، أشرف. (٢٠١٧). الجودة الشاملة ومؤثراتها في التعليم الجامعي. دار الجامعة الجديدة للنشر.
- مصطفى، عمرو. (٢٠١٨). أثر أبعاد المنظمة المتعلّمة في تحسين الأداء الوظيفي. دراسة تطبيقية على البنك العقاري المصري العربي، *مجلة أكاديمية السادات للعلوم الإدارية*، ٣٦ (٣)، ١٦٨-١٣٢.

مؤتمر منظمات متميزة في بيئة متجددة. (٢٠١١). جامعة جدارا، الأردن.

نجم، عبود. (٢٠٠٥). إدارة المعرفة: المفاهيم والاستراتيجيات والعمليات. مؤسسة الوراق للنشر.

يوسف، أحمد (٢٠٠٥). العلاقة بين استخدام مدخل إدارة المعرفة والأداء. مؤتمر إدارة المعرفة في العالم العربي، ٢٦-٢٨ أبريل، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية بجامعة الزيتونة الأردنية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Abdelmawla, T, A. (2022). The availability of the learning organization among the academic leaders of King Khalid University from the point of view of members Faculty. *Journal of Educational Sciences at Prince Sattam bin Abdulaziz University*, 9(1), 21-49.
- Al-Anzi, A, R. (2016). The degree of availability of the dimensions of the learning organization at Kuwait University from the perspective of faculty members. *Journal of Educational Sciences, King Saud University*, 28(1) 98-120.
- Al Busaidi, S, A. (2018). *The degree of availability of the dimensions of the learning organization at Sultan Qaboos College for teaching Arabic to non-native speakers* [Unpublished master's Thesis]. College of Science and Arts, University of Nizwa.
- Alipour, F, S. (2011). Learning Organization and Organizational Performance: the mediation role of Entrepreneurship. *European Journal of Social Sciences*. 21(4) 547-555.
- Al-Shalawi, R, S & Hariri, H, A. (2016). The relationship between the degree of availability of the dimensions of the learning organization and job performance in training institutes Academic Security. *World of Education*, 17(55), 1-32.
- Al-Zahrani, I, S & Nassar, A, E (2018). The reality of the requirements for building the learning organization at Qassim University: College of Education Anmoja. *Journal Taibah University of Educational Sciences*, 13(1), 87-106.
- Boumjan, A, B & Akti, J, A & Wafi, k, A. (2018). Quality of Career and its Impact on Job Performance: A Case Study of the College of Science and Technology. *ournal of Science and Humanities, Muhammad Khiser Biskra University*, 2(121) 143-165.
- Conference of Distinguished Organizations in a Renewed Environment*. (2011). Jadara University.
- Abu Ghneim, F, B & Zahraa, F, A. (2017). Adopting the organizational restructuring strategy as an entry point to improve job performance: a case study in the Ministry of Labor and Social Affairs. *Al-Ghari Journal for Economic and Administrative Sciences*, 14(2) 198-211.
- Hadeeqa, B.F& Shoaib, R.T. (2011). *Factors for Making an organization: A Learning Organization*. *International Conference on Technology and Business Management March*, 28(3) 912-922.
- Hussein, H, A. (2021). The learning organization is an introduction to activating the academic performance of the scientific departments at Menoufia University. *Journal of the Faculty of Education, Menoufia University*, 36(3) 406-436.

- Khofir, M, S. (2017). The level of excellence in the performance of faculty members at the College of Education for Girls at King Abdulaziz University. *Studies Arabic in Education and Psychology*, 84(3), 332-367.
- Mohammed, A, D. (2017). *Total quality and its indicators in university education*. New University Publishing House.
- Mustafa, A, R. (2018). The impact of the dimensions of the learning organization on improving job performance. An applied study on the Egyptian Arab Land Bank, *Journal of the Sadat Academy for Administrative Sciences*, 36(3) 132-168.
- Najm, A, F. (2005). *Knowledge management: concepts, strategies, and processes*. Al-Warraq Publishing Establishment.
- Nazari, K, A & Pihie, Z, A. (2012). Assessing Learning Organization Dimensions and Demographic Factors in Technical and Vocational Colleges in Iran. *International Journal of Business and Social Science*, 3(3)210- 229.
- Rich, T, M. (2011). *A case Study of Two Regional State Universities Qualifying as Learning Organizations Based on Administration and Staff Viewpoints [Electronic Version]*. Capella University.
- Sharif, R, T. (2012). The role of the Administrative Development Department in improving job performance: An applied study on administrative female employees at King Abdul Abdulaziz University, Department of Public Administration. *Journal of King Abdulaziz University in Jeddah*, 3(6) 156-188.
- Salante, L, A. & Dakrouri, M, B. & Mohamed, S, A. (2018). The impact of organizational flexibility on job performance: An applied study on employees in Damietta hospitals. *Scientific Journal of Business and Environmental Studies*, 3(9) 80-112.
- Youssef, A, C. (2005). The relationship between the use of the knowledge management approach and performance. Arab World Knowledge Management Conference, 26-28 April, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Al-Zaytoonah University, Jordan.

KKU Journal of Educational Sciences

Peer-Reviewed-Journal

Volume: Eleventh - Issue: Threed

1446 AH -September 2024 AD