

جامعة الملك خالد

للعلوم التربوية

دورية علمية ربع سنوية - محكمة

مجلة

المجلد الثاني عشر - العدد الأول
1446 هـ - 2025 م

المشرف العام

رئيس جامعة الملك خالد

أ.د. فالح بن رجاء الله منيع السلمي

نائب المشرف العام

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

أ.د. حامد مجدوع القرني

المشرف على وحدة المجالات والجمعيات العلمية

د. عبد اللطيف جبران بن محسنة

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 | أ.د. عبد المحسن عايض القحطاني |
| جامعة الملك خالد | جامعة الكويت |
| أ.د. عمر علوان عقيل | أ.د. عبدالله علي التمام |
| جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية | الجامعة الإسلامية |
| أ.د. محمد شحات الخطيب | أ.د. محمد صايل الزيود |
| جامعة الملك عبد العزيز | الجامعة الأردنية |
| أ.د. محمد عطية خميس | أ.د. محمد مرعي جبران |
| جامعة عين شمس | جامعة الملك خالد |
| أ.د. مسفر بن سعود السلوي | أ.د. هنادي حسين القحطاني |
| جامعة الملك سعود | 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:

1. تصبح ذات ريادة وتصنيف متميز ومعامل تأثير عالٍ محلياً وإقليمياً وعالمياً.
2. تكون مرجعاً علمياً للباحثين في العلوم التربوية.
3. تلبى حاجة الباحثين محلياً وإقليمياً وعالمياً في نشر البحوث في العلوم التربوية.
4. 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:

1. الجودة في الفكرة والأسلوب والمنهج والتوثيق العلمي، مع الخلو من الأخطاء اللغوية والنحوية.
2. أن يسهم البحث في تنمية الفكر التربوي وتطوير تطبيقاته محلياً أو عربياً أو عالمياً.
3. أن يقع البحث ضمن أحد مجالات العلوم التربوية.
4. أن يلتزم الباحث في بحثه بأخلاقيات البحث العلمي، وحقوق الملكية الفكرية، والشروط والقواعد الخاصة بالنشر في المجلة.
5. لا تتم كتابة اسم الباحث أو الباحثين في متن البحث صراحةً، أو بأي إشارة تكشف عن هويته أو هويتهم، ويمكن استخدام كلمة الباحث أو الباحثين بدلاً من ذلك.
6. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.

ينظم البحث وفق التالي:

أ. البحوث التطبيقية:

يورد الباحث أو الباحثون مقدمة تبدأ بعرض طبيعة البحث، ومدى الحاجة إليه، ومسوغاته، ومتغيراته، 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 مقدمة 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.

1. أن يكون التوثيق في متن البحث وقائمة المراجع وفق نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار الأخير.
 2. يلتزم الباحث بترجمة أو رومنة (Romanization /Transliteration) توثيق المقالات المنشورة في الدوريات العربية الواردة في قائمة المراجع العربية (مع الإبقاء عليها في قائمة المراجع العربية)، 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. (1991م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية، 3(1)، 143-170.

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

ثانياً: تعليمات النشر في المجلة:

يلزم تنسيق البحث تبعاً لما يلي:

(يقصد بالرومنة: النقل الصوتي للحروف غير اللاتينية إلى حروف لاتينية، تمكّن قراء اللغة الإنجليزية من قراءتها، أي: تحويل (1) منطوق

الحروف العربية إلى حروف تنطق بالإنجليزية)

1. لا يتجاوز البحث المقدم للنشر (30) ثلاثين صفحة، وبما لا يزيد عن (8000) ثمانية آلاف كلمة.
2. أن يتضمن البحث ملخصين: أحدهما باللغة العربية والآخر باللغة الإنجليزية بشرط ألا يزيد أي منهما عن (250) كلمة، وأن يكتب كل منهما في صفحة مستقلة، متبوعاً بكلمات مفتاحية لا تزيد عن خمس كلمات تعبر عن محاور البحث.

3. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة (2.5) سم، ما عدا الهامش الأيمن (3.5) سم، والمسافة بين الأسطر والفقرات "مفرد"
 4. الخط المستخدم في المتن للكتابة باللغة العربية (Traditional Arabic) بحجم (14)، وللكتابة باللغة الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (12)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بول (Bold).
 5. يكون نوع الخط المستخدم في الجداول والأشكال باللغة العربية (Traditional Arabic) بحجم (12)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (10)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بولد بول (Bold).
 6. يلتزم الباحث/ الباحثون في البحوث المكتوبة باللغة العربية باستخدام الأرقام العربية (1,2,3,...) في جميع ثنايا البحث.
 7. يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة، ابتداءً من صفحة الملخص العربي ثم الملخص الإنجليزي وحتى آخر صفحة من صفحات البحث ومراجعته.
 8. توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة مرتبة هجائياً حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، يليها مباشرة قائمة المراجع الأجنبية، وذلك وفقاً لأسلوب التوثيق المتبع في المجلة.
- ثالثاً: حقوق المجلة وحقوق الباحث أو الباحثين:**
1. تقوم هيئة تحرير المجلة بالفحص الأولي للبحث وتقرير أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن قبوله حتى تنطبق عليه شروط النشر، أو رفضه دون إبداء الأسباب.
 2. تنتقل حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة عند إشعار الباحث بقبول بحثه للنشر، ولا يجوز نشره في أي منفذ آخر ورقياً أم إلكترونياً، دون الحصول على إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
 3. لا يحق للباحث / الباحثين التقدم بطلب لسحب البحث بعد إبلاغه بإبلاغهم بوصول البحث إلى المجلة.
 4. هيئة التحرير الحق في ترتيب البحوث المقدمة عند النشر لاعتبارات فنية.
 5. هيئة التحرير الحق في اختصار أو إعادة صياغة بعض الجمل والعبارات لأغراض الضبط اللغوي ومنهج التحرير.
 6. يبلغ الباحث بعدم قبول بحثه بناءً على تقارير المحكمين دون إبداء أسباب.
 7. ترسل نسخة إلكترونية للباحث / الباحثين من العدد المنشور فيه بحثه / بحثهم ، ونسخة إلكترونية أيضاً لمستله البحث.
- رابعا: إجراءات النشر في المجلة:**
1. إرسال البحث إلكترونياً بصيغة (word) وبصيغة (PDF) طبقاً للشروط والقواعد والتعليمات الخاصة بالمجلة والمذكورة أعلاه، ويرفق مع البحث سيرة ذاتية للباحث / الباحثين؛ إن كانت مراسلته / مراسلتهم المجلة هي الأولى لهم.
 2. إرسال البحث إلكترونياً من خلال موقع المجلة الإلكتروني <https://journals.kku.edu.sa/ar/jes> أو عبر البريد الإلكتروني للمجلة jes@kku.edu.sa.
 3. 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.
 4. إشعار الباحث عبر البريد الإلكتروني باستلام بحثه خلال خمسة أيام من تاريخ إرساله للمجلة.
 5. إشعار الباحث بإرسال البحث للتحكيم في حال اجتياز بحثه للفحص الأولي أو إعادته للباحث في حال رفضه.
 6. إرسال البحث المقدم للنشر - في حال اجتيازه للفحص الأولي - إلى محكمين من ذوي الاختصاص يتم اختيارهما بسرية تامة، وذلك لبيان مدى أصالته وجدته وقيمة نتائجه وسلامة طريقة عرضه ومن ثم مدى صلاحيته للنشر.

7. بعد التحكيم، ترسل تقارير المحكمين للباحث / الباحثين لإجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون.
8. بعد عمل التعديلات يعاد إرسال النسخ الأصلية للبحث والنسخة المعدلة على البريد الإلكتروني للمجلة لمراجعة البحث في صورته النهائية من هيئة التحرير.
9. إشعار الباحث بقبول بحثه للنشر إلكترونياً على موقع المجلة.

مقدمة العدد

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

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 الأول من المجلد (12)؛ (2025)، والذي تضمن بين دفتيه (13) بحث متنوعة وثرية، حيث اهتم البحث الأول منها؛ بدور مركز تنمية القيادات والثدرات في تنمية الموارد البشرية بجامعة القصيم، وركز البحث الثاني على استكشاف فاعلية منصّات التعلّم التّكيفية في تحسين نتائج تحصيل تعلّم الطّلاب: التّحليل البعدي، وبحث البحث الثالث؛ مُتطلّبات تطبيق القيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، كما اهتم البحث الرابع بواقع استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة في العملية التعليمية من قِبَل مُعلّّبات العلوم بالمرحلة الثّانوية، كما تناول البحث الخامس؛ أنواع الأخطاء الكتابية وأسبابها في اللغة الانجليزية لدى طُلاب المرحلة الثّانوية بالسّعودية. كما اهتم البحث السادس، بمُتطلّبات تطبيق الاستباقية التّنظيمية في إدارة التّعليم بمحافظة الخرج من وجهة نظر المشرفين والمشرفات، كما بحث البحث السابع جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بالالتزام التّنظيمي لدى مُوظّفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، كما تناول البحث الثامن؛ فاعلية برنامج مُقترح قائم على حوارية النص في تنمية المهارات البلاغية الحجاجية لدى طُلاب قسم اللّغة العربيّة في جامعة أم القرى، كما اهتم البحث التاسع؛ باستخدام تقنية الدّكاء الاصطناعي التّوليدي (Chat GPT) في العملية التعليمية من منظور طلبة الدّراسات العليا في جامعة الملك خالد، أما البحث العاشر، دور الجامعات في تعزيز قيم التّعاملات الرّقمية لدى الطّلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد. كما اهتم البحث الحادي عشر؛ بأنماط الثقافات المستخدمة في كتب اللغة الإنجليزية للمرحلة المتوسطة بالملكة العربية السعودية، كما تناول البحث الثاني عشر؛ التناوب اللغوي للأساتذة السّعوديين في مُحاضرات اللّغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية: استخدامات اللّغة الأولى، وأخيراً اهتم البحث الثالث عشر؛ بالانجاء نحو المسارات التّخصّصية المستحدثة من وجهة نظر طُلاب المرحلة الثّانوية بأبها. 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
ي	مقدمة العدد.....
25-1	دورُ مركزِ تنمية القياداتِ والقدراتِ في تنمية الموارد البشرية بجامعة القصيم.
49-26	بينه عبد العزيز الحصان، أريج سليمان الفريح، خلود موسى الحسيني، هيله منديل التوبجري، علي صالح الشايع..... استكشافُ فاعلية منصاتِ التعلُّمِ التَّكْنِيفِيَّةِ في تحسين نتائج تحصيل تعلُّمِ الطُّلاب: التحليلُ البعدي.
76-50	عبد الله بن سيف العيبان..... مُتطلَّباتُ تطبيقِ القيادةِ بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهةِ نظر أعضاء هيئة التدريس.
107-77	نورة عبد الله آل دابل..... واقعُ استخدام تطبيقات التَّكْنِيفَاتِ النَّاشِئة في العملية التَّعليمية من قِبَلِ مُعلِّمات العلوم بالمرحلة الثَّانوية.
125-108	عبير منصور علي آل يشير، أحمد يحيى محمد فقيهي..... أنواعُ الأخطاء الكتابية وأسبابها في اللغة الانجليزية لدى طُلابِ المرحلة الثَّانوية بالسُّعودية.
148-126	أحمد بن سعد الشلوي..... مُتطلَّباتُ تطبيق الاستباقية التَّنظيمية في إدارة التَّعليم بمحافظة الخرج من وجهةِ نظر المشرفين والمشرفات.
175-149	ندى إبراهيم الشدي..... جودةُ الحياة الوظيفية وعلاقتها بالالتزام التَّنظيمي لدى مُوظَّفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.
204-176	حسناء بلج البارودي..... فاعلية برنامج مُقترح قائم على حوارية النص في تنمية المهاراتِ البلاغية الحجاجية لدى طُلاب قسم اللُّغة العربيَّة في جامعة أم القرى.
232-205	عبد المجيد بن محمد باحص الغامدي..... استخدامُ تقنية الذكاء الاصطناعي التَّوليدي (Chat GPT) في العملية التَّعليمية من منظورِ طلبة الدِّراسات العُليا في جامعة الملك خالد.
262-233	أريج علي خلوفا آل شعشاع، لبنى حسين راشد العجمي..... دورُ الجامعاتِ في تعزيزِ قيمِ التَّعاملاتِ الرِّقمية لدى الطُّلبة من وجهةِ نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد.
280-263	مسفر أحمد مسفر الوادعي..... أنماط الثقافات المستخدمة في كتب اللغة الإنجليزية للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.
292-281	غيداء بنت علي صالح الزهراني..... التناوب اللغوي للأستاذة السُّعوديين في مُحاضراتِ اللُّغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية: استخداماتُ اللُّغة الأولى.
316-293	سلطان محمد آل طحباب..... الاتِّجاه نحو المساراتِ التَّخصُّصية المستحدثة من وجهةِ نظر طُلابِ المرحلة الثَّانوية بأبها.
	عبد الرحمن بن محمد الحارثي، عوضه بن عبدالله بن سعيد الأحمر.....

أبحاث العدد

دور مركز تنمية القيادات والقدرات في تنمية الموارد البشرية بجامعة القصيم

علي بن صالح الشايع	هيله بنت منديل التويجري	خلود بنت موسى الحسيني	أريج بنت سليمان الفريح	بينه بنت عبد العزيز الحصان
أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي - جامعة القصيم	أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي - جامعة القصيم	باحثة دكتوراه - كلية التربية - جامعة القصيم	باحثة دكتوراه - كلية التربية - جامعة القصيم	باحثة دكتوراه - كلية التربية - جامعة القصيم

المستخلص: هدفت هذه الدراسة التعرف إلى دور مركز تنمية القيادات والقدرات في تنمية الموارد البشرية بجامعة القصيم وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وأعدت لذلك استبانة تضمنت (32) عبارة موزعة على (5) محاور: (التخطيط، والمهارات، وبيئة التدريب، وكفاءة المدرب، والمعوقات)، ويمثل مجتمع الدراسة جميع أعضاء هيئة التدريس والموظفين بجامعة القصيم، وتكونت عينة الدراسة من (228) عضو هيئة تدريس وموظفًا. وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن دور مركز تنمية القيادات والقدرات في تنمية الموارد البشرية بجامعة القصيم من وجهة نظر المتدربين مُتحققٌ بدرجة كبيرة، كما توجد فروق دالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور مركز تنمية القيادات والقدرات في تنمية الموارد البشرية بجامعة القصيم ترجع لاختلاف الوظيفة، والفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس، وأيضًا ترجع لاختلاف الدورات التدريبية المقدمة من المركز لصالح من حضروا (ثلاث دورات فأكثر). كما أظهرت النتائج أن المعوقات التي تواجه المتدربين في مركز تنمية القيادات والقدرات في جامعة القصيم من وجهة نظرهم جاءت بدرجة متوسطة في العبارات التالية: (ضعف التنسيق بين مركز التدريب وجهة عملي، تتعارض أوقات البرامج التدريبية مع أوقات عملي)، كما جاءت بدرجة ضعيفة في العبارات التالية: (ضعف مستوى بعض المدربين، يصعب تطبيق محتوى المادة التدريبية على الواقع، ضعف أثر البرامج التدريبية على أدائي في العمل).

الكلمات المفتاحية: مركز تنمية القيادات والقدرات - الموارد البشرية - جامعة القصيم.

The Role of the Center for Leadership and Capacity Development in Developing Human Resources at Qassim University

Khulood Mussa Alhusayni PhD researcher- Collage of Education - Quassim University	Areej Suliman Al-Freaih PhD researcher-Collage of Education - Quassim University	Bena Abdulaziz Alhesan PhD researcher- Collage of Education - Quassim University	Ali Saleh Al-Shayea Prof. Education Management Planning -Quassim University	Hailah Mandeel Al-Towaijri Prof. Education Management Planning Quassim University
---	--	--	--	---

Abstract: This study aimed to identify the role of the Center for Leadership and Capacity Development in the development of human resources at University of Qassim, and to achieve the objectives of the study, the researchers used the descriptive survey method, and prepared a questionnaire that included (32) phrases distributed on (5) axes. The study community represents all faculty members and employees at Qassim University, and the study sample consisted of (228) faculty members and employees. The study reached several results, the most important of which are: The role of the Leadership and Capacity Development Center in the development of human resources at University of Qassim from the point of view of the trainees has been achieved to a large degree, and there are statistically significant differences in the responses of the members of the research sample about the role of the Center for Leadership and Capacity Development in human resource development at University of Qassim due to the difference in function, and the differences in favor of faculty members, and also due to the difference in training courses from the center in favor of those who attended (three courses and more). The results also showed that the obstacles facing the trainees in the Leadership and Capacity Development Center at University of Qassim from their point of view, came to a moderate degree in the following statements (poor coordination between the training center and my work, the times of training programs conflict with my work times. It also came to a weak degree in the following statements (poor level of some trainers, difficult to apply the content of the training material to reality, weak impact of training programs on my performance at work)

Keywords: Leadership and Capacity Development Center - Human Resources.

مقدمة

تشكل الموارد البشرية على المستوى العالمي حجر الزاوية للوصول إلى الأهداف التي تسعى إدارة أي مؤسسة إليها؛ ونتيجة لهذا -وفي ظل التطورات التقنية والتغيرات الاقتصادية المتسارعة التي يمر بها العالم- فقد أدى ذلك إلى اهتمام عديد المؤسسات بتطوير الكادر البشري الذي يُعدُّ أحد المحاور الأساسية لتطوير أي مؤسسة أو منظمة. كما أنَّ الاهتمام والالتفات إلى البرامج التنموية الموجهة للموارد البشرية بشكل عام، أصبح من الأمور البارزة، التي لها دور كبير في البرامج النوعية لتحسين الأداء والتأهيل القيادي بشكل خاص؛ لتكوين جيل قيادي يسهم في نخوض مجتمعه ورقبه، وقيادته إلى الريادة والسيادة بين الأمم في جميع المجالات الحياتية المختلفة (الدريهم وآخرون، 2016).

وتُعدُّ تنمية الموارد البشرية مدخلاً إلى قوة إنتاجية مؤثرة، ومدخلاً -كذلك- إلى فعالية المؤسسة لتحسين كفاءتها، والحاجة إلى التدريب تستند إلى نظام ومعايير تحدّد الدين في حاجة إليه، ونوع التدريب بناءً على نتائج تقييم الأداء الذي يُعدُّ أساساً لذلك؛ كونها تُحدّد للإدارة مواقع الضعف في الأفراد، والطريق إلى تحسين أدائهم، وأسلوب التدريب، بالإضافة إلى تعزيز مواقع القوة لديهم، من خلال نظام للحوافز يتلاءم مع الأفراد (علاقي، 2015).

وقد اهتمت المملكة العربية السعودية بموضوع تطوير القدرات القيادية وتنميتها، وسعت كثير من الجهات إلى الاهتمام بالقيادات الواعدة والشابة، وتمكينها من المهارات الضرورية واللازمة للقائد، ويؤكد ذلك المبادرة التي أطلقها سمو ولي العهد -حفظه الله- والمتمثلة في برنامج تنمية القدرات البشرية (2021-2025)، الذي يهدف إلى تنمية مهارات المواطنين والمواطنات عبر توفير فرص التعلم مدى الحياة، ودعم ثقافة الابتكار وريادة الأعمال وتطوير المهارات الأساسية ومهارات المستقبل.

ومن جانب آخر، تسعى المؤسسات التعليمية ومنها الجامعات إلى مواكبة التحوّلات المتسارعة، وتبذل قصارى جهدها في محاولة التّكّيف مع المتغيّرات والمستجدّات بكل أشكالها، حيث تُعدُّ رؤية (2030) حافزاً لهذه المؤسسات للوصول إلى التّميّز في كل المجالات؛ كون ذلك مطلباً استراتيجياً لتحقيق الريادة، وتعزيز التنمية لمواردها البشرية، حيث تُعدُّ الجامعة من أهم المؤسسات التي تضع في أولوياتها النهوض بمعارف مواردها البشرية ومهاراتها وخبراتها، وذلك من خلال تنميتها والاستثمار فيها، باعتبار أنَّ تنمية الموارد البشرية يُعدُّ أحد أهم المداخل الفعّالة لرفع جودة العنصر البشري، وزيادة مهاراته، وصقل معارفه، وتفجير طاقاته الإبداعية، بما يتماشى مع متطلبات تحقيق أهدافها من خلق المعرفة، وكذا خدمة المجتمعات، والرقي بها (سبرينة، 2015).

ونتيجة لذلك، أنشأت جامعة القصيم مركزاً متخصصاً لتنمية القيادات والقدرات، ودعمته بما يلزمه من مُستلزمات مادية وبشرية؛ حيث يهدف إلى تطوير الكفاءات المهنية واكتشافها، وتنمية المهارات الأكاديمية والإدارية لدى منسوبيها أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم، بالإضافة إلى تصميم البرامج التدريبية اللازمة لتنمية القيادات والقدرات الجامعية وتنفيذها ومتابعتها. (جامعة القصيم، 2022) ولكون هذا المركز حديث النشأة؛ فقد سعى هذا البحث إلى محاولة إيضاح دوره في تنمية الموارد البشرية بجامعة القصيم.

مشكلة الدراسة:

تشهد المملكة العربية السعودية منذ تولّى خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبد العزيز - حفظه الله - تطوّرات وتغيّرات سريعة ومتلاحقة، وتركيز على الجودة، وتوجّه نحو الاعتماد الأكاديمي بشقيه المؤسسي والبرامجي؛ ما يتطلب معه التخطيط السليم لبرامج التنمية المهنية من حيث تشخيص واقعها، وبيان المأمول منها، وما تتطلّع إليه من تنمية مهنية

تتلاءم مع المستحدثات والمستجدات المعاصرة (المطيري، 2019).

وقد أشار أحمد (2010م) وشعيب وعصفور (٢٠١٧)، إلى عجز الجامعات عن إشباع الاحتياجات الأساسية لأعضاء هيئة التدريس من التنمية المهنية، إلا أن هناك محاولات لإيجاد مراكز تنمية القدرات للأعضاء والقيادات يُنَاطُ بها تقديم خدمات التنمية المهنية وبرامج التدريب، لكن بالرغم من تلك المحاولات المبذولة لإيجاد برامج تنمية مهنية بالجامعات، فإنها تنحو إلى الشككية والرؤيتية والتقليدية؛ حيث أشارت عديد من الدراسات إلى قصور برامج التنمية المهنية، وأنها لا تزيد عن كونها محاولات متواضعة في شكل دورات يغلب عليها أسلوب المحاضرات النظرية مع غياب واضح للجانب التطبيقي، بالإضافة إلى ضعف الصلة بين محتوى هذه البرامج ومتطلبات الأداء الفعّال (القحطاني وحويجي، ٢٠١٩).

وقد أدركت جامعة القصيم أهمية وجود مركز مهني يتولى تأهيل القيادات وتنمية القدرات؛ حيث أنشأت مركزاً لتنمية القيادات والقدرات عام (1438هـ)، يأمل من خلاله القياديون في الجامعة تطويرهم وتدريبهم، ولكون هذا المركز حديث النشأة، ولم يسبق أن أُجريت عليه دراسة لمعرفة واقعه ودوره في الجامعة، وهو ما يؤكد التّقصّي الذي قامت به الباحثات في مكتبة الجامعة وقواعد البيانات فيها، حيث لم يعثرن على أي دراسة أو بحث يخص المركز أو القائمين عليه ومن هنا تحدّدت مشكلة هذه الدراسة في معرفة دور مركز تنمية القيادات والقدرات في تنمية الموارد البشرية بجامعة القصيم.

أسئلة الدراسة:

1. ما دور مركز تنمية القيادات والقدرات في تنمية الموارد البشرية بجامعة القصيم من وجهة نظر المتدربين؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل، والخبرة) لدى المتدربين بجامعة القصيم نحو دور مركز تنمية القيادات والقدرات في تنمية الموارد البشرية؟

3. ما المعوقات التي تواجه المتدربين في مركز تنمية القيادات والقدرات بجامعة القصيم؟

أهداف الدراسة:

1. التعرف إلى دور مركز تنمية القيادات والقدرات في تنمية الموارد البشرية بجامعة القصيم من وجهة نظر المتدربين.
2. الكشف عن أثر متغيرات (الجنس، والمؤهل، والخبرة) لدى المتدربين بجامعة القصيم نحو دور مركز تنمية القيادات والقدرات في تنمية الموارد البشرية.

3. تحديد أبرز المعوقات التي تواجه مركز تنمية القيادات والقدرات في جامعة القصيم من وجهة نظر المتدربين.

أهمية الدراسة:

تمثّل أبرز جوانب أهمية الدراسة الحالية من الناحيتين النظرية، والتطبيقية في الآتي:

أولاً: الأهمية النظرية:

1. يستمدُّ هذا البحث أهميته من موضوع تنمية الموارد البشرية، الذي يعدُّ من الموضوعات الحديثة التي تهتمُّ بها جميع المؤسسات في ظلِّ التحديات الحالية.
2. يُقدِّمُ البحث الحالي معلومات نظرية ووثائقية عن التنمية المهنية، وعن مراكز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس.
3. يوكب البحث مع ما تؤكد عليه رؤية 2030 من ضرورة تنمية القيادات والقدرات القيادية لدى القيادات الأكاديمية.

والإدارية.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

1. يسعى البحث الحالي إلى لفت اهتمام مسؤولي التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات؛ لضرورة تحديث ما تقدّمه مراكز تنمية القدرات لأعضائها كل فترة زمنية قصيرة، وفقًا للمتغيّرات المعاصرة المتلاحقة، وإضافة برامج جديدة لما يُقدّم وفق احتياجات الأعضاء.
2. يسهم في معرفة وجهات نظر مجتمع الدّراسة من القيادات الأكاديمية والإدارية حول دور مركز تنمية القيادات والقدرات في تنمية الموارد البشرية بالجامعة.
3. اتساع قاعدة المستفيدين من التّأثّج، التي قد تساعد المسؤولين والقائمين على المركز، ومُتخذي القرارات الجامعية ومُصمّمي برامج التّمنية بجامعة القصيم.

حدود الدّراسة:

تتبعين أبعاد الدّراسة الحالية ونطاق معالجتها، وخط سيرها نحو غايتها المأمولة في الحدود الآتية:

1. الحدود الموضوعية: دور مركز تنمية القيادات والقدرات في تنمية الموارد البشرية.
2. الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس والموظفون بجامعة القصيم.
3. الحدود المكانية: جامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية.
4. الحدود الزّمانية: تمّ تطبيق هذه الدّراسة في الفصل الثّاني من العام الجامعي (1444هـ-2022م).

مصطلحات الدّراسة:

1- مركز تنمية القيادات والقدرات:

مركز يتولى إعداد قيادات المستقبل باستخدام الأدوات الأكثر فعالية في تمكين القيادات عن طريق برامج تدريبية طويلة المدى ومتوسطة المدى وقصيرة المدى، وعبر أفضل الممارسات العالمية. (مركز تنمية القيادات والقدرات، 2022).

2- تنمية الموارد البشرية:

وتعرّف تنمية الموارد البشرية أنّها: "إعداد العنصر البشري إعدادًا صحيحًا بما يتفق واحتياجات المجتمع، على أساس أنّه بزيادة معرفة الإنسان وقدرته يزداد ويتطور استغلاله للموارد الطبيعية، فضلًا عن زيادة طاقاته" (ثابت، 2012، 160). وتعرّف الباحثات تنمية القيادات إجرائيًا أنّها: مجموعة المهارات التي يكتسبها المتدربون بمركز تنمية القيادات والقدرات بجامعة القصيم، والتي يمكن قياسها من خلال الاستبانة التي بُنيت من أجل هذا الغرض.

أدبيات الدّراسة

أولًا: تنمية القيادات

تعرّف تنمية القيادات أنّها: "القدرة لدى القادة على إحداث المواءمة بين العاملين في المؤسسة والبيئة الداخلية والخارجية المحيطة بها، بحيث يجعل من هذه البيئة قوة دافعة لتحقيق أهداف المؤسسة" (عيد، 2011، 13).

تصنيف القدرات القيادية:

هناك عديد من التصنيفات للقدرات القيادية، ولعلّ أبرز هذه التصنيفات تلك التي أوردها كل من الطائي والعامري (2016) والشبتي (2019) والمتمثلة في الآتي:

1. القدرات الوجدانية: قدرة القائد على حل مشاكل العاملين والتعامل معهم بأسلوب يضمن من خلاله التفوق في الأداء.
2. القدرات الشخصية: القدرة التي يمتلكها القادة، ويستطيعون بها التأثير على الآخرين من خلال التواصل المباشر أو غير المباشر، ويوظفونها في تحديد التوجهات، وتحديد الأهداف والغايات.
3. القدرة التنظيمية: قدرة القائد على الإلمام بكل تفاصيل الأنشطة والعمليات داخل المؤسسة، وفهم العلاقات بين العاملين.
4. التفكير الإبداعي: القدرة على حل مشاكل المؤسسة، وتحديد توجهاتها المستقبلية بأسلوب إبداعي.
5. إدارة الذات: قدرة القائد على الهدوء، وضبط النفس في أثناء العمل، وقدرته على التعامل مع ضغوط العمل، وامتلاكه لمهارات تطوير الذات، والتعامل مع الآخرين.
6. إدارة الأداء: القدرة على تخطيط الأداء وتنظيمه وتوجيهه، والمتابعة المستمرة، ووضع معايير ومؤشرات الأداء متوافقة مع برامج المملكة ومبادراتها ورؤيتها (2030).

ثانياً: مركز تنمية القيادات والقدرات:

الرؤية: الريادة في تصميم برامج إعداد القيادات الجامعية وتنفيذها ومتابعتها محلياً وعالمياً.

الرسالة: توفير البرامج التنموية المساعدة في صناعة القيادات لمؤسسات التعليم العالي، والإداريين، وقادة المجتمع واكتشاف قدرات القيادات في الجامعات السعودية وتنميتها من خلال تصميم برامج إعداد قيادات المستقبل وتنفيذها ومتابعتها باستخدام الأدوات الأكثر فعالية في تمكين القيادات عن طريق برامج تدريبية طويلة المدى، ومتوسطة المدى وقصيرة المدى، وعبر أفضل الممارسات العالمية المتسقة مع ثقافة المجتمع السعودي.

قيم المركز: التحفيز، والتميز، والإنجاز، وكفاءة الإنفاق، والتمكين، والإبداع، والعمل الجماعي، والاستدامة، والتطوير والإنفاق، والاحترام، والشفافية.

الامتيازات التي حصل عليها المركز:

1. حصول المركز على شهادة الأيزو في نظام إدارة الجودة وجودة إدارة التدريب.
 2. حصول المركز على الاعتماد الدولي في مجال التدريب من الهيئة الدولية لاعتماد المدربين ومراكز التدريب.
- أهداف المركز:** يهدف المركز إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. توفير برامج طويلة المدى ومتوسطة المدى لاكتشاف القيادات الجامعية الشابة وإعدادها.
2. تنمية المهارات الأكاديمية والإدارية لدى أعضاء هيئة التدريس، ومن في حكمهم.
3. تطوير الكفاءات المهنية لدى منسوبي الجامعة من الموظفين والموظفات.
4. تصميم البرامج التدريبية اللازمة لتنمية القيادات والقدرات الجامعية وتنفيذها ومتابعتها.

5. بناء نظام للكفاءات القيادية للقيادات الأكاديمية، والقيادات الإدارية.

6. بناء شراكة مع الجهات العالمية الرائدة في إعداد القيادات الجامعية وتأهيلها.

7. تقديم برامج تدريبية احترافية محلية وعالمية في كل التخصصات والمجالات.

ثالثاً: تنمية الموارد البشرية:

هناك عديد من المفاهيم لتنمية الموارد البشرية، وفي التالي تستعرض الباحثة بعضاً منها، بما يخدم الدراسة الحالية: "عمل مخطط يتكوّن من مجموعة من برامج مُصمّمة من أجل تعليم الموارد البشرية، وإكسابها معارف وسلوكيات ومهارات جديدة في المستقبل، وبالتالي التأقلم والتعايش مع أي مُستجدّات في البيئة تؤثر في نشاط المؤسسة" (عبد الرحمن، 2010، ص84). ويمكن القول إنّ تنمية الموارد البشرية في المؤسسات بشكل عام -وفي الجامعات بشكل خاص- وبمركز تنمية القيادات والقدرات بشكلٍ أخص أصبحت ضرورة ملحة، فرضتها الحاجة إلى التّكثيف والتّغيّرات الحاصلة في شتى مجالات الحياة.

أهداف تنمية الموارد البشرية:

تعمل مؤسسات اليوم على النهوض بطاقاتها البشرية من خلال العمل المستمر على تنميتها، والاستثمار فيها؛ حيث تسعى في ذلك إلى تحقيق جملة من الأهداف وذلك كما في الآتي (السالم وصالح، 2006) و(العزاوي وجواد، 2010):

1. تحسين معارف العمل ومهاراته في كل مستويات المؤسسة.
2. تنمية مناخ مناسب للنمو والاتصالات بين الموظفين في المؤسسة.
3. تخفيض الحوادث وإصابات العمل؛ نتيجة للخبرة التي يكتسبها الموظفون داخل المؤسسة في عملية التنمية.
4. اكتساب المؤسسة وتشكيلها لبنية من المهارات البشرية التي تحتاجها في الحاضر والمستقبل.
5. إكساب المورد البشري معلومات ومعارف وظيفية مُتخصّصة تتعلق بأعمالهم وأساليب الأداء الأمثل فيها.

أهمية تنمية الموارد البشرية:

تكمن أهمية تنمية الموارد البشرية كما أوردها الرويلي (2014) في الآتي:

1. إنّ العنصر البشري في المؤسسات من أهم عناصر الإنتاج، التي لها دورٌ فاعلٌ داخل المؤسسات؛ فهي الجهة المعنية برعاية الأداء لهذا العنصر البشري وتنميته وتطويره بما يعود بالنفع، ويحقّق الرضا لدى الموظّفين.
2. نمو حجم المؤسسات تبعاً للتطور التكنولوجي واتّساع حجم الأعمال أدّى إلى زيادة كبيرة في الطلب على اليد العاملة ما تطلّب وجود وحدة إدارية مُتخصّصة لإدارة الموارد البشرية تعني في مواجهة هذا الاتساع.
3. زيادة التطور التقني والعلمي، وزيادة وعي العاملين وسعيهم نحو تحقيق طموحاتهم وآمالهم.

الدراسات والبحوث السابقة:

فيما يأتي عرضٌ موجزٌ عن أهم الدراسات السابقة التي تمّ الاطلاع عليها، ولها علاقةٌ بهذا البحث، بعضها عربية وبعضها أجنبية، وتمّ تناولها من الأقدم إلى الأحدث وفق ما يأتي:

دراسة (Jha, Sumi., Bhattacharyya, SomSekhar., & Fernandes, Christo (2016)

حول الموارد البشرية والتنمية الإدارية والتدريب باعتبارها سوابق من أجل تحقيق التّكامل الإستراتيجي، وهدفت لتطوير نموذج من خلال تكوين علاقة تكامل استراتيجية بين التنمية الإدارية والموارد البشرية والتدريب والقيادة والهيكل التنظيمي، وقد أُجريت عن طريق توزيع استبانة على (٤٠٢) من مديري منظمات التصنيع في الهند، الذين يعملون في شركات

القطاع العام والخاص. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المتغيرات الخارجية كانت التنمية الإدارية والموارد البشرية والتدريب، أما المتغيرات الدخيلة؛ فهي القيادة، والهيكل التنظيمي، وأن اندماج التنمية الإدارية والموارد البشرية مع التدريب يساعد على تحقيق التكامل الاستراتيجي.

كما هدفت دراسة Elizabeth Dickens, and other (2019) إلى استعراض الخطوات الأولية لإنشاء مراكز للتعليم والتعلم بالجامعات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وخلصت إلى نتائج أبرزها: هناك ضرورة مراعاة الأسس التي تم ذكرها عند البدء في إنشاء تلك المراكز، بالإضافة إلى وجود ضرورة ملحة إلى تطوير مراكز التعليم والتعلم القائمة بالفعل لتحقيق استدامة التنمية المهنية بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس؛ ما يجوّذ من أداء طلابهم.

كما هدفت دراسة آل مهري (2020) إلى تعرف الموقوفات التنظيمية والمادية والتقنية التي تحد من تنمية الموارد البشرية لدى الإداريات بجامعة نجران من وجهة نظر الموظفات الإداريات، وتم استخدام المنهج الوصفي، كما تم الاعتماد على الاستبانة أداة لجمع البيانات، وكان مجتمع الدراسة من الموظفات الإداريات؛ حيث بلغ عددهن (136) موظفة وأظهرت نتائج الدراسة موافقة أفرادها على الموقوفات التنظيمية والمادية والتقنية لتنمية الموارد البشرية بدرجة (موافق).

وأجرى المعمر والريس (2020) دراسة هدفت إلى معرفة دور الجامعات السعودية في تنمية القيادات الإدارية من خلال إنشاء مركز لتطوير القيادات من الجنسين يركز خدماته في تنمية القيادة الإدارية، وكذلك الإسهام الفاعل في التطوير التنظيمي للمؤسسات في قطاعات المجتمع الحكومي والخاص وغير الربحي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت أسلوب الخبراء أداة لجمع البيانات، وخلصت إلى عديد من النتائج، من أهمها: اتفاق الخبراء على أن مهام المركز تتمثل في تقديم مجموعة من البرامج التدريبية، منها برنامج تدريبي في أساسيات القيادة، وبرنامج تدريبي في تطوير المهارات والمواهب القيادية المتوسطة والمتقدمة.

وسعت دراسة عمر، علاء (2021) إلى الوقوف على واقع قيام مركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والقيادات بجامعة المنيا بتحديد احتياجات أعضاء هيئة التدريس من التنمية المهنية اللازمة لهم، والإجراءات المتبعة من قبلهم لتحديد ذلك، وكذلك الوقوف على واقع احتياجات أعضاء هيئة التدريس من التنمية المهنية اللازمة لهم واعتمد البحث على المنهج الوصفي، أما الأداة فتتم تطبيق استبانتين، وخلص البحث إلى عدة نتائج، منها: وجود قصور واضح في قيام المركز بدوره تجاه تحديد احتياجات أعضاء هيئة التدريس من التنمية المهنية، ما يدعو لضرورة التقيّد بإجراءات تحديد الاحتياجات ومهاراتها بوصفها خطوة أساسية في نجاح تلك المراكز في تحقيق أهدافها.

وأجرى صادق، هاني (2022). دراسة للبحث عن التدخل المهني لتنمية مهارات طريقة تنظيم المجتمع للعاملين بمركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية، اعتمد البحث على المنهج التجريبي لاختبار فعالية برنامج التدخل المهني لتنمية المهارات عن طريق القياس القبلي والبعدي، تمثلت الأداة في تحديد (3) مهارات وهي: المسؤولية الاجتماعية، والاتصال، والعمل الفريقي، والاستجابة ثلاثية الأبعاد، مقياس تنمية المهارات، مقياس رضا المتدربين من أعضاء هيئة التدريس، وخلص البحث إلى وجود فروق إحصائية دالة معنويًا عند مستوى معنوية (0.01)، وبدرجة ثقة (89%) بين القياسين القبلي والبعدي لمهارات العاملين بمركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس للقياس البعدي؛ ما يعني فعالية برنامج التدخل المهني لطريقة تنظيم المجتمع وتنمية مهارات العاملين بشكل عام.

وأجرى آل حمود (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى تطوير أداء برامج تدريب القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من مسؤولي التدريب بعمادات تطوير المهارات بالجامعات السعودية الحكومية ومراكزها، وخلصت الدراسة إلى أن أبعاد محور واقع تدريب القيادات الأكاديمية

في الجامعات السعودية متوقّز بدرجة كبيرة من وجهة نظر عينة الدراسة، وكان هناك اتفاقاً بدرجة (موافق) بقوة على مقومات نجاح تدريب القيادات الأكاديمية الواردة في الدراسة، بينما كان هناك تفاوت في درجة موافقة أفراد الدراسة على فقرات محور معوّقات نجاح تدريب القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية بين محايد/ موافق.

التعليق على الدراسات السابقة:

تمت الاستفادة من الدراسات السابقة -بوجه عام- من حيث تحديد المشكلة وصياغتها، وتمّ إثراؤها بالمعلومات والبيانات، وتحديد أدوات البحث وجمع المعلومات، ونجد أنها تشترك في أهمية تدريب القيادات الإدارية، وتعرّف أهم المهارات القيادية الفاعلة وتنميتها من خلال التدريب المنظم لتحقيق إنجازات المؤسسات التي يعملون بها وأهدافها، وزيادة كفاءة أداء المنظمة وفعاليتها، وتميّز البحث الحالي عن الدراسات السابقة في هدف الدراسة بالتعرّف إلى دور مركز القيادات والقدرات في تنمية الموارد البشرية بجامعة القصيم، والمعوقات التي تواجه المتدربين بالمركز، وتميّزت بأنّ الحدّ المكاني جامعة القصيم.

الطريقة والإجراءات

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي الذي يتمّ بواسطته استجواب جميع أفراد الدراسة أو عينة كبيرة منهم؛ وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث: طبيعتها، ودرجة وجودها، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة، أو استنتاج الأسباب (العساف، 2012).

مجتمع الدراسة:

تمثّل مجتمع الدراسة في جميع أعضاء هيئة التدريس والموظّفين بجامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية، في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (1444هـ)، البالغ عددهم (3537) عضو هيئة تدريس و(2830) موظّفاً وفقاً للتقرير السنوي للعام الجامعي (1443هـ).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (228) عضو هيئة تدريس وموظّفاً بجامعة القصيم، تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية، وتمّ التّطبيق عليهم في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (1444هـ)، والجدول (1) التالي يوضّح توزيع أفراد عينة الدراسة في ضوء متغيّرات البحث المختلفة:

جدول 1

توزيع أفراد عينة البحث الأساسية في ضوء المتغيّرات المختلفة

الوظيفة	العدد	النسبة	الجنس	العدد	النسبة
عضو هيئة تدريس	99	43.4%	ذكر	108	47.4%
موظّف	129	56.6%	أنثى	120	52.6%
سنوات الخبرة	العدد	النسبة	الدورات التدريبية من المركز	العدد	النسبة
أقل من 5 سنوات	17	7.5%	لا يوجد	21	9.2%

الوظيفة	العدد	النسبة	الجنس	العدد	النسبة
من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	47	20.6%	دورة واحدة	35	15.4%
من 10 سنوات فأكثر	164	71.9%	دورتان	37	16.2%
			3 دورات فأكثر	135	59.2%

يتضح من جدول (1) أنَّ النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة الأساسية كانوا من الموظفين بنسبة بلغت (56.6%) في حين بلغت نسبة أعضاء هيئة التدريس (43.4%)، وكذلك يتضح أنَّ النسبة الأكبر من أفراد عينة البحث كانوا من أصحاب سنوات الخبرة من (10) سنوات فأكثر بنسبة بلغت (71.9%) يليهم أصحاب سنوات الخبرة من (5) سنوات إلى أقل من (10) سنوات بنسبة بلغت (20.6%)، وفي الترتيب الأخير جاء أصحاب سنوات الخبرة أقل من (5) سنوات بنسبة بلغت (7.5%)، ومن حيث الجنس بلغت نسبة الإناث في عينة البحث (52.6%)، في حين بلغت نسبة الذكور (47.4%)، أمَّا من حيث الدورات التدريبية فيتضح أنَّ النسبة الأكبر من أفراد عينة البحث كانوا ممن حضروا (3) دورات فأكثر بنسبة بلغت (59.2%) يليهم من حضروا دورتين فقط بنسبة بلغت (16.2%)، ثم من حضروا دورة واحدة فقط بنسبة بلغت (15.4%) وبلغت نسبة من لم يحضر أي دورات تدريبية في مركز تنمية القدرات بالجامعة (9.2%).

أدوات الدراسة:

لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة، وتحقيقه للأهداف التي يسعى إليها؛ تمَّ استخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات، فبعد أن تمَّ الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، والأدوات التي تمَّ استخدامها فيها؛ تمَّ بناء الاستبانة الحالية، حيث تضمنت (32) عبارة موزعة على (5) محاور: (التخطيط، والمهارات، وبيئة التدريب، وكفاءة المدرب والمعوقات)، وتمثل دور مركز تنمية القيادات والقدرات بجامعة القصيم في تنمية الموارد البشرية، وكانت الإجابة بطريقة مغلقة من خلال المقياس الخماسي المتمثل في: (اتفق بدرجة عالية جدًا، أتفق، اتفق بدرجة متوسطة، لا أتفق، لا أتفق بدرجة عالية).

صدق الاستبانة وثباتها:

1- الصدق:

للتحقق من صدق الاستبانة الحالية تمَّ الاعتماد على الصدق الظاهري (صدق المحكمين) Face Validity حيث تمَّ عرض الاستبانة على (3) من المحكمين الخبراء والمتخصصين في مجال الإدارة التربوية، وطلب منهم دراسة الاستبانة، وإبداء آرائهم فيها. وقد قدَّم المحكمون ملاحظات قيمة أفادت البحث، وأثرت الاستبانة، وساعدت على إخراجها بصورة جيدة؛ حيث حظيت جميع عبارات الاستبانة باتفاق غالبية المحكمين (80% فأكثر)، مع بعض الملاحظات التي تمت مراعاتها في النسخة النهائية من الاستبانة.

وتمَّ كذلك التحقق من صدق الاستبانة عن طريق صدق الاتساق الداخلي Internal Consistency؛ وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficients في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد المنتمية إليه العبارة؛ وذلك للتأكد من مدى تماسك عبارات كل بُعد وتجانسها فيما بينها، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بجدول (2).

جدول 2

معاملات الارتباط بين درجات عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة

م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
المحور الأول: دور مركز تنمية القيادات والقدرات بجامعة القصيم في تنمية الموارد البشرية							
	التخطيط		المهارات		بيئة التدريب		كفاءة المدرب
1	**0.933	1	**0.893	1	**0.916	1	**0.936
2	**0.942	2	**0.925	2		2	**0.960
3	**0.940	3	**0.945	3	**0.930	3	**0.958
4	**0.878	4	**0.879	4		4	**0.920
5	**0.957	5	**0.921	5	**0.923	5	**0.944
		6	**0.943	6			
6	**0.916	7	**0.935	7	**0.912	6	**0.949
		8	**0.889	8			
المحور الثاني: معوقات دور مركز تنمية القيادات والقدرات بجامعة القصيم في تنمية الموارد البشرية.							
1	**0.759	3	**0.831	5	**0.798	7	**0.882
2	**0.899	4	**0.719	6	**0.803	8	**0.629

** دالة عند مستوى ثقة 0.01

يتضح من جدول (2) أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة جميعها معاملات ارتباط موجبة، ودالة إحصائية عند مستوى ثقة (0.01)؛ وهو ما يؤكد اتساق عبارات كل بُعد وتجانسها فيما بينها، وتماسكها بعضها مع بعض. وكذلك تم التأكد من تجانس أبعاد الاستبانة المتضمنة في البعد الأول المتعلق بدور مركز تنمية القيادات والقدرات بجامعة القصيم في تنمية الموارد البشرية واتساقها وتماسكها بعضها مع بعض بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمحور فكانت كما هو موضح بجدول (3).

جدول 3

معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المحور الأول للاستبانة والدرجة الكلية للمحور

البعد	التخطيط	المهارات	بيئة التدريب	كفاءة المدرب
مُعامل الارتباط	**0.953	**0.943	**0.889	**0.911

** دالة عند مستوى ثقة 0.01

يتضح من جدول (3) أن معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المحور الأول للاستبانة والدرجة الكلية للمحور جميعها معاملات ارتباط موجبة، ودالة إحصائية عند مستوى ثقة (0.01)؛ وهو ما يؤكد اتساق الأبعاد الفرعية للمحور الأول وتجانسها فيما بينها، وتماسكها بعضها مع بعض.

2- الثَّبات:

تمَّ التَّحَقُّق من ثبات درجات محاور الاستبانة وأبعادها الفرعية باستخدام مُعامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha_Cronbach فكانت معاملات الثَّبات كما هو موضَّح بجدول (4).

جدول 4

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لدرجات محاور الاستبانة وأبعادها الفرعية

المحور	البُعد	معامل الثبات
	التخطيط	0.967
	المهارات	0.972
المحور الأول: دور مركز تنمية القيادات والقدرات بجامعة القصيم في تنمية الموارد البشرية.	بيئة التدريب	0.939
	كفاءة المدرب	0.976
	المحور الأول ككل	0.984
المحور الثاني: معوقات دور مركز تنمية القيادات والقدرات بجامعة القصيم في تنمية الموارد البشرية.		0.914

يتَّضح من جدول (4) أنَّ لدرجات محاور الاستبانة وأبعادها الفرعية معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائيًا حيث بلغت قيمة مُعامل ثبات الاستبانة في حالة المحور الأول المتعلِّق بدور مركز تنمية القيادات والقدرات بجامعة القصيم (0.984)، وتراوحت معاملات الثَّبات للأبعاد الفرعية للمحور الأول بين (0.939) و(0.976)؛ في حين بلغت قيمة مُعامل ثبات المحور الثاني المتعلِّق بالمعوقات (0.914)؛ وما سبق يتَّضح أنَّ للاستبانة مؤشِّرات إحصائية جيدة (الصِّدق والثَّبات)، ويتأكَّد من ذلك صلاحية استخدامها في البحث الحالي. وتجب ملاحظة أنَّه تتمُّ الاستجابة لعبارات الاستبانة المستخدمة في الدِّراسة بأن يتمَّ الاختيار ما بين خمسة اختيارات تعبر عن درجة الموافقة، وتتمثَّل في: (أتفق بدرجة عالية، أتفق، أتفق بدرجة متوسطة، لا أتفق، لا أتفق بدرجة عالية)، وتقابل الاستجابات الدَّرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التَّرتيب؛ وتجب ملاحظة أنَّه تمَّ الاعتمادُ على المحكَّات التَّالية في تعرُّف دور مركز تنمية القيادات والقدرات بجامعة القصيم في تنمية الموارد البشرية، ومعوقاته، وبناءً على المتوسِّطات الحسابية للعبارات، والمتوسِّطات الوزنية للأبعاد والمحاور كما هو موضَّح بجدول (5).

جدول 5

محكات الكشف عن دور مركز تنمية القيادات والقدرات بجامعة القصيم في تنمية الموارد البشرية ومعوقاته

المتوسِّط الحسابي للعبارة أو المتوسِّط الوزني للبُعد أو المحور				
أقل من 1.8	من 1.8 لأقل من 2.6	من 2.6 لأقل من 3.4	من 3.4 لأقل من 4.2	من 4.2 فأكثر
ضعيفة جدًا	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدًا

نتائج الدِّراسة ومناقشتها

أولاً: نتائج السُّؤال الأول:

نصَّ السُّؤال الأول على: "ما دور مركز تنمية القيادات والقدرات في تنمية الموارد البشرية بجامعة القصيم من وجهة

نظر المتدربين؟". وللإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على كل عبارة من عبارات المحور الأول للاستبانة، المتعلقة بدور مركز تنمية القيادات والقدرات في تنمية الموارد البشرية بجامعة القصيم من وجهة نظر المتدربين؛ وذلك لتحديد درجة تحقق كل عبارة من هذه العبارات، فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

1- البعد الأول: التخطيط

جدول 6

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث حول عبارات البعد الأول: التخطيط

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
1	وضوح الرؤية المستقبلية للمركز.	4.080	1.003	كبيرة	3
2	يحدد المركز الاحتياجات التدريبية للمتدربين.	4.050	1.027	كبيرة	5
3	أهداف البرامج التدريبية التي يقدمها المركز واضحة.	4.200	0.902	كبيرة جداً	1
4	أهداف البرامج التدريبية تتوافق مع متطلبات القطاع الذي أنتمي إليه.	4.030	0.977	كبيرة	6
5	يتوافق المحتوى التدريبي مع الاحتياجات التدريبية.	4.130	0.896	كبيرة	2
6	يتوافق الجانب النظري مع الجانب العملي في محتوى البرامج التدريبية.	4.050	0.954	كبيرة	4
	الدرجة الكلية لاستجابات عينة البحث حول بُعد التخطيط.	4.090	0.960	كبيرة	

يتضح من جدول (6) أن:

دور مركز تنمية القيادات والقدرات في تنمية الموارد البشرية بجامعة القصيم من وجهة نظر المتدربين فيما يتعلق ببعد التخطيط مُتحقق بدرجة كبيرة؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا المحور (4.090 من 5) بانحراف معياري (0.960)، أمّا بشأن العبارات الفرعية في هذا البعد فجاءت واحدة منها مُتحققة بدرجة كبيرة جداً وخمس منها مُتحققة بدرجة كبيرة؛ حيث تراوحت المتوسطات للعبارات بين (4.030 من 5) و(4.200 من 5)، وجاءت في الترتيب الأول العبارة: "أهداف البرامج التدريبية التي يقدمها المركز واضحة"، تليها العبارة: "يتوافق المحتوى التدريبي مع الاحتياجات التدريبية"، وفي الترتيب الأخير العبارة: "أهداف البرامج التدريبية تتوافق مع متطلبات القطاع الذي أنتمي إليه".

2- البعد الثاني: المهارات

جدول 7

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث حول عبارات البعد الثاني: المهارات

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
1	تساعد البرامج التدريبية على النمو المهني للمتدرب.	4.259	0.849	كبيرة جداً	1
2	تساعد البرامج التدريبية المتدرب على صنع القرارات.	4.140	0.928	كبيرة	4

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
3	ترفع البرامج التدريبية مستوى الكفايات الإدارية لدى المتدرب.	4.241	0.849	كبيرة جداً	2
4	تنمي البرامج التدريبية القدرة على التخطيط.	4.132	0.910	كبيرة	5
5	تنمي البرامج التدريبية المهارات الفنية.	4.105	0.923	كبيرة	6
6	تنمي البرامج التدريبية المهارات القيادية.	4.167	0.865	كبيرة	3
7	تساعد البرامج التدريبية على مواجهة تحديات الوظيفة والتغلب عليها.	4.096	0.910	كبيرة	7
8	تساعد البرامج التدريبية على مواجهة ضغوط العمل.	3.969	0.973	كبيرة	8
	الدرجة الكلية لاستجابات عينة البحث حول بُعد المهارات.	4.139	0.901	كبيرة	

يتضح من جدول (7) أن:

دور مركز تنمية القيادات والقدرات في تنمية الموارد البشرية بجامعة القصيم من وجهة نظر المتدربين فيما يتعلق ببُعد المهارات مُتحقق بدرجة كبيرة؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا المحور (4.139 من 5)، بانحراف معياري (0.901)، أما بشأن العبارات الفرعية في هذا البُعد فجاءت اثنتان منها متحققتين بدرجة كبيرة جداً وست منها مُتحققة بدرجة كبيرة؛ حيث تراوحت المتوسطات للعبارة بين (3.969 من 5) و(4.259 من 5)، وجاءت في الترتيب الأول العبارة: "تساعد البرامج التدريبية على النمو المهني للمتدرب"، تليها: "ترفع البرامج التدريبية مستوى الكفايات الإدارية لدى المتدرب"، ثم الترتيب الأخير العبارة: "تساعد البرامج التدريبية على مواجهة ضغوط العمل".

3- البُعد الثالث: بيئة التدريب:

جدول 8

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث حول عبارات البُعد الثالث: بيئة التدريب

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
1	يتناسب محتوى الحقيبة التدريبية مع الوقت المحدد للبرنامج التدريبي.	4.101	0.921	كبيرة	2
2	تناسب قاعة التدريب مع طبيعة البرامج التدريبية.	4.048	0.944	كبيرة	3
3	تتوافق تجهيزات القاعة مع احتياجات تقديم البرامج التدريبية.	4.018	0.929	كبيرة	4
4	تُستخدم التقنية بأسلوب مؤثر في تقديم البرامج التدريبية.	4.105	0.879	كبيرة	1
	الدرجة الكلية لاستجابات عينة البحث حول بُعد بيئة التدريب.	4.068	0.918	كبيرة	

يتضح من جدول (8) أن:

دور مركز تنمية القيادات والقدرات في تنمية الموارد البشرية بجامعة القصيم من وجهة نظر المتدربين فيما يتعلق ببُعد بيئة التدريب مُتحقق بدرجة كبيرة؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا المحور (4.068 من 5)، بانحراف معياري (0.918)، أما بشأن العبارات الفرعية في هذا البُعد فجاءت جميعها مُتحققة بدرجة كبيرة؛ حيث تراوحت المتوسطات للعبارة بين (4.018 من 5) و(4.105 من 5)، وجاءت في الترتيب الأول العبارة: "تُستخدم التقنية

بأسلوب مؤثر في تقديم البرامج التدريبية"، تليها العبارة: "يتناسب محتوى الحقيبة التدريبية مع الوقت المحدد للبرنامج التدريبي"، ثم الترتيب الأخير العبارة: "تتوافق تجهيزات القاعة مع احتياجات تقديم البرامج التدريبية".

4- البعد الرابع: كفاءة المدرب:

جدول 9

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث حول عبارات البعد الرابع: كفاءة المدرب

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
1	يمتلك المدرب القدرة على تحقيق أهداف البرنامج التدريبي.	4.132	0.824	كبيرة	1
2	يعرض المدرب محتوى البرنامج التدريبي باقتدار.	4.123	0.862	كبيرة	2
3	يستخدم المدرب أساليب تدريبية مشوقة.	4.013	0.888	كبيرة	6
4	يمتلك المدرب مهارات اتصال عالية مع المتدربين.	4.057	0.856	كبيرة	5
5	المدرب متمكن من إدارة القاعة التدريبية بتميز.	4.075	0.849	كبيرة	4
6	يتقبل المدرب الاقتراحات والتقدم.	4.105	0.864	كبيرة	3
	الدرجة الكلية لاستجابات عينة البحث حول بُعد كفاءة المدرب.	4.084	0.857	كبيرة	

يتضح من جدول (9) أن:

دور مركز تنمية القيادات والقدرات في تنمية الموارد البشرية بجامعة القصيم من وجهة نظر المتدربين فيما يتعلق ببعد كفاءة المدرب مُتحقق بدرجة كبيرة؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا المحور (4.084 من 5)، بانحراف معياري (0.857)، أما بشأن العبارات الفرعية في هذا البعد فجاءت جميعها مُتحققة بدرجة كبيرة؛ حيث تراوحت المتوسطات للعبارة بين (4.013 من 5) و(4.132 من 5)، وجاءت في الترتيب الأول العبارة: "يمتلك المدرب القدرة على تحقيق أهداف البرنامج التدريبي"، تليها: "يعرض المدرب محتوى البرنامج التدريبي باقتدار"، وفي الترتيب الأخير العبارة: "يستخدم المدرب أساليب تدريبية مشوقة".

ومجمل ما تمّ الخلوص إليه من نتائج في إجابة السؤال الأول -المتعلق بدور مركز تنمية القيادات والقدرات في تنمية الموارد البشرية بجامعة القصيم من وجهة نظر المتدربين- يمكن تلخيصه في الجدول التالي:

جدول 10

دور مركز تنمية القيادات والقدرات في تنمية الموارد البشرية بجامعة القصيم من وجهة نظر المتدربين

دور مركز تنمية القيادات والقدرات في تنمية الموارد البشرية	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
التخطيط	4.090	0.960	كبيرة	2
المهارات	4.139	0.901	كبيرة	1
بيئة التدريب	4.068	0.918	كبيرة	4

الترتيب	درجة التحقق	الانحراف المعياري	المتوسط الوزني	دور مركز تنمية القيادات والقدرات في تنمية الموارد البشرية
3	كبيرة	0.857	4.084	كفاءة المدرب
	كبيرة	0.909	4.095	الدرجة الكلية

يتضح من جدول (10) أنَّ دور مركز تنمية القيادات والقدرات في تنمية الموارد البشرية بجامعة القصيم من وجهة نظر المتدربين مُتحقق بدرجة كبيرة، بمتوسط وزني (4.095 من 5)، وانحراف معياري (0.909)، وجاءت الأبعاد الفرعية مُتحققة بدرجة كبيرة، وجاء في الترتيب الأول بُعد "المهارات"، بمتوسط وزني (4.139)، وانحراف معياري (0.901)، وفي الترتيب الثاني جاء بُعد "التخطيط"، بمتوسط وزني (4.090)، وانحراف معياري (0.960)، وفي الترتيب الثالث جاء بُعد "كفاءة المدرب"، بمتوسط وزني (4.084)، وانحراف معياري (0.857)، وفي الترتيب الرابع والأخير جاء بُعد "بيئة التدريب"، بمتوسط وزني (4.068)، وانحراف معياري (0.918).

وتؤكد النتائج السابقة -في مجملها- أنَّ دور مركز تنمية القيادات والقدرات في تنمية الموارد البشرية بجامعة القصيم من وجهة نظر المتدربين مُتحقق بدرجة كبيرة، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة آل حمود (2022)، ودراسة موسى (2015)، وذلك بالاعتماد على البرامج في تنمية الخبرات والمهارات، والاستفادة منها في عملية اتخاذ القرارات، وقد يُعزى ذلك إلى كون مركز تنمية القيادات والقدرات في جامعة القصيم قد نشأ في بيئة أكاديمية تعليمية، وأنَّ القائمين عليه من المتخصصين في مجال التدريب والتعليم، وأنهم يدركون مُتطلبات التخطيط. وتختلف هذه الدراسة مع دراسة عمر وعلا (2021) التي رصدت قصوراً واضحاً في قيام المركز بدوره تجاه تحديد احتياجات أعضاء هيئة التدريس من التنمية المهنية ودراسة المطيري (2019) التي تناولت اقتصار الجامعات السعودية في تنميتها المهنية للقيادات الأكاديمية على البرامج التدريبية، وورش العمل، من خلال عمادات الجودة أو التطوير، وليس على مراكز متخصصة.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني:

نصَّ السؤال الثاني على: "هل توجد فروق دالة إحصائية في استجابات أفراد عينة البحث حول دور مركز تنمية القيادات والقدرات في تنمية الموارد البشرية بجامعة القصيم ترجع لاختلاف (الوظيفة، وسنوات الخبرة، والنوع، والدورات التدريبية)؟".

1- بالنسبة لمتغير الوظيفة:

تمَّ استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة البحث حول دور مركز تنمية القيادات والقدرات في تنمية الموارد البشرية بجامعة القصيم التي تُعزى لاختلاف الوظيفة (عضو هيئة تدريس، موظف)، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول 11

دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة البحث حول دور مركز تنمية القيادات والقدرات في تنمية الموارد البشرية بجامعة القصيم التي تُعزى لاختلاف الوظيفة

مستوى الدلالة	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	المتوسط	الوظيفة	دور مركز تنمية القيادات والقدرات في تنمية الموارد البشرية
0.01	4.224	3.861	26.131	عضو هيئة تدريس	التخطيط
		5.676	23.326	موظف	
0.01	2.973	5.319	34.535	عضو هيئة تدريس	المهارات
		7.028	32.016	موظف	
0.01	2.909	2.908	16.990	عضو هيئة تدريس	بيئة التدريب
		3.513	15.721	موظف	
0.01	2.882	3.887	25.535	عضو هيئة تدريس	كفاءة المدرب
		5.289	23.713	موظف	
0.01	3.576	14.394	103.192	عضو هيئة تدريس	الدرجة الكلية
		19.729	94.775	موظف	

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) في استجابات أفراد عينة البحث حول دور مركز تنمية القيادات والقدرات في تنمية الموارد البشرية بجامعة القصيم ترجع لاختلاف الوظيفة، والفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس.

2- بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة:

تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة البحث حول دور مركز تنمية القيادات والقدرات في تنمية الموارد البشرية بجامعة القصيم التي تُعزى لاختلاف سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات، من 10 سنوات فأكثر)، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول 12

دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة البحث حول دور مركز تنمية القيادات والقدرات في تنمية الموارد البشرية بجامعة القصيم التي تُعزى لاختلاف سنوات الخبرة

سنوات الخبرة						دور مركز تنمية القيادات والقدرات في تنمية الموارد البشرية
أقل من 5		من 5 إلى أقل من 10		من 10 فأكثر		
انحراف		انحراف		انحراف		
متوسط	معياري	متوسط	معياري	متوسط	معياري	
24.000	6.973	24.574	5.728	24.591	4.786	التخطيط
31.882	8.767	34.255	5.118	32.909	6.516	المهارات

سنوات الخبرة						دور مركز تنمية القيادات والقدرات في تنمية الموارد البشرية
من 10 فأكثر		من 5 إلى أقل من 10		أقل من 5		
انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	
معياري		معياري		معياري		
3.222	16.220	3.150	16.660	4.593	15.706	بيئة التّدريب
4.445	24.610	5.160	24.021	7.011	24.824	كفاءة المدرّب
17.588	98.329	16.500	99.511	26.242	96.412	الدرجة الكلية

جدول 13

دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة البحث حول دور مركز تنمية القيادات والقدرات في تنمية الموارد البشرية بجامعة القصيم التي تعزى

لاختلاف سنوات الخبرة

دور مركز تنمية القيادات والقدرات في تنمية الموارد البشرية						
مستوى الدلالة	قيمة "ف"	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	
0.903 غير دالة	0.102	2.722	2	5.444	بين المجموعات	التَّخطيط
		26.761	225	6021.117	داخل المجموعات	
		227	6026.561	الكلية		
0.325 غير دالة	1.129	46.965	2	93.930	بين المجموعات	المهارات
		41.584	225	9356.329	داخل المجموعات	
		227	9450.259	الكلية		
0.557 غير دالة	0.586	6.480	2	12.960	بين المجموعات	بيئة التَّدريب
		11.050	225	2486.180	داخل المجموعات	
		227	2499.140	الكلية		
0.732 غير دالة	0.312	7.261	2	14.522	بين المجموعات	كفاءة المدرِّب
		23.255	225	5232.474	داخل المجموعات	
		227	5246.996	الكلية		
0.826 غير دالة	0.191	62.898	2	125.795	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		328.738	225	73966.082	داخل المجموعات	
		227	74091.877	الكلية		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في استجابات أفراد عينة البحث حول دور مركز تنمية القيادات والقدرات في تنمية الموارد البشرية بجامعة القصيم ترجع لاختلاف سنوات الخبرة.

3- بالنسبة لمتغير الجنس:

تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة البحث حول دور مركز تنمية القيادات والقدرات في تنمية الموارد البشرية بجامعة القصيم التي تُعزى لاختلاف الجنس (ذكر، وأنثى)، فكانت النتائج كما هو موضحة بالجدول التالي:

جدول 14

دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة البحث حول دور مركز تنمية القيادات والقدرات في تنمية الموارد البشرية بجامعة القصيم التي تُعزى لاختلاف الجنس

مستوى الدلالة	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	المتوسط	الجنس	دور مركز تنمية القيادات والقدرات في تنمية الموارد البشرية
0.792	0.264	5.551	24.639	ذكر	التخطيط
غير دالة		4.788	24.458	أنثى	
0.981	0.024	6.831	33.120	ذكر	المهارات
غير دالة		6.120	33.100	أنثى	
0.988	0.015	3.678	16.269	ذكر	بيئة التدريب
غير دالة		2.973	16.275	أنثى	
0.402	0.840	5.388	24.222	ذكر	كفاءة المدرب
غير دالة		4.225	24.758	أنثى	
0.887	0.142	19.519	98.250	ذكر	الدرجة الكلية
غير دالة		16.733	98.592	أنثى	

يتضح من الجدول السابق أنه:

لا توجد فروق دالة إحصائية في استجابات أفراد عينة البحث حول دور مركز تنمية القيادات والقدرات في تنمية الموارد البشرية بجامعة القصيم ترجع لاختلاف الجنس.

4- بالنسبة لمتغير الدورات التدريبية من المركز:

تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة البحث حول دور مركز تنمية القيادات والقدرات في تنمية الموارد البشرية بجامعة القصيم التي تُعزى لاختلاف عدد الدورات التدريبية من المركز (لا يوجد، دورة واحدة، دورتان، ثلاث دورات فأكثر)، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول 15

دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة البحث حول دور مركز تنمية القيادات والقدرات في تنمية الموارد البشرية بجامعة القصيم التي تُعزى

دور مركز تنمية القيادات والقدرات في تنمية الموارد البشرية	الدورات التدريبية من المركز							
	لا يوجد		دورة واحدة		دورتان		ثلاث دورات فأكثر	
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
التخطيط	19.857	6.718	24.029	6.243	24.784	4.077	25.341	4.441
المهارات	28.905	9.544	32.943	7.276	33.135	5.702	33.800	5.613
بيئة التدريب	12.810	5.066	16.486	2.964	16.757	2.681	16.622	2.929
كفاءة المدرّب	20.667	6.807	24.143	5.847	24.892	3.828	25.089	4.111
الدرجة الكلية	82.238	25.567	97.600	20.590	99.568	15.014	100.852	15.482

جدول 16

دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة البحث حول دور مركز تنمية القيادات والقدرات في تنمية الموارد البشرية بجامعة القصيم التي تُعزى لاختلاف الدورات التدريبية

دور مركز تنمية القيادات والقدرات في تنمية الموارد البشرية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	558.422	3	186.141		
	داخل المجموعات	5468.139	224	24.411	7.625	0.01
المهارات	الكلية	6026.561	227			
	بين المجموعات	436.639	3	145.546		
بيئة التدريب	داخل المجموعات	9013.620	224	40.239	3.617	0.01
	الكلية	9450.259	227			
كفاءة المدرّب	بين المجموعات	278.615	3	92.872		
	داخل المجموعات	2220.525	224	9.913	9.369	0.01
الدرجة الكلية	الكلية	2499.140	227			
	بين المجموعات	365.542	3	121.847		
	داخل المجموعات	4881.453	224	21.792	5.591	0.01
	الكلية	5246.996	227			
	بين المجموعات	6369.550	3	2123.183		
	داخل المجموعات	67722.328	224	302.332	7.023	0.01
	الكلية	74091.877	227			

يتضح من جدول (16) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) في استجابات أفراد عينة البحث حول دور مركز تنمية القيادات والقدرات في تنمية الموارد البشرية بجامعة القصيم ترجع لاختلاف الدورات التدريبية من المركز. وللتعرف إلى دلالة الفروق بين أفراد عينة البحث مختلفي الدورات التدريبية من المركز في الاستجابة حول دور مركز تنمية القيادات والقدرات في تنمية الموارد البشرية بجامعة القصيم تم استخدام اختبار أقل فرق دال LSD كاختبار للمقارنات المتعددة البعدية في حالة دلالة تحليل التباين أحادي الاتجاه، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول 17

دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة البحث حول دور مركز تنمية القيادات والقدرات في تنمية الموارد البشرية بجامعة القصيم التي تُعزى لاختلاف الدورات التدريبية

دور مركز تنمية القيادات والقدرات في تنمية الموارد البشرية	الدورات التدريبية من المركز	لا يوجد (م) (19.857)	دورة (م) (24.029)	دورتان (م) (24.784)
التخطيط	دورة (م) = (24.029)	4.172**		
	دورتان (م) = (24.784)	4.927**	0.755	
	ثلاث فأكثر (م) = (25.341)	5.484**	1.312	0.557
	الدورات التدريبية من المركز	لا يوجد (م) = (28.905)	دورة (م) = (32.943)	دورتان (م) = (33.135)
المهارات	دورة (م) = (32.943)	4.038**		
	دورتان (م) = (33.135)	4.230**	0.192	
	ثلاث فأكثر (م) = (33.800)	4.895**	0.857	0.665
	الدورات التدريبية من المركز	لا يوجد (م) = (12.810)	دورة (م) = (16.486)	دورتان (م) = (16.757)
بيئة التدريب	دورة (م) = (16.486)	3.676**		
	دورتان (م) = (16.757)	3.947**	0.271	
	ثلاث فأكثر (م) = (16.622)	3.812**	0.136	0.135
	الدورات التدريبية من المركز	لا يوجد (م) = (20.667)	دورة (م) = (24.143)	دورتان (م) = (24.892)
كفاءة المدرب	دورة (م) = (24.143)	3.476**		
	دورتان (م) = (24.892)	4.225**	0.749	
	ثلاث فأكثر (م) = (25.089)	4.422**	0.946	0.197
	الدورات التدريبية من المركز	لا يوجد (م) = (82.238)	دورة (م) = (97.600)	دورتان (م) = (99.568)
الدرجة الكلية	دورة (م) = (97.600)	15.362**		
	دورتان (م) = (99.568)	17.330**	1.968	
	ثلاث فأكثر (م) = (100.852)	18.614**	3.252	1.284

من الجدول السابق يتضح أنَّ أقل المجموعات في الاستجابة حول دور مركز تنمية القيادات والقدرات في تنمية الموارد البشرية بجامعة القصيم هم الأفراد ممن لم يحضروا أي دورات في مركز تنمية القدرات والقيادات؛ حيث تفوقت استجابات باقي المجموعات ممن حضروا دورات تدريبية في المركز (دورة، دورتين، ثلاث دورات فأكثر) بفروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) على استجابات الأفراد الذين لم يحضروا أي دورات تدريبية في المركز، وهنا تؤكد النتائج أنَّ حضور الدورات التدريبية في المركز له تأثير إيجابي، وهو ما يتفق مع دراسة صادق (2022) بفعالية برامج التطور المهني في تنمية مهارات العاملين بشكل عام.

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على: "ما المعوقات التي تواجه مركز تنمية القيادات والقدرات في جامعة القصيم من وجهة نظر المتدربين؟".

للإجابة عن هذا السؤال تمَّ حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على كل عبارة من عبارات المحور الثاني للاستبانة، المتعلقة بالمعوقات التي تواجه مركز تنمية القيادات والقدرات في جامعة القصيم من وجهة نظر المتدربين؛ وذلك لتحديد درجة تحقق كل عبارة من هذه العبارات، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (18)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث حول المعوقات التي تواجه مركز تنمية القيادات والقدرات في جامعة القصيم

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
1	ضعف التنسيق بين مركز التدريب وجهة عملي.	2.820	1.241	متوسطة	1
2	عدم مواكبة البرامج التدريبية للتطورات السريعة.	2.662	1.200	متوسطة	4
3	ضعف مستوى بعض المدربين.	2.513	1.128	ضعيفة	6
4	تعارض أوقات البرامج التدريبية مع أوقات عملي.	2.811	1.170	متوسطة	2
5	يصعب تطبيق محتوى المادة التدريبية على الواقع.	2.566	1.111	ضعيفة	5
6	هناك صعوبة في التعامل مع بعض المدربين.	2.311	1.064	ضعيفة	8
7	ضعف أثر البرامج التدريبية على أدائي في العمل.	2.355	1.115	ضعيفة	7
8	الوقت المخصص لبعض البرامج التدريبية لا يكفي لتحقيق الهدف من البرنامج.	2.785	1.112	متوسطة	3
	الدرجة الكلية لاستجابات عينة البحث حول المعوقات التي تواجه مركز تنمية القيادات والقدرات في جامعة القصيم من وجهة نظر المتدربين.	2.603	1.143	متوسطة	

يتضح من جدول (18) أنَّ المعوقات التي تواجه مركز تنمية القيادات والقدرات في جامعة القصيم من وجهة نظر المتدربين مُتحققة بدرجة متوسطة؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا المحور (2.603 من 5)، بانحراف معياري (1.143)، أما بشأن العبارات الفرعية في هذا البُعد فجاءت منها أربع مُتحققة بدرجة متوسطة، وأربع منها مُتحققة بدرجة ضعيفة؛ حيث تراوحت المتوسطات للعبارات بين (2.311 من 5) و(2.820 من 5)، وجاءت في

الترتيب الأول العبارة: "ضعف التنسيق بين مركز التدريب وجهة عملي"، ثم: "تتعارض أوقات البرامج التدريبية مع أوقات عملي"؛ حيث جاءت هذه العبارة بدرجة متوسطة. وتختلف الدراسة الحالية مع دراسة موسى (2015) بأن أوقات البرامج التدريبية كانت مناسبة للمتدربين بدرجة كبيرة، تليها: "الوقت المخصص لبعض البرامج التدريبية لا يكفي لتحقيق الهدف من البرنامج"، وهو ما يتفق مع دراسة (2018) في احتياجات أعضاء هيئة التدريس للتدريب على متابعة آخر التطورات في مجال تخصصهم، والإلمام بكيفية تطوير المناهج الدراسية، ومواكبة المعرفة الجديدة للتخصص العلمي، وتليها: "ضعف مستوى بعض المدربين". وتختلف الدراسة الحالية مع دراسة موسى (2015) بأن المدربين في المركز على درجة عالية من الكفاءة.

توصيات الدراسة:

1. في ضوء النتائج التي خلصت إليها الدراسة الحالية يمكن تقديم التوصيات التالية:
1. أن يتم الإعداد المشترك من قبل الجامعات لدبلوم إعداد القيادات الأكاديمية والإدارية وتطويرها.
2. أن تتم استضافة القيادات من الجامعات المحلية والعالمية من باب نقل المعارف والخبرات.
3. ربط مركز تنمية القيادات والقدرات بجامعة القصيم بالمراكز الداخلية والخارجية؛ لتبادل التجارب فيما بينها.
4. ضرورة إقامة ندوات وإصدار نشرات توضح أهمية بل وضرورة تحديد الاحتياجات المهنية لأعضاء هيئة التدريس في تقديم أنشطة وبرامج المركز، والتأكيد على أهمية تعاون جميع الجهات ذات الصلة في ذلك.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- آل مهري، لمياء بنت محمد قاسم. (2020). المعوقات التي تحد من تنمية الموارد البشرية في جامعة نجران، *المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات*، (24)، 1-43.
- أحمد، لمياء محمد. (2010). تقييم أثر برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس على مستوى الإنجاز الطلابي بكلية التربية عين شمس. آفاق جديدة في تعليم الكبار، 9، 108-222.
- ثابت، وائل (2012). دور الموارد البشرية في نجاح عملية التغيير - دراسة تطبيقية على المنظمات غير الحكومية العاملة في قطاع غزة فلسطين، *مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية*، 14 (2)، 151-181.
- الثبيتي، خالد. (2019). القدرات الإدارية اللازمة لتطوير أداء القيادات بالجامعات السعودية في ضوء رؤية 2030، *مجلة الإدارة العامة*، 59 (4)، 772-835.
- آل حمود، سعد بن عبد الرحمن بن إبراهيم. (2022). تدريب القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء الفكر الإداري المعاصر. *مجلة كلية التربية*، 2(86)، 98-159.
- الدريهم، عبد الرحمن؛ والحسين، أحمد؛ وياكوم، عبدالله. (1437هـ). *إعداد القيادات الشابة في القطاع الثالث، مركز تنمية القيادات، مؤسسة سالم بن محفوظ الخيرية، مكتبة الملك فهد الوطنية.*
- رؤية 2030 المملكة العربية السعودية. (2016). في رؤية المملكة العربية السعودية 2030. مسترجع من الرابط،

<https://www.vision2030.gov.sa>

الرويلي، عماد. (2014). دور نظم معلومات الموارد البشرية في زيادة فاعلية أداء إدارة الموارد البشرية- دراسة ميدانية في وزارة الداخلية بمملكة البحرين، [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة العلوم التطبيقية.

السالم، مؤيد سعيد؛ وصالح، عادل . (2006). إدارة الموارد البشرية الإستراتيجية: مدخل إستراتيجي، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

سبرينة، مانع. (2015). أثر إستراتيجية تنمية الموارد البشرية على أداء الأفراد في الجامعات: دراسة حالة عينة من الجامعات الجزائرية، [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة محمد خيضر.

شعيب، علي محمود علي؛ وعصفور، إيمان حسنين محمد. (2017). منظومة تدريب أعضاء هيئة التدريس بين الواقع والمأمول. المؤتمر الدولي الأول لمركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات بجامعة بنها. رابطة التربويين العرب.

الطائي، علي حسون؛ والعامري، فراس محمد. (2016). العلاقة بين القدرات القيادية والتوجه الإستراتيجي، مجلة كلية الرافدين الجامعة للعلوم، (37)، 34-68.

عبد الرحمن، ابن عنتر .(2010). إدارة الموارد البشرية: المفاهيم والأسس والأبعاد الإستراتيجية، دار اليازوري للنشر والتوزيع. العزاوي، نجم عبدالله وجواد، عباس حسين.(2010). الوظائف الإستراتيجية في إدارة الموارد البشرية، دار اليازوري للنشر والتوزيع.

العساف، صالح بن محمد. (2012). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط2. دار الزهراء للنشر والتوزيع.

علاقي، مدني عبد القادر.(2015). إدارة الموارد البشرية، (ط.5)، دار خوارزم العلمية للنشر والتوزيع.

عمر، علاء محمد ربيع محمد. (2021). تحديد الاحتياجات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بمراكز تنمية القدرات والقيادات بالجامعات المصرية في ظل بعض التغيرات المعاصرة وتبعات فيروس كورونا. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، (15)، 110 - 207.

عيد، السيد رجب السيد.(2011). المهارات الإدارية في القيادة وآثارها في مكافحة الفساد، ورشة عمل: "تنمية المهارات القانونية والإدارية للقيادة وآثارها في مكافحة الفساد، الشارقة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 1-113.

القحطاني، عبد العزيز بن سعيد ؛ وحويجي، محمد أحمد غريب السيد.(2019). إستراتيجية مقترحة لتطبيق الرخصة الأكاديمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ضوء بعض التجارب الإقليمية والعالمية المعاصرة. المجلة التربوية، ج64، 879-936.

المطيري، خالد بن مبرك. (2019). التنمية المهنية للقيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة، مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، 183 (3)، 547-583.

موسى، هاني محمد يونس. (2015). دراسة تقييمية للبرامج التدريبية بمركز التدريب وخدمة المجتمع بجامعة الملك سعود من وجهة نظر المتدربين. مجلة المعرفة التربوية، 5(3)، 315 - 391.

المعمر، عمر محمد؛ والريس، ناصر مسعود. (2020). دور الجامعات السعودية في تنمية القيادات الإدارية- تصور مقترح لإنشاء مركز القيادة في جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل، مجلة العلوم التربوية، 5 (1)، 13-48.

المملكة العربية السعودية. (2016). برنامج التحول الوطني 2020 - أحد برامج الرؤية الوطنية السعودية 2030، الرياض.

وزارة التعليم (2022). وكالات وزارة التعليم، مسترجع من الرابط

<https://moe.gov.sa/ar/aboutus/sectors/Pages/departments.aspx>

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Al Mehri, Lamia Bint Mohammed Qassim. (2020). Obstacles that limit the development of human resources at Najran University, *multidisciplinary comprehensive electronic journal*, (24), 1-43.
- Ahmed, Lamia Mohammed. (2010). Evaluating the impact of professional development programs for faculty members on the level of student achievement at Ain Shams College of Education. *New Horizons in adult education*, 9, 108-222.
- Thabit, Wael (2012). The role of human resources in the success of the change process - an applied study on NGOs working in the Gaza Strip Palestine, *Journal of Al-Azhar University in Gaza*, Humanities series, 14 (2), 151-181.
- Al-Thubaiti, Khalid. (2019). Administrative capabilities needed to develop leadership performance in Saudi universities in the light of Vision 2030, *Journal of Public Administration*, 59 (4), 772-835.
- Al Hammoud, Saad bin Abdulrahman bin Ibrahim. (2022). Training of academic leaders in Saudi universities in the light of contemporary administrative thought. *Journal of the Faculty of Education*, (86) 98 – 159.
- Al-Duraihm, Abdul Rahman; al-Hussein, Ahmed; and Yalcom, Abdullah. (1437h). Preparing young leaders in the Third Sector, Leadership Development Center, Salem Bin Mahfouz charitable foundation, King Fahd National Library.
- Vision 2030 Saudi Arabia. (2016). In the vision of the kingdom of Saudi Arabia 2030. Retrieved from the link; <https://www.vision2030.gov.sa>
- Ruwaili, Imad. (2014). *The role of Human Resources Information Systems in increasing the effectiveness of Human Resources Management Performance-field study at the Ministry of Interior in the kingdom of Bahrain*, [unpublished Master Thesis], University of Applied Sciences.
- Salim, a happy supporter; and Saleh, fair. (2006). *Strategic Human Resource Management: a strategic introduction to the modern world of books for publishing and distribution*.
- Sprina, mind. (2015). *The impact of the human resources development strategy on the performance of individuals in universities: a case study of a sample of Algerian universities*, [unpublished PhD thesis], Mohamed Khidr University.
- Shoaib, Ali Mahmoud Ali; and Asfour, Iman Hassanein Mohammed. (2017). *The system of training faculty members is between reality and hope*. The first international conference of the faculty and Leadership Development Center at Benha University. Association of Arab educators.
- Al-Taie, Ali Hassoun; and al-Amiri, Firas Muhammad. (2016). The relationship between leadership abilities and strategic orientation, *Journal of Rafidain University College of Sciences*, (37), 34-68.
- Abdul Rahman, son of Antar. (2010). *Human resources management: concepts, foundations and strategic dimensions*, Al Yazouri publishing and distribution house.

- Azzawi, Najm Abdullah and Jawad, Abbas Hussein. (2010). *Strategic functions in human resources management*, Al Yazouri publishing and distribution house.
- Al-Assaf, Saleh bin Mohammed. (2012). *Introduction to research in the behavioral sciences*. I2. Al Zahra publishing and distribution house.
- My relation, Madani Abdulkader. (2015). *Human resources management*, (I.5), Khwarizm scientific publishing and distribution house.
- Omar, Alaa Mohammed Rabih Mohammed. (2021). Identifying the professional needs of faculty members in capacity development and leadership centers at Egyptian universities in light of some contemporary changes and the consequences of the corona virus. *Fayoum University Journal of educational and psychological sciences*, (15), 110 - 207.
- Eid, Mr. Rajab Mr. (2011). Administrative skills in leadership and its effects in the fight against corruption, workshop: "development of legal and administrative skills of leadership and its effects in the fight against corruption, Sharjah, Arab Organization for administrative development, 1-113.
- Al-Qahtani, Abdul Aziz bin Saeed; and hawihi, Mohammed Ahmed Gharib Al-Sayed. (2019). A proposed strategy for applying the professional academic license for faculty members at Saudi universities in the light of some contemporary regional and international experiences. *Educational journal*, 64, 879-936.
- Al-Mutairi, Khalid ibn Mubarak. (2019). Professional development of academic leaders in Saudi universities in the light of some contemporary global trends, *Journal of the Faculty of education at Al-Azhar University*, 183 (3), 547-583.
- Musa, Hani Muhammad Yunus. (2015). An evaluation study of the training programs at the training and community service center at King Saud University from the point of view of trainees. *Journal of pedagogical knowledge*, (3) 315 – 391.
- Al-Muammar, Omar Mohammed; and Al-Rais, Nasser Massoud. (2020). The role of Saudi universities in the development of administrative leaders - a proposed concept for the establishment of a leadership Center at Imam Abdulrahman bin Faisal University, *Journal of Educational Sciences*, 5 (1), 13-48.
- The kingdom of Saudi Arabia. (2016). *National Transformation Program 2020-one of the programs of the Saudi National Vision 2030*, Riyadh.
- Ministry of Education (2022). *Agencies of the Ministry of Education*, <https://moe.gov.sa/ar/aboutus/sectors/Pages/departments.aspx>.
- Jha, S., Bhattacharyya, S., & Fernandes, C. (2016). Human Resource Development Management & Training as Antecedents for Strategy Integration. *Indian Journal of Industrial Relations*, 52(1), 129-143.
- Elizabeth Dickens, Laura Cruz, Julie Alderson, Daphna Atias, "Professional Development Needs of Junior Faculty: A Survey Study in a public. *Journal of Higher Education*, 7 (2), 73

استكشاف فاعلية منصّات التعلّم التكيفيّة في تحسين نتائج تحصيل تعلّم الطّلاب: التحليل البعدي

عبد الله بن سيف العبيان

أستاذ تقنيات التعليم المساعد – كلية التربية جامعة الملك خالد

المستخلص: اكتسبت منصّات التعلّم التكيفي رواجًا واسعًا بوصفها وسيلةً لتخصيص التدريس وفقًا لاحتياجات كل متعلّم على حدة. وبالرغم من أن الدراسات السابقة قد استكشفت فاعلية هذه الأنظمة، فإن الأدلة التجريبية لا تزال غير كافية. ويقدم هذا التحليل البعدي تقييمًا شاملاً لنتائج سبع دراسات منشورة بين عامي (2020-2023 م) بحثت في تأثير منصّات التعلّم التكيفيّة على نتائج تحصيل تعلّم الطّلاب. تمّ استخدام استراتيجيّة بحث شاملة لتحديد الدراسات الكمية ذات الصلة التي تقارن بينات المنصّات التكيفيّة مع بينات التعلّم التقليديّة. تمّ حساب حجم التأثير باستخدام نموذج التأثيرات العشوائيّة. وكانت النتائج الأولى هي أن المنصّات التكيفيّة كان لها تأثير إجمالي معتدل وذو دلالة إحصائية $Hedges' = 11.43$ ؛ مما يشير إلى أنّها عززت نتائج تعلّم الطّلاب بأكثر من (11) بالمائة في المتوسط مقارنةً بالظروف غير التكيفيّة. ومع ذلك، كان عدم التجانس الكبير موجودًا أيضًا عبر الدراسات. وبشكل عام، فإنّ نتائج هذا البحث تسهم في تحسين تصميم منصّات التعلّم التكيفي وتنفيذها. كما تُساعد أيضًا هذه النتائج صانعي القرار في اختيار أنظمة التعلّم الأكثر ملاءمةً لاحتياجات الطّلاب.

الكلمات المفتاحية: منصّات التعلّم التكيفيّة، التعلّم الشخصي، مخرجات تعلّم الطلاب، التحليل البعدي، الفعالية.

Exploring the Efficacy of Adaptive Learning Platforms in Improving Student Learning Outcomes: A Meta-Analysis

Abdullah Saif Alaiban

Assistant professor in Educational Technology
College of Education at King Khalid University

Abstract: Adaptive learning platforms have gained popularity as a means to personalize instruction according to individual learners' needs and preferences. Although prior studies have explored the effectiveness of these systems, the empirical evidence remains inconclusive. This meta-analysis synthesizes data from seven studies published between 2020-2023 that investigated the impact of adaptive learning platforms on student learning outcomes. A comprehensive search strategy was employed to identify relevant quantitative studies comparing adaptive platforms to traditional learning environments. Effect sizes were calculated using a random-effects model. The primary findings were that adaptive platforms had a moderate and statistically significant overall effect of Hedges' $g = 11.43$, indicating they enhanced student learning outcomes by over 11 percentiles on average compared to non-adaptive conditions. However, substantial heterogeneity was also present across studies. Moderator analyses and methodological limitations were discussed. Overall, the meta-analysis provides preliminary support for adaptive platforms as a promising approach for improving learning, though more rigorous research is still needed. The findings can guide future design and implementation of these personalized systems.

Keywords: adaptive learning platforms, personalized learning, student learning outcomes, meta-analysis, effectiveness

1 Introduction

Adaptive learning platforms have gained increasing popularity in recent years as a means to personalize instruction according to individual learners' needs, preferences, and pace of learning (Muñoz et al., 2022). These online systems utilize student data and advanced technologies such as machine learning, artificial intelligence, and learning analytics to dynamically adapt educational content and resources based on a learner's demonstrated abilities, knowledge gaps, and interactions within the system (Gligorea et al., 2023). A key promise of adaptive learning is to provide a more customized educational experience that continually adjusts to support each student's strengths and address their weaknesses (Muñoz et al., 2022).

Adaptive learning platforms are designed to meet the individual needs and preferences of each student. These platforms use techniques like intelligent tutoring, analytics of student progress, and personalized learning roadmaps to provide customized content, feedback tailored to each person, and assessments adjusted for each learner. The goal is to improve learning results, increase student engagement, and promote lifelong learning in a convenient and flexible way. These systems make use of advanced technologies, including artificial intelligence and machine learning algorithms, to analyze student data and make real-time informed decisions. By monitoring performance, interests, current knowledge, and learning styles, adaptive learning platforms can create personalized learning experiences. They do this by adjusting content, delivery methods, and assessment approaches based on what they learn about each student (Muñoz et al., 2022; Gao, 2023; Gligorea et al., 2023).

While prior empirical studies have explored the effectiveness of adaptive learning platforms in various contexts, the existing evidence remains mixed and inconclusive (Gao, 2023). Several meta-analyses synthesizing available literature have reported small to moderate positive effects of digital and adaptive learning platforms on cognitive outcomes compared to traditional instruction (Alshammary & Alhalafawy, 2023; Fontaine et al., 2019). However, these reviews also found substantial variability and heterogeneity across different studies and contexts (Gao, 2023). Key limitations included the small number of high-quality studies evaluated, as well as lack of consistency and details reported regarding platform characteristics, implementation strategies, and learner demographics (Muñoz et al., 2022).

More robust evidence is still needed to fully understand whether and how adaptive learning technologies can enhance student learning outcomes when optimized for specific educational settings and learner groups. In particular, more rigorous meta-analyses considering recent empirical publications are required to draw definitive conclusions about their efficacy compared to traditional learning methods (Gao, 2023). Addressing gaps in the available research is important for informing the effective development, application and large-scale adoption of adaptive learning platforms to personalize education.

Student learning outcomes refer to the skills, knowledge, attitudes, and competencies that students develop and demonstrate as a result of their educational experiences (Kustyarini, 2020). These outcomes encompass various cognitive, affective and psychomotor domains of learning that can be assessed using different metrics such as standardized test scores, grade point averages, completion rates, and performance evaluations (Kustyarini, 2020; Syahid et al., 2023). Improving student learning outcomes is a key objective for educational institutions and remains an ongoing challenge. Various factors have been shown to play a role, including

instructional methods, learner motivation, self-efficacy beliefs, use of technology, and implementation of appropriate pedagogical models (Firmansyah, Komala, & Rusdi, 2018; Syahid et al., 2023).

Self-efficacy, defined as an individual's confidence in their ability to successfully perform tasks and achieve goals, significantly influences learning processes and outcomes according to prior research (Kustyarini, 2020). Studies have found higher self-efficacy leads students to more effectively organize and execute learning activities, persist longer when facing challenges, and achieve at higher levels academically (Kim & Alghamdi, 2023). Motivation also plays a crucial part, as learners who are more stimulated and interested in their studies tend to apply greater effort, leading to improved results (Kim & Alghamdi, 2023). Additionally, the implementation of learner-centered models shown to foster skills like critical thinking, such as constructivism, have demonstrated positive effects on student outcomes in some contexts (Syahid et al., 2023).

2 Research Problem

Recent studies have revealed promising signs that adaptive learning platforms may enhance learning outcomes through personalized instruction that considers individual differences in prior knowledge, abilities, learning preferences and pace (Muñoz et al., 2022). By continuously collecting data on student performance and interactions, adaptive systems can dynamically adjust educational resources, activities, feedback and supports based on a learner's unique profile and needs (Doss & Steiner, 2022; Li et al., 2018). Incorporating adaptive features empower platforms to guide students along customized pathways, closing gaps and strengthening areas of weakness to optimize development of target competencies (Gligorea et al., 2023). However, more evidence comparing these systems to traditional methods is still warranted, given the limited and inconsistent nature of existing research (Gao, 2023).

Therefore, the overarching objective of this meta-analysis is to synthesize available empirical literature on the effectiveness of adaptive learning platforms in improving student learning outcomes compared to non-adaptive learning environments. Specifically, this study aims to:

1. Determine whether adaptive learning platforms enhance student learning outcomes versus traditional methods based on pooled effects.
2. Quantify the overall impact of adaptive platforms on learning through calculating effect sizes.
3. Identify ways in which the findings can guide refinement of adaptive technologies to further explore their potential for personalizing education.

We'll look at what makes them effective or not by summarizing many studies on personalized learning programs. We'll use statistics to examine how well different programs work and give insights into why outcomes may vary. Our main aim is to provide useful information for teachers and researchers on if these customized learning platforms boost student achievement. Additionally, by identifying factors influencing success rates, we hope this guides future research into designing programs that adjust to students and further exploring their benefits in classrooms.

By addressing critical research gaps and assessing the strength of current evidence through rigorous meta-analytic techniques, this review aims to provide valuable insights for optimizing the design, implementation, and integration of adaptive

learning approaches within educational systems. The implications could help realize more accessible, equitable and impactful instruction empowered by emerging technologies.

2.1 Research questions

The overarching research question this study aims to address is whether and how adaptive learning platforms can enhance student learning outcomes based on a synthesis of previous empirical evidence through meta-analytic techniques. Specifically, it aims to address three pivotal research inquiries:

RQ1: Do adaptive learning platforms improve student learning outcomes compared to traditional learning environments?

RQ2: What is the overall effect of adaptive learning platforms on student learning outcomes based on empirical evidence from previous studies?

RQ3: How can the findings from this meta-analysis inform the design and improvement of adaptive learning platforms to further explore their potential for enhancing student learning outcomes?

3 Research overview

3.1 Adaptive learning platforms in mixed or online classes

Adaptive learning platforms can easily fit into mixed or online classes. They use student data and artificial intelligence to constantly change lessons based on each student's needs. Teachers can make individualized learning plans for each student considering what they've learned so far. This customized approach ensures students get instruction and practice at a speed and difficulty matching their abilities. This helps students reach their full potential both in and out of class (Muñoz et al., 2022).

Personalized e-Learning represents a major step-change from the one-size-fits-all approach of traditional learning platforms to a more customized and interactive provision of learning materials. In order to guide the process of creating adaptive learning materials, the criteria for adaptation – or adaptation needs – have to be known. Thus, research explored and tried to identify these adaptation criteria (Thalmann, 2014). Adaptive e-learning platforms provide personalized, flexible learning via monitoring of student progress and performance and subsequent provision of an individualized learning path containing various resources (Clark & Kaw, 2020).

The growing use of internet-based learning (IBL) platforms in institutions of higher education is producing profound changes in the traditional teaching learning process worldwide (Yadav, Tiruwa & Suri, 2017). Starting with the online experimental teaching of electronic information majors, a teaching model that integrates artificial intelligence and information technology was proposed to provide references for future adaptive online experimental learning (Chen et. al., 2020).

Through the investigation and analysis of online learners (Chu, 2021) find out that current online education platforms have many problems remaining to be solved including the learning questions not getting answered in time, the learning environment not real, the function of the platform not perfect. Research evaluated the readiness of lecturers during a pandemic that arises unexpectedly. The results show that lecturers have strong baseline technical skills to use e-learning platforms for online courses; they have quickly adapted to using a Learning Management System (LMS), and most have

a tactical solution for most online classes with insufficient feasibility, but they do not have a strategic solution (Junus et. al., 2021).

3.2 Adaptive learning platforms benefits for teachers

Adaptive learning models offer several advantages for teachers looking to provide more personalized and engaging learning experiences for their students. According to Talaghzi et al. (2020), adaptive learning models can serve as useful references for designing future online experimental learning environments. For instance, Chen et al. (2020) propose a teaching model that combines artificial intelligence and information technology to deliver customized multimedia experimental guidance to students and teachers alike. This type of model offers numerous opportunities for innovation and creativity in lesson planning, enabling teachers to design interactive and enjoyable learning experiences that cater to individual student needs. Technology integration is another key benefit of adaptive learning platforms.

As Velez et al. (2020) demonstrate, technology plays a critical role in shaping the development of digital teaching resources. Through the use of gamification platforms and other digital tools, teachers can create dynamic and engaging learning activities that foster exploration and discovery. Moreover, adaptive learning platforms can facilitate greater teacher-student interaction and engagement, particularly in remote or virtual settings. Auliya, Ardiyansah and Muhammad (2021) found that mobile-assisted language learning (MALL) platforms were widely adopted by students and teachers in higher education institutions, leading to improvements in reading skills and overall academic performance. Similarly, Morze et al. (2021) report that e-learning courses have gained popularity in recent years, with many students citing increased flexibility and convenience as major reasons for enrolling in online classes.

These systems give teachers valuable information. This saves time for teachers and helps them create effective personalized lessons for each student. The systems collect data on what students understand and don't understand. Teachers can then adjust lessons accordingly. The end goal is for every student to get the support they require. Adaptive learning aims to help all students succeed by adjusting to how they learn best as individuals (Muñoz et al., 2022).

On the other hand, distance learning systems have been found to enhance accessibility and convenience in education through analysis, student assessments, and collaboration with educators. Over the past few years, these platforms have incorporated features that tailor learning material to individual learners, providing customized content (Liu, Lomovtseva & Korobeynikova, 2020). In addition, artificial intelligence holds diverse educational potential, including facilitating personalized learning platforms, assisting teachers with evaluations, and generating behavioral insights regarding learners using facial recognition systems (Akgun & Greenhow, 2021).

Another advantage of adaptive learning platforms is their capacity to collect and analyze vast amounts of user data. By tracking metrics like time spent on the platform, completed assignments, and exam scores, adaptive learning platforms can provide valuable insights into learner behavior and performance. Mai, Köchling and Wehner (2022) argue that this data can inform targeted interventions aimed at addressing specific areas of weakness or difficulty. Additionally, Learner Analytics (LA) can increase efficiency and objectivity in the grading process, reducing the potential for

bias or error. However, it is crucial for teachers to remain mindful of privacy concerns and ethical implications associated with data collection and storage.

Finally, adaptive learning platforms offer numerous opportunities for professional growth and development for teachers. Aryani et al. (2021) emphasize the importance of building teacher competence in using technology for distance learning, noting that effective integration of digital tools can lead to improved collaboration and reputation within the broader community. Meanwhile, Jotsov et al. (2021) highlight the need for ongoing training and support to ensure that teachers are well-equipped to navigate the complexities of online adaptive learning platforms.

Ultimately, successful adoption of adaptive learning platforms depends on thoughtful consideration of both technical and pedagogical aspects, requiring close attention to issues related to usability, accessibility, and inclusivity. Barabási (2021) underscores the value of an adaptive and open-minded approach to incorporating digital technologies into early childhood education, arguing that such approaches can promote continuity and quality in learning experiences even in times of crisis or disruption.

3.3 Importance of adaptive learning platforms for students

Adaptive learning platforms offer a remarkable advantage by providing students with personalized learning experiences. These platforms have the ability to analyze students' unique learning behaviors and adjust the content and delivery methods to cater to their individual needs (Muñoz et al., 2022). By customizing the learning experience based on each student's strengths, weaknesses, and pace of learning, adaptive learning platforms have the potential to greatly enhance student engagement and comprehension (Graf, 2023).

These platforms come in different forms, from simple systems with set rules to more complex ones that can learn on their own (Muñoz et al., 2022). They can work as standalone programs or integrate with course management systems like Moodle to provide a full educational experience. No matter the exact setup, the main goal of learning platforms that adapt is to give personalized lessons tailored for each student's unique traits (Gao, 2023). It's important in education to explore how well adaptive learning platforms improve what students learn.

Furthermore, studying the effectiveness of adaptive learning platforms can help educational institutions overcome the various challenges associated with their implementation. These challenges encompass technological issues, pedagogical considerations, data analysis, curriculum design, faculty involvement, and integration with existing online learning platforms (Muñoz et al., 2022). By identifying and addressing these challenges, researchers can contribute to the development of effective strategies for successfully implementing adaptive learning platforms in educational settings. While adaptive tech is still new, early research has shown promising results that indicate adaptive learning may help boost student success and outcomes overall (Muñoz et al., 2022).

Research on adaptive learning platforms is crucial for gaining insights into the impact of online learning environments on students' learning outcomes. Various studies have already demonstrated the positive effects of online platforms, such as enhanced diversity, flexibility, and independent learning for students (Dai & Xia, 2020). Understanding the key factors that contribute to the effectiveness of these platforms can greatly inform the design and improvement of future platforms, ultimately leading to better learning outcomes for students.

Moreover, investigating the efficacy of adaptive learning platforms can assist educators in making well-informed decisions regarding instructional time and resource allocation. By comparing different models that utilize personalized learning platforms for varying durations, researchers can explore the trade-offs and identify the optimal balance between platform usage and other educational activities (Doss & Steiner, 2022). This valuable information can guide educators in maximizing the benefits of adaptive learning platforms while ensuring a comprehensive and well-rounded education for students.

4 Literature review and research questions

4.1. Definition of Adaptive learning platforms

Recent research from Muñoz et al. (2022) and Gligorea et al. (2023) discusses adaptive learning platforms, which are educational tools that use advanced technologies like machine learning. These algorithms allow the platforms to personalize each student's learning experience. According to Gligorea et al. (2023), the platforms aim to adapt the learning process in real-time based on things like a student's performance, preferences, current knowledge level, and preferred learning style. By continuously analyzing student data from assessments, activity patterns, and progress tracking, adaptive learning systems can provide timely assistance tailored to each learner. This ensures students receive educational materials and activities that are most relevant and effective for them. The systems analyze results from tests and quizzes, how students interact with content, and how they're progressing. This analysis allows the systems to identify when extra help or different approaches may benefit a student.

There are different kinds of adaptable learning models, from basic systems using predefined guidelines to complex ones with self-modifying algorithms, as described by Muñoz et al. (2022). According to Li et al. (2018), these models can offer individualized learning by adjusting educational material, teaching techniques, and assessment methods to match each student's traits and capacities. They gather and examine student learning and actions data, permitting updates to student profiles and customization of the course to suit strengths. Adaptable learning models have proved effective in boosting student achievement and encouraging involvement.

According to Muñoz et al. (2022), teachers can use adaptive learning platforms to provide students with resources and content that help them better understand concepts and address misconceptions. Additionally, teachers can customize the learning path for each student based on their demonstrated understanding of a topic. Adaptive learning platforms also equip teachers with the ability to continuously improve their pedagogy and use analytics to better understand their students' learning abilities and behavior. To provide a personalized learning experience, adaptive learning platforms often utilize blended and online learning environments, incorporating technological innovations such as learning analytics and machine learning. These platforms can be integrated with learning management systems and other educational tools, allowing for compatibility and seamless usage.

Early research has shown promising signs that adaptive learning technology can positively impact student outcomes and lower dropout rates. These studies recognize adaptive learning's potential to help students succeed (Muñoz et al., 2022). However, implementing it in colleges also presents challenges. Technical issues, teaching methods, data management, and integrating it with online classes need attention. Designing curriculums for adaptive learning and defining faculty's role in using it are

also concerns. Researchers also highlighted how customized learning platforms in different education settings could improve results. These platforms allow resources and lessons to be tailored to each student's knowledge level and misunderstandings. Teachers can continuously improve how they teach and better understand what students can do and how they learn using analytics from the learning technology. Classrooms that blend in-person and online classes, with analytics and machine learning, may provide a personalized learning experience for students.

Meta-analysis studies have been conducted to determine the overall effect of digital platforms, including adaptive learning platforms, on learning outcomes (Alshammary & Alhalafawy, 2023). These studies have found a small positive impact of studying via digital platforms. Additionally, various design elements, such as adaptive learning, gamification, problem-based learning, feedback, collaborative learning, project-based learning, and self-organized learning, have been identified as factors that can enhance the performance and effectiveness of digital platforms.

4.2. Improving student learning outcomes

Helping students learn and achieve is a very important goal for education, as discussed by Ren et al. (2024). A number of different things can impact how well programs aimed at boosting student learning actually work. One key thing is how satisfied students feel about their learning. Studies show that students who are happier with their learning tend to be more interested in subjects and more motivated to learn. This increased interest and motivation encourages students to get more involved with their studies and put in more effort. In the end, that deeper involvement and effort can translate to better learning results.

According to Kustyarini (2020), learning outcomes refer to the efficiency and results achieved by students through the learning process, expressed by values based on learning tests. They can encompass various categories, including intellectual skills, cognitive strategies, verbal information, motor skills, and attitudes. cognitive, affective, and psychomotor factors influence learning outcomes. Therefore, interventions aimed at improving student learning outcomes should address these different dimensions of learning.

Self-efficacy and motivation are two factors that have been found to have an impact on student learning outcomes. Firmansyah, Komala & Rusdi (2018) suggested that self-efficacy and motivation play a significant role in improving student learning outcomes. However, it is important to note that the influence of self-efficacy and motivation alone is not sufficient to explain all variations in learning outcomes. Other factors also come into play, indicating that there is more to be explored in future research.

Adaptive learning platforms have been studied for their potential to improve student learning outcomes. Studies have evaluated the impact of adaptive learning platforms on learning achievements and outcomes. For example, Tretow-Fish & Khalid (2023) study assessed students' improvement in learning achievement through pre- and post-tests, showing a positive impact on the experimental group. These findings highlight the potential of adaptive learning platforms in enhancing student learning outcomes.

Additionally, the implementation of specific learning models, such as the constructivist learning model, has been shown to contribute to improved student learning outcomes. Syahid et al. (2023) has found that the implementation of the

constructivist learning model resulted in significant increases in student learning outcomes, including critical thinking skills. This demonstrates the importance of selecting appropriate learning models that align with students' needs and learning objectives to optimize learning outcomes.

According to Syahid et al. (2023), improving student learning outcomes is influenced by various factors such as students' satisfaction with their learning experiences, self-efficacy, motivation, adaptive learning platforms, and specific learning models like the constructivist approach. Factors such as students' satisfaction with their learning experiences can significantly impact their academic performance, as stated by Ren et al. (2024). High learning satisfaction leads to a greater interest and stronger learning motivation, driving students to actively engage in subject learning and make more efforts for learning. On the other hand, lower levels of satisfaction may result in a lack of interest and negatively impact academic performance. Therefore, it is essential for teachers to communicate with students, understand their satisfaction with learning, and make necessary adjustments to achieve more effective teaching.

Self-efficacy, which refers to an individual's belief in their ability to succeed in specific situations, is another influential factor in student learning outcomes. Kustyarini (2020) has shown that self-efficacy significantly determines an individual's confidence in carrying out the learning process and achieving optimal learning outcomes. Higher self-efficacy leads to better learning arrangements and increased confidence in completing tasks. Motivation also plays a vital role in improving student learning outcomes. According to Kim & Alghamdi (2023), stimulating students' learning motivation through diverse and personalized learning resources, as well as providing thought-provoking content and collaboration opportunities, can positively impact their learning outcomes. Additionally, Kustyarini (2020) argued that active learning methods have been found to have a positive impact on student learning outcomes, with self-efficacy mediating this effect.

Adaptive learning platforms can also contribute to improving student learning outcomes. Kim & Alghamdi (2023) stated that these platforms use technology to personalize and adapt the learning experience to individual students' needs, allowing for more effective and efficient learning. Such platforms provide thought-provoking content, collaboration opportunities, and integration of different viewpoints, which have been shown to positively influence students' learning outcomes.

4.3. Adaptive learning platform's role in improving student learning outcomes

The use of adaptive learning platforms allows for personalized and tailored instruction, which can address the individual needs and learning styles of students, as stated by Doss & Steiner (2022). Muñoz et al. (2022) argued that by providing adaptive content and resources, these platforms can help students better understand and grasp complex concepts, leading to improved learning outcomes. These platforms utilize technology, such as learning analytics and machine learning, to continuously modify the teaching content and adapt to the needs of each learner. By considering the unique characteristics and knowledge levels of students, adaptive learning platforms can address challenges and provide resources to help students better understand concepts.

In addition, Alshammary & Alhalafawy (2023) stated that adaptive learning platforms can offer immediate feedback and support, allowing students to track their progress and make adjustments to their learning strategies. This real-time feedback can

help students identify areas of weakness and focus on areas that require improvement, ultimately enhancing their learning outcomes, as per Doss & Steiner (2022).

Li et al. (2018) suggests that adaptive learning systems have the potential to be effective learning tools and promote student engagement. They analyzed learning data from various courses and revealed that adaptive courses were more effective in improving student performance compared to non-adaptive courses. This indicates that adaptive learning platforms have the ability to close performance gaps and provide real-time data on individual students' needs, allowing instructors to intervene and provide individualized support.

Alshammary & Alhalafawy (2023) has indicated a positive impact of studying via digital platforms, including adaptive learning platforms, on cognitive learning outcomes. It has found that the use of adaptive learning platforms can enhance students' motivation and engagement, leading to improved learning outcomes. Furthermore, the incorporation of elements such as gamification, problem-based learning, feedback, collaborative learning, project-based learning, and self-organized learning in adaptive learning platforms can further enhance students' cognitive learning outcomes.

Moreover, the use of adaptive learning platforms can enhance the diversity and flexibility of learning, leading to improved traditional classroom teaching and the construction of independent learning environments for students, as per Dai & Xia (2020). Online learning platforms, which often incorporate adaptive learning features, can positively impact learning effectiveness and academic performance. Additionally, the use of digital platforms, including adaptive learning platforms, has become even more significant during the Covid-19 pandemic, as they have become a strategic alternative for sustainable education, as stated by Alshammary & Alhalafawy (2023).

However, it is important to note that the research on the impact of adaptive learning platforms is still limited, as adaptive technology is relatively new. While some early studies have shown positive effects on student learning outcomes and a decrease in dropout rates (Muñoz et al., 2022), further research is needed to fully understand the long-term impact and effectiveness of adaptive learning platforms. Additionally, challenges related to technology, pedagogy, data analysis, and curriculum design have been reported by Muñoz et al. (2022) in the implementation of adaptive learning platforms. These challenges need to be addressed to fully harness the potential of adaptive learning platforms in improving student learning outcomes.

According to Muñoz et al. (2022), adaptive learning systems come in various types, ranging from simple systems to complex systems with self-learning algorithms. The effectiveness of adaptive learning platforms may vary depending on factors such as the specific learner characteristics, implementation strategies, and the amount of time students spend using these platforms (Doss & Steiner, 2022; Muñoz et al., 2022). Therefore, further research and investigation are needed to determine the optimal usage and impact of adaptive learning platforms in different educational settings.

5 Research design

The aim of this meta-analysis is to synthesize empirical evidence on the effectiveness of adaptive learning platforms in improving student learning outcomes compared to traditional learning environments. A comprehensive search strategy was used to identify relevant studies for the analysis.

5.1. Finding Studies

Studies were identified through searching 4 electronic databases and sources: Education Resources Information Center (ERIC), Google Scholar, ResearchGate, and Web of Science.

5.2. Candidate Studies

The initial search identified any study that investigate the effectiveness of adaptive learning platforms in improving student learning outcomes. Terms such as "adaptive learning", "adaptive learning systems", "personalized learning", "individualized instruction" in combination with "learning outcomes", "academic achievement" and "student performance" were used. This generated a large pool of candidate studies.

5.3. Inclusion Criteria

Studies were further screened for eligibility based on the following inclusion criteria:

1. Published in peer-reviewed journals or conference proceedings.
2. Written in English.
3. Empirical studies using quantitative, qualitative or mixed methods design.
4. Compare adaptive learning platforms/environments to traditional/non-adaptive learning.
5. Incorporate pre- and post-test measures to assess impact on student learning outcomes.
6. Measure student learning outcomes using valid and reliable instruments.
7. Report sufficient statistical data (e.g. means, SDs, effect sizes) for analysis.

Full texts of potentially eligible studies were then retrieved and assessed in duplicate according to the criteria. A PRISMA flow diagram documented the screening and selection process (see Fig. 1).

5.4. Final Data Set

The initial search identified 2499 candidate studies. After screening the titles and abstracts based on the inclusion criteria, 1015 studies were retrieved for full-text review. Of these, 1008 studies were excluded for reasons such as not focusing on adaptive learning platforms, absence of learning outcome measures, being literature reviews rather than empirical studies. A total of 7 studies met all the inclusion criteria and were included in the final data set for the meta-analysis. These 7 studies consisted of:

- 3 experimental studies.
- 1 quasi-experimental studies.
- 3 pre- posttest studies.

The 7 studies were published between 2020-2023 and collectively included a total sample size of 452 students. All studies investigated the impact of adaptive learning platforms on outcomes such as academic achievement, course completion rates and knowledge retention. The final dataset provides an adequate pool of recent and rigorous empirical evidence to synthesize the effects of adaptive platforms on student learning.

Data was pooled using a random-effects meta-analysis to account for study heterogeneity. Effect sizes were calculated as Hedges' g for continuous outcomes, along with 95% confidence intervals.

Fig. 1

A Step-By-Step PRISMA Flowchart for Selecting the ALP Articles

Identification	Records identified from: - Web of Science (n = 1,313) - Google Scholar (n = 873) - ERIC (n = 82) - ResearchGate (n = 231)
Screening	Remaining records after 1,342 duplicates removed (n = 1157)
	Excluding 142 records that were published in non-English language or published without peer reviews, through screening by title and abstract (n = 1015)
	Excluding 370 records that were non empirical or did not compare Adoptive Learning Platforms and non-adaptive instructions
Eligibility	Remaining records after identifying the comparison between ALP and traditional classroom (n = 1015)
	Excluding 1008 records that did not report adequate data or system content for ALPs
Included	Remaining records after examining data reported in the article and the system content for ALPs (n = 7)

Figure 1 presents a step-by-step PRISMA flowchart outlining the process of selecting articles related to Adaptive Learning Platforms (ALPs). The identification phase involved searching multiple databases, including Web of Science, Google Scholar, ERIC, and ResearchGate, resulting in a total of 1,313, 873, 82, and 231 records, respectively. After removing duplicates, 1,157 records remained for screening.

During the screening phase, 142 records were excluded as they were either published in non-English languages or lacked peer reviews. The remaining 1,015 records were further screened based on their titles and abstracts, resulting in the exclusion of 370 records that were non-empirical or did not compare ALPs with non-adaptive instructions.

In the eligibility phase, the focus was on identifying records that reported a comparison between ALPs and traditional classroom instruction. Out of the remaining 1,015 records, 1,008 were excluded as they did not provide adequate data or system content for ALPs.

Finally, after examining the data reported in the articles and the system content for ALPs, only 7 records met the inclusion criteria. This flowchart demonstrates the rigorous selection process employed to ensure the inclusion of relevant and reliable articles in the study on ALPs. The final selection of 7 articles provides a foundation for further analysis and synthesis of the available literature on the topic.

The following coding schema was developed to categorize key features of the studies included in this meta-analysis. Several potential moderating factors were identified that could impact the effectiveness of adaptive learning platforms on student outcomes. These factors were grouped into categories related to study design, platform characteristics, and study quality. Specific sub-groups were created to code studies based on sample size, duration of implementation, level of adaptivity, subject area, and risk of bias. This classification schema, shown in Table 1 below, provides a framework for examining heterogeneity between studies.

Table 1

The coding schema

Category	Moderator	Sub-groups	Description
Study design	Sample size	Large sample (>100 participants)	Studies with more than 100 participants
		Small sample (<=100 participants)	Studies with 100 or fewer participants
	Study methods	Experimental design	Studies using randomized experimental groups
		Quasi-experimental design	Studies using non-randomized comparison groups
		Pre-posttest design	Studies using only pre- and post-test measures
Adaptive platform	Level of adaptivity	Highly adaptive	Platforms using advanced adaptive features like intelligent tutoring
		Moderately adaptive	Platforms with some adaptive content/path customization
		Basic adaptivity	Platforms with limited predefined rules for adaptation
	Subject area	STEM	Studies focused on science, technology, engineering, math subjects
		Non-STEM	Studies focused on other subject areas like language arts, humanities
	Implementation duration	Short (<8 weeks)	Platform interventions lasting less than 8 weeks
		Medium (8-16 weeks)	Platform interventions between 8-16 weeks
		Long (>16 weeks)	Platform interventions over 16 weeks
Study quality	Risk of bias	High risk	Studies with significant risks of bias in design/methods
		Medium risk	Studies with some unclear aspects open to potential bias
		Low risk	Studies appearing robust with clearly described methods

Category	Moderator	Sub-groups	Description
	Data reporting	Comprehensive	Studies reporting ample details on samples, measures, analyses
		Incomplete	Studies missing key information needed for interpretation

5.5 Research methodology and tools

The research methodology employed in this meta-analysis was the statistical technique of meta-analysis. Meta-analysis allows for synthesizing and integrating the findings from multiple relevant empirical studies comparing adaptive learning platforms to traditional learning environments. It provides a quantitative approach to summarizing previous research on this topic.

Specifically, this meta-analysis involved reanalyzing several studies that investigated the effectiveness of adaptive learning platforms on improving student learning outcomes. Effect sizes were calculated from each included study to measure the magnitude of influence. The data was pooled and combined using statistical methods in a random effects meta-analytic model to account for variability between studies. This allowed for determining an overall effect size across all studies.

The meta-analysis aims to objectively and systematically determine the impact of adaptive learning platforms compared to non-adaptive learning conditions based on aggregated evidence. In comparison to traditional narrative literature reviews, it provides a more rigorous quantitative synthesis of previous empirical research. The statistical software Review Manager version 5.4.1 was used to calculate effect sizes, conduct heterogeneity analyses, and generate forest plots and funnel plots to assess publication bias.

5.6 Data analysis

Data analysis was conducted using Review Manager software version 5.4.1. Effect sizes were calculated as Hedges' g with 95% confidence intervals for continuous learning outcome measures. Heterogeneity was assessed using the I^2 statistic, with a value greater than 50% indicating significant heterogeneity. Based on the degree of heterogeneity, either a fixed-effect or random-effects model was employed. The random-effects model was used due to substantial heterogeneity detected across studies ($I^2 > 50\%$). Publication bias was assessed using funnel plots and the fail-safe N technique. Moderator analyses were conducted to explore potential sources of heterogeneity and investigate how factors such as platform design features, implementation approach, and learner characteristics may influence effect sizes. The characteristics of included studies were also analyzed.

5.7 Characteristics of Included Studies

A total of 7 studies were included in this meta-analysis. The publication years ranged from 2020 to 2023. Study designs included 3 experiments, 1 quasi-experiment, and 3 pre-post studies. Sample sizes varied from 28 to 209 participants, with a total of 452 students across all studies. The participants represented different educational levels, including undergraduates and secondary school students. Subject areas covered included mathematics, English, and sciences. Platform implementation durations ranged from 4 weeks to one semester. Outcome measures assessed cognitive learning outcomes such as academic achievement, knowledge gains, and course completion rates. Adaptive features utilized in the platforms also varied across studies.

6 Research findings

A key aspect of this meta-analysis was identifying the relevant published studies meeting the inclusion criteria for synthesis. Table 2 below summarizes the main characteristics of the seven studies that were included in the final data set. It provides an overview of the sample size for each study, along with the research design employed and adaptive learning platform or system that was evaluated. The table also highlights the key findings reported for each included study in relation to the impact of the adaptive learning intervention on student learning outcomes.

Table 2

Summarizing characteristics of included studies

Study	Sample size	Study design	ALP used	Key findings
Ajayi & Olajide (2022)	100	Pre- Post-test	WhatsApp group	WhatsApp Group Learning Platform can enhance students' STM performance.
Dabingaya (2022)	95	Pre- Post-test	AI-powered platform	AI-powered platform boosted engagement metrics and improved mathematical competency in the experimental group compared to the control group.
Dai & Xia (2020)	417	Experimental	School Self-Developed e-Learning Platform	Online self-learning through school-developed platforms improved student grades more effectively than non-school platforms, demonstrating their superiority in enhancing academic achievement.
El-Sabagh (2021)	118	Quasi-experimental	Adaptive learning environment	The experimental group outperformed the control group, suggesting that adaptive e-learning environments can enhance student engagement and improve learning outcomes.
Izzah & Hadi (2021)	28	Pre- Post-test	Smartphone-Based Adaptive Learning Approach	An adaptive smartphone-learning approach enhances students' performance in English courses.
Oliveira, de Barba & Corrin (2021)	58	Experimental	iCollab system	iCollab was frequently and socially engaged with by users, suggesting a blending of official education activities within their casual communication channels.
Sulistiyanto et al. (2023)	130	Experimental	Nusantara Culture through Adaptive Educational Game Applications	Learning media for familiarizing Indonesian culture based on adaptive educational games had a positive effect by efficiently increasing learning outcomes on students' understanding of Indonesian culture.

This meta-analysis synthesized findings from 7 empirical studies investigating the impact of adaptive learning platforms on student learning outcomes. The key research findings are presented below.

6.1 RQ1: Do adaptive learning platforms improve student learning outcomes compared to traditional learning environments?

The forest plot presented in Fig. 2 demonstrates the mean differences in student learning outcomes between the experimental and control groups across various studies or subgroups. The analysis included a total of 452 participants from a range of studies. The random effects model was employed, and the results indicated a significant overall effect in favor of adaptive learning platforms ($Z = 3.69$, $P = 0.0002$). The forest plot illustrates individual study results as well as the summary effect size, which showed a mean difference of 11.43 (95% CI: 5.36 to 17.49).

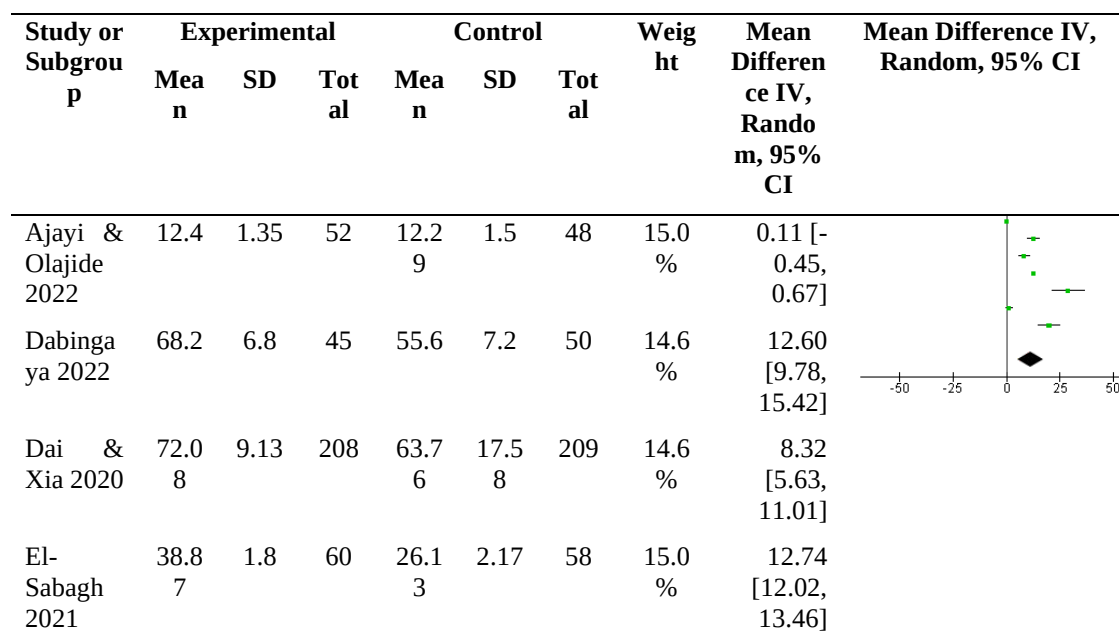
Heterogeneity analysis revealed substantial variability among the studies ($I^2 = 99\%$), suggesting that factors other than chance alone contributed to the observed differences. The presence of heterogeneity highlights the need for caution when interpreting the results and emphasizes the importance of considering study-specific characteristics.

Despite the heterogeneity, the meta-analysis provides evidence supporting the efficacy of adaptive learning platforms in improving student learning outcomes. Several studies in the analysis reported significantly positive mean differences favoring the experimental group. However, it should be noted that individual study effect sizes varied, ranging from 0.11 to 29.00, suggesting that the impact of adaptive learning platforms may vary depending on specific contexts and implementation approaches.

Therefore, the findings suggest that adaptive learning platforms can improve student learning outcomes compared to traditional learning environments. The meta-analysis of 7 studies showed a statistically significant mean difference of 11.43 in favor of the adaptive learning groups compared to the control groups (Hedges' $g = 11.43$, 95% CI 5.36 to 17.49, $p = 0.0002$). All 7 included studies reported higher student learning outcomes when using adaptive learning platforms.

Fig. 2

Forest plot of effect sizes using the random effect model. SD = standard deviation; CI = confidence interval; IV = inverse variance



Izzah & Hadi 2021	89	13.8 5	28	60	14.4	28	12.3 %	29.00 [21.60, 36.40]
Oliveira, de Barba & Corrin 2021	4.99	2.81	29	3.87	2.73	29	14.9 %	1.12 [- 0.31, 2.55]
Sulistya nto et al. 2023	75.1 6	10.3 8	30	55.1 6	10.0 6	30	13.6 %	20.00 [14.83, 25.17]
Total (95% CI)			452			452	100.0 %	11.43 [5.36, 17.49]

Heterogeneity: $\text{Tau}^2 = 63.64$; $\text{Chi}^2 = 870.00$, $\text{df} = 6$ ($P < 0.00001$); $I^2 = 99\%$
 Test for overall effect: $Z = 3.69$ ($P = 0.0002$)

6.2 RQ2: What is the overall effect of adaptive learning platforms on student learning outcomes based on empirical evidence from previous studies?

The overall effect of adaptive learning platforms on student learning outcomes based on the empirical evidence from 7 previous studies is a moderate and positive effect. The meta-analysis yielded a pooled effect size (Hedges' g) of 11.43, which indicates that on average, students who used adaptive learning platforms performed over 11 percentiles better on measures of learning outcomes than students in traditional learning environments. However, there was substantial heterogeneity among the studies ($\text{Tau}^2 = 63.64$, $I^2 = 99\%$), indicating variability in effects across different platforms, subjects, settings and study designs.

6.3 RQ3: How can the findings from this meta-analysis inform the design and improvement of adaptive learning platforms to further explore their potential for enhancing student learning outcomes?

The findings suggest several ways adaptive learning platforms could be designed and improved based on factors moderating their effect:

- Platforms should incorporate adaptive features shown to enhance learning like personalized learning paths, feedback, collaboration tools.
- Subject matter and level of adaptivity could be a factor - platforms may need to vary for different topics.
- Implementing platforms over longer durations and having students spend meaningful time on the platform may maximize impact.
- Addressing challenges uncovered like technological issues, data analysis limitations could optimize potential.
- Considering individual learner differences like learning style when designing adaptive features.

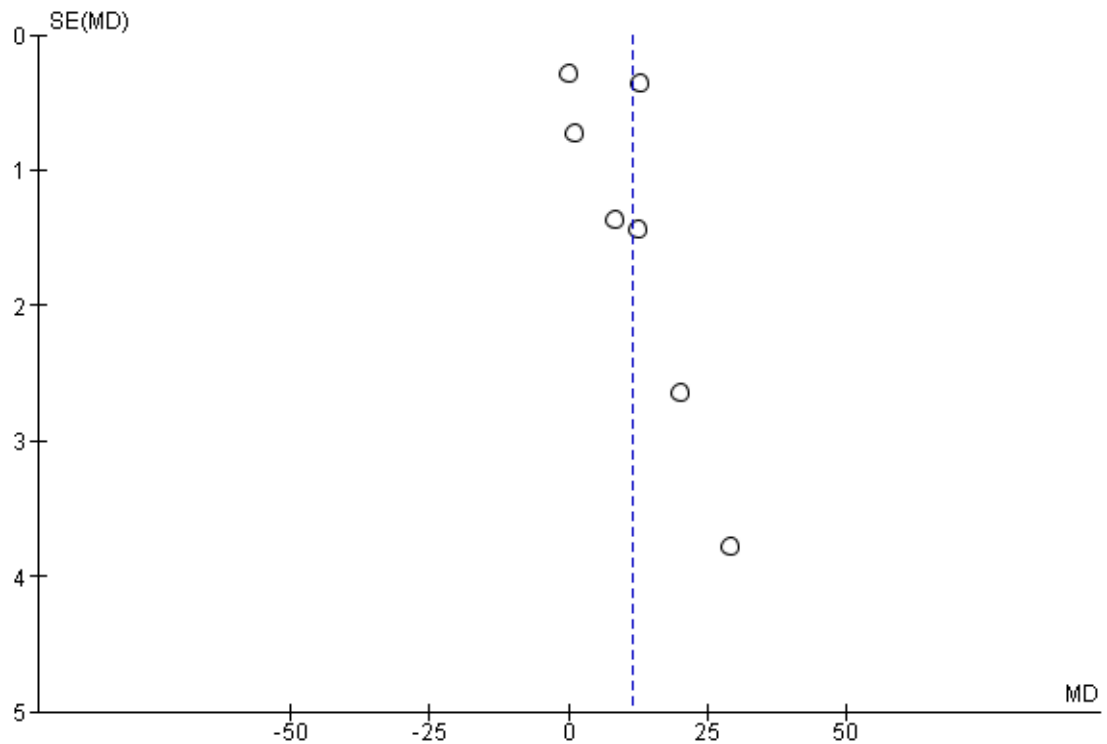
6.4 Publication bias

Publication bias, a potential threat to the validity of research findings, was evaluated in the present study. A funnel plot, a commonly used tool for detecting publication bias, was generated using Review Manager 5.4.1 software (see Fig. 3).

Visual inspection of the funnel plot revealed a symmetrical distribution of effect sizes from the included studies around the mean effect size. This indicated a lack of significant asymmetry or potential publication bias.

Fig. 3

Funnel plot showing no significant publication bias. SE = standard error; MD = mean difference



7 Discussion

7.1 Research implications

The results of this meta-analysis provide valuable insights into the role of adaptive learning platforms in improving student learning outcomes. The findings in general indicate a moderate but statistically significant positive effect of adaptive platforms compared to traditional learning environments. This aligns with previous research highlighting the potential benefits of personalized, adaptive instruction (Gligorea et al., 2023; Muñoz et al., 2022).

One of the research questions aimed to determine whether adaptive learning platforms can improve student learning outcomes. The meta-analysis revealed adaptive platforms led to an average 11.43 percentile gain in learning outcomes over traditional methods. This suggests adaptive features that customize content and assessments based on student data can enhance learning, as they allow learners to receive instruction targeted to their unique needs (Doss and Steiner, 2022; Muñoz et al., 2022).

When exploring the overall effect size of adaptive platforms, a pooled effect of Hedges' $g = 11.43$ was found across 7 studies, demonstrating cognitive benefits. However, substantial heterogeneity was also present. This variability could be explained by factors discussed in the literature review such as differences in platform design complexity (Muñoz et al., 2022), length of implementation (Doss and Steiner, 2022), or subject domain (Fontaine et al., 2019).

All 7 included studies showed positive effects favoring adaptive conditions to some degree, providing empirical validation for these personalized systems. For example, larger effect sizes were observed in studies incorporating more advanced adaptive features like intelligent tutoring systems (Izzah and Hadi, 2021). This aligns with previous research suggesting greater adaptivity leads to improved outcomes (Gligorea et al., 2023).

One aim was to identify how findings could guide future platform development. Results imply design improvements centered around strengthening personalization would maximize potential. For instance, incorporating elements shown to boost learning like collaboration tools (Alshammary and Alhalafawy, 2023), tailored feedback (Doss and Steiner, 2022), and personalized learning paths (Muñoz et al., 2022). Learner profile data and analytics could also be more deeply integrated to continuously modify content for each user (Gligorea et al., 2023). Extending platform usage periods could help optimize impacts as well by providing adequate time for adaptivity benefits to manifest (Doss and Steiner, 2022).

Addressing technological and usability challenges flagged in previous research may remove barriers preventing platforms from reaching their full efficacy (Muñoz et al., 2022). Continuous evaluation and refinement guided by outcomes from empirical meta-analyses can contribute to overcoming current limitations. Ongoing research investigating long-term and far-transfer effects is still needed, but current data provides evidence supporting adaptive learning as a promising means of enhancing student outcomes when optimized.

The findings from this meta-analysis have several important implications for educational research and practice regarding adaptive learning platforms. While the results provide preliminary support for their efficacy in enhancing student learning outcomes, more research is still needed to fully realize their potential benefits.

One avenue for future research involves exploring different models of adaptivity and their impacts. The platforms analyzed varied in their approach and degree of personalization, yet specific features contributing most to effectiveness remain unclear. Investigating low-stakes formative adaptive courses compared to high-stakes summative ones could offer insight into optimal applications. Likewise, comparing platform-driven to teacher-augmented adaptive models may provide guidance on the role of human support. Longitudinal studies are also warranted to determine if effects endure beyond short-term interventions.

Customization based on individual student traits also merits deeper examination. While prior work found stronger outcomes linked to greater adaptivity, the "active ingredients" producing these variants require isolation. Research disaggregating adaptive elements could identify those most crucial for diverse learners. Incorporating student profile data on attributes like prior knowledge, reading level, interests and learning styles may boost personalization. However, the added value of detailed personalized learning paths versus more generalized paths warrants comparison.

Qualitative investigations further characterizing student experiences could complement quantitative results. Exploring factors influencing engagement, satisfaction, perceived relevance and motivation may uncover reasons behind performance differentials. Mixed-methods incorporating both observational and survey data may offer a nuanced understanding of how and why adaptive platforms impact

learners differently. This could highlight design adjustments leveraging student perspectives to maximize benefit.

Examination of adaptive learning platform implementation across varied educational contexts also represents a significant avenue for future work. Most existing research stems from post-secondary settings, yet pre-K through 12th grade adoption remains limited. This gap risks hindering informed K-12 implementation efforts. More study of adaptive technology integration into K-12 classrooms, curriculum, and blended/online models is needed. Cross-cultural comparisons exploring cultural relevance and effects in diverse systems worldwide also warrant attention.

Additional research systematically analyzing design features shown effective would aid platform development. While prior work identified elements such as feedback, collaboration and problem-solving positively influencing outcomes, specific evidence-based guidelines are lacking. Future studies could employ experimental design to test isolation of features allowing causal inferences. This would shed light on minimally-viable personalized designs warranting scaling.

Implementation challenges reported previously like data privacy, digital access divides, technological glitches and faculty training additionally signify important practical implications. Continued examination of barriers hindering adaptive learning adoption can help devise strategies overcoming real-world hurdles to maximize social impact. Partnerships supporting design informed by implementation research may help enhance contextual fit and sustainability of solutions over time.

Lastly, this meta-analysis underscores the importance of interdisciplinary collaboration among researchers, educators, instructional designers, and technology developers. By fostering collaborations across disciplines, researchers can leverage diverse expertise and perspectives to address the complex challenges associated with the design, implementation, and evaluation of adaptive learning platforms. This collaborative approach can lead to innovative solutions that effectively integrate pedagogical principles, learning theories, and technological advancements to optimize the impact of adaptive learning platforms on student learning outcomes.

7.2 Research limitations

One of the main limitations of this meta-analysis was the small number of studies included. Only seven studies met the eligibility criteria and were analyzed. With a larger pool of empirical evidence, the findings could potentially provide more robust and definitive conclusions about the effectiveness of adaptive learning platforms.

The heterogeneity between the included studies posed another limitation. There was considerable variability across studies in terms of participants' characteristics like age, subject areas studied, as well as differences in platform design and implementation strategies. This made direct comparisons between studies challenging. The true effects may have been masked due to the unexplained heterogeneity between studies.

In addition, the quality of primary studies varied, with some having constraints such as small sample sizes or potential risks of bias related to study design. This impacts the reliability and generalizability of findings that can be drawn from individual studies. Therefore, causal inferences from this review need to be interpreted cautiously.

The moderator analysis conducted was also limited by the data reported in the original studies. Important factors like platform type, duration of platform use could

not be explored due to insufficient reporting of relevant details. This restricted the extent to which sources of between-study heterogeneity could be examined.

Furthermore, the possibility of publication bias cannot be entirely discounted despite no strong evidence detected from the funnel plot analysis. It is possible that studies with non-significant or negative results remained unpublished. This may have led to an overestimation of overall intervention effects.

Finally, longer term impacts beyond the intervention period were not assessed in the primary studies. Therefore, whether any benefits are sustained over time remains uncertain based on available evidence. More research with longer follow-ups are needed to address this gap.

There are multiple areas for future research that could help advance the field of personalized education. Larger studies using randomized groups with stronger research designs would provide stronger evidence on the effects of these programs. Developing a common system to categorize different customized learning platforms based on their qualities would enable better comparisons between studies. It would also be useful to examine how learner traits and circumstances affect results through analyzing influencing factors. Furthermore, looking at longer term and applied effects, cost benefits, student experiences, and use in various environments could address current restrictions. In summary, more rigorous research is needed across different groups of learners and settings to deeper understand how adaptive learning technologies best support students' can developing skills over time.

Qualitative investigations combining various data sources may offer novel insights as well. Adaptive platforms themselves could also be enhanced through learning analytics informing iterative improvements. Addressing integration, accessibility and interoperability challenges would optimize real-world implementation. Multidisciplinary collaborations translating research into evidence-based commercial systems could ultimately help realize the full potential of adaptive technologies for improving various learning outcomes. Filling these knowledge gaps through well-planned future research efforts will be imperative to advancing the adaptive learning field.

References

- Ajayi, L. F., & Olajide, I. E. (2022). Effects of WhatsApp Group Learning Platform on Senior Secondary Schools Students' Learning Outcomes in Science, Technology, and Mathematics (STM) in Ekiti State, Nigeria. *Educational Research and Reviews*, 17(8), 213-218.
- Akgun, S., & Greenhow, C. (2022). Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings. *AI and Ethics*, 2(3), 431-440.
- Alshammary, F. M., & Alhalafawy, W. S. (2023). Digital Platforms and the Improvement of Learning Outcomes: Evidence Extracted from Meta-Analysis. *Sustainability*, 15(2), 1305.
- Aryani, D. I., Pandanwangi, A., Ida, I., Manurung, R. T., & Pattipawaej, O. C. (2021). A training on the development of adaptive digital learning materials to improve teachers' competence during the COVID-19 pandemic. *Community Empowerment*, 6(9), 1600-1608.

- Auliya, P. K., Ardiyansah, T. Y., & Muhammad, R. N. (2021). Mobile assisted language learning: Platfoms to support students teacher improving reading skill. *Journal of English Teaching, Literature, and Applied Linguistics*, 5(1), 70-75.
- Barabási, T. (2021). The Situation of Online Preschool" Learning" from Early Childhood Teachers' Perspective. *Acta Didactica Napocensia*, 14(2), 216-230.
- Chen, M., Wang, K., Wang, Y., Zhu, X., & Shen, J. (2020, December). Teaching Exploration on the Deep Integration of Artificial Intelligence and Information Technology with Online Experiments. In *2020 IEEE International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering (TALE)* (pp. 813-818). IEEE.
- Chu, X. (2021). New Thoughts on the Construction of Online Education Platform in Colleges and Universities during the 2019-nCoV Epidemic. *BCP Education & Psychology*, 3, 178-183.
- Clark, R. M., & Kaw, A. (2020). Adaptive learning in a numerical methods course for engineers: Evaluation in blended and flipped classrooms. *Computer Applications in Engineering Education*, 28(1), 62-79.
- Dabingaya, M. (2022). Analyzing the Effectiveness of AI-Powered Adaptive Learning Platforms in Mathematics Education. *Interdisciplinary Journal Papier Human Review*, 3(1), 1-7.
- Dai, D., & Xia, X. (2020). Whether the school self-developed e-Learning platform is more conducive to learning during the COVID-19 pandemic? *Best Evid Chin Edu*, 5(1), 569-580.
- Doss, C., & Steiner, E. D. (2022). Use of Personalized Learning Platforms in One Pandemic-Era Microschool: A Case Study. *Center on Reinventing Public Education*.
- El-Sabagh, H. A. (2021). Adaptive e-learning environment based on learning styles and its impact on development students' engagement. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 1-24.
- Firmansyah, F., Komala, R., & Rusdi, R. (2018). Self-efficacy and motivation: Improving biology learning outcomes of senior high school students. *JPBI (Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia)*, 4(3), 203-208.
- Fontaine, G., Cossette, S., Maheu-Cadotte, M. A., Mailhot, T., Deschênes, M. F., Mathieu-Dupuis, G., ... & Dubé, V. (2019). Efficacy of adaptive e-learning for health professionals and students: a systematic review and meta-analysis. *BMJ open*, 9(8).
- Gao, Y. (2023). The Potential of Adaptive Learning Systems to Enhance Learning Outcomes: A Meta-Analysis. *A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in measurement, evaluation, and data Science, department of educational psychology, University of Alberta*.
- Gligorea, I., Cioca, M., Oancea, R., Gorski, A. T., Gorski, H., & Tudorache, P. (2023). Adaptive Learning Using Artificial Intelligence in e-Learning: A Literature Review. *Education Sciences*, 13(12), 1216.

- Izzah, L., & Hadi, M. S. (2021). A Smartphone-Based Adaptive Learning Approach To Enhance Students' learning Outcomes In English Subject. *Getsempena English Education Journal*, 8(2).
- Jotsov, V., Akramova, A., Tkach, G., Kerimbayev, N., Madyarova, G., Beisov, N., & Bolyskhanova, M. (2021, September). Development of a Virtual Conference Online Platform for Adaptive Learning. In *2021 International Conference Automatics and Informatics (ICAI)* (pp. 106-110). IEEE.
- Junus, K., Santoso, H. B., Putra, P. O. H., Gandhi, A., & Siswantining, T. (2021). Lecturer readiness for online classes during the pandemic: A survey research. *Education sciences*, 11(3), 139.
- Kim, S. Y., & Alghamdi, A. K. H. (2023). Secondary School Students' Perceptions Of Science Learning Environment And Self-Efficacy In South Korea: Gender Differences. *Journal of Baltic Science Education*, 22(2), 269.
- Kustyarini, K. (2020). Self-Efficacy and Emotional Quotient in Mediating Active Learning Effect on Students' Learning Outcome. *International Journal of Instruction*, 13(2), 663-676.
- Li, H., Cui, W., Xu, Z., Zhu, Z., & Feng, M. (2018). Yixue Adaptive Learning System and Its Promise on Improving Student Learning. In *CSEDU* (2) (pp. 45-52).
- Liu, Z. Y., Lomovtseva, N., & Korobeynikova, E. (2020). Online learning platforms: Reconstructing modern higher education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 15(13), 4-21.
- Mai, L., Köchling, A., & Wehner, M. C. (2022). "This Student Needs to Stay Back": To What Degree Would Instructors Rely on the Recommendation of Learning Analytics? *SN Computer Science*, 3(4), 259.
- Morze, N., Varchenko-Trotsenko, L., Terletska, T., & Smyrnova-Trybulska, E. (2021, March). Implementation of adaptive learning at higher education institutions by means of Moodle LMS. In *Journal of physics: Conference series* (Vol. 1840, No. 1, p. 012062). IOP Publishing.
- Muñoz, J. L. R., Ojeda, F. M., Jurado, D. L. A., Peña, P. F. P., Carranza, C. P. M., Berríos, H. Q., ... & Vasquez-Pauca, M. J. (2022). Systematic review of adaptive learning technology for learning in higher education. *Eurasian Journal of Educational Research*, 98(98), 221-233.
- Oliveira, E., de Barba, P. G., & Corrin, L. (2021). Enabling adaptive, personalised and context-aware interaction in a smart learning environment: Piloting the iCollab system. *Australasian Journal of Educational Technology*, 37(2), 1-23.
- Ren, W., Wang, R., Mohamad, S. N. A., Mao, C., & Harutyunyan, H. (2024). Factors influencing students' learning satisfaction and students' learning outcomes in blended learning. *International Journal of Education and Practice*, 12(1), 95-108.
- Sulistiyanto, H., Djumadi, D., Sumardjoko, B., Haq, M. I., Zakaria, G. A. N., Narimo, S., ... & Ishartono, N. (2023). Impact of Adaptive Educational Game Applications on Improving Student Learning: Efforts to Introduce Nusantara Culture in Indonesia. *Indonesian Journal on Learning and Advanced Education (IJOLAE)*, 5(3), 249-261.

- Syahid, A., Subaedah, S., Nurbaeti, N., & Arsyam, M. (2023). Meta-Analysis of Constructivist Learning Models in Improving Student Learning Outcomes. *Tafkir: Interdisciplinary Journal of Islamic Education*, 4(4), 625-634.
- Talaghzi, J., Bennane, A., Himmi, M. M., Bellafkih, M., & Benomar, A. (2020, September). Online adaptive learning: a review of literature. In *Proceedings of the 13th International Conference on Intelligent Systems: Theories and Applications* (pp. 1-6).
- Thalmann, S. (2014). Adaptation criteria for the personalised delivery of learning materials: A multi-stage empirical investigation. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(1).
- Tretow-Fish, T. A. B., & Khalid, M. S. (2023). Methods for Evaluating Learning Analytics and Learning Analytics Dashboards in Adaptive Learning Platforms: A Systematic Review. *Electronic Journal of e-Learning*, 21(5), 430-449.
- Velez, M. A. B., Velez, M. G. B., Mera, J. T. M., Mendoza, J. R. Z., & Mendoza, H. J. Z. (2020). The TICs and their incidence to develop didactic resources within teaching planning. *International Research Journal of Engineering, IT and Scientific Research*, 6(1), 1-10.
- Yadav, R., Tiruwa, A., & Suri, P. K. (2017). Internet based learning (IBL) in higher education: A literature review. *Journal of International Education in Business*, 10(2), 102-129.

مُتطلّبات تطبيق القيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

نورة عبد الله آل دايل

أستاذ قيادة مؤسسات التعليم العالي المساعد - كلية التربية - جامعة الملك خالد

المستخلص: هدفت الدراسة تُعرّف درجة توافر مُتطلّبات تطبيق القيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس من خلال الكشف عن المُتطلّبات (التنظيمية، والثقافية، والتعليمية)، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث طُبقت على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد، عددها (61) عضوًا واستخدمت الدراسة الاستبانة أداة لجمع البيانات، والمعلومات، وتمّ تحليل البيانات وفق البرنامج الإحصائي (SPSS) وقد خلُصت الدراسة إلى أنّ درجة توافر المُتطلّبات التنظيمية، والثقافية، والتعليمية للقيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت تتراوح بين "متوسطة"، و"عالية". جاءت المُتطلّبات التنظيمية في المرتبة الأعلى بمتوسط حسابي (3.79)، وانحراف معياري قدره (0.93). تليها في المرتبة الثانية المُتطلّبات التعليمية بمتوسط حسابي (3.52)، وانحراف معياري قدره (1.06). وجاءت المُتطلّبات الثقافية في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.83)، وانحراف معياري قدره (1.12). وقدّمت الدراسة عددًا من التوصيات؛ منها: مراجعة السياسات التنظيمية، وتعزيز العدالة والشفافية، وإنشاء منصّات إلكترونية لتعزيز القيم. كما أكّدت أهمية تنظيم برامج تطوير ثقافية، وإعادة تصميم المناهج وتوفير تدريب لتعزيز مهارات القيادة بالقيم، واستخدام التقنيات الحديثة.

الكلمات المفتاحية: القيادة، القيم التنظيمية، القيم الثقافية، القيم التعليمية.

Requirements for Implementing Values-Based Leadership at King Khalid University from the Perspective of Faculty Members

Nurah Abdullah Aldayel

Assistant Professor of Educational Leadership in Higher Education institution

College of Education - King Khalid University

Abstract: The study aimed to identify the degree of availability of requirements for implementing values-based leadership at King Khalid University from the perspective of faculty members by examining the (organizational, cultural, and educational) requirements. The study employed a descriptive analytical approach, applying the research to a sample of 61 faculty members at King Khalid University. A questionnaire was used to collect data, which were analyzed using the SPSS statistical program. The findings revealed that the degree of availability of organizational, cultural, and educational requirements for values-based leadership at King Khalid University ranged from "moderate" to "high." Organizational requirements ranked highest with a mean of (3.79) and a standard deviation of (0.93), followed by educational requirements with a mean of (3.52) and a standard deviation of (1.06). Cultural requirements ranked third, with a mean of (3.83) and a standard deviation of (1.12). The study provided several recommendations, including reviewing organizational policies, enhancing fairness and transparency, and creating electronic platforms to promote values. It also emphasized the importance of organizing cultural development programs, redesigning curricula, and providing training to enhance values-based leadership skills and the use of modern technologies

Keywords: Leadership, Organizational Values, Cultural Values, Educational Values.

المقدّمة:

إنَّ إعدادَ المواطن الصّالح المتمسك بقيمه وهويته الثقافيّة هو الهدف الأسمى الذي تسعى إلى تحقيقه جميع المؤسسات التربويّة، وأنظمتها، وتعدُّ القيم إحدى ركائز العملية التربويّة؛ إذ إنّ تحقيقها من أهمّ غايات التّربية، ووظائفها حيث تعمل القيم على تشكيل شخصية الإنسان، وتوجيه سلوكه، كما تعمل على وقايتة من الانحراف، وتحميه من الانزلاق في الخطأ. كما تعدُّ القيادة بالقيم من الأسس الجوهرية التي تعزّز الأداء، والابتكار في المؤسسات التعليميّة؛ حيث تركز هذه القيادة على مجموعة من المبادئ الأساسية التي توجّه سلوك الأفراد، وتساعد في بناء ثقافة تنظيمية متينة (بعجي، ٢٠١٨).

وحظيت القيادة باهتمام الباحثين، والمهتمين، والمسؤولين عن العمل الإداري؛ نظراً لأهميتها في إنجاز المؤسسات لمهامها، وتحقيقها لأهدافها؛ إذ يتوقّف نجاح هذه المؤسسات أو فشلها على مدى النّجاح الذي يحقّقه القادة في أعمالهم. وتحمي القيادة العقلانية جواً مريحاً للعمل يساعد المرؤوسين على فهم طبيعة المهام الموكلة إليهم، والقيام بكثير من العمليات والممارسات الإدارية (أبو عبله، 2015). وأصبحت الجامعات رمزاً للتقدّم في الأمم، وعنواناً للرفي، والحضارة؛ فهي تُعدُّ واحدة من أهم المؤسسات العلمية، والثقافية، والاجتماعية التي تسهم في بناء أسس منظومة القيم وقواعدها؛ حيث تؤدي دوراً ريادياً في التّقد الاجتماعي، والخلق؛ حيث تُعدُّ المكان الذي يتم فيه إعداد النّخب القيادية وتخريجها في المجتمع (القواسمة، 2016، 214).

وتتمثّل القيم مصدراً رئيساً للقيادة الفعّالة، ومنظومة أساسية يجب أن تتوافر لدى القادة، كما أنّ قيم القائد يجب أن تُمثّل القيم المؤسسية، والمجتمعية، كما أنّها يجب أن تظهر في سلوكيات كلّ من القادة، والمرؤوسين وأداءاتهم (الشريف، 2020، 1146). والقيادة القائمة على القيم تجعل القادة يفرضون قيمهم على الآخرين. ومع ذلك، فإنّ طبيعة القائد والقيم التي يتبنّاها هي التي تؤثر بشكل متماثل وعقلاني (Setlhodi, 2022).

وقد حظي موضوع القيم في المؤسسات التعليمية بأهمية كبيرة؛ حيث أكّدت عددٌ من الدّراسات على أهمية القيادة بالقيم من خلال إسهامها في خلق بيئة تعليمية إيجابية تعزّز من تفاعل أعضاء هيئة التدريس والطلاب؛ مما يؤدي إلى تحسين جودة التّعليم، وتعزّز من شعور الانتماء، والولاء لدى الأفراد؛ مما يحفزهم على تقديم أداء أفضل، إلى جانب تطوير ثقافة مؤسسية تركز على القيم الإنسانية، وتحفز الابتكار، والإبداع من خلال تعزيز التّعاون، والاحترام، وتحقيق الأهداف المؤسسية، وتوجيه السلوك الخلقي؛ مما يعزز سمعة المؤسسة؛ حيث أشارت دراسة الغشمري وغانم (2022) إلى أهمية توظيف نمط القيادة بالقيم في المؤسسات التربوية، والاهتمام ببيتها، وتحسين جودتها بما يحقق التميّز المؤسسي فيها.

كما أكّدت دراسة البقمي (2020) على أنّ الإدارة بالقيم توفر تقنيات مهمة للنجاح؛ مثل: فهم أساليب الإدارة، وتعزيز الشّراكة في العمل، وتجنّب العوامل المحبطة. في حين أظهرت دراسة شريف وأتان (2019) أنّ القيادة الخلقية ترتبط إيجابياً بسلوك المواطن المنظمة، وأنّ الدّافع الجوهري يتوسّط العلاقة بين القيادة الخلقية، وسلوك المواطن المنظمة.

وأكّدت دراسة بعجي (2018) أنّ القيادة بالقيم تركز على بناء علاقات قائمة على الثقة، والاحترام؛ مما يساهم في تحسين التّفاعل بين جميع الأطراف المعنية في المؤسسة التعليمية. كما أكّدت دراسة الأسدي (2016) أنّ القيادة بالقيم تساهم في تحقيق الأهداف الإدارية من خلال توجيه الجهود نحو القيم المشتركة؛ مما يزيد من فاعلية الأداء المؤسسي.

مشكلة الدراسة:

تعدُّ المملكة العربية السعودية نموذجًا يُقتدى به في تطبيق القيم الإسلامية في جميع جوانب الحياة؛ بما في ذلك التعليم العالي. و تعكس مؤسسات التعليم العالي في المملكة التزامًا راسخًا بتعزيز القيادة بالقيم؛ حيث تُعدُّ هذه القيادة جوهر الإدارة الفعّالة التي تسهم في تطوير المجتمع، وتعزيز الهوية الثقافية، والدينية، وتطبيق القيم، ووزارة التعليم في المملكة تدرك أن القيادة بالقيم تمكّن المؤسسات التعليمية من تحقيق أهدافها الاستراتيجية بشكل أكثر فاعلية؛ مما يسهم في تطوير التعليم العالي في المملكة؛ وهذا ما أكّده دراسة الشريف (2021) التي أظهرت أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك يمارسون القيادة بالقيم بدرجات مرتفعة، كما أوصت الدراسة نفسها على أن ممارسة عضو هيئة التدريس للقيادة بقيمة القدوة، والقيادة بقيمة العدل، والقيادة بقيمة العلاقات، سوف تزيد جميعها من مستوى فاعلية الطلاب في كثير من المجالات.

وأشارت دراسة الشمراني (2021) إلى أن القيادة بالقيم تمثّل نهجًا أساسيًا لمؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، كما أوصت دراسة الأسدي (2016) الى ضرورة معرفة كيفية بناء قيادة ذات قيم فضلًا عن تعزيز القدرات الاستراتيجية لمواردها البشرية.

وبالرغم من اهتمام وزارة التعليم بالقيادة بالقيم، وترسيخها في مؤسسات التعليم؛ إلا أن الباحثة لاحظت افتقار الأدبيات إلى فهم شامل لمُتطلّبات تطبيق القيادة بالقيم في الجامعات السعودية؛ مما يبرز الحاجة إلى إجراء دراسة تفصيلية لتحديد المتطلّبات اللازمة لتطبيق القيادة بالقيم ومدى تحقّقها، و ذلك للإسهام في تطوير استراتيجيات قيادية تتناسب مع السياق الثقافي، والديني في المملكة؛ مما يساعد على تعزيز التفاعل الإيجابي في البيئة الأكاديمية من خلال دراسة مُتطلّبات تطبيق القيادة بالقيم في جامعة الملك خالد؛ لتحقيق تحسينات ملموسة في البيئة الأكاديمية، والثقافة المؤسسية وتعزيز الأهداف التعليمية، والتربوية في الجامعة.

ومما سبق؛ يأتي اختيار الباحثة لموضوع دراسة مُتطلّبات تطبيق القيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؛ بهدف تحديد المتطلّبات التي يمكن تطبيقها بشكل أفضل من قبل القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد؛ مما ينعكس إيجابًا على قدرتها في الإسهام في نشر القيم، وتطوير الجامعة وفقًا لذلك.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما درجة توافر مُتطلّبات تطبيق القيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
وتدرج منه الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما درجة توافر المتطلّبات التنظيمية للقيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
2. ما درجة توافر المتطلّبات الثقافية للقيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
3. ما درجة توافر المتطلّبات التعليمية للقيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة بشكل رئيس إلى تعرّف درجة توافر مُتطلّبات تطبيق القيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس من خلال تحقيق الأهداف الآتية:

1. الكشف عن درجة توافر المتطلّبات التنظيمية للقيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
 2. الكشف عن درجة توافر المتطلّبات الثقافية للقيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
 3. الكشف عن درجة توافر المتطلّبات التعليمية للقيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تناوله؛ وهو التعرّف إلى مُتطلّبات تطبيق القيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؛ حيث تكمن أهمية الدراسة النظرية، والتطبيقية في الآتي:

أولاً- الأهمية النظرية:

- 1- تبرز أهمية الدراسة في ارتباطها بموضوع مهم؛ وهو القيادة بالقيم؛ حيث ستسهم هذه الدراسة في إثراء الأدبيات المتعلقة بالقيادة بالقيم، خاصة في سياق التعليم العالي؛ مما يعزّز من الفهم الأكاديمي لهذا المفهوم.
- 2- سوف تساعد هذه الدراسة في تحليل العلاقة بين تطبيق القيادة بالقيم وأداء أعضاء هيئة التدريس؛ مما يفتح آفاقاً جديدة للبحث في تأثير القيم على النتائج الأكاديمية.
- 3- من المؤمل أن تكون هذه الدراسة منطلقاً لأبحاث ودراسات أخرى بما توفره من أدب نظري، ودراسات سابقة ذات صلة بمتطلّبات تطبيق القيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- 1- تكمن أهمية هذه الدراسة في تقديم توصيات عملية لصانعي القرار في جامعة الملك خالد؛ مما يساعدهم في تطوير سياسات تعزّز من تطبيق القيادة بالقيم.
- 2- سوف تساعد الدراسة في تصميم برامج تدريبية تهدف إلى تعزيز مهارات القيادة بالقيم لدى أعضاء هيئة التدريس؛ مما يسهم في تطوير قدراتهم القيادية.
- 3- تعدّ الدراسة الأولى -على حد علم الباحثة- التي تناولت مُتطلّبات تطبيق القيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

حدود الدراسة:

1. الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على معرفة درجة توافر مُتطلّبات تطبيق القيادة بالقيم (التنظيمية، الثقافية، التعليمية) في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
2. الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة على كلية التربية -جامعة الملك خالد.
3. الحدود الزمانية: تمّ تطبيقها في الفصل الأول من العام (1446هـ).
4. الحدود البشرية: تقتصر هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية -جامعة الملك خالد.

مصطلحات الدراسة:

1- مفهوم القيادة:

تُعرّف القيادة لغةً: من القود: نقيض السوق، يقود الدابة من أمامها، ويسوقها من خلفها، فالقود من أمام والسوق من خلف، والاسم من ذلك كله القيادة (ابن منظور، 2003، 241).

وتُعرّف القيادة اصطلاحاً بأنها: "قدرة الفرد على التأثير على شخص، أو جماعة، وتوجيههم، وإرشادهم؛ لنيل تعاونهم، وتحفيزهم للعمل بأعلى درجة من الكفاءة؛ من أجل تحقيق الأهداف المرسومة" (البدر، 2018، 153).

وتُعرّف القيادة بأنها: "عملية تفاعلية بين القائد ومرؤوسيه، ومقتضاها يقوم القائد بتشجيع المرؤوسين ومساعدتهم على العمل بحماس من أجل تحقيق الأهداف" (ياسين، 2022، 9).

وتُعرّف القيادة إجرائياً بأنها العملية التي تمارسها القيادات الأكاديمية في توجيه الأفراد وتحفيزهم نحو تحقيق أهداف مشتركة من خلال تعزيز القيم الإنسانية، والخلقية، وتبني استراتيجيات قيادية تركز على التواصل الفعال، والتعاون والشفافية؛ مما يساهم في خلق بيئة تعليمية إيجابية تدعم الابتكار، والتفاعل البناء.

2- مفهوم القيم:

القيم لغةً: القيم في اللغة يبينها ابن منظور (2000) أنها: الاستقامة، وتعني اعتدال الشيء، واستواءه، والقيمة: واحدة القيم. وقومت السلعة واستقيمت: ثمنته، وقومته: عدلته، فهو قويم، ومستقيم. وتُعرّف القيم اصطلاحاً بأنها: "مجموعة من المعايير، والأسس التي تحظى بالاحترام، والتقدير لدى الطلاب، ويُحكم من خلالها على تصرفاتهم بالقبول، أو بالرفض" (القواسمة، 2016، 217).

وتُعرّف القيم إجرائياً بأنها المبادئ والمعايير الخلقية التي ينبغي أن تمارسها القيادات الأكاديمية، والتي توجه سلوكياتهم، وقراراتهم في البيئة الأكاديمية؛ بما في ذلك الالتزام بالنزاهة، والتعاون، والاحترام، والعدالة؛ مما يساهم في تعزيز الثقافة المؤسسية، وتحقيق الأهداف التعليمية.

3- مفهوم القيادة بالقيم:

تُعرّف القيادة بالقيم بأنها: شكل من أشكال الإدارة التي يمارسها القادة، والمديرون في أثناء تفاعلهم مع مرؤوسيه، ويقوم هذا الشكل من القيادة على بعض القيم، والأخلاقيات، والتقاليد السائدة بالجمتمع بالحيث (الشريف، 2020، 1151).

وتُعرّف القيادة بالقيم إجرائياً بأنها الأسلوب الذي تتبعه القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد في توجيه الأفراد وتحفيزهم نحو تحقيق الأهداف المؤسسية من خلال تفعيل القيم الإنسانية، والخلقية، والالتزام بتعزيز بيئة تعليمية قائمة على الاحترام المتبادل، والشفافية، والمشاركة الفعالة؛ مما يساهم في تحسين الأداء الأكاديمي، وتعزيز الثقافة المؤسسية في الجامعة.

أدبيات الدّراسة

تعريفُ القيم وأهميّتها وأنواعها:

تعريفُ القيم: هي المفاهيم التي أخذت قسماً، وإجمالاً وافرًا من قِبَل التّربويين، والفلاسفة، وعلماء النّفس؛ وذلك لفاعليتها في بناء الأخلاق، ودقتها؛ لبناء الروح لدى الفرد بما يتوافق والرؤية الدينية للنّاشئة. وتعرّف بأنها: مجموعة من المعايير، والتّنظيمات النّفسية التي تتكون داخل الإنسان من خلال الخبرات النّاتجة من عمليات التّعلّم، والتّفاعل الاجتماعي التي يخوض غمارها في أثناء التّنشئة الاجتماعية (هاشم، 2011، 37).

خصائصُ القيادة بالقيم:

تتميّز القيادة بالقيم بعدة خصائص رئيسة، منها: (السقاف وأبو سن، 2015، ص.82).

- 1- الرؤية الخلقية: يمتلك القائد الخُلقي رؤيةً استراتيجية تتجاوز الأبعاد التّقليدية؛ حيث يتضمّن البُعد الخُلقي في خياراته الاستراتيجية معيارًا لتحقيق الأهداف.
 - 2- الحس الخُلقي: يتمنّع القائد بالقيم بحس خُلقي قوي في التّعامل اليومي، ويطبق ممارسات خُلقية في تفاعلاته مع الأفراد.
 - 3- امتلاك القيم الخُلقية: تتسم قيمه بالمرونة؛ حيث تكون مرشدةً للقرارات، والسّلوّيات في جميع الطّروف وتتطور وفقًا للقضايا الخلقية التي تواجهها المنظّمة.
 - 4- وجود مقاييس خُلقية واضحة: يحدد القائد معايير خُلقية توضح ما هو صحيح وما هو خطأ؛ مما يسهل تقييم السّلوّك.
 - 5- العلاقات الخُلقية المتميزة: يبني القائد بالقيم علاقات قوية مع جميع الأطراف؛ مما يعزز سمعة المنظّمة في بيئة العمل.
- وتؤكدُ الباحثة على أن العلاقات الخُلقية المبنية على القيم تساعدُ القائد في بناء جسور تواصل قوية مع جميع المرؤوسين؛ مما يعزّز من تماسك الفريق وفعاليته في تحقيق الأهداف المشتركة.

أهمية القيادة بالقيم في السّياقات الأكاديمية:

تُعَدُّ القيادة بالقيم عنصرًا حيويًا في تعزيز فاعلية المؤسسات الأكاديمية، وتحقيق أهدافها التّعليمية، وتلعب هذه القيادة دورًا محوريًا في تشكيل الثّقافة المؤسسية، وتعزيز بيئة تعليمية إيجابية من خلال التالي Brown & Treviño, (2021):

- 1- تعزيز الثّقة والانتماء: تساعد القيادة بالقيم في بناء الثّقة بين القادة، والموظّفين، والطلاب؛ مما يعزّز الشّعور بالانتماء للمؤسسة. عندما يُطبق القادة قيمًا مثل النّزاهة، والشفافية؛ يشعر الأفراد بالاحترام، والدّعم؛ مما يزيد من التزامهم، واندماجهم في الأنشطة الأكاديمية.

- 2- تحسين الأداء الأكاديمي: تُسهم القيادة بالقيم في تحسين الأداء الأكاديمي من خلال تعزيز الالتزام، والتّميّز. القادة الذين يروّجون لقيم مثل الجدارة، والابتكار؛ يحفزون العاملين، والطلاب على تحقيق نتائج أفضل؛ مما ينعكس إيجاباً على جودة التّعليم.
 - 3- دعم الابتكار والإبداع: تُعزّز القيادة بالقيم من ثقافة الابتكار، والإبداع في الأوساط الأكاديمية. عندما تُقدّر القيم؛ مثل التّعاون، والاحترام؛ يشعر الأفراد بالأمان للتّعبير عن أفكار جديدة؛ مما يؤدي إلى تحسين المناهج والبرامج التّعليمية.
 - 4- تشكيل القيم الخلقية: تُعدّ القيادة بالقيم وسيلةً فعّالةً لتشكيل القيم الخلقية للطلاب. من خلال نمذجة السلوكيات الإيجابية؛ يؤثر القادة على سلوك الطلاب، ويعززون قيماً؛ مثل المسؤولية، والمواطنة.
- وترى الباحثة أن التركيز على القيم الخلقية في المؤسسات الأكاديمية يُسهم بشكلٍ كبيرٍ في توفير بيئة جاذبة للطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، ومنسوبي الجامعة كافة؛ كما تدعم الإبداع والابتكار، وتعزز التّيقن المتبادلة بين القيادة والمرؤوسين.

مُتطلّبات تطبيق القيادة بالقيم في الجامعة:

- تتمثل مُتطلّبات تطبيق القيادة بالقيم في الجامعات في عدة فئات رئيسة تشمل (عبدالحكيم، 2018)، و(القطار والراشدي، 2021):
- 1- المُتطلّبات التّنظيمية: من خلال تطوير الجامعات هياكل تنظيمية تدعم القيادة بالقيم؛ مثل: إنشاء لجان للقيم والأخلاقيات، ووضع سياسات واضحة تعكس القيم المؤسسية، وتدججها في جميع الأنشطة؛ بما في ذلك التّوظيف، والتّقييم.
 - 2- المُتطلّبات التّثاقفية: من خلال تنظيم فعاليات، وورش عمل؛ للتوعية بأهمية القيم المؤسسية، وتعزيزها بين جميع أعضاء المجتمع الجامعي، وإنشاء منصّات للتفاعل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس؛ لتعزيز العلاقات الإيجابية، والمشاركة في القيم المشتركة.
 - 3- المُتطلّبات التّعليمية: من خلال تضمين القيم الخلقية، والقيادية في المناهج الدراسية؛ مما يساعد الطلاب على فهم أهمية هذه القيم في حياتهم الأكاديمية، والمهنية، وتشجيع الأنشطة الطلابية التي تعزز من القيم؛ مثل التّطوع والمشاركة المجتمعية.
 - 4- المُتطلّبات التدريسية: من خلال توفير برامج تدريبية للقادة الإداريين، والأكاديميين؛ لتعزيز مهارات القيادة بالقيم وتنظيم ورش عمل لتطوير مهارات التّواصل، والتّعاطف، والعمل الجماعي.
 - 5- المُتطلّبات التّقييمية: من خلال إنشاء نظام لتقييم مدى الالتزام بالقيم في جميع مستويات الجامعة؛ بما في ذلك استبانات دورية، وتقارير أداء، وجمع التّغذية الرّاجعة من الطّلاب، والموظّفين حول مدى تطبيق القيم؛ مما يسهم في تحسين الأداء المؤسسي.

وترى الباحثة أن تطبيق القيادة بالقيم في الجامعات يتطلّب تكاملاً بين المتطلّبات التنظيمية والثقافية والتّعليمية وكذلك توفير برامج تدريبية مستمرة لتعزيز مهارات القيادة بالقيم لدى منسوبي الجامعة. بالإضافة إلى إنشاء أنظمة دورية لتقييم التزام منسوبي الجامعة بالقيم في الممارسات كافة.

الدّراسات السابقة:

هناك كثيرٌ من الدّراسات السابقة التي تناولت القيادة بالقيم، وخاصةً على مستوى المؤسسات التّعليمية محلياً وعربياً، وأجنبياً، وسوف تقوم الباحثة بعرض عددٍ من نماذج الدّراسات التي توفرت لديها، وذات الصّلة بالموضوع، وقد رتبته الباحثة من الأحدث للأقدم، وقسمتها إلى دراسات محلية، ودراسات عربية، ودراسات أجنبية على النحو التّالي:

أولاً: الدّراسات المحلية:

دراسة الشريف (2021) وهدفت تعرّف درجة ممارسة القيادة بالقيم، وأثرها على فاعلية أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك من وجهة نظر طلبة الدّراسات العليا، وقد ضمت عينة الدّراسة (225) طالباً وطالبة من تخصّصات ومستويات دراسية مختلفة، ولتحقيق الهدف من الدّراسة تمّ إعداد استبانة للتعرّف إلى كلّ من: واقع ممارسات أعضاء هيئة التدريس للقيادة بالقيم، وفعاليتهم، وأظهرت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك يمارسون القيادة بالقيم بدرجاتٍ مرتفعة، كما أن تلك الممارسة تنعكس بشكلٍ إيجابي على واقع فاعلية أعضاء هيئة التدريس من خلال تصوّرات طلبة الدّراسات العليا بالجامعة، كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيادة بالقيم، وفاعلية عضو هيئة التدريس، التي تُعرى إلى كلّ من: عامل الجنس، وعامل المستوى الدراسي، وعامل التّخصّص الدراسي؛ ما عدا الفروق في قيمة العلاقات الشخصية لصالح الطلبة، وكذلك توجد تأثيرات مباشرة موجبة ودالة إحصائية عند مستوى (0.01) لممارسة أعضاء هيئة التدريس للقيم المرتبطة بعملية القيادة بالقيم في درجة فاعليتهم وفقاً لتصور طلبة الدّراسات العليا وطالباتها بجامعة تبوك.

دراسة الشمراني (2021) التي هدفت تعرّف درجة ممارسة القيادة بالقيم لدى القيادات التّربوية في رفع مستوى أداء المعلّمت في مدارس التّعليم العام بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلّمت فيها، وكذلك دراسة دلالة الفروق بين متوسّطات تقديرات أفراد عينة البحث لدور القيادة بالقيم لرفع مستوى أداء المعلّمت تبعاً لمتغيّر مكان المكتب التّعليمي. ولتحقيق أهداف البحث تمّ استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتمت الاستعانة باستبانة تتعلّق بإجراءات تطبيق القيادة بالقيم مؤلّفة من (32) عبارة موزعة على ثلاثة مجالات، وتم تطبيقها على عينة من معلّمت التّعليم العام بلغت (865) معلّمة في مدينة جدة الفصل الثاني من العام الدراسي (2019/ 1440) وبيّنت النتائج أن درجة دور القيادة بالقيم لدى القيادات التّربوية في رفع مستوى أداء المعلّمت من وجهة نظر المعلّمت جاءت مرتفعة، كما بيّنت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغيّر مكان المكتب التّعليمي لصالح مكتب تعليم الجنوب. وقدّمت الباحثة عدة توصيات أهمها تعزيز مفهوم القيادة بالقيم بوصفها اتجاهاً قيادياً حديثاً لقائدات المدارس من خلال عقد الدّورات التّدريبية بإشراف المختصين من وزارة التّعليم، وتوسيع قاعدة إسهام المعلّمت في اتخاذ القرارات الإدارية المتعلقة بالمدرسة.

أما دراسة الغامدي (2019) فقد هدفت التعرّف إلى درجة ممارسة قائدات المدارس في منطقة الباحة للإدارة بالقيم من وجهة نظر المعلّمت، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة لجمع البيانات من عينة الدّراسة وتكوّن مجتمع الدّراسة من جميع معلّمت مدارس التّعليم العام بالمدارس الحكومية للبنات بالمرحلة الثلاث (الابتدائية،

والمُتوسّطة، والثّانوية) بمنطقة الباحة للعام الدراسي (1438/ 1439) والبالغ عددهن (٤١٦) معلّمةً وفق إحصاءات قاعدة بيانات شؤون المعلّّات بإدارة التّعليم بمنطقة الباحة للعام الدراسي (1438- 1439)، وتمّ اختيارُ عينةٍ طبقية عشوائية حسب المرحلة الدّراسية من مجتمع الدّراسة، بلغ عددها (477) معلّمةً، وأظهرت النّتائج أن درجة الممارسة جاءت مرتفعةً، وبمتوسّط حسابي (70.3)، كما أشارت النّتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيرات المرحلة التّعليمية، وسنوات الخبرة.

ثانيًا: الدّراسات العربيّة:

دراسة آل قريشة والأحمدي (2022) التي هدفت التّعرف إلى القيادة التّشاركية لرؤساء الأقسام وعلاقتها بالقيم التّنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التّدريس بجامعة تبوك، وأتبعت الدّراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وطُبقت الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وتكوّنت عينة الدّراسة من (١٤٩) عضوًا من أعضاء هيئة التّدريس بكلية التربية، والآداب، وكلية إدارة الأعمال، وكلية العلوم، وكلية المجتمع بجامعة تبوك، وأظهرت نتائج الدّراسة أن امتلاك سمات القيادة التّشاركية لرؤساء الأقسام ككل جاء بدرجة استجابة (محايد)، كما أن امتلاك رؤساء الأقسام لسمة العلاقات الإنسانية، ولسمة المشاركة ولسمة تفويض السّلطة جاء بدرجة استجابة (محايد)، كما أن توافر عناصر القيم التّنظيمية لرؤساء الأقسام جاء بدرجة (محايد)، وأن توافر عنصر قيم إدارة الإدارة، وعنصر قيم إدارة المهمة، وعنصر قيم إدارة العلاقات الإنسانية، وعنصر قيم إدارة البيئة لدى رؤساء الأقسام جاء بدرجة استجابة (محايد)، كما أظهرت نتائج الدّراسة وجودَ علاقةٍ طردية قوية بين القيادة التّشاركية ككل وبين كل من قيم إدارة الإدارة، وقيم إدارة المهمة، وقيم إدارة العلاقات الإنسانية، وقيم إدارة البيئة، والقيم التّنظيمية ككل. وبناءً على نتائج البحث تمّ التّوصّل إلى تفعيل القيادة التّشاركية داخل الأقسام من خلال عمل برامج، ودورات ذات صلة مباشرة بتطوير مستوى الأداء لدى أعضاء هيئة التّدريس، وإشراكهم في عملية تقييم الأداء وتوضيح نقاط القوة والضعف لديهم.

دراسة الغشمري وغانم (2022) التي هدفت التّعرف إلى درجة ممارسة القيادة بالقيم لدى مديري مدارس لواء الأغوار الشمالية، وعلاقتها بتحقيق التّميّز المؤسّسي من وجهة نظر المعلّمين، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، وقاما بتطوير استبانة إلكترونية لجمع البيانات من الفئة المستهدفة التي تكونت من (334) معلّمًا ومعلّمةً اختيروا وفقًا للعينة الميسرة من بين المعلّمين والمعلّّات العاملين في المدارس الحكومية في اللواء المذكور في محافظة إربد. وأظهرت النّتائج أنّ درجة ممارسة القيادة بالقيم لدى مديري المدارس المذكورين من وجهة نظر المعلّمين جاءت متوسّطةً وأن مستوى تحقيق التّميّز المؤسّسي في المدارس المذكورة من وجهة نظر المعلّمين جاء مرتفعًا، مع عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسّطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدّراسة حول درجة ممارسة المديرين المذكورين للقيادة بالقيم ومستوى التّميّز المؤسّسي في مدارس اللواء تبعًا لمتغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي. وفي ضوء النّتائج أوصت الدّراسة بعقد ورشات عمل مُتخصّصة للمديرين حول توظيف نمط القيادة بالقيم في المدارس، والاهتمام بالبيئات المدرسية، وتحسين جودتها بما يحقق التّميّز المؤسّسي فيها.

دراسة الخلف (2022) حيث هدفت إلى معرفة درجة ممارسة الإدارة بالقيم لدى مديري المدارس في مديرية تربية الأغوار الشمالية من وجهة نظر المعلّمين للعام الدراسي (2021) والبالغ عددهم (305) مُعلّمين ومُعلّّات، وتم اختيار عينة الدّراسة بالطريقة العشوائية البسيطة. ولتحقيق أهداف الدّراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وقامت بتطوير أداة الدّراسة، وكانت عبارة عن استبانة تكونت من (41) فقرة. وتمّ التأكّد من صدق أداة الدّراسة، وثباتها، وتم

توزيعها على عينة الدراسة. وبعد تحليل البيانات إحصائياً خلصت الدراسة إلى أن المتوسّطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن مجالات أداة الدراسة تراوحت ما بين (4.11-4.19) بدرجة تقييم مرتفعة، كما أظهرت النتائج أن ترتيب مجالات الدراسة وفقاً للمتوسّطات الحسابية جاء على النحو الآتي: بالمرتبة الأولى مجال "القيم القيادية"، وبتوسّط حسابي (4.19)، وبالمرتبة الثانية جاء مجال "قيم النزاهة والاستقلالية"، وبتوسّط حسابي (4.17)، وبالمرتبة الثالثة جاء مجال "قيم الولاء التنظيمي"، وبتوسّط حسابي (4.14)، وبالمرتبة الرابعة جاء مجال "الإلتقان"، وبتوسّط حسابي (4.13)، واحتل المرتبة الخامسة والأخيرة مجال "قيم العدالة"، وبتوسّط حسابي (4.11)، وبلغ المتوسّط الحسابي للأداة ككل (4.15) بدرجة تقييم مرتفعة؛ مما يدل على أنّ درجة ممارسة الإدارة بالقيم لدى مديري المدارس في مديرية تربية الأغوار الشمالية من وجهة نظر المعلّمين جاءت مرتفعة.

دراسة علوان (2022) التي هدفت إلى قياس مستوى القيادة الإدارية لمديرات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلّمت، وقياس مستوى القيم التنظيمية لمديرات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلّمت، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين مُتغيّري البحث. وقد تكوّنت عينة البحث من (100) معلّمة من معلّمت رياض الأطفال في مدينة بغداد/ مديرية تربية الكرخ الثانية للعام الدراسي (2021/2022). وقد قامت الباحثة ببناء أداة لقياس القيادة الإدارية، وتبّني أداة لقياس القيم التنظيمية لـ (تجبل، 2019)، وإجراء بعض التعديلات على الأداة لملاءمة أداة القياس لأهداف البحث، وتمّ التحقّق من خصائصها السيكمترية، ومن ثم تطبيق أداة القياس على عينة البحث المذكورة، وقد أظهرت النتائج ما يلي: 1- أن المتوسّط الحسابي لعينة البحث أكبر من الوسط الفرضي لأداة قياس القيادة الإدارية. 2- أن المتوسّط الحسابي لعينة البحث أكبر من الوسط الفرضي لأداة قياس القيم التنظيمية. 3- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين مُتغيّري البحث. وبُناءً على ذلك قدّمت الباحثة مجموعة من الاستنتاجات، والتوصيات، والمقترحات.

دراسة البقمي (2020) التي هدفت إلى استكشاف مفهوم الإدارة بالقيم، وتأثيرها على نجاح المنظّمات؛ من خلال الإجابة عن مجموعة من الأسئلة المتعلقة بتعريف الإدارة بالقيم، ونشأتها، وأهميتها، وخطوات تطبيقها، بالإضافة إلى مقوماتها، ومعوقاتهما، والعلاقة بينها وبين نجاح المنظّمات. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي؛ حيث قامت الباحثة بمراجعة الأدبيات، والكتب ذات الصلة. خلصت الدراسة إلى عدة نتائج؛ أبرزها أن الإدارة بالقيم تمثل نمطاً جديداً في الإدارة يُحدث تغييرات عميقة في بيئة العمل، ويُسهّم في تحسين الخدمات المقدّمة، والأداء العام للعاملين. كما أشارت إلى أن الإدارة بالقيم توفر تقنيات مهمة للنجاح؛ مثل فهم أساليب الإدارة، وتعزيز الشراكة في العمل، وتجنّب العوامل المحبطة. اختتمت الدراسة بتوصيات تدعو إلى تشجيع المنظّمات الحكومية والأهلية على تبني نظرية الإدارة بالقيم، وأهمية تحقيق التوافق القيمي بين القيم الشخصية، والتنظيمية؛ لزيادة ولاء العاملين.

دراسة بعجي (2018) وقدّمت الدراسة نموذجاً مقترحاً للقيادة بالقيم من منظور إسلامي. وانقسمت الدراسة إلى عددٍ من النقاط؛ تناولت النقطة الأولى مفهوم القيادة في الفكر الغربي؛ حيث يعدّ مفهوم القيادة بالقيم أو القيادة الخلقية مفهوماً حديثاً نسبياً في أدبيات القيادة، وتعني القيادة بالقيم مراعاة المبادئ والقيم الخلقية في كل مراحل العملية القيادية، وما بعدها. وجاءت النقطة الثانية بمفهوم القيادة بالقيم في الفكر العربي الإسلامي، ومنها دراسة "صفوان أمين السقاف" بعنوان: "القيادة بالقيم وأثرها على أداء العاملين الولاء التنظيمي بوصفه متغيّراً وسيطاً-دراسة حالة منظّمات الأعمال اليمنية"، وهي دراسة تطبيقية تطرّق فيها الباحث إلى بعض الأبعاد المتعلقة بالقيادة بالقيم، وربطها بأداء العاملين. واستعرضت النقطة الثالثة مبادئ القيادة بالقيم وخصائصها، فمن مبادئ القيادة بالقيم "التأمل الدّائي، التّوازن، والتّقة

الحقيقية بالنفس، والتّواضع الحقيقي". أما خصائص القائد أو القائد الخُلقي فتتمثّل في "الرؤية الخُلقية، وامتلاك الحس الخُلقي، وامتلاك القيم الخُلقية، ووجود مقاييس خُلقية واضحة، والعلاقات الخُلقية المتميزة". وخلصت النّقطة الرّابعة إلى النّموذج المقترح للقيادة بالقيم الإسلامية، وتضمّنت "ماهية النموذج، ومبررات النّموذج المقترح وأبعاده.

ثالثاً: الدّراسات الأجنبيّة:

دراسة (Setlhodi, 2022) التي هدفت التّحقّق من تصوّرات المعلّمين، والمديرين حول الدور الذي تلعبه القيم في القيادة المدرسية. سعت هذه الدّراسة النوعية في ثلاث مدارس إلى تحديد تصوّرات المعلّمين والمديرين للقيم فيما يتعلق بالقيادة المدرسية الفعّالة. تمّ توليد البيانات من المقابلات (ن=15)، والوثائق، والملاحظات التي تم تحليلها موضوعياً. كشفت النّتائج أنّ القيادة المدرسية المستنيرة بالقيم في الممارسة العملية كانت أكثر مرغوبة من القيادة التي تدّعي القيم. تسعى الدّراسة لتحسين أداء المدرسة من خلال التّنفيذ المركّز لنهج القيادة المرتكز على القيم، وتوصي بأن يركّز تطوير القيادة على الممارسات التي ترفع الأداء، وتستند إلى التّواصل الذي يشجع الأداء.

دراسة (Dimitriou & Schwegker, 2019) حيث ركّزت هذه الدّراسة على اتخاذ القرارات الخلقية وعلى تطوير العلاقة بين القيادة الخلقية، وتوجه العملاء، والقيم الخلقية، والالتزام بجودة الخدمة، وتعطيل الخدمة بين موظفي خدمة الاتصال بالعملاء واختبار تلك العلاقة. تمّ جمع البيانات للدراسة إلكترونياً من عينة شملت (316) من موظفي الاتصال بالفنادق الأمريكية. كشفت النّتائج أن سلوك القيادة الخلقية يرتبط بشكل إيجابي بتوجّهات العملاء، وأن التوجّه نحو العملاء يرتبط بشكل إيجابي بالالتزام بجودة الخدمة، ويتوسّط العلاقة بين القيادة الخلقية وتعطيل الخدمات.

التّعليق على الدّراسات السّابقة:

من خلال المراجعة المتأنية للدّراسات السّابقة ذات الصّلة بموضوع الدّراسة؛ فإنّ أوجه الاتّفاق والاختلاف بين تلك الدّراسات والدّراسة الحالية تتبيّن بالتّالي:

1- من حيث الموضوع والهدف:

تتفق الدّراسة الحالية مع معظم الدّراسات السّابقة في تناولها القيادة بالقيم في المؤسسات التّعليمية؛ عدا دراسة البقي (2020) التي تناولت الإدارة بالقيم، وتأثيرها في نجاح المنظّمات، ودراسة (Dimitriou & Schwegker, 2019) التي تناولت القيادة الخلقية، والالتزام بجودة الخدمة لدى موظفي خدمة الاتصال بالعملاء، وتختلف الدّراسة الحالية مع جميع الدّراسات السّابقة في أنّها تناولت مُتطلّبات تطبيق القيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

2- من حيث منهج الدّراسة:

تتفق الدّراسة الحالية مع جميع الدّراسات السّابقة في استخدامها المنهج الوصفي بشكل عام، كما تتفق في استخدام الأسلوب المسحي مع دراسة الشريف (2021)، ودراسة الغامدي (2019)، ودراسة الخلف (2022)، في حين تختلف مع بقية الدّراسات التي تنوعت أساليبها بين التّحليلي، والوثائقي، والارتباطي.

3- من حيث مجتمع الدّراسة:

تتفق في اختيار أعضاء هيئة التدريس عيناً للدراسة مع دراسة آل قريشة والأحمدي (2022)، وتختلف مع بقية الدّراسات السّابقة التي اعتمد بعضها على المعلّمين؛ كدراسة الشمراي (2021)، ودراسة الغامدي (2019)، ودراسة

الغشمري وغانم (2022)، ودراسة الخلف (2022)، ودراسة علوان (2022)، وكذلك دراسة الشريف (2021) التي اعتمدت على طلبة الدّراسات العليا.

4- من حيث أداة الدّراسة:

اتّفقت الدّراسة الحالية مع جميع الدّراسات السّابقة في استخدامها أداة الاستبانة لجمع المعلومات، والبيانات؛ عدا دراسة بعجي (2018) التي اعتمدت على الوثائق.

الطّريقة والإجراءات

تمّ استخدام المنهج الوصفي التحليلي؛ لمعرفة درجة توافر مُتطلّبات تطبيق القيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

مجتمع الدّراسة وعينُها:

تمّ تحديدُ مجتمع الدّراسة لمعرفة درجة توافر مُتطلّبات تطبيق القيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وانحصر المجتمع على أعضاء هيئة التدريس فقط؛ حيث تمّ تطبيق أداة الدّراسة على عينةٍ تكوّنت من (61) عضو هيئة تدريس في جامعة الملك خالد من أصل (182) عضو.

أداة الدّراسة:

تمّ استخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكوّنت من مجموعة من الأسئلة أو العبارات المرتبطة بموضوع الدّراسة وتمّ اختيارها كونها تسهّل الوصول إلى عدد كبيرٍ من المبحوثين.

كما تجدر الإشارة إلى أنه تم اعتماد الاستبانة ذات الشّكل المغلق في الإجابة، حيث يحدد الخيارات المحتملة لكل عبارة من أجل التّحكّم أكثر في عملية تفرّغ الإجابات؛ وذلك وفقًا لمقياس (Likert) الخماسي، الذي تتراوح درجاته بين: منخفضة جدًا، منخفضة، متوسطة، عالية، عالية جدًا؛ والتي تأخذُ القيم والأوزان التّالية: (5؛ 4؛ 3؛ 2؛ 1) على التوالي حسب المستويات المتدرجة في الإجابة. وتتكوّن الاستبانة من قسمين رئيسيين، هما:

1- القسم الأول: اشتمل على الأسئلة المتعلقة بالبيانات الديموغرافية (الشّخصية، والوظيفية) للمبحوثين، والمتمثلة في (النوع- المسمّى الوظيفي).

2- القسم الآخر: اشتمل على الأسئلة المرتبطة بكلٍ من مُتغيّرات الدّراسة، وتكوّن من (24) بندًا، وتمّ تقسيمُ بنود الاستبانة كما يلي:

البُعدُ الأول: المتطلّبات التّنظيمية.

البُعدُ الثّاني: المتطلّبات الثّقافية.

البُعدُ الثّالث: المتطلّبات التّعليمية.

التّحقّق من جودة بيانات الدّراسة:

صدق الاتّساق الدّاخلي للاستبانة:

تمّ حسابُ صدق الاتّساق الدّاخلي وفقاً لاستجابات أفراد العينة ($n=61$)؛ وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة، والدرجة الكلية كما يتّضح في الجدول التّالي:

جدول 3

معامل الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للاستبانة

المحور	العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
البُعد الأول: المتطلّبات التّنظيمية	وضع سياسات واضحة تعكس القيم المؤسسية، وتدمجها في جميع الأنشطة.	.882
	تشجيع أعضاء هيئة التدريس على الالتزام بالقوانين، واللوائح.	.661
	وضوح القيم المؤسسية لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بالجامعة.	.767
	تطبيق العدالة في توزيع المهام والمسؤوليات بين أعضاء هيئة التدريس وفق معايير قيمية واضحة، وشفافة.	.762
	تبني المنهج العلمي المناسب لقيم العمل الجامعي.	.792
	الالتزام بالقيم الإيجابية مرجعيةً أساسيةً في جميع الإجراءات، والممارسات التّنظيمية.	.798
	تحقيق الشّفافية في الأداء المؤسسي؛ لضمان الإتقان، والتّميّز في العمل.	.867
	ترسيخ قيم الأمانة والنزاهة في جميع جوانب العمل الأكاديمي.	.821
	تنظيم فعاليات وورش عمل؛ للتوعية بأهمية القيم المؤسسية، وتعزيزها بين جميع أعضاء المجتمع الجامعي.	.850
	إنشاء منصّات إلكترونية للتفاعل بين أعضاء المجتمع الجامعي، ولتعزيز العلاقات الإيجابية، والقيم.	.900
البُعد الثاني: المتطلّبات التّثاقفية	تشجيع المبادرات النوعية التي تدعم القيادة بالقيم.	.828
	ترسيخ ثقافة التمكين بين أعضاء هيئة التدريس من خلال دعم القيم التي تؤدي إلى إنجاز العمل بكفاءة.	.906
	بناء هوية قيمية مؤسسية مشتركة بين أعضاء المجتمع الجامعي.	.878
	تضمين ثقافة القيادة بالقيم في العمل بما يتناسب مع ظروفه.	.841
	تحديد مؤشّرات للقيم في السّلوك القيادي لدى القيادات الأكاديمية.	.905
البُعد الثالث: المتطلّبات التّعليمية	تنظيم برامج تطوير تتعلق بالتفاعل بين الثقافات المتعدّدة؛ لتعزيز القيم.	.742
	تضمين القيادة بالقيم في المقرّرات الجامعية.	.836
	تشجيع الأنشطة الطلابية التي تعزز القيم لدى الطلاب.	.791

المحور	العبرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
تفعيل برامج الإرشاد الأكاديمي في توجيه الطلاب نحو تبني القيم القيادية.	695.	
تطوير استراتيجيات تعليمية مبتكرة تعزّز من القيادة بالقيم.	875.	
توفير برامج تدريبية لتعزيز مهارات القيادة بالقيم.	779.	
التقييم المستمر لتبني القيم في عمليات التعليم والتعلم.	833.	
تطبيق التقنيات الحديثة بما يدعم القيم القيادية بين أعضاء هيئة التدريس، والطلاب.	879.	
الالتزام بالممارسات القيمية في الأبحاث العلمية، والمشاريع الأكاديمية.	752.	

**دالة عند 0.01.

يُتضح من جدول (3) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بُعدها موجبة، ودالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01)؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات الاستبانة، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

(أ) ثبات أداة الدراسة:

تمّ التأكّد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha (α))، ويوضّح جدول (4) قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول 4

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

محاور الاستبانة	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
البُعد الأول: المتطلّبات التنظيمية	8	.939
البُعد الثاني: المتطلّبات الثقافية	8	.961
البُعد الثالث: المتطلّبات التعليمية	8	.944
ثبات الاستبانة	24	.977

يوضح جدول (4) نتائج معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة؛ حيث تظهر القيم مستوى عاليًا جدًا من الثبات لجميع محاور الاستبانة؛ فقد بلغ معامل الثبات للبُعد الأول (المتطلّبات التنظيمية) 0.939، وللُبعد الثاني (المتطلّبات الثقافية) 0.961، وللُبعد الثالث (المتطلّبات التعليمية) 0.944. أما الثبات العام للاستبانة (24 فقرة)؛ فقد سجل قيمة مرتفعة للغاية بلغت 0.977؛ مما يشير إلى درجة كبيرة من الاتساق الداخلي، ويعزز من موثوقية الأداة المستخدمة في الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

1- المتوسطات، والانحرافات المعيارية.

2- التّسب، والتكرارات.

3- معامل ارتباط بيرسون.

4- معامل ألفا كرونباخ.

نتائج الدّراسة ومناقشتها

1- إجابة السّؤال الأول الذي نصّ على: ما درجة توافر المتطلّبات التّظيمية للقيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

وللإجابة عن هذا السّؤال؛ تمّ استخدام المتوسطات، والانحرافات المعيارية، ونتيجة هذا السّؤال موضّحة في الجدول التّالي كما يلي:

جدول 5

درجة توافر المتطلّبات التّظيمية للقيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

العبارة	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جداً	المتوسط	الانحراف	الترتيب	القيمة
تشجيع أعضاء هيئة التدريس	4	8	27	22					
على الالتزام بالقوانين، واللوائح.	6.0	13.2	44.5	36.3		4.11	.853	1	عالية
ترسيخ قيم الأمانة والنزاهة في جميع جوانب العمل الأكاديمي.	2	14	27	18		4.01	.800	2	عالية
وضع سياسات واضحة تعكس القيم المؤسسية، وتدمجها في	2.7	23.1	44.5	29.7		3.95	.806	3	عالية

العبارة	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جداً	المتوسط	الانحراف	الترتيب	القيمة
جميع الأنشطة.									
الالتزام بالقيم الإيجابية كمرجعية أساسية في جميع الإجراءات، والممارسات التنظيمية.	2	18	27	14		3.87	.801	4	عالية
وضوح القيم المؤسسية لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بالجامعة.	3.3	29.1	44.5	23.1					
تحقيق الشفافية في الأداء المؤسسي؛ لضمان الإتقان، والتميز في العمل.	10	9	24	18					
تبني المنهج العلمي المناسب لقيم العمل الجامعي.	16.5	15.9	37.9	29.7		3.81	1.041	5	عالية
تطبيق العدالة في توزيع المهام والمسؤوليات	12	15	20	14		3.59	1.046	6	عالية
	19.2	25.8	31.9	23.1					
	8	22	21	10		3.52	.921	7	عالية
	13.2	37.9	32.4	16.5					
	4	10	15	12		3.42	1.171	8	عالية
	6.6	16.5	25.3	31.9	19.8				

العبارة	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جداً	المتوسط	الانحراف	الترتيب	القيمة
بين أعضاء هيئة التدريس وفق معايير قيمية واضحة، وشفافة.									
متوسط البُعد الأول						3.79	0.93		عالية

تشير نتائج جدول (5) إلى أن درجة توافر المتطلّبات التنظيمية للقيادة بالقيم في جامعة الملك خالد كانت عالية بشكل عام؛ حيث حصلت معظم العبارات على متوسطات مرتفعة. وجاءت العبارة المتعلقة بتشجيع أعضاء هيئة التدريس على الالتزام بالقوانين، واللوائح في المرتبة الأولى، وبمتوسط (4.11)، وانحراف معياري (0.853)؛ مما يعكس إدراكاً قوياً لدعم الجامعة لهذا الجانب، تلتها العبارة الخاصة بترسيخ قيم الأمانة والنزاهة في جميع جوانب العمل الأكاديمي بمتوسط (4.01)، وانحراف معياري (0.800)؛ مما يشير إلى اهتمام الجامعة بتعزيز هذه القيم بوصفها ركيزة أساسية. كما جاءت العبارة المتعلقة بوضع سياسات واضحة تعكس القيم المؤسسية، وتدعمها في جميع الأنشطة في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي (3.95)، وانحراف معياري (0.806) من جهة أخرى، سجلت عبارتا "تطبيق العدالة في توزيع المهام والمسؤوليات بين أعضاء هيئة التدريس وفق معايير قيمية واضحة، وشفافة"، و "تبني المنهج العلمي المناسب لقيم العمل الجامعي" أدنى متوسطين حسابيين (3.42 و 3.52 على التوالي)؛ مما يشير إلى وجود مجال للتحسين في هذه الجوانب لتحقيق توازن أفضل في تفعيل القيم المؤسسية.

تعكس النتائج أن درجة توافر المتطلّبات التنظيمية للقيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس مرتفعة بشكل عام، وهو مؤشر إيجابي على اهتمام الجامعة بتعزيز القيم التنظيمية في بيئتها الأكاديمية. تمثلت أبرز النقاط الإيجابية في تشجيع الالتزام بالقوانين، واللوائح، وترسيخ قيم الأمانة، والنزاهة؛ مما يعكس توجهها واضحاً نحو تأسيس بيئة جامعية قائمة على معايير خلقية راسخة.

ومع ذلك؛ تشير النتائج إلى وجود تفاوت في مستوى تفعيل بعض الجوانب؛ حيث سجلت بعض العبارات المتعلقة بالعدالة في توزيع المهام، وتبني المنهج العلمي المناسب لقيم العمل الجامعي متوسطات أقل نسبياً؛ وهذا يدل على وجود تحديات محتملة، أو قصور في تطبيق القيم المؤسسية في هذه المجالات.

يمكن تفسير هذه الفجوة بوجود اختلافات في إدراك أعضاء هيئة التدريس لكيفية تفعيل القيم على المستوى العملي، أو وجود عقبات تنظيمية تحول دون تحقيق العدالة بشكل كامل في توزيع المهام، والمسؤوليات؛ لذلك ينبغي للجامعة التركيز على مراجعة آليات التوزيع والتطبيق؛ بما يضمن وضوح المعايير، وقبولها من جميع الأطراف، وتعزيز منهجيات علمية تعكس القيم المؤسسية في العمل الأكاديمي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشريف (2021).

2- إجابة السؤال الثاني الذي نصّ على : ما درجة توافر المتطلّبات الثقافية للقيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

جدول 6

درجة توافر المتطلّبات الثقافية للقيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

العبارة	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جداً	المتوسط	الانحراف	الترتيب	القيمة
تنظيم فعاليات وورش عمل للتوعية بأهمية القيم المؤسسية، وتعزيزها بين جميع أعضاء المجتمع الجامعي.	2	6	20	19	14	3.60	1.050	1	عالية
تضمن ثقافة القيادة بالقيم في العمل بما يتناسب مع ظروفه.	3.3 %	9.9	33.0	30.8	23.1	3.52	1.055	2	عالية
تشجيع المبادرات النوعية التي تدعم القيادة بالقيم.	2	14	14	15	16	3.47	1.197	3	عالية
ترسيخ ثقافة التمكين بين أعضاء هيئة التدريس من خلال دعم القيم التي تؤدي إلى إنجاز العمل بكفاءة.	2	10	20	17	12	3.45	1.085	4	عالية
	3.3 %	16.5	32.4	28.0	19.8	3.38	.984	5	متوسطة
	12	23	16	10					

العبارة	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جداً	المتوسط	الانحراف	الترتيب	القيمة
بناء هوية قيمية مؤسسية									
مشاركة بين أعضاء المجتمع الجامعي.	%	19.8	38.5	25.3	16.5				
تحديد مؤشرات للقيم في السلوك	ت	15	23	11	12				
القيادي لدى القيادات الأكاديمية.	%	23.1	38.5	18.7	19.8	3.35	1.045	6	متوسطة
تنظيم برامج تطوير تتعلق بالتفاعل بين الثقافات المتعددة لتعزيز القيم.	ت	2	22	14	12				
إنشاء منصات إلكترونية للتفاعل بين أعضاء المجتمع الجامعي؛ لتعزيز العلاقات الإيجابية، والقيم.	%	3.3	35.7	23.1	18.7	3.16	1.204	7	متوسطة
متوسط البُعد الثاني	ت	8	14	14	11				
	%	13.2	23.1	23.1	18.7	3.14	1.355	8	متوسطة
						3.38	1.12		متوسطة

تشيرُ نتائج جدول (6) إلى أن درجة توافر المتطلّبات الثقافية للقيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت "متوسطة"، وبمتوسط عام بلغ (3.38)، وانحراف معياري (1.12). يظهر من البيانات أن هناك تفاوتاً في تفعيل هذه المتطلّبات؛ حيث حصلت بعض العبارات على تقدير "عالية"، في حين أن الأغلبية كانت ضمن نطاق "متوسطة".

وكانت أبرزُ النقاط الإيجابية هي تنظيم الفعاليات وورش العمل؛ للتوعية بأهمية القيم المؤسسية، وتعزيزها؛ حيث جاءت في المرتبة الأولى، وبمتوسط (3.60)، وانحراف معياري (1.050)؛ مما يعكس اهتماماً ملموساً من الجامعة بنشر الوعي بالقيم بين أفراد المجتمع الجامعي. تلتها العبارة المتعلقة بتضمين ثقافة القيادة بالقيم في العمل بما يتناسب مع ظروفه بمتوسط حسابي (3.52)، وانحراف معياري (1.055)؛ مما يشير إلى خطوات إيجابية نحو تحقيق التكامل بين القيم المؤسسية والعمل اليومي.

ومع ذلك؛ أظهرت بعض الجوانب نقاط ضعف تحتاج إلى تطوير؛ مثل إنشاء منصّات إلكترونية للتفاعل بين أعضاء المجتمع الجامعي، وتعزيز العلاقات الإيجابية، والقيم، والتي سجّلت أقل متوسط (3.14)، مع انحراف معياري مرتفع (1.355) مما يشير إلى عدم كفاية الجهود في هذا المجال. كما جاءت العبارة المتعلقة بتنظيم برامج تطوير للتفاعل بين الثقافات المتعددة؛ لتعزيز القيم في مرتبة متدنية بمتوسط حسابي (3.16) وانحراف معياري (1.204)؛ مما يعكس الحاجة لتفعيل الجهود في هذا الجانب.

وتعكس النتائج أن درجة توافر المتطلّبات الثقافية للقيادة بالقيم في جامعة الملك خالد كانت متوسطة؛ مما يشير إلى وجود جهود ملموسة لتعزيز هذه المتطلّبات، ولكنها لم تصل بعد إلى مستوى التميّز، أو الاكتمال. تفوّق بعض الجوانب - مثل تنظيم الفعاليات وورش العمل للتوعية بأهمية القيم المؤسسية، وتضمين ثقافة القيادة بالقيم في العمل - يشير إلى اهتمام الجامعة ببناء وعي ثقافي بالقيم، وتعزيزها بين أعضاء المجتمع الجامعي؛ وهذا يدل على أن هناك أساساً قوياً يمكن البناء عليه لتحقيق مزيد من التّقدّم في هذا المجال.

من جهةٍ أخرى؛ فإن الجوانب التي سجّلت متوسطات أقل - مثل تنظيم برامج تطوير تتعلق بالتفاعل بين الثقافات المتعددة، وإنشاء منصّات إلكترونية لتعزيز العلاقات، والقيم - تعكس وجود تحديات تحتاج إلى معالجة؛ وقد يكون ذلك بسبب ضعف البنية التحتية لهذه الأنشطة، أو نقص الموارد والاهتمام الموجه لهذه المجالات.

وتعزّز هذه النتائج الحاجة إلى استراتيجية متكاملة تركز على تحسين هذه الجوانب من خلال تطوير برامج مستدامة تهدف إلى تعزيز التفاعل بين الثقافات المختلفة، وتشجيع الابتكار في استخدام التكنولوجيا؛ لتعزيز العلاقات، والقيم المؤسسية. يمكن أن تشمل هذه الاستراتيجية إنشاء منصّات إلكترونية تفاعلية، وزيادة دعم البرامج التدريبية، وورش العمل المتخصصة، إلى جانب متابعة قياس مؤشرات الأداء في تفعيل القيم الثقافية. وتؤكد هذه النتيجة ما خلصت إليه دراسة الغامدي (2019)، وبالإضافة إلى ذلك يُوصى بتعزيز الشراكات بين أعضاء المجتمع الجامعي؛ مثل: أعضاء هيئة التدريس، والطلاب، والإداريين؛ لضمان مشاركة أوسع، وأكثر شمولاً في المبادرات التي تعزز القيم المؤسسية. يمكن أن تسهم هذه الجهود في رفع مستوى التّوافر الثقافي للقيادة بالقيم إلى مستويات أعلى تعزّز الهوية المؤسسية المشتركة، وتدعم التميّز الأكاديمي.

3- إجابة السؤال الثالث الذي نصّ على: ما درجة توافر المتطلّبات التعليمية للقيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

جدول 7

درجة توافر المتطلّبات التعليمية للقيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

العبارة	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جداً	المتوسط	الانحراف	الترتيب	القيمة
تشجيع الأنشطة الطلابية التي تعزز القيم لدى الطلاب.	ت	2	14	29	16	3.97	.793	1	عالية
الالتزام بالممارسات القيمية في الأبحاث العلمية، والمشاريع الأكاديمية.	ت	4	14	27	16	3.91	.865	2	عالية
تفعيل برامج الإرشاد الأكاديمي في توجيه الطلاب نحو تبني القيم القيادية.	ت	2	6	25	14	3.53	1.055	3	عالية
توفير برامج تدريبية لتعزيز مهارات القيادة بالقيم.	ت	2	14	12	19	3.49	1.165	4	عالية
التقييم المستمر لتبني القيم في عمليات	ت	6	12	8	23	3.38	1.277	5	متوسطة

العبارة	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جداً	المتوسط	الانحراف	الترتيب	القيمة
التعليم والتعلم.	ت	4	10	21	12	14			
تضمن القيادة بالقيم في المقررات الجامعية.	%	6.6	16.5	35.2	19.8	23.1	3.36	6	متوسطة
تطوير استراتيجيات تعليمية مبتكرة تعزز من القيادة بالقيم.	%	26.4	41.2	15.9	19.8		3.27	7	متوسطة
تطبيق التقنيات الحديثة بما يدعم القيم القيادية بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب.	%	3.3	23.1	34.6	23.1	16.5	3.27	8	متوسطة
متوسط البُعد الثالث							3.52		عالية

تشيرُ نتائج جدول (7) إلى أن درجة توافر المتطلّبات التعليمية للقيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت "عالية" بشكل عام، وبمتوسط قدره (3.52)، وانحراف معياري (1.06)، وتعكس هذه النتيجة جهود الجامعة في تعزيز القيادة بالقيم من خلال الأنشطة التعليمية؛ لكنها تشيرُ أيضاً إلى تفاوت في تطبيق هذه المتطلّبات بين مختلف الجوانب التعليمية.

وأظهرت العبارة المتعلقة بتشجيع الأنشطة الطلابية التي تعزز القيم لدى الطلاب أعلى متوسط (3.97)، مع انحراف معياري منخفض نسبياً (0.793)؛ مما يشيرُ إلى اهتمام واضح من الجامعة بتوجيه الأنشطة الطلابية نحو تعزيز القيم. تليها العبارة الخاصة بالالتزام بالممارسات القيمية في الأبحاث العلمية، والمشاريع الأكاديمية التي جاءت في المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي (3.91) وانحراف معياري (0.865) مما يعكس توجُّهاً إيجابياً نحو تعزيز القيم في الممارسات الأكاديمية.

ومع ذلك؛ سجّلت بعض الجوانب مستويات أقل؛ مثل تضمين القيادة بالقيم في المقرّرات الجامعية (3.36) وتطوير استراتيجيات تعليمية مبتكرة لتعزيز القيادة بالقيم (3.27)؛ مما يشير إلى حاجة مُلحّة لمزيد من الجهود في إدماج القيم القيادية في المناهج، واستحداث استراتيجيات تعليمية فعّالة. كذلك، جاء تطبيق التّقنيات الحديثة بما يدعم القيم القيادية بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب في المرتبة الأخيرة بنفس المتوسط (3.27)؛ مما يعكس احتمالية وجود تحديات في توظيف التكنولوجيا بشكل يعزّز القيم القيادية.

وبناءً على هذه النتائج؛ من المهم أن تعمل الجامعة على تعزيز الجوانب الأقل قوة من خلال تطوير خطط تعليمية شاملة تتضمن القيادة بالقيم بشكل أكثر وضوحاً في المناهج، وتطبيق استراتيجيات تعليمية مبتكرة. كما يُوصى بتوفير مزيد من البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس والطلاب لتنفيذ التّقنيات الحديثة بما يدعم القيم القيادية، ويعزز التّكامل بين التّعليم والقيم المؤسسية.

مناقشة النتائج:

تعكس النتائج أن المتطلّبات التعليمية للقيادة بالقيم في جامعة الملك خالد تغطى بتوافر جيد بشكل عام، مع وجود مجالات تميز، وأخرى تتطلّب تحسّناً. وتصدّر الأنشطة الطلابية لتعزيز القيم، والالتزام بالممارسات القيمية في الأبحاث والمشاريع الأكاديمية لقائمة المتطلّبات يشير إلى أن الجامعة تضع أولويةً لتعزيز القيم القيادية من خلال الأنشطة الأكاديمية والطلابية، وهو أمرٌ إيجابي يعزز ثقافة القيم بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

مع ذلك؛ تسلط النتائج الضوء على بعض التّحديات في تطبيق القيادة بالقيم في المجالات التعليمية الأخرى حيث سجّل تضمين القيادة بالقيم في المقرّرات الجامعية، وتطوير إستراتيجيات تعليمية مبتكرة، وتطبيق التّقنيات الحديثة لدعم القيم القيادية متوسطات أقل؛ وقد يعود ذلك إلى قلة البرامج الموجهة نحو تعزيز القيادة بالقيم في المناهج، أو عدم كفاية التّكامل بين القيم والتّقنيات الحديثة المستخدمة في العملية التّعليمية.

تشير هذه الفجوات إلى أهمية توجيه الجهود نحو تطوير المناهج الدّراسية بشكلٍ يضمن إدماج القيم القيادية بوصفها جزءاً أساسياً من العملية التّعليمية، ويمكن تحقيق ذلك من خلال إعادة تصميم المقرّرات الدّراسية لتشمل موضوعات القيادة بالقيم بشكلٍ واضح، وتوفير فرص تعلم عملية - مثل المشاريع، والأنشطة-؛ لتعزيز القيم القيادية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة آل فريشة والأحمدي (2022)؛ فتوظيف التّقنيات الحديثة لدعم القيم القيادية يُعد ضرورةً في ظل التّطورات الحالية. ويمكن تحقيق ذلك من خلال تصميم منصّات تعليمية تفاعلية تعزز تبني القيم بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وتوفير تدريب شامل لاستخدام هذه التّقنيات بشكلٍ يعزّز العمل القيادي القيمي.

ملخص النتائج:

أظهرت الدّراسة أن درجة توافر المتطلّبات التّنظيمية، والثّقافية، والتّعليمية للقيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت تتراوح بين "متوسطة"، و"عالية". جاءت المتطلّبات التّنظيمية في المرتبة الأعلى بمتوسط (3.79)؛ مما يشير إلى وجود نظام قوي يدعم القيم المؤسسية. أما المتطلّبات الثّقافية فكانت بدرجةٍ متوسطة بمتوسط (3.38)؛ حيث برزت الحاجة إلى تعزيز الجوانب الثّقافية؛ مثل التّفاعل بين الثّقافات، وتوفير منصّات إلكترونية لدعم القيم. أما المتطلّبات التعليمية فسجّلت متوسطاً إجمالياً (3.52) بدرجةٍ "عالية"، مع تميّز الأنشطة الطّلابية

والممارسات القيّمية في الأبحاث، في حين أظهرت بعضُ الجوانب -مثل تضمين القيادة بالقيم في المقرّرات، واستخدام التّقنيات الحديثة- مجالاً للتحسين.

التوصيات:

- 1- التّركيزُ على العدالة، والشفافية في توزيع المهام، والمسؤوليات؛ لتعزيز التّيقن بين أعضاء هيئة التدريس.
- 2- إنشاء منصّات إلكترونية مبتكرة؛ لتعزيز التّفاعل الإيجابي والقيم بين أعضاء المجتمع الجامعي.
- 3- تنظيم برامج تطوير؛ لتعزيز التّفاعل بين التّقافات المختلفة داخل الجامعة.
- 4- تعزيز الهوية القيّمية المشتركة من خلال مبادرات شاملة تشمل جميع أفراد المجتمع الجامعي.
- 5- إعادة تصميم المناهج الدّراسية لتتضمن موضوعات القيادة بالقيم بشكلٍ مباشر، ومتكامل.
- 6- توفير برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس والطّلاب؛ لتعزيز مهارات القيادة بالقيم، واستخدام التّقنيات الحديثة.
- 7- تطبيق استراتيجيات تعليمية مبتكرة - مثل التّعلّم القائم على المشروعات؛ لتعزيز القيادة بالقيم عملياً.

مُقترحات لدراساتٍ مستقبلية:

- 1- دراسةٌ مقارنة بين الجامعات السعودية لمعرفة مدى توافر مُتطلّبات القيادة بالقيم ومُحدّداتها في سياقات متنوعة.
- 2- تحليل أثر استخدام التّقنيات الحديثة في تعزيز القيادة بالقيم في التّعليم الجامعي.
- 3- استكشافُ العلاقة بين القيادة بالقيم وأداء أعضاء هيئة التدريس وتأثيرها على التّحصيل الأكاديمي للطّلاب.
- 4- دراسةُ أثر الأنشطة الطّلابية في تعزيز القيم القيادية لدى الطّلاب في الجامعات السّعودية.
- 5- تقييمُ دور برامج الإرشاد الأكاديمي في تعزيز القيادة بالقيم من وجهة نظر الطّلاب وأعضاء هيئة التدريس.

المراجع

أولاً: المراجعُ العربيّة:

- أبو عبلة، نور محمد. (2015). القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس بوكالة الغوث في محافظة غزة وعلاقتها بالولاء التنظيمي من وجهة نظر المعلمين [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر.
- الأسدي، محمد رسول والدعمي، علاء فرحان. (2017). دور القيادة بالقيم في تعزيز قدرات الموارد البشرية الاستراتيجية: دراسة تحليلية لآراء عينة من موظفي الشركة العامة للتجهيزات الزراعية. مجلة كلية الإدارة والاقتصاد للدراسات الاقتصادية والإدارية والمالية، 9(4)، 356-389.
- آل قريشة، نجوى علي والأحمدي، نسرین عبدالحميد. (2022). القيادة التشاركية لرؤساء الأقسام وعلاقتها بالقيم التنظيمية: جامعة تبوك أمّوذجاً. مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 2(2)، 181-204.
- البدر، فاطمة والصباغ، معاذ. (2020). أساسيات الإدارة. منشورات الجامعة الافتراضية السورية.
- بعجي، سعاد. (2018). نموذج مقترح للقيادة بالقيم من منظور إسلامي. مجلة الاقتصاد الإسلامي العالمية، 72، 45-54.

البقيمي، ناضاً مطلق. (2020). الإدارة بالقيم وتأثيرها في نجاح المنظمات. *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية*، 4(6)، 125-145.

الخلف، مشاعل محمد. (2022). درجة ممارسة الإدارة بالقيم لدى مديري المدارس في مديرية تربية الأغوار الشمالية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث*، 8(2)، 465-484.

السقاف، صفوان أمين وأبو سن، أحمد إبراهيم. (2015). أثر القيادة بالقيم على الولاء التنظيمي: حالة تطبيقية على منظمات الأعمال اليمنية مجموعة شركات هائل سعيد أنعم وشركاه أنموذجاً. *مجلة العلوم الاقتصادية*، 16(1)، 91-17.

شريف، رائد عبدالكريم وآتان، طارق. (2019). تأثير القيادة الأخلاقية على سلوك المواطنة التنظيمية لدى الموظفين الأكاديميين ونية المغادرة: الدور الوسيط للدافع الداخلي. *قرار الإدارة*، 57(3)، 583-605. DOI: 10.1108/MD-08-2017-0721

الشريف، عبدالله عبدالعزيز. (2021). درجة ممارسة القيادة بالقيم وأثرها على فاعلية أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا بجامعة تبوك. *المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج*، 82(2)، 1144-1189.

الشمراي، هلاله أحمد. (2021). دور القيادة بالقيم في رفع مستوى أداء المعلمات في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 5(15)، 1-18.

عبدالحكيم، مقدر. (2018). *القيادة بالقيم وعلاقتها بجودة حياة العمل* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد بوضياف المسيلة.

العتار، فؤاد حمودي والراشدي، رائد محيد ناصر. (2023). دور القيادة بالقيم في تعزيز المكانة الذهنية للمنظمة: بحث استطلاعي لآراء موظفي جامعة وارث الأنبياء عليه السلام/ العتبة الحسينية المقدسة. *مجلة الإدارة والاقتصاد*، 34(9)، 105-135.

علوان، علا حسين. (2022). القيادة الإدارية وعلاقتها بالقيم التنظيمية لمديرات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات. *مجلة الدراسات المستدامة*، 4، 754-795.

الغامدي، فوزية جمعان. (2019). درجة ممارسة الإدارة بالقيم لدى قائدات المدارس في منطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 20(2)، 483-523.

الغشمري، خالد شحادة، وغانم، بسام عمر. (2022). درجة ممارسة القيادة بالقيم لدى مديري مدارس لواء الأغوار الشمالية وعلاقتها بتحقيق التميز المؤسسي من وجهة نظر المعلمين. *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث - سلسلة البحوث التربوية والنفسية*، 7(2)، 659-679.

ابن منظور، جمال الدين. (2000). *لسان العرب* (ط2). دار صادر للنشر والتوزيع.

هاشم، محمد. (2011). *دور الفضائيات في تعزيز القيم الإسلامية وسط الشباب اليمني-دراسة حالة على قناة السعيدة الفضائية* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم درمان.

ياسين، حشوف. (2022). *القيادة واتخاذ القرار*. جامعة طاهري كلية الحقوق والعلوم السياسية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Abdul Hakim, Maqdar. (2018). *Values-Based Leadership and its Relationship to the Quality of Work Life* [Master's Thesis] (in Arabic). Faculty of Humanities and Social Sciences, Mohamed Boudiaf University - Messila.
- Abu Abla, Noor Muhammad. (2015). *Ethical Leadership among UNRWA School Principals in Gaza Governorate and its Relationship to Organizational Loyalty from the Teachers' Point of View* (in Arabic) [unpublished master's thesis]. Faculty of Education, Al-Azhar University, Gaza.
- Al-Asadi, Muhammad Rasul and Al-Daami, Alaa Farhan. (2017). The Role of Values-Based Leadership in Enhancing Strategic Human Resources Capabilities: An Analytical Study of the Opinions of a Sample of Employees of the General Company for Agricultural Equipment (in Arabic). *Journal of the Faculty of Administration and Economics for Economic, Administrative and Financial Studies*, 9(4), 356-389.
- Al-Attar, Fouad Hamoudi and Al-Rashidi, Raed Muhid Nassir. (2023). The Role of Values-Based Leadership in Enhancing the Organization's Mental Status: A Survey Study of the Opinions of the Employees of the University of Warith Al-Anbiya (Peace be upon him) / The Holy Husseinia Shrine (in Arabic). *Journal of Management and Economics*, 34(9), 105-135.
- Al-Badr, Fatima and Al-Sabbagh, Muaz. (2020). *Fundamentals of Management* (In Arabic). Syria: Syrian Virtual University Publications.
- Al-Buqami, Nadha Mutlaq. (2020). Value-Driven Management and its Impact on the Success of Organizations (in Arabic). *Journal of Economic, Administrative and Legal Sciences*, 4(6), 125-145.
- Al-Ghamdi, Fawzia Jamaan. (2019). The Degree of Value-Driven Management Practice among School Leaders in Al-Baha Region from the Female Teachers' Point of View (in Arabic). *Journal of Scholarly Research in Education*, 20(2), 483-523.
- Al-Ghashmary, Khalid Shahada, and Ghanim, Bassam Omar. (2022). The Degree of Practicing Values-Based Leadership among School Principals in the Northern Jordan Valley District and its Relationship to achieving Institutional Excellence from the Teachers' Point of View (in Arabic). *Amman Arab University Journal for Research - Educational and Psychological Research Series*, 7(2), 659-679.
- Al-Khalaf, Mashael Muhammad. (2022). The Degree of Values-Driven Management Practice among School Principals in the Directorate of Education of the Northern Jordan Valley from the Teachers' Point of View. *Al-Hussein Ibn Talal University Research Journal*, 8(2), 465-484.
- Al-Quraysha, Najwa Ali and Al-Ahmadi, Nisreen Abdul Hamid. (2022). Participatory Leadership of Department Heads and its Relationship to Organizational Values: University of Tabuk as a Model (in Arabic). *University of Tabuk Journal for Humanities and Social Sciences*, 2(2), 181-204.
- Al-Saqqaf, Safwan Amin and Abu Sin, Ahmed Ibrahim. (2015). The Impact of Values-Based Leadership on Organizational Loyalty: A Case Study on Yemeni Business Organizations, Hayel Saeed Anam Group of Companies as a Model (in Arabic). *Journal of Economic Sciences*, 16(1), 17-91.
- Al-Shamrani, Hilala Ahmed. (2021). The Role of the Values-Based Leadership in raising the Level of Performance of Female Teachers in Public Education Schools in Jeddah Governorate (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 5(15), 1-18.

- Alwan, Ala Hussein. (2022). Administrative Leadership and its Relationship to the Organizational Values of Kindergarten Principals from the Teachers' Point of View. *Journal of Sustainable Studies*, 4, 754-795.
- Baaji, Souad. (2018). A Proposed Model of Values-Based Leadership from an Islamic Perspective (in Arabic). *World Journal of Islamic Economics*, 72, 45-54.
- Brown, M. E., & Treviño, L. K. (2021). Leading with Values: The Role of Ethical Leadership in Higher Education. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 28(1), 52-65.
- Dimitriou, C. K., & Schwepker C. H. (2019). Enhancing the lodging experience through ethical leadership. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 31(2), 669-690. DOI 10.1108/IJCHM-10-2017-0636.
- Hashim, Muhammad. (2011). *The Role of Satellite Channels in promoting Islamic Values among Yemeni Youth - a Case Study on Al-Saeeda Satellite Channel* (in Arabic) [unpublished doctoral thesis]. Omdurman University, Sudan.
- Ibn Manzur, Jamal al-Din. (2000). *Lisan al-Arab* (dictionary of Arabic language). Vol. 12. (2nd ed.). Beirut: Dar Sadir for Publishing and Distribution.
- Muhammad, Abdul Nassir Hassan, and Ibn Abdul Muttalib, Mahzan and Tubeik, Al-Siti Ruqayyah Bint Al-Jaj. (2018). Tribal Loyalty and its Impact on the Relationship between Values-Based Leadership Style and Employee Performance: an Analytical Study on Members of Municipal Councils and Shura Councils in Municipalities in Libya (in Arabic). *Journal of Economic, Administrative and Legal Sciences*, 2(2), 76-93.
- Setlhodi, I. (2022). Values-Centered Leadership: Insights from Schools that Underperform. *Open Journal of Social Sciences*, 10, 470-486.
- Sharif, Abdullah Abdul Aziz. (2021). The Degree of Values-Based Leadership Practice and its Impact on the Effectiveness of Faculty Members from the Point of View of Graduate Students at the University of Tabuk. *Educational Journal of the Faculty of Education*, Sohaj University, 82(2), 1144-1189.
- Sharif, Raed Abdul Karim and Atan, Tariq. (2019). The Effect of Ethical Leadership on Academic Employees' Organizational Citizenship Behavior and Intention to Leave: The Mediating Role of Internal Motivation. *Management Decision*, 57(3), 583-605. DOI: 10.1108/MD-08-2017-0721
- Yassin, Hashoof. (2022). *Leadership and Decision-Making* (in Arabic). Tahiri University, Faculty of Law and Political Science.

واقع استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة في العملية التعليمية من قبل مُعلِّمات العلوم بالمرحلة الثانوية

أحمد يحيى محمد فقيهي

عبر منصور علي آل يشير

أستاذ مساعد تقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة جازان

باحثة ماجستير، قسم تقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة جازان

المستخلص: هدف البحث إلى تعرّف واقع استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة في العملية التعليمية من قبل مُعلِّمات العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم جازان، وأتبّع البحث المنهج الوصفي المسحي؛ حيث تمثّلت أداة جمع البيانات في استبانة تألّفت من (64) عبارة تمّ توزيعها على أربعة محاور تمثّلت في: مستوى خبرة مُعلِّمات العلوم بالمرحلة الثانوية بالتقنيات الناشئة، واستخدام تطبيقات التقنيات الناشئة في العملية التعليمية، ومعوّقات استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة في التعليم، واتّجاهات مُعلِّمات العلوم نحو استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة في التعليم، في حين تكوّنت عينة البحث من (204) مُعلِّمة تمّ اختيارهنّ بطريقة عشوائية منتظمة من مجتمع البحث الذي بلغ (437) مُعلِّمة، وأسفرت نتائج البحث عن أن مستوى خبرة مُعلِّمات العلوم بالمرحلة الثانوية بالتقنيات الناشئة جاء بدرجة كبيرة، بينما جاءت درجة استخدامهنّ لتطبيقات التقنيات الناشئة في العملية التعليمية بدرجة متوسطة، في حين جاءت معوّقات استخدامهنّ لتطبيقات التقنيات الناشئة في التعليم بدرجة كبيرة، وأخيراً جاءت اتّجاهات مُعلِّمات العلوم نحو استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة في التعليم إيجابية وبدرجة كبيرة، وأوصى البحث بضرورة تكثيف الدورات التدريبية لمُعلِّمات العلوم على توظيف تلك التطبيقات واستخدامها في تعليم العلوم والعمل على إيجاد بعض الحلول للحدّ من معوّقات استخدامهنّ لها.

الكلمات المفتاحية: التقنيات الناشئة، الذكاء الاصطناعي، الروبوتات التعليمية.

The Reality of using Emerging Technologies Applications in the Educational Process by Secondary School Science female Teachers

Abeer Mansour Ali Al indicates

Master's researcher, Education Technology Department,
College of Education, Jazan University

Email: alshahrani2@gmail.com

Ahmed Yahya Mohamed Faqihi

Assistant Professor of Educational Technology,
College of Education, Jazan University

Abstract: This research aimed to identify the reality of the use of emerging technologies applications in the educational process by female science teachers at the secondary level in the Jazan Education Department. The research followed the descriptive survey method. The data collection tool consisted of a questionnaire consisting of (64) phrases distributed on four axes: the level of experience of science teachers in the secondary stage with emerging technologies, the use of emerging technologies applications in the educational process, the obstacles to the use of emerging technologies applications in education, and the attitudes of science teachers towards the use of emerging technologies applications. Emerging technologies in education, while the research sample consisted of (204) female teachers who were selected randomly and systematically from the research community, which amounted to (437). Emerging technologies in the educational process to a moderate degree, while the obstacles to their use of the applications of emerging technologies in education came to a large degree. Finally, the attitudes of science teachers towards the use of emerging technologies applications in education were positive and to a large extent. in science education, and work to find some solutions to reduce the obstacles to their use of science.

Keywords: Emerging Technologies, Artificial Intelligence, Educational Robots

المقدمة

يقفُ العالمُ على أعتاب ثورةٍ كبرى، هي الثورةُ الصناعيّةُ الرَّابعة، التي تختلفُ عمّا سبقها من ثوراتٍ كبرى في عمق تأثيراتها، ودرجة تشابكاتها، وتعقيداتها، وارتباطاتها بمختلف جوانب الحياة الإنسانية؛ حيث مثّلت تلك الثورةُ التطوُّر الطبيعي لثورة المعرفة، وتقنية الاتصالات، كما انتقل العالمُ إلى مرحلةٍ جديدة من خلال التغيُّرات المتسارعة التي تعصفُ بالأنظمة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية؛ فقد أصبحت التكنولوجيا تُستخدمُ اليوم بكل أدواتها وتقنياتها من: الحواسيب، والهواتف، والشاشات وتكنولوجيا المعلومات، وشبكات الإنترنت، والتطبيقات الإلكترونية في جميع المجالات، وتتطوّر يوماً بعد يوم، الأمر الذي يؤثّر على شتى مناحي الحياة في كل دول العالم.

إنَّ نظامَ التعليم الذي نشأ في أحضان الثورة الصناعيّة الرَّابعة التي هي عبارة عن ثورة معرفية قائمة على إنتاج التقنيات الرقمية الجديدة المستحدثة مثل: الذكاء الاصطناعي، والروبوتات، والطابعات ثلاثية الأبعاد، والبيانات الضخمة، والعملات الافتراضية، والنانو تكنولوجي سوف يشهدُ تغيُّرات جذرية ليصبح أكثر استجابة للمستجدات المعرفية والتقنية التي تفرضها تلك الثورة في سوق العمل ليصبح أكثر قدرةً على الإسهام في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية (نصار، 2020)؛ حيث ساعدت التقنية بأنواعها وتطبيقاتها المختلفة على تحقيق فوائد جمة في شتى مناحي الحياة، والعملية التعليمية بشكلٍ خاص؛ وأشار سيملر (Semler, 2005) إلى توظيف التقنيات في عملية التعليم، من خلال الاعتماد على الفصول الافتراضية (Virtual Classrooms)، بدلاً من الفصول العادية؛ حيث ساعدت تلك التقنيات على زيادة فاعلية عملية التعلم، وتخفيض التكلفة والوقت اللازم للتعلم، كما أشار البائع وعبد المعطي (2008) أنَّ تقنيات التعليم الإلكتروني تتيح سرعةً ومرونةً أفضل للتعلم، كما أنه لا يتقيّد بحدود الزمان والمكان؛ حيث يتعلّم كلُّ طالب في الوقت والمكان الذي يريده ووفقاً لقدراته، بالإضافة إلى سهولة تحديث المعلومات المستهدفة وتعديلها، وإتاحة فرص متزايدة لتبادل الآراء والخبرات بين الطلاب ومُعلِّمهم ومع أقرانهم، وفي هذا الصدد ذكر الريامي وآخرون (2020) أن التقنيات الإلكترونية أسهمت في إحداث تغيُّرات في أدوار كلٍّ من المُعلِّم والمتعلِّم، وقد شمل هذا التحوُّل كلَّ جوانب العملية التعليمية؛ لذا وجَّهت الحكومات الجهودَ وسخرت الإمكانيات لتطوير التعليم بما ينسجم مع مُتطلَّبات العصر ويواكب تطوُّراته المتلاحقة.

و تؤدي التقنيات الناشئة دوراً مهماً في تشكيل مستقبل التعليم، حيث أن هذه التقنيات لديها القدرة على إحداث ثورة في الطريقة التي يتعلّم بها المتعلِّمون، وطرق التدريس المستخدمة من قبل المُعلِّمين، وقد ظهرت التقنيات الناشئة (Emerging Technologies) نتيجة النمو المتسارع في مجال تقنيات المعلومات والاتصالات، كما برزت مع ظهور الثورة الصناعيّة الرَّابعة وهي تلك التقنيات التي لديها القدرة على اكتساب أهمية اجتماعية في غضون العقدين القادمين، أي أنّها مُطوَّرة حديثاً، كما لم يتم تحديد هذه التقنيات الناشئة بوضوح بعد؛ حيث لا تزال أشكائها وقدراتها وقبودها واستخداماتها في حالة تغيُّر مستمر (Stahl, 2011)، في حين ذكر حلاوة (Halaweh 2013) أن التقنيات تعدُّ ناشئةً عندما لا تكون منتشرةً في سياقٍ أو مجالٍ معين، أي أنّها جديدة على هذا المجال، وهي ليس لديها وقت محدود أو ثابت للظهور، وتسهم في حدوث تغيُّر جذري في الأعمال أو الصناعة أو المجتمع أو غيرها.

وللتقنيات الناشئة تطبيقات مختلفة منها: تقنية النانو الطبية، والبيولوجيا التركيبية، وإنترنت الأشياء، والروبوتات الشخصية والخدمية، والواقع المعزّز، والمواد الذكية (Brey, 2017)، كما يرى السريحي (2023) أن من بينها تقنية البلوك تشين Blockchain، وتطبيقات الذكاء الاصطناعي Artificial Intelligence، والذكاء المعرفي، ونظم إدارة المعرفة، وأتمتة العمليات الآلية أو الروبوتية، وتقنيات الواقع الافتراضي والمعزّز، والواقع المعزّز.

والتقنيات الناشئة في مجال التعليم عبارة عن أدوات ومفاهيم وابتكارات وتطورات مُستخدمة في بيئات تعليمية متنوعة (بما في ذلك أشكال التعليم عن بُعد، وجهًا لوجه، والهجين) لخدمة أغراض متنوعة مُتعلّقة بالتعليم (على سبيل المثال: أهداف تعليمية، واجتماعية، وتنظيمية) (Veletsianos, 2010)، وهي أيضًا تلك التقنيات التي تمتلك قدرة على تغيير الوضع الحالي لشؤون التعليم (Cukurova & Luckin, 2018) وتشمل على سبيل المثال لا الحصر: تطبيقات الواقع الافتراضي (Merchant, et al, 2014)، وتطبيقات الواقع المعزز (Dunleavy & Dede, 2014)، وأجهزة التعلّم المحمولة (Crompton, et al, 2017)، وأدوات الحوسبة المادية (Katterfeldt, et al, 2018)، وأجهزة إنترنت الأشياء المزودة بأجهزة استشعار (Cukurova, et al, 2018) وغيرها.

وتُعَدُّ مادة العلوم بمجالاتها المختلفة (الفيزياء، والكيمياء، والأحياء) أحد أكثر المواد الدراسية ذات الصلة باستخدام التقنيات في التعليم؛ وفي هذا الصدد أشار (الحافظ وأمين، 2010) أنّ مواد العلوم من أكثر المواد الدراسية ارتباطاً بالتقنية معرفيًا أو من خلال دمج التقنية لتنمية مستوى المتعلّم التحصيلي ليصبح تعلّمًا ذا معنى؛ كما يرى (الشايغ، 2006) أن استخدام التقنية في تعليم العلوم يؤدي إلى الوصول إلى المعلومة بسهولة وخاصةً تلك التي لا يمكن الوصول إليها معمليًا لخطورتها أو لضيق الوقت أو للتكلفة الزائدة أو لدقتها المتناهية.

وانطلاقًا مما سبق يتضح أنّ دور المعلّم ينبغي أن يتغيّر لتشجيع المتعلّمين على التفكير العلمي والابتعاد عن التلقين والاستخدام الأمثل للاتجاهات الحديثة في التعليم؛ مما يتطلّب توفير برمجيات وتقنيات تعليمية مُتخصّصة لمسايرة التقدّم والتطوّر العلمي الهائل في التقنية والمعرفة، وفي هذا الصدد أوصى أونيميا (Onyema, 2019) أنه يجب على المعلمين في جميع مستويات التعليم الاستمرار في تحديث معارفهم ومهاراتهم حول أفضل السبل لدمج التقنيات الناشئة في عملية التعليم؛ لما لها من تأثيرات إيجابية في عملية التعليم؛ حيث يؤدي دمج التقنيات الناشئة (ETs) في عملية التعليم على تغيير جميع جوانب العملية التعليمية بدءًا من طبيعة الفصول الدراسية، وجودة المحتوى، والمنهجيات، وطريقة مشاركة الطلاب وتقييمهم؛ حيث إنّ دمج تلك التقنيات في عملية التدريس والتعلّم يزيد من اهتمام المتعلّمين، ونوعية المخرجات في العملية التعليمية، كما أنّه يُنمّي قدرات المتعلّمين على الابتكار والإبداع والمرونة في التعلّم، وبالتالي يزود كلاً من المعلمين والمتعلّمين بمهارات حل المشكلات والتفاعل الآمن في العالم الرقمي.

ومن التقنيات الناشئة الأكثر استخدامًا في تعليم العلوم بشكل خاص والمواد الدراسية المختلفة بشكل عام تطبيقات الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence) الذي يعدّ أحد فروع علوم الحاسب الآلي الحديثة التي تهتمّ بمحاكاة الآلة للذكاء البشري ومهاراته باستخدام برمجيات متطورة لحل مشكلات غير نمطية أو التدريب على حلها، (بوحجة، 2022؛ موسى وحبيب، 2019).

وقد أشار كلٌّ من (إبراهيم، 2015؛ آل سرور، 2018؛ مكاي، 2018؛ Huang, et al., 2014; 2018؛ Freyer, 2019) إلى أنّ هناك عددًا من التطبيقات الأساسية الخاصة بالذكاء الاصطناعي يمكن استخدامها في عملية التعليم ومن أبرزها: النظم الخبيرة Expert system، وروبوتات المحادثة Chat Bot، وألعاب الحاسوب، والمحتوى الذكي، وتقنية الواقع الافتراضي (VR) والواقع المعزز (AR)، كما أشار (عبد السلام، 2021) لبعض الأمثلة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم ومنها: أتمتة الدرجات والتقييم (Automated Grading) والتغذية الراجعة للمعلّم (Feedback for teachers) والتعلّم التكيفي (Adaptive Learning)، وحوارات الحرم الجامعي (Campus Chat)، والتعلّم الشخصي (Personalized learning) والتعلّم عن بُعد (Proctoring)، والوسطاء الافتراضيين (Virtual Facilitators) ومساعدة ذوى الاحتياجات الخاصة، وأنظمة التعلّم الذكية (Smart Learning).

(System)، والمحتوى الذكي (Smart content)، وفهم مراحل تعلُّم الطفل (تقنية الشبكات العصبية الاصطناعية) (artificial neural network technology)، والتفاعل اللغوي البصري مع الأطفال (visual linguistic interaction with children)، والتعلُّم العميق (deep learning).

وكذلك يعدُّ الروبوت التعليمي أحد أشهر التقنيات الناشئة في تعليم العلوم؛ حيث أشار ألتن وبيد (Altin & Ped, 2013) إلى أن روبوت (الشُلحفاة) التعليمي يمكن استخدامه ضمن عديد من استراتيجيات تعليم العلوم مثل: التعلُّم بالاكشاف والتعلُّم التعاوني، وحل المشكلات، والتعلُّم القائم على المشاريع، والتعلُّم التنافسي وغيرها، وفي هذا الصدد أشار جونق وون (Jung, & Won, 2018) أن استخدام الروبوتات في تعليم العلوم أظهر إمكانات كبيرة لتعزيز تعلُّم الطلاب للخبرات المختلفة كما ذكر أليمسيس (Alimisis, 2019) أن استخدام الروبوتات بوصفها كائنات تعليمية ذكية وملموسة ومتحركة تُسهِّل فهم الطلاب المفاهيم والظواهر المعقَّدة والمجرَّدة، كما تُنمِّي مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات، وحب الاستطلاع لدى المتعلِّمين كما ذكر بيلبايم (Belpaeme, et al, 2018) أن الروبوتات التعليمية يمكنها القيام بدور المعلِّم أو الشريك أو المتعلِّم في الأنشطة التعليمية.

كما تعدُّ الطابعات ثلاثية الأبعاد (3D printers) أحد أنواع التقنيات الناشئة في التعلُّم؛ حيث ذكر (شلتوت، 2023) أنَّه أصبح أمام العاملين والباحثين في المجال التعليمي أفكار كثيرة وجديدة للقيام بتوظيفها في العملية التعليمية، بما يعود بالفائدة الكبيرة على المخرج النهائي المتمثِّل بالمتعلِّم؛ حيث تتيح تقنية الطباعة ثلاثية الأبعاد إمكانية استخدام مواد عدة في عملية الطباعة، منها: البلاستيك، والمعادن، وحتى المواد الغذائية، أي أنَّ هذه الطابعات يمكن أن تُستخدم في تصنيع أشكال لا حصر لها من "الأشياء" البلاستيكية أو المعدنية، كالألعاب والمزهريات والأكواب والمواد التعليمية؛ مما يوفر أدوات أفضل للطلاب من خرائط مجسَّمة، أو أعضاء جسم مجسَّمة، أو نماذج مجسَّمة للمركبات الكيميائية، أو نماذج أولية لمشاريع الطلاب، كل هذا وأكثر منه يمكن أن تقدمه تقنية الطباعة ثلاثية الأبعاد في مجال التعلُّم.

وعلم البيانات والتعلُّم الآلي هو مفهوم قائم على تعلُّم الآلة، وتحليل البيانات، وتوحيد الإحصاء والوسائل المرتبطة بهم من أجل فهم ظاهرة فعلية وتحليلها باستخدام البيانات وبالاعتماد على تقنيات تعلُّم الآلة، والذكاء الاصطناعي، وهو مجال يجمع بين عدَّة علوم ويؤثِّر على العالم العربي في مجالاتٍ مثل: المالية، والتسويق، والرعاية الصحية، والطاقة، والتنقل، والتعلُّم، وغيرها ويهدف مساق علم البيانات والتعلُّم الآلي إلى تعريف المتعلِّمين بمجال علوم البيانات، بما في ذلك تسليط الضوء على أهمية هذا الحقل وتأثيره على كل مجالٍ من مجالات حياتنا تقريبًا، بالإضافة إلى تعريفهم بمفاهيم مثل التنقيب عن البيانات Data Mining وتصور البيانات Data Visualization، والتعلُّم الآلي Machine Learning، والتعلُّم العميق Deep Learning وما إلى ذلك (إدراك، 2023).

وبناءً على ما أورده محمود (2020) فإنَّ الاتجاهات الجديدة والدِّراسات في ميدان التعلُّم باستخدام التقنيات المتطورة تشير إلى أنَّ توسيع نطاق التعلُّم من خلال التطبيقات التكنولوجية يسهم في تعزيز جودة التعلُّم والحقاق بركب التقدُّم؛ فالتقنية لها أهمية كبيرة في المؤسسات التعليمية؛ حيث تعمل على حفظ الخبرات والمعارف والبيانات، وتمكين نقلها إلى الأنظمة الذكية واسترجاعها بيسر، كما أنها تسهل إجراء الأبحاث العلمية، وتفتح آفاقاً جديدة لمزيد من الاكتشافات؛ مما يسهم في تسريع وتيرة النمو والتطور في جميع المجالات العلمية، في حين تساعد هذه التقنيات في تحصيل المعلومات والمبادئ التعليمية، وتعمل بوصفها أداة للحصول على المعرفة البشرية المتراكمة، وتحديدًا والمحافظة عليها وتوظيفها بشكل فعال، وكذلك للاستفادة القصوى من المعرفة والخبرات العملية والتطبيقية والتعلُّب على تحديات التَّلَف والتَّقْص.

وفي ضوء ما سبق يتَّضح أنَّه أصبح لزاماً على الأفراد والمؤسسات والمجتمعات التَّكثيف مع العصر الجديد؛ فالطلَّاب أصبحوا في حاجةٍ إلى تعلُّم مهاراتٍ جديدةٍ وإتقانها لكي يتمكَّنوا من الالتحاق بسوق العمل القائم على المعلومات، والدَّعم التكنولوجي، وبهذا سعت مؤسساتُ التَّعليم إلى تزويد الطلاب بمهارات القرن الواحد والعشرين، وذلك باستخدام كل الطرق المتاحة لتحقيق ذلك وأبرزها التَّقنيات الرِّقمية، وتطبيقات التَّقنيات الناشئة المختلفة؛ لذا يسعى هذا البحث لاستقصاء واقع استخدام تطبيقات التَّقنيات الناشئة في العملية التعليمية من قبل مُعلِّمات العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم جازان.

مُشكلةُ البحث:

تسعى وزارةُ التَّعليم بالملكة العربية السُّعودية في ظل التَّحول الوطني الذي تشهده المملكة إلى تحقيق عددٍ من الأهداف الاستراتيجية منها: تحسين البيئة التعليمية المحفِّزة للإبداع والابتكار، وتطوير المناهج وأساليب التَّعليم والتَّقويم، وتعزيز قدرة نظام التَّعليم لتلبية مُتطلَّبات التَّنمية واحتياجات سوق العمل (رؤية 2030، 2016)؛ لذا شرع التَّعليم بتنفيذ عددٍ من المبادرات النوعية، وكان من أبرزها مبادرة (التَّحول نحو التَّعليم الرِّقمي لدعم تقدُّم الطَّالب والمعلِّم) (رؤية 2030، 2016). وهذا التَّحوُّل نحو التَّعليم الرِّقمي يتطلَّب تبني تقنيات تعليم ناشئة، تحقِّق نهضة التَّعليم، وتُنوِّع مصادره، وتُعزِّز مهارات القرن الواحد والعشرين ليصبح التَّعليم دافعاً للإبداع، والتَّواصل، والتَّشارك، والمرونة، والتَّكثيف، وتعزيز الإنتاجية، والمهارات الاجتماعية (الجهني، 2019).

إنَّ واقع دمج التَّقنيات الناشئة في التَّعليم والتَّعلُّم قضيةٌ مُعقَّدة وبِحاجةٍ إلى دراسةٍ شاملةٍ لفهم واقع استخدامها، وآثارها وفوائدها، وتحدياتها. ونظراً لأنَّ المؤسسات التعليمية تتبنَّى بشكلٍ متزايدٍ التَّقنيات الناشئة، مثل: الدُّكاء الاصطناعي والواقع الافتراضي، وعلم البيانات، فمن الضَّروري دراسة مدى دمج هذه الأدوات بشكلٍ فعَّالٍ في عمليات التَّعليم والتَّعلُّم في كل المجالات وفي مجال العلوم على وجه الخصوص، وذلك للعلاقة الوطيدة بين التَّقنيات الرِّقمية ومجال العلوم، فقد ذكر ميزرا (Misra, 2010) أنَّ تقنيات التَّعليم الناشئة تعيد تعريف طرق التَّدریس والتَّعلُّم، من خلال تحويل البيئة التعليمية المعتادة إلى بيئة تتصف بالحماس والتَّعلُّم التعاوني، كما تُغيِّر دور المعلِّم من مصدر وحيد للمعرفة إلى مرشد ومدرب، ويتغيَّر دورُ المتعلِّم ليصبح أكثر تحمُّلاً لمسؤولية تعلُّمه، كما ذكر شقور (2020) أنَّ تلك التَّقنيات أدت دوراً كبيراً في تطوير أساليب التَّعليم وتحسينها من خلال توفير بيئات تعليم تساعد على إثارة انتباه المتعلِّمين، وتحفيزهم، والتَّعلُّب على الفروق الفردية بينهم بطريقةٍ فاعلة، كما يساعد استخدامها على تحقيق الأهداف التعليمية، ورفع مستوى التَّحصيل الدِّراسي، بالإضافة إلى تحسين اتِّجاهات الطُّلاب نحو التَّعلُّم.

وباعتبار المعلِّم أحد المحاور الرئيسة في المنظومة التعليمية؛ فإنَّ استخدامه لتطبيقات التَّقنيات الناشئة في تخطيط موضوعات مادته وتنفيذها وتقويمها سوف يساعد على تحقيق نواتج التَّعلُّم بشكلٍ فعَّالٍ؛ فهو يقومُ بدورٍ مهمٍّ في تعليم الطُّلاب إذ تنعكس ممارساته وما يقومُ به داخل غرفة الصَّف وخارجها على تحقيق نواتج التَّعلُّم لدى طلابه؛ فالمعلِّم وما يبذله من جهد متواصل وما يسعى إليه من تنمية مهنية مستمرة لصقل كفاياته وتطويرها يدعم جهود تطوير التَّعليم ووسائل إصلاحه، ويسهم بذلك في تحقيق تنميةٍ شاملةٍ تستند إلى الواقع وتستشرف المستقبل؛ وفي هذا الصَّدَد أشار (القادري، 2004) إلى أنَّ ممارسات المعلِّم تأتي في طليعة الأمور التي تستحقُّ الكشف والمراجعة والتَّدقيق والتَّطوير؛ إذ إنَّ مُخرجات العملية التعليمية لن تكون بالمستوى المطلوب والمأمول، ما لم يكن المعلِّم مُعدَّداً علمياً وتربوياً مناسباً، كما أكَّدت دراسة أجلازور (Aglazor, 2017) أنَّ ممارسات المعلِّمين ذات تأثير رئيس في عملية تعلُّم الطلبة وفي النتائج المطلوب تحقيقها.

وبالرغم من الدور المهم الذي تؤثر به تطبيقات التقنيات الناشئة ومنها (تطبيقات الذكاء الاصطناعي، والروبوت التعليمي، والطباعة ثلاثية الأبعاد، وعلم البيانات) في جودة العملية التعليمية؛ فإن نتائج بعض الدراسات أشارت إلى أن هناك تبايناً في درجة استخدام تلك التطبيقات في عملية التعليم؛ فقد أسفرت نتيجة دراسة ايسل و رايش ستيرت (Reich-Stiebert, & Eyssel, 2016) عن أن المعلمين لديهم اتجاهات سلبية تجاه روبوتات التعليم، كما أوضحت دراسة (المساعد، 2020) أن درجة استخدام الروبوت التعليمي لدى مُعلِّمي المدارس الخاصة جاءت بدرجة متوسطة، وبيّنت النتائج أن التحديات التي تواجه المعلمين عند استخدام الروبوت التعليمي جاءت بدرجة مرتفعة، كما بيّنت نتيجة دراسة (الكنعاني، 2021) تدني مستوى وعي مُعلِّمات العلوم قبل الخدمة بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم العلوم، كما أشارت نتيجة دراسة (العوفي والرحيلي، 2021) إلى أن مُعلِّمات الرياضيات لديهن مستوى معرفة متوسط، بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية القدرات الابتكارية وأن أهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية القدرات الابتكارية، حصلت على أهمية كبيرة جداً من قبل مُعلِّمات الرياضيات، في حين أشارت دراسة (العمري، 2022)، إلى أن استخدام المُعلِّمات لتطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ في مدارس (النماص) بالملكة العربية السعودية في أثناء جائحة كورونا كان بدرجة متوسطة، كما أشارت نتيجة دراسة (حجية، 2020) إلى أن درجة استخدام المعلمين لتطبيقات الذكاء الاصطناعي بدرجة مرتفعة.

ولكون التقنيات الناشئة لديها قدرة على إحداث ثورة في التعليم؛ لذا فمن الأهمية بمكان فهم واقع استخدامها من قبل المعلمين والتحديات التي تواجههم في تبنيها ودمجها في ممارسات التعليم السائدة. وتتمثل مشكلة الدراسة الرئيسة في التعرف إلى واقع دمج التقنيات الناشئة في التعليم، فضلاً عن تحديد العوامل التي تعيق توظيفها على نطاق واسع، ويسعى البحث إلى تقديم نظرة ثاقبة لواقع استخدام التقنيات الناشئة في التعليم ومعرفة التحديات والعقبات التي تحول دون دمجها وتوظيفها بنجاح، بما يساعد المسؤولين عن العملية التعليمية في تحديد طرق التغلب عليها.

أسئلة البحث

في ضوء ما سبق أمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال الرئيس: ما واقع استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة في العملية التعليمية من قبل مُعلِّمات العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم جازان؟ وقد تفرّع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مستوى خبرة مُعلِّمات العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم جازان بتطبيقات التقنيات الناشئة التي يمكن استخدامها في مجال التعليم؟
2. ما مستوى استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة في العملية التعليمية من قبل مُعلِّمات العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم جازان من وجهة نظرهن؟
3. ما معوقات استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة في العملية التعليمية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر مُعلِّمات العلوم بإدارة تعليم جازان؟
4. ما اتجاهات استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة في العملية التعليمية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر مُعلِّمات العلوم بإدارة تعليم جازان؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن:

1. مستوى خبرة مُعلِّمات العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم جازان بتطبيقات التقنيات الناشئة التي يمكن استخدامها في مجال التعليم.
2. الواقع الفعلي لاستخدام التقنيات الناشئة في التعليم من قبل مُعلِّمات العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم جازان.
3. معوقات استخدام التقنيات الناشئة في التعليم من وجهة نظر مُعلِّمات العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم جازان.
4. اتجاهات مُعلِّمات العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم جازان نحو استخدام التقنيات الناشئة في التعليم.

أهمية البحث:

في عالم يتسارع به التطور التكنولوجي، تؤدي التقنيات الناشئة دورًا حيويًا في تغيير شكل توصيل المعرفة والمعلومات وطريقتها، إن دراسة واقع استخدام التقنيات الناشئة في التعليم تمتلك أهمية قصوى لأسباب عدة:

- الاستجابة للتوصيات والدراسات التي تدعو إلى أهمية إجراء دراسات مُتعمِّقة حول استخدام التقنيات الناشئة في العملية التعليمية.
- يمكن للبحث أن يوفر إرشادات قيمة لصُنَّاع القرار في مجال التعليم والتكنولوجيا، حيث يمكن أن تساعد في تحديد الاستراتيجيات والسياسات المناسبة لتعزيز استخدام التقنيات الناشئة وتحسين نتائج التعليم والتعلم، وتقليل الفجوة الرقمية بين الطلاب من خلفيات مختلفة، وتوفير فرص تعليمية متساوية للجميع.
- قد تسهم نتائج البحث في لفت نظر الجهات المختصة للتغلب على بعض التحديات التي تحول دون استخدام المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية.

وفي الجمل، يسلط البحث الضوء على واقع استخدام التقنيات الناشئة في التعليم وتقديم توجيهات لتحسين العملية التعليمية، وبالتالي تحقيق تحول إيجابي في العملية التعليمية في المرحلة الثانوية.

حدود البحث:

اقتصر هذا البحث على الحدود التالية:

1. الحدود الموضوعية: معرفة واقع استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة في العملية التعليمية من قبل مُعلِّمات العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم جازان من حيث (درجة استخدام) المُعلِّمات لتلك التقنيات، ومعوقات استخدامها.
2. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثالث للعام (1444هـ-2023م).
3. الحدود المكانية: مدارس المرحلة الثانوية التابعة لإدارة تعليم جازان.
4. الحدود البشرية: مُعلِّمات العلوم بالمرحلة الثانوية في التخصصات الثلاث (كيمياء، وفيزياء، وأحياء) بإدارة تعليم جازان.

مصطلحات البحث:

التقنيات الناشئة Emerging Technology

يعرّفها براي (2017) Brey بأنها: تقنيات جديدة ومبتكرة ما زال كثيرٌ منها قيد التطوير؛ حيث لا يمكن تصنيفها ضمن التقنيات القائمة، ولها تأثير اجتماعي واقتصادي كبير في واحد أو أكثر من المجالات الاجتماعية أو الاقتصادية، مثل التعليم، أو الرعاية الصحية، أو النقل، أو صناعة البيع بالتجزئة، وتستخدم مفاهيم وأساليب وتقنيات جديدة لتوفير حلول جديدة ومبتكرة للمشاكل (p.175).

ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها: مجموعة من الابتكارات التكنولوجية الجديدة أو التطوير المستمر للتكنولوجيا الحالية، وهي تمثل خطوة تقدمية في مجال التعليم، وتهدف إلى تغيير الوضع الراهن للعملية التعليمية، وتوفير خيارات ومصادر تعلم متنوعة، وتحول البيئة التعليمية إلى بيئة تتصف بالحماس والتعاون والتشارك والمرونة والإبداع والإنتاجية، وتساعد على زيادة انخراط طالبات المرحلة الثانوية في عمليتي التعلم والتعلم، وتحسين جودة المحتوى، وتدعم مهارات التفكير وحل المشكلات لديهم، وتساعد معلّمة العلوم على القيام بواجباتها في إعداد المحتوى وتدريبه وتقييمه للطُّلاب، ومن أمثلتها: تطبيقات الذكاء الاصطناعي، والروبوتات التعليمية والطباعة ثلاثية الأبعاد، وعلم البيانات.

أدبيات البحث

1. مفهوم التقنيات الناشئة Emerging technologies

أدى النمو المتسارع في مجال تقنيات المعلومات والاتصالات إلى ظهور مفهوم التقنيات الناشئة، تلك التي تسارعت وتيرتها نظراً للتقدم التكنولوجي الهائل في شتى المجالات، ومنها مجال التعليم الأمر الذي أدى بدوره إلى تغيير مفهوم التعليم اليوم، حيث تمت إعادة تشكيله تحت تأثير التطور المضطرب للتقنيات الناشئة؛ فأصبحت تلك التقنيات هي الوسيلة الأساسية للتفاعل بين المعلمين والمتعلمين؛ مما يجعل الحاجة ملحة للتعرف إلى مفهوم التقنيات الناشئة ودورها في مجال التعليم، وقد وردت عدة تعريفات لمصطلح التقنيات الناشئة، فيعرفها ستال (Stahl, 2011)، بأنها التقنيات التي لديها القدرة على اكتساب أهمية اجتماعية خلال العقدين القادمين (p.43)، كما تُعرف أنها أي تقنية يجري تطويرها في الوقت الحالي، أو سيجري تطويرها خلال فترة زمنية تتراوح بين (1-5) سنوات بأقصى حد، وتشمل الأدوات والمفاهيم والابتكارات التي تُستخدم في بيئات تعليمية متنوعة بغرض تحقيق أهداف تعليمية مُتعددة (Conway, 2013, p.6).

وتُعرف أيضاً بأنها تلك التقنيات التي يجري تطويرها حالياً، أو من المتوقع أن تصبح متاحة في غضون السنوات الخمس إلى العشر القادمة، وهي مُخصّصة بشكل عام للتقنيات التي تخلق، أو يُتوقع أن تخلق تأثيرات اجتماعية أو اقتصادية مهمة (Winston & Strawn, 2019, p.34). أما بالنسبة لمصطلح التقنيات الناشئة في مجال التعليم فتُعرف بأنها الأدوات والمفاهيم والابتكارات التي تُستخدم في بيئات تعليمية متنوعة كالتعليم عن بُعد، والتعليم وجهًا لوجه، والتعليم المدمج، وذلك لتحقيق أهداف تعليمية متنوعة (Veletsianos, 2010, p. 56).

مما سبق يمكن القول بأن التقنيات الناشئة تقنيات حديثة لم يسبق استعمالها، ولم ينتشر استخدامها بعد، وكذلك أنها مصطلح يشير إلى التكنولوجيا الحديثة، وإلى التطور المستمر للتكنولوجيا الحالية، بمعنى أنها تلك الابتكارات التقنية التي تمثل خطوة تقدّمية في مجال معين وتُحقق ميزة تنافسية عن غيرها من التقنيات السائدة.

2. أنواع التقنيات الناشئة

للتقنيات الناشئة تطبيقات مختلفة منها: التقنيات التعليمية، وتكنولوجيا المعلومات وتكنولوجيا النانو، والتقانة الحيوية، والعلوم الإدراكية، والتقنية، وعلوم الروبوتات، والذكاء الاصطناعي، والبيولوجيا التركيبية، وإنترنت الأشياء، والواقع المعزز، والمواد الذكية (Rotolo, 2015)، كما يرى (السريحي، 2023) أن من بينها تقنية البلوك تشين Blockchain وتطبيقات الذكاء الاصطناعي Artificial Intelligence، والذكاء المعرفي، ونظم إدارة المعرفة، وأتمتة العمليات الآلية أو الروبوتية، وتقنيات الواقع الافتراضي، والمعزز، والواقع المعزز.

أما في مجال التعليم، فالتقنيات الناشئة تشمل على سبيل المثال لا الحصر تقنيات تتيح التعليم عن بُعد،

وتقنيات التخزين والنشر، وتقنية الألواح الذكية، وتقنية الذكاء الاصطناعي، وتقنيات الجيل الخامس (Kimmons, 2021)، وتطبيقات الواقع الافتراضي (Merchant, et al, 2014)، وتطبيقات الواقع المعزز (Dunleavy & Dede, 2014)، وأجهزة التعليم المحمولة (Crompton, et al, 2017)، وأدوات الحوسبة المادية (Katterfeldt, et al, 2018)، وأجهزة إنترنت الأشياء المزودة بأجهزة استشعار (Cukurova, et al, 2018)، وغيرها.

وفيما يلي ذكرٌ تفصيلي لأهم تطبيقات التقنيات الناشئة المتمثلة فيما يلي:

(أ) الذكاء الاصطناعي Artificial Intelligence

يعدُّ الذكاء الاصطناعي من أبرز التحوُّلات والتطبيقات التي لها تأثيرٌ كبيرٌ في جميع المجالات كالمجال الطبي، والهندسي والعسكري، والصناعي، والتعليمي؛ وذلك لما له من أهمية وفوائد ومزايا عديدة. وترجع بداية ظهور الذكاء الاصطناعي إلى خمسينيات القرن العشرين بانتهاج مجموعة من العلماء منهجًا جديدًا لإنتاج آلات ذكية بناءً على الاكتشافات الحديثة في علم الأعصاب، واستخدام نظريات جديدة للمعلومات (عوضين، 2022).

ويُطلق الذكاء الاصطناعي بصفة عامة على الذكاء الذي يصنعه أو يصطنعه الإنسان في الآلة أو الحاسوب، وبالتالي فإن الذكاء الاصطناعي هو علم الآلات الحديثة (غالب، 2012)، كما يُعرَّف بأنه المجال الذي يسعى إلى فهم طبيعة الذكاء البشري عن طريق تكوين برامج حاسوبية تُقلِّد الأفعال أو الأعمال أو التصرفات الذكية (العبيدي، 2015). وقد تمَّ تطبيق الذكاء الاصطناعي في عديدٍ من المجالات، ولم يكن التعليمُ بمنأى عن تلك المجالات، فقد أشارت المديرية العامة لليونسكو (أودري أزولاي، 2019) أنه "سيحقق الذكاء الاصطناعي تغييرًا جذريًا في مجال التعليم، إذ يمكن للذكاء الاصطناعي المساعدة في تسريع عملية بلوغ أهداف التعليم العالمية من خلال الحد من العوائق التي تعترض سبيل التعلم، وإتاحة أفضل السبل الكفيلة بتحسين نتائج التعلم. ولاستخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية عديدٌ من الآثار الإيجابية، حيث أشار مكاي (2018) والعلي وآخرون (2009) أنه يساعد على تخفيف الأعباء الإدارية، ويمنح المتعلمين الحرية في التعلم بأساليب متنوعة، بالإضافة إلى التركيز على التعليم الحسي الذي يلبي احتياجات الصناعة، وكذلك يتيح إنشاء قواعد بيانات معرفية لتخزين المعلومات بكفاءة ويطور آليات لا تتأثر بالمشاعر البشرية مثل القلق والتعب، كما يعمل على توليد حلول للمشكلات المعقدة، ويساعد الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، ويوفر للمعلمين بيانات تقييم دقيقة وفي الوقت المناسب، ويسهم في دعم الطلاب داخل الفصل الدراسي وخارجه.

(ب) الروبوتات التعليمية Educational Robots

يؤدي استخدام الروبوت دورًا كبيرًا في مجال التعليم وخصوصًا في عملية حل المشكلات وتوليد الأفكار الابتكارية التي تُعدُّ من المهارات الضرورية التي يجب أن يكتسبها الطالب في مراحل دراسته المختلفة وفي مختلف العلوم والتخصصات، وقد عرفه (جروان والدويك، 2016) بأنه جهاز مبرمج يتم من خلاله تحفيز الطلاب على إنشاء الابتكارات، ويتكون كل مشروع روبوت من عدة أمور أهمها: التصميم وبرمجة المعالج لتنفيذ أوامر معينة (ص. 38). كما تقوم فكرة الروبوت التعليمي (الليغو) على وجود آلة مكونة من عدة أجزاء وتقوم بأداء مهامها عن طريق إتباع مجموعة من التعليمات المحفوظة في الذاكرة الإلكترونية للجهاز وتتميز بالتكرار، ويتم تصميم هذه الأوامر عن طريق برمجيات مُتخصصة في الحاسوب ومتصلة بأجزاء الروبوت (وزارة التربية والتعليم، 2003).

ج) علم البيانات Data Science

لقد واكب البيانات الضخمة وتطبيقاتها ظهور علم البيانات بوصفه تخصصًا ناشئًا في الأعوام الأخيرة، ويُعرّف علم البيانات أنه: الدراسة العلمية لإنشاء البيانات والتحقق منها وتحويلها لخلق أو تكوين معنى ما (Data Science Association, 2020)، كما يُعرّف بأنه: "دراسة منهجية لتنظيم البيانات، وتمييزها، وتحليلها، وما تطلّع به من دور في الاستدلال الاستنباطي"، ويهدف علم البيانات إلى تحويل البيانات إلى: معلومات، ومعرفة، وحكمة. ويستخدم بعض الباحثين مصطلح علم البيانات للإشارة إلى دراسة تجهيز البيانات، وتحليلها وتفسيرها، واستيعاب فحواها (Gelman et al, 2014).

د) الطباعة ثلاثية الأبعاد 3D Printing

وتُعرّف بأنها مجموعة من العمليات والتكنولوجيات التي تقدم تشكيلة من القابليات الإنتاجية للأجزاء والإنتاج باستخدام مختلف المواد باستخدام طريقة الطبقة فوق الطبقة والتي تُسمّى بالتصنيع التجميعي Additive Manufacturing، وهي طريقة فورية لخلق نماذج 3D حيث يمكن إنشاء نموذج كامل في عملية واحدة باستخدام الطباعة 3D وتعدّ هذه الطريقة أكثر انتشارًا (Taygi, 2015).

وتتعدّد أنواع الطابعات ثلاثية الأبعاد وتتمثّل في التالي (شلتوت، 2016):

1. طابعات الليزر مثل الطابعات التي تعمل عبر تقنيات SLS و SLM.
2. طابعات الثرموبلاستيك أو البناء بالترسيب المنصهر (FDM) وهي الأكثر انتشارًا.
3. الطابعات الضوئية مثل تلك التي تعمل عبر تقنيات SLA, DLP.

ولتلك الطابعات تطبيقات عدة في كل المجالات وخاصة في المجال التعليمي، بما يعود بالنفع الكبير على المخرّج النهائي المتمثّل في المتعلّم، حيث تتيح تقنية الطباعة ثلاثية الأبعاد استخدام عدة مواد في عملية الطباعة، مما يوفر أدوات أفضل للطلاب من خرائط مجسّمة أو أعضاء جسم مجسّمة أو نماذج مجسّمة للمركبات الكيميائية أو نماذج أولية لمشاريع الطلاب، كل هذا وأكثر منه يمكن لتقنية الطباعة ثلاثية الأبعاد أن تقدّمه في مجال التعليم (عبد الله، 2016). كما أنّ للطباعة ثلاثية الأبعاد عديدًا وعديدًا من المميزات منها على سبيل المثال لا الحصر: سهولة تعديل التصميم، وإمكانية نسخ التصميمات باستخدام نظام الماسح الضوئي وتحويلها إلى مُنتج ثلاثي الأبعاد، وقلة التكلفة، واختصار الوقت، ودورة إنتاج المنتج بما قصيرة جدًا، بالإضافة إلى أنها تمكن من الحصول على مُنتج مطابق لكل المواصفات القياسية، وتوفر نظام استرجاع متكامل للخدمات (عبد العزيز، 2015).

هـ) المختبرات الافتراضية Virtual laboratory

تعدّ المختبرات الافتراضية امتدادًا لتطوّر أنظمة المحاكاة الإلكترونية فمن خلالها تتم محاكاة المعامل الحقيقية في الوظائف والأحداث والحصول على نتائج مشابهة لنتائج المعامل الحقيقية، ويعرفها (الشهري، 2009) بأنها مختبرات علمية رقمية تحتوي على برنامج تفاعلي يحتوي على أدوات لمعمل الكيمياء والأحياء والفيزياء والرياضيات لإجراء التفاعلات الكيميائية والفيزيائية باستخدام أجهزة كمبيوتر ذات سرعة و طاقة تخزين وبرمجيات علمية مناسبة ووسائل اتصال بالشبكة العالمية تمكّن المعلّم من القيام بالتجارب العلمية الرّقيمة وتكرارها، ومشاهدة التفاعلات والنتائج دون التعرّض لأدنى مخاطرة وبأقل جهد وتكلفة ممكنة، كما يمكنه رسم جداول للنتائج وأخرى رياضية لتحليل المعادلات التفاضلية والتكاملية عن طريق برامج رياضية ملحقه به (ص.9). كما يعرفها (الظاهري، 2010) أنها مختبرات علمية رقمية تحتوي على أجهزة حاسب وبرمجيات علمية تفاعلية تحتوي على أدوات افتراضية ومتصلة بشبكة الإنترنت تُمكن

المتعلِّم من إجراء التجارب العلمية في الفيزياء بطريقة رقمية ومشاهدة التفاعلات والنتائج دون التعرُّض للمخاطر وفي أقل وقت وبأقل جهدٍ وتكلفةٍ ماديةٍ ممكنة (ص. 432).

وتوفِّر المختبرات الافتراضية مزايا عديدة في التعلِّيم، حيث أشار الفارسية (2009) إلى أنه يمكن استخدامها في أي وقت ومكان بتكلفة منخفضة ودون الحاجة للمقن، وتقدم تجربةً واقعيةً للنظريات العلمية تسمح بتطبيقها في الحياة العملية، كما تضمن دقة النتائج وأمان الاستخدام، وتنمي مهارات التعلُّم الذاتي للطلّاب، وترفع كفاءة المعلِّمين من خلال توفير وسيلة فعّالة لإجراء التجارب وإيصال المحتوى التعلّيمي، وبالإضافة إلى ذلك، تسمح بإجراء تجارب كيميائية وفيزيائية متنوعة باستخدام أدوات ومواد مشابهة لتلك الموجودة في المختبرات الحقيقية؛ مما يوفِّر تجربة تعليمية غنية ومعلومات وافرة كما لو كانت التجربة تتم في المعمل بالفعل.

3. دور التقنيات الناشئة في تعليم العلوم وتعلّمها:

بالنسبة لمادة العلوم فإنّ تطبيقات التقنيات الناشئة تحقّق عديداً من المزايا في عملية تعليمها وتعلّمها؛ حيث يؤدي استخدام الروبوت التعلّيمي إلى زيادة فضول الطلاب بالطبيعة وزيادة انتباههم للدرس، كما أن بعضها لديه خاصية تسجيل البيانات؛ مما يسمح للمتعلم بإجراء التجارب العملية، كذلك تمكن المتعلّم من ملاحظة أية ظاهرة وتحليلها، ويمتلك الروبوت مجسّاً لقراءتها، كما تسمح بتسجيل البيانات المقروءة مثل: سرعة الدوران، ودرجة الحرارة؛ ومن ثم تحليلها أو تحويلها إلى طرق عرض مختلفة، وإجراء تجارب علمية في مجالات مختلفة من العلوم، وملاحظة عديد من الظواهر الطبيعيّة وذلك باستخدام مجسّات عديدة على عكس بعض الأجهزة الخاصة بظاهرة أو اثنين، كما يقوم بتوفير فرصة التعلّم عن طريق الفعل (Learning By Doing) كذلك أنّ استخدام الروبوت في التعلّم يختلف عن التجارب المخبرية التي تحتاج إلى فترة زمنية قصيرة، وتكون محدودة الأهداف التي غالباً ما تكون نتائجها معروفة مسبقاً، كما تسمح للطلّاب بتشغيل عديد من الحواس والجوارح (السمع، والرؤية، والنطق، وتركيب باليد، والحركة) خلال تنفيذ التجربة (الحلواني، 2016؛ Detsikas and Alimisis, 2011).

كما تؤدي تطبيقات الواقع الافتراضي دوراً محورياً في تحسين عملية التعلّم، حيث تسهم في تقديم المحتوى العلمي بطريقة جذابة وتفاعلية تعزّز من تجربة التعلّم، كما تُمكن هذه التقنية الطّلاب من التكرار والتدريب على المهارات العملية، وتفتح المجال للتعبير عن الآراء بحرية وبدون خجل، وكذلك تساعد على تطوير حلول إبداعية للمشكلات المعقّدة، وتشجّع على التفاعل الجماعي والفردى في بيئة تعليمية غنية بالموارد؛ مما يحوّل دور المعلّم من مجرد محاضر إلى مرشد يثري النقاش ويوجّه الطلاب نحو استكشاف البيئة الافتراضية بشكلٍ أعمق (الفحطاني، 2022):

وأيضاً فإنّ لتقنيات الواقع المعزّز دوراً لا يقل أهمية عن الواقع الافتراضي في تعليم المواد عامةً ومادة العلوم بصفة خاصة فبعض تطبيقات الواقع المعزّز تتيح للطلّاب التفاعل وفهم الأحماض الأمينية، كما تتيح لهم فرصة لفهم التراكيب الكيميائية بصورة واضحة، وكذلك تقدم تجربة تعليمية جديدة لكل من الطّالب والمعلّم لتحويل الفصل المدرسي إلى مختبرٍ معلمي، وهناك أيضاً أحد تطبيقات الواقع المعزّز يُعرف باسم تطبيق العناصر رباعية الأبعاد (ELEMENTS 4D) الذي يعدّ قصة ولعبة تعليمية، حيث أنّه يقدّم طريقة جديدة ومسليّة لتجربة مفيدة (خلف، 2019).

4. معوّقات تطبيق التقنيات الناشئة في التعلّم:

تواجه تطبيقات التقنيات الناشئة مثل الروبوتات والدكاء الاصطناعي عدة صعوبات تعيق استخدامها في البيئة التعليمية حيث ذكر الحلواني (2016) والخالدي (2013) أن من بين هذه الصّعوبات المشاكل الفنية وضعف إتقان

المُعَلِّمين لهذه التّقنيات بالإضافة إلى ضعف إجادتهم للغة الإنجليزية، وقلة رغبتهم في التّعامل معها، كما تشمل المعوّقات أيضًا البنية التّحتية المطلوبة للعالم الرّقمي، وصعوبة إقناع المُعلِّمين وأولياء الأمور بالابتعاد عن الطّرق التّقليدية، والحاجة إلى إعادة تأهيل المدربين لتطوير مهاراتهم كما يؤدي فقدان الوظائف الإدارية وعدم قدرة المؤسّسات على تحمّل التّكاليف المادية للتّجهيزات إلى زيادة الضّغط على ميزانيات التّعليم، بالإضافة إلى ذلك، هناك تحديات خلقية وتقنية مثل: الأمن، والجوانب التّشريعية، والتّكلفة العالية للتّقنيات، وعدم وجود أنشطة تعليمية ملائمة للمنهج، وصعوبة ضبط الصّفوف الكبيرة، ونقص الخبرة والتّأهيل في استخدام هذه التّقنيات.

وقد تعدّدت الدّراسات التي تناولت التّقنيات الناشئة؛ حيث هدفت دراسة الغامدي وعيسى (2022) الكشف عن واقع استخدام الروبوت التّعليمي في تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية، وتوصّلت إلى أن إجمالي درجة متطلّبات استخدام الروبوت التّعليمي في تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المُعلِّمات كان بمتوسّط حسابي مقداره (4.14)، وأن إجمالي درجة استخدام الروبوت التّعليمي في تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المُعلِّمات كان بمتوسّط حسابي مقداره (2.94)، وأن إجمالي درجة واقع استخدام الروبوت التّعليمي في تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المُعلِّمات كان بمتوسّط حسابي مقداره (3.86)، وإجمالي درجة معوقات استخدام الروبوت التّعليمي في تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المُعلِّمات كان بمتوسّط حسابي مقداره (4.10). وكذلك سعت دراسة قناوي (2022) إلى قياس مستوى الوعي والتّبيّي ومدى الاستعداد لإدراج التّقنيات الناشئة ضمن أنشطة المكتبات الأكاديمية في مصر، والتّعرّف إلى التّحديات والعقبات في تبني هذه التّقنيات؛ وتوصّلت الدّراسة إلى أن النّسبة المئوية لمعرفة العاملين بالتّقنيات الناشئة بلغ (76.1%) وهي نسبة مرتفعة، كما جاء تبّي استخدام التّقنيات الناشئة ككل متوسّطًا ومتوسّطًا حسابي بلغ (2.99) ونسبة تحقّق للوعي بلغت (59.8%) مما يدلّ على تحقّق الوعي لدى العاملين بالمكتبات للتّقنيات الناشئة بدرجة متوسّطة.

كما هدفت دراسة العمري (2022) التّعرّف إلى درجة استخدام تطبيقات الذّكاء الاصطناعي في مدارس تعليم النماص الخاصة، والكشف عن مستوى مُعيقات استخدام تطبيقات الذّكاء الاصطناعي في مدارس تعليم النماص الخاصة، ومستوى تفاعل الطّالبات والمُعلِّمات مع تطبيقات الذّكاء الاصطناعي في مدارس تعليم النماص الخاصة من وجهة نظر المُعلِّمات، وقد أسفرت نتائج الدّراسة عن أن مستوى استخدام تطبيقات الذّكاء الاصطناعي، ومستوى مُعيقات استخدام تطبيقات الذّكاء الاصطناعي ومستوى تفاعل الطّالبات والمُعلِّمات مع تطبيقات الذّكاء الاصطناعي في مدارس تعليم النماص الخاصة من وجهة نظر المُعلِّمات جاء متوسّطًا.

أمّا دراسة العوفي والرحيلي (2021) فقد استقصت إمكانية توظيف تطبيقات الذّكاء الاصطناعي في تنمية القدرات الابتكارية، في تدريس مُقرّر الرّياضيات، لدى طالبات المرحلة الثانوية، من وجهة نظر المُعلِّمات في المدينة المنورة، وتوصّلت الدّراسة إلى أن مُعلِّمات الرّياضيات لديهنّ مستوى معرفة متوسّط، بتطبيقات الذّكاء الاصطناعي في تنمية القدرات الابتكارية، وأن أهمية استخدام تطبيقات الذّكاء الاصطناعي في تنمية القدرات الابتكارية، حصلت على أهمية كبيرة جدًا من قبل مُعلِّمات الرّياضيات وكذلك خلصت الدّراسة إلى أن معوقات استخدام تطبيقات الذّكاء الاصطناعي في تنمية القدرات الابتكارية، تتوافر بدرجة كبيرة لدى مُعلِّمات الرّياضيات. في حين هدفت دراسة الغامدي والفراي (2020) إلى الكشف عن واقع استخدام مُعلِّمات التّربية الخاصة للتطبيقات التّعليمية للذكاء الاصطناعي والاتجاه نحوها من وجهة نظر المُعلِّمات في معهد النور بمحافظة جدة، وقد أظهرت نتائج الدّراسة أن محور أهمية استخدام التطبيقات التّعليمية للذكاء الاصطناعي حصل على درجة (موافق بشدة) من قبل مُعلِّمات التّربية الخاصة، وحصل محور

معوقات استخدام التطبيقات التعليمية للذكاء الاصطناعي، وكذلك محور الاتجاه نحو استخدام التطبيقات التعليمية للذكاء الاصطناعي على درجة (موافق)، في حين حصل محور مستوى المعرفة والمهارة المرتبطة باستخدام التطبيقات التعليمية للذكاء الاصطناعي على درجة (محايد).

أمّا دراسة المساعيد (2020) فقد استقصت تحديد درجة استخدام الروبوت التعليمي لدى مُعلِّمي المدارس الخاصة في عمان والتحديات التي تواجههم، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام الروبوت التعليمي لدى مُعلِّمي المدارس الخاصة جاءت بدرجة متوسطة، وبيّنت النتائج أنَّ التحديات التي تواجه المُعلِّمين عند استخدام الروبوت التعليمي جاءت بدرجة مرتفعة.

كما استهدفت دراسة Onyema (2020) الكشف عن المعوّقات المختلفة التي تعيق دمج التقنيات الناشئة في عملية التدريس والتعلّم في نيجيريا، وقد تم جمع البيانات من خلال استبيانات منظّمة، تمّ تطبيقها على عينة بلغت (200) من المُعلِّمين والطلّاب المختارين من المدارس الثانوية العامة والخاصة ومؤسسات التعليم العالي مع مستوى مماثل من البنى التحتية في جنوب غرب نيجيريا، وأظهرت النتائج أنَّ غالبية المستجيبين يوافقون على أن دمج التقنيات الناشئة في عملية التدريس والتعلّم يجلب الإلهام والتّحديث للتعليم، ويعزز الشمولية، ويعزز تحقيق أهداف التعلّم والتعلّم.

كما هدفت دراسة الجهني والرحيلي (2019) إلى استشراف مستقبل تقنيات التعليم الناشئة في التعليم العالي خلال الأعوام الخمسة المقبلة بالملكة العربية السعودية، ومن ثم تحديد الاتجاهات التربوية التي قد تسرع في تبنيها، والتّحديات التي قد تواجه استخدامها، واقتراح الحلول الاستراتيجية التي يمكن من خلالها معالجة تلك التّحديات، وقد استُخدمت استبانة لاستشراف مستقبل تقنيات التعليم الناشئة في التعليم العالي خلال الأعوام الخمس المقبلة، وقد طُبِّقت على عينة بلغت (17) من أعضاء هيئة التدريس من الجامعات الحكومية، وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبة اتفاق الخبراء على تقنيات التعليم الناشئة التي يتوقع تبني استخدامها، والاتجاهات التربوية التي قد تسرع في تبنيها، والتّحديات التي قد تواجه استخدامها، والحلول الاستراتيجية لتلك التحديات تراوحت بين (91% - 96.3%) ومتوسّط حسابي تراوح بين (2.73 - 2.89)، مما يدل أن التقنيات الناشئة موضوع الدراسة مهمة.

يتّضح من الدّراسات التي تمّ عرضها تشابه هذا البحث في الهدف منه - والمتمثّل في الكشف عن واقع استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة في العملية التعليمية من قبل مُعلِّمات العلوم بالمرحلة الثانوية مع معظم الدّراسات السابقة، ومنها دراسات حجية (2020)، ودراسة الغامدي والفراني (2020)، ودراسة Onyema (2020)، ودراسة العمري (2022)، كما تشابه هذا البحث من حيث العينة مع معظم الدّراسات السابقة في التّركيز على جميع مُعلِّمات العلوم من التّخصّصات الثلاث (الكيمياء، والفيزياء، والأحياء) بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم جازان مثل دراسة Onyema (2020)، ودراسة المساعيد (2020) ودراسة الغامدي والفراني (2020)، والعوفي والرحيلي (2021)، ودراسة العمري (2022)، كما تشابه من حيث الأدوات مع معظم الدّراسات السابقة في استخدامه الاستبانة للتعرف إلى واقع استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة في العملية التعليمية من قبل مُعلِّمات العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم جازان من التّخصّصات الثلاث (الكيمياء، والفيزياء، والأحياء)، وقد تميز هذا البحث عن جميع الدّراسات السابقة في تناوله لواقع استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة في العملية التعليمية من قبل مُعلِّمات العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم جازان، وهو ما لم تتناوله أية دراسة من الدّراسات السابقة.

الطريقة والإجراءات

منهج البحث:

أتبع هذا البحث المنهج الوصفي المسحي بغرض الكشف عن واقع استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة في العملية التعليمية من قبل مُعلِّمات العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم جازان.

مجتمع البحث وعينته:

تمثّل مجتمع البحث الحالي في جميع مُعلِّمات العلوم من التّخصّصات الثلاث (الكيمياء، والفيزياء، والأحياء) بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم جازان والبالغ عددهم (437) معلمة، وقد تم اختيار أفراد العينة بطريقة العينة العشوائية المنتظمة (حيث تم تحديد طول فترة المعاينة من خلال قسمة العدد الإجمالي للمجتمع على عدد العينة $191/437 = 2$ ؛ ثم اختيار المعلمة الأولى في القائمة يليها المعلمة رقم 3، ثم رقم 5 وحتى اكتمال العدد المطلوب وهو 191)؛ وقد قامت الباحثة بتطبيق أداة البحث عليهنّ إلكترونياً، من خلال تحويل الاستبانة إلى شكل إلكتروني باستخدام نماذج جوجل؛ حيث ورّعت الباحثة الاستبانة على (210) معلمة وهو عدد أعلى من العدد المطلوب تفادياً لعدم استرداد بعض الاستجابات، حيث حصلت الباحثة على (204) استجابة بشكلٍ نهائي وبذلك أصبح العدد الإجمالي لعينة البحث (204) معلمة.

أداة البحث:

تمثّلت أداة جمع البيانات في هذا البحث في استبانة للكشف عن واقع استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة في العملية التعليمية من قبل مُعلِّمات العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم جازان، بالإضافة إلى استخدام نتائج تطبيق الاستبانة في الإجابة عن أسئلة البحث.

وقد تمّ إعداد الصّورة الأولى للاستبانة من خلال الاطلاع على بعض الأدبيات والبحوث والدّراسات السّابقة ذات الصّلة بموضوع البحث ومنها: (العمري، 2022؛ الغامدي والفراني، 2020؛ الكنعاني، 2021؛ محمود، 2020؛ مكاي، 2018)؛ حيث تمت صياغة بنود الاستبانة في صورة عبارات سلوكية قصيرة تصف سلوكاً واحداً يستجيب عليه أفراد العينة، وقد روعي عند صياغة عبارات الاستبانة أن تتفق مع أهدافها وطبيعتها من ناحية، والمحور الذي تنتمي إليه من ناحية أخرى، وتكونت الاستبانة في صورته الأولى من (64) عبارةً فرعيةً تندرج تحت ثلاثة (4) محاور رئيسة هي: مستوى خبرة مُعلِّمات العلوم بالمرحلة الثانوية بالتّقنيات الناشئة وعدد عباراته (6) عبارات، واستخدام تطبيقات التقنيات الناشئة في العملية التعليمية وعدد عباراته (22) عبارة ومعوّقات استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة في التّعليم وعدد عباراته (18) عبارة، و اتجاهات مُعلِّمات العلوم نحو استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة في التّعليم وعدد عباراته (18) عبارة.

وبالنسبة لتقدير استجابات مُعلِّمات العلوم بالمرحلة الثانوية على عبارات الاستبانة، فقد تمّ وضع أسلوب تقدير الأداء في ضوء خمس مستويات؛ حيث اعتمد على مقياس «ليكرت» الخماسي، الذي تُحوّل فيه درجة الاستجابة إلى الأوزان النسبية (دائماً يأخذ الدرجة 5، غالباً يأخذ الدرجة 4، أحياناً يأخذ الدرجة 3؛ نادراً يأخذ الدرجة 2؛ أبداً يأخذ الدرجة 1)، وبالنسبة لتقدير استجابات مُعلِّمات العلوم بالمرحلة الثانوية على عبارات محور (مستوى خبرة مُعلِّمات العلوم بالمرحلة الثانوية بالتّقنيات الناشئة) فقد تمّ تقديره في ضوء خمس مستويات هي (عالية جداً تأخذ الدرجة 5، عالية تأخذ الدرجة 4، متوسطة تأخذ الدرجة 3؛ ضعيفة تأخذ الدرجة 2؛ ضعيفة جداً تأخذ الدرجة 1).

الصِّدْقُ الظَّاهِرِي للاستبانة (صدق المحكِّمين)

بعد إعداد الاستبانة في صورتها الأولية تمَّ عرضها على مجموعة من السَّادة المحكِّمين المتخصِّصين في مجال تقنيات التَّعليم؛ حيث تمَّ التعرف إلى آرائهم فيما يخصُّ الشَّكل العام للاستبانة، وتعليماتها العامة، ومدى مناسبة عبارات الاستبانة لأهدافها والغرض منها، ومدى مناسبة صياغة عبارات الاستبانة للمحاور الأربعة المتضمَّنة بها، وكذلك سلامة العبارات من النَّاحية العلمية ووفقاً لآراء السَّادة المحكِّمين وملاحظاتهم تمت إعادة صياغة بعض العبارات الفرعية، لتصبح الاستبانة جاهزةً للتطبيق الاستطلاعي ومكونةً من (64) عبارةً فرعية.

الانِّساقُ الدَّاخلي لعبارات الاستبانة:

لتحديد الانِّساق الدَّاخلي لعبارات الاستبانة طُبِّقت على عينة استطلاعية بلغت (24) من مُعلِّمات العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم جازان من مجتمع البحث نفسه (حيث تمَّ تحويل الاستبانة إلى الشَّكل الإلكتروني من خلال نماذج جوجل)، ثم تمَّ حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة فرعية والدرجة الكلية للاستبانة من خلال برنامج الحزمة الإحصائية SPSS، ويمكن توضيح ذلك بالجدول التَّالي:

جدول 1

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة فرعية والدرجة الكلية للاستبانة (ن=24)

م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط
1	0.788	17	0.723	33	0.849	49	0.826
2	0.907	18	0.861	34	0.768	50	0.786
3	0.755	19	0.613	35	0.718	51	0.861
4	0.732	20	0.601	36	0.797	52	0.711
5	0.757	21	0.742	37	0.857	53	0.828
6	0.895	22	0.664	38	0.747	54	0.909
7	0.875	23	0.822	39	0.759	55	0.691
8	0.864	24	0.795	40	0.848	56	0.678
9	0.663	25	0.790	41	0.627	57	0.667
10	0.667	26	0.683	42	0.802	58	0.740
11	0.821	27	0.736	43	0.785	59	0.836
12	0.826	28	0.891	44	0.730	60	0.834
13	0.849	29	0.817	45	0.740	61	0.905
14	0.752	30	0.738	46	0.856	62	0.767
15	0.753	31	0.821	47	0.893	63	0.930
16	0.738	32	0.826	48	0.796	64	0.863

يُتَّضح من جدول (1) أن ثمة ارتباطاً طردياً بين العبارات الفرعية وبين الدرجة الكلية للاستبانة، حيث تراوحت بين (0.601، 0.930)، وهي معاملات ارتباط تتراوح بين المتوسطة، والكبيرة، كما تمَّ حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة حيث بلغت للمحاور الأربعة على الترتيب (0.886؛ 0.991، 0.986، 0.985) وهي معاملات ارتباط كبيرة، وشبه تامة؛ وبذلك أصبحت استبانة واقع استخدام

تطبيقات التقنيات الناشئة في العملية التعليمية من قبل مُعلِّمات العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم جازان تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثبات درجات الاستبانة:

للتحقق من ثبات درجات واقع استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة في العملية التعليمية من قبل مُعلِّمات العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم جازان تم استخدام معامل ألفا لكرونباخ (Cronbach's alpha) لحساب معامل ثبات عبارات الاستبانة ككل وثبات محاور الأربعة؛ حيث بلغت قيمة معامل ألفا للمحاور الأربع على الترتيب (0.955؛ 0.966؛ 0.964؛ 0.969)، في حين بلغت للاستبانة ككل (0.990)، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة؛ مما يؤكد ثبات درجات الاستبانة، وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية جاهزة للتطبيق الميداني على عينة البحث الأساسية؛ حيث تألفت من (64) عبارة فرعية موزعة على أربعة محاور رئيسة.

معيّار الحكم على استجابات عينة البحث على عبارات الاستبانة ومحاورها:

لتحديد مستوى كل عبارة من عبارات الاستبيان، اعتمد مقياس ليكرت الخماسي؛ ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والغليا) المستخدم في محاور المقياس، تم حساب المدى (5-1=4)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (5/4=0.8)، بعد ذلك تمت إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، والجدول التالي يوضح طول الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي:

جدول 2

معيّار الحكم على استجابات عينة البحث على عبارات الاستبانة

المدى (المتوسط الحسابي)	فئة الاستجابة	درجة الاستجابة
1.8-1	صغير جداً	أبداً أو خبرة ضعيفة جداً
2.6-1.81	صغير	نادراً أو خبرة ضعيفة
3.4-2.61	متوسط	أحياناً أو خبرة متوسطة
4.2-3.41	كبير	غالباً أو خبرة جيدة
5-4.21	كبير جداً	دائماً أو خبرة عالية

كما تمّ تحديد واقع استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة في العملية التعليمية من قبل مُعلِّمات العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم جازان ككل (الاستبانة ككل)، ولكل محور من المحاور الأربع على حدة من خلال حساب المدى وطول الخلية لكل فئة كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول 3

تقدير مستوى المحاور الأربعة والاستبانة ككل وفق مقياس ليكرت الخماسي

المحاور	الدرجة الصغرى	الدرجة العظمى	المدى	طول الخلية	صغير جداً	صغير	متوسط	كبير	كبير جداً
الثاني	22	110	88	17.6	-22	-39.61	-57.21	-74.81	-92.41
الثالث	18	90	72	14.4	-18	-32.41	-46.81	-61.21	-75.61
الرابع	18	90	72	14.4	-18	-32.41	-46.81	-61.21	-75.61

الخواص	الدرجة الصغرى	الدرجة العظمى	المدى	طول الخلية	صغير جدا	صغير	متوسط	كبير	كبير جدا
الاستبيان ككل	64	320	256	51.2	-64	-115.21	-166.41	-217.61	-268.81
					115.2	166.4	217.6	268.8	320

نتائج البحث (عرضها وتفسيرها ومناقشتها)

يتناول هذا الجزء عرضاً للنتائج المرتبطة بأسئلة البحث، ويمكن بيان ذلك على النحو التالي:

أولاً: الإجابة عن السؤال الأول للبحث، ونصّه: ما مستوى خبرة مُعلِّمات العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم جازان بتطبيقات التقنيات الناشئة التي يمكن استخدامها في مجال التعليم؟ وللإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل تطبيق من تطبيقات التقنيات الناشئة، كما هو موضح بجدول (4):

جدول 4

التكرارات والنسب المئوية والمتوسّطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية لاستجابات مُعلِّمات العلوم بإدارة تعليم جازان حول مستوى خبرتهنّ بتطبيقات التقنيات الناشئة التي يمكن استخدامها في مجال التعليم (ن=204)

م	التطبيقات الناشئة	مستوى الخبرة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فئة المستوى
		عالية	جيدة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
1	الواقع الافتراضي	25 %12.3	54 %26.5	93 %45.6	32 %15.7	-	3.35	0.8894	متوسطة
2	الواقع المعزّز	22 %10.8	61 %29.9	81 %39.7	40 %19.6	-	3.31	0.9105	متوسطة
3	الدّكاء الاصطناعي	20 %9.8	55 %27	52 %25.5	77 %37.7	-	3.08	1.0180	متوسطة
4	الروبوتات التعليمية	17 %8.3	35 %17.2	18 %8.8	134 %65.7	-	2.68	1.0322	متوسطة
5	علم البيانات	18 %8.8	75 %36.8	43 %21.1	68 %33.3	-	3.21	1.0072	متوسطة
6	الطباعة ثلاثية الأبعاد	20 %9.8	38 %18.6	29 %14.2	117 %57.4	-	2.8	1.0587	متوسطة

يتّضح من النتائج المعروضة بجدول (4) أنّ جميع تطبيقات التقنيات الناشئة قد وقعت ضمن فئة مستوى الخبرة (متوسط)؛ حيث تراوحت المتوسّطات الحسابية لها بين (1.68-3.35) وبانحرافات معيارية تراوحت بين (0.8894 - 1.0587) في حين لم تأتي أيُّ عبارة من عبارات هذا المحور ضمن فئات (ضعيف جداً، ضعيف، كبير، كبير جداً)؛ مما يدلُّ على تجانس استجابات مُعلِّمات العلوم على جميع التطبيقات، وهذا يشير إلى قناعة مُعلِّمات العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم جازان أنّ مستوى خبرتهنّ بتطبيقات التقنيات الناشئة في تعليم العلوم مستوى متوسط، ويدعم ذلك النسب المئوية لاستجابتهنّ حول تطبيقات التقنيات الناشئة؛ حيث بلغت نسبة اختيارهنّ لمستوى الخبرات (متوسطة، جيدة، وعالية) للواقع الافتراضي على الترتيب (45.6%؛ 26.5%؛ 12.3%) ومجموعها أعلى مقارنةً بنسبة مستوى الخبرة (ضعيفة) التي بلغت (15.7%)، في حين بلغت نسبة اختيارهنّ لمستوى الخبرات

(متوسطة، جيدة، وعالية) للواقع المعزّز على الترتيب (39.7%؛ 29.9%؛ 39.7%) ومجموعها أعلى مقارنةً بنسبة مستوى الخبرة (ضعيفة) التي بلغت (19.6%)، بينما بلغت نسبة اختيارهنّ لمستوى الخبرات (متوسطة، جيدة، وعالية) للدكاء الاصطناعي على الترتيب (25.5%؛ 27%؛ 9.8%) ومجموعها أعلى مقارنةً بنسبة مستوى الخبرة (ضعيفة) الذي بلغ (37.7%)، وكذلك بلغت نسبة اختيارهنّ لمستوى الخبرات (متوسطة، جيدة، وعالية) للروبوتات التعليمية على الترتيب (8.8%؛ 17.2%؛ 8.3%) ومجموعها أقل مقارنةً بنسبة مستوى الخبرة (ضعيفة) الذي بلغ (65.7%)، إلا أنّها ما زالت ضمن فئة مستوى الخبرة متوسطة، فقد بلغت نسبة اختيارهنّ لمستوى الخبرات (متوسطة، جيدة، وعالية) لعلم البيانات على الترتيب (21.1%؛ 36.8%؛ 8.8%) ومجموعها أعلى مقارنةً بنسبة مستوى الخبرة (ضعيفة) الذي بلغ (33.3%)، وأخيراً بلغت نسبة اختيارهنّ لمستوى الخبرات (متوسطة، جيدة، وعالية) للطباعة ثلاثية الأبعاد على الترتيب (14.2%؛ 18.6%؛ 9.8%) ومجموعها أقل مقارنةً بنسبة مستوى الخبرة (ضعيفة) الذي بلغ (57.4%) إلا أنّها ما زالت ضمن فئة مستوى الخبرة متوسطة.

كما يتّضح أنّ تطبيق التقنيات الناشئة المتمثّل في الواقع الافتراضي قد احتل المرتبة الأولى من حيث أعلى التطبيقات التي حصلت على مستوى متوسط ونسبة موافقة من قبل مُعلِّمات العلوم، بينما احتل الواقع المعزّز المرتبة الثانية، في حين احتل علم البيانات المرتبة الثالثة، وكذلك احتل الدكاء الاصطناعي المرتبة الرابعة، أما الطباعة ثلاثية الأبعاد فقد جاءت في المرتبة الخامسة وجاءت الروبوتات التعليمية في المرتبة السادسة والأخيرة.

وقد تُعزى أسباب ارتفاع خبرة مُعلِّمات العلوم في معرفة تطبيقات التقنيات الناشئة في تعليم العلوم إلى قناعتهم بفوائدها الكبيرة لهم في تحسين مستوى تأهيلهم وإثرائهم المهني، وفتح آفاق جديدة للتطوّر والابتكار في مجال التعليم؛ فربما تمتلك المعلّماث قناعة بأنّ توظيف تلك التطبيقات يمكن أن يسهم في مواجهة بعض التحديات الكبرى في التعليم اليوم، مثل: تحسين جودة التعليم والتعلّم، وتخصيص المحتوى والتّقييم لاحتياجات المتعلّمين ومستوياتهم، وزيادة فرص الوصول إلى التعليم للجميع، كما أن المعامل الافتراضية والواقع المعزّز يمكن أن تُستخدم لإنشاء بيئات تعلّم غامرة وتفاعلية، تسمح للمتعلمين بتجربة المفاهيم والظواهر واستكشافها بطرق مُبتكرة ومشوقة، بالإضافة إلى اعتقاد مُعلِّمات العلوم بأنّ مهارات استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة هي مهارات ضرورية للمعلمين في عالم متغير باستمرار، حيث يتطلّب منهم التّكيف مع التّغيرات التكنولوجية والابتكار في استخدامها لدعم عملية التّدرّس والتعلّم، كما أن معرفة المعلّماث بتطبيقات التقنيات الناشئة مثل الدكاء الاصطناعي والمعامل الافتراضية والواقع المعزّز والروبوتات التعليمية، والطباعة ثلاثية الأبعاد، وعلم البيانات سوف تساعدهم على تطوير مهاراتهم الرّقمية والإبداعية وزيادة ثقافتهم التكنولوجية، وتحسين جودة أدائهم المهني، كما تمكّنهم من أداء مهامهم التعليمية بجودة عالية من خلال الإسهام في تحقيق أهداف ونواتج التعلّم المنشودة، كما أن استخدام مُعلِّمات العلوم لكل من الروبوتات التعليمية وعلم البيانات والطباعة ثلاثية الأبعاد قد يساعدهم على تطوير مهاراتهم المهنية والرقمية، وزيادة قدراتهم على التّكامل مع التّغيرات التكنولوجية، وزيادة فرصهم للاستفادة من المصادر المتاحة لتحسين عملية التّدرّس والتعلّم؛ حيث تساعد الروبوتات التعليمية على تحسين جودة التعليم والتعلّم، وزيادة التّفاعل والتّحفيز والانخراط لدى المتعلّمين، وتخصيص التّدرّس وفقاً لاحتياجات المتعلّمين ومستوياتهم واهتماماتهم في حين يسهم علم البيانات في تطوير نُظم تعليمية ذكية، تستطيع استخلاص المعرفة من البيانات المتولدة من عملية التّدرّس والتعلّم، واستخدامها لتحسين القرارات التّربوية والإدارية، وزيادة كفاءة التدخّلات التعليمية وفعاليتها، في حين تساعد الطباعة ثلاثية الأبعاد على فتح آفاق جديدة للابتكار

والإبداع في مجال التعليم، حيث يمكن للمُعَلِّمين والطُّلاب استخدامها لإنشاء نماذج توضِّح المفاهيم والظواهر الصَّعبة أو المجردة، أو لإنشاء مُنتجات تحقِّق حلولاً لمشكلاتٍ حقيقية.

وقد اتَّفقت هذه النَّتيجة مع نتيجة دراسة قناوي (2022) التي توصَّلت إلى أن النَّسبة المئوية لمعرفة العاملين المكتبات الأكاديمية في مصر بالتَّقنيات النَّاشئة بلغ (76.1%) وهي نسبةٌ مرتفعة، بينما اختلفت هذه النَّتيجة مع نتيجة دراسة الغامدي والفراي (2020) التي أشارت إلى أن مستوى المعرفة والمهارة المرتبطة باستخدام التَّطبيقات التَّعليمية للدُّكاء الاصطناعي جاء بدرجةٍ متوسَّطة، كما اختلفت مع نتيجة دراسة العوفي والرحيلي (2021) التي أوضحت أن مُعلِّمات الرِّياضيات لديهنَّ مستوى معرفة متوسَّط، بتطبيقات الدُّكاء الاصطناعي في تنمية القدرات الابتكارية، كما اختلفت مع نتيجة دراسة الكنعاني (2021) التي أشارت إلى أن مستوى وعي مُعلِّمات العلوم قبل الخدمة بمحور أهمية الدُّكاء الاصطناعي في تعليم العلوم منخفض، ومستوى الوعي بخصائص الدُّكاء الاصطناعي وسماته منخفض، ومستوى الوعي بكيفية توظيف الدُّكاء الاصطناعي في تعليم العلوم منخفض جداً كما اختلفت مع دراسة Chounta, et al (2022) التي أسفرت نتائجها عن أن المُعلِّمين لديهم معرفة محدودة بالدُّكاء الاصطناعي.

ثانياً: الإجابة عن السُّؤال الثاني للبحث، ونصُّه: ما درجة استخدام تطبيقات التَّقنيات النَّاشئة في العملية التعليمية من قبل مُعلِّمات العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم جازان من وجهة نظرهنَّ؟ وللإجابة عن هذا السُّؤال تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة فرعية، ومحور استخدام تطبيقات التَّقنيات النَّاشئة في العملية التعليمية ككل كما هو موضَّح بجدول (5):

جدول 5

المتوسَّطات الحسابية وانحرافاتها المعيارية لاستجابات مُعلِّمات العلوم حول درجة استخدام تطبيقات التَّقنيات النَّاشئة في العملية التعليمية (ن=204)

م	العبارات	المتوسَّط	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
1	أستخدمُ تطبيقات التَّقنيات النَّاشئة لإعداد المحتوى التَّعليمي.	3.67	1.0243	متوسَّط
2	أستخدمُ تطبيقات التَّقنيات النَّاشئة وسيلةً تعليميةً لتطوير أداء المتعلمين.	3.54	1.0702	متوسَّط
3	أستخدمُ تطبيقات التَّقنيات النَّاشئة لإجراء المناقشات مع الطُّلاب.	3.27	1.1682	متوسَّط
4	أستخدمُ تطبيقات التَّقنيات النَّاشئة لتعزيز شرح الدروس وتبسيط المفاهيم.	3.5	1.1688	متوسَّط
5	أستخدمُ تطبيقات التَّقنيات النَّاشئة لتدريب الطالبات على حل الأسئلة والمشكلات.	3.24	1.2151	متوسَّط
6	أستخدمُ تطبيقات التَّقنيات النَّاشئة لتوفير التَّعليم التَّكثيفي الذَّكي لتلبية احتياجات المتعلمين المختلفة.	3	1.2317	متوسَّط
7	أستخدمُ تطبيقات التَّقنيات النَّاشئة لتخليص الدُّروس للطالبات.	3.09	1.2516	متوسَّط
8	أستخدمُ تطبيقات التَّقنيات النَّاشئة لإعداد الواجبات وتصحيحها.	3.51	1.1206	متوسَّط
9	أستخدمُ تطبيقات التَّقنيات النَّاشئة في تنفيذ تجارب علمية أو حل مشكلات.	3.36	1.1255	متوسَّط
10	أستخدمُ تطبيقات التَّقنيات النَّاشئة لمحاكاة بعض الظواهر والعمليات.	3.3	1.1600	متوسَّط
11	أستخدمُ تطبيقات التَّقنيات النَّاشئة لدراسة بعض القوانين والمفاهيم العلمية.	3.22	1.1736	متوسَّط

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
12	أستخدم تطبيقات التقنيات الناشئة في تعزيز التواصل والتعاون بين المعلمين	3.2	1.2648	متوسط
13	أستخدم تطبيقات التقنيات الناشئة لشرح وإجراء تجارب علمية.	3.28	1.1743	متوسط
14	أستخدم تطبيقات التقنيات الناشئة في تعزيز الجانب التطبيقي.	3.21	1.2114	متوسط
15	أستخدم تطبيقات التقنيات الناشئة لزيادة تفاعل المعلمين مع المحتوى التعليمي.	3.3	1.2025	متوسط
16	أستخدم تطبيقات التقنيات الناشئة لإنشاء نماذج ثلاثية الأبعاد.	2.57	1.3715	صغير
17	أستخدم التقنيات الناشئة في تنوع وسائل تقويم المعلمين.	3.11	1.2617	متوسط
18	أستخدم تطبيقات التقنيات الناشئة لتعزيز التعلم الذاتي لدى المعلمين.	3.13	1.3082	متوسط
19	أستخدم تطبيقات التقنيات الناشئة لإجراء تحليلات متقدمة للبيانات العلمية واكتشاف الأنماط والعلاقات والتنبؤات.	2.94	1.2658	متوسط
20	أستخدم تطبيقات التقنيات الناشئة لتصوير البيانات لإظهار النتائج والإحصاءات والرؤى البيانية بطرق مبسطة وجذابة.	3.12	1.2411	متوسط
21	أستخدم تطبيقات التقنيات الناشئة في تحليلات بيانات التعلم والأداء للطلاب.	3.29	1.1802	متوسط
22	أستخدم تطبيقات التقنيات الناشئة لتقديم محاكاة للظواهر والمفاهيم بطريقة ممتعة وسهلة.	3.35	1.1465	متوسط
المجموع الثاني: استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة في العملية التعليمية ككل				
		71.32	21.8082	متوسط

يتضح من النتائج المعروضة بجدول (5) أنَّ معظم عبارات محور استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة في العملية التعليمية وقعت ضمن درجة الاستخدام (متوسط)؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (2.57-3.67) وبانحرافات معيارية تراوحت بين (1.0241 – 1.3715)، عدا العبارة (16) ونصّها (أستخدم تطبيقات التقنيات الناشئة لإنشاء نماذج ثلاثية الأبعاد.) التي وقعت ضمن درجة الاستخدام (صغير)، والتي بلغ متوسطها الحسابي (2.75) وبانحراف معياري بلغ (1.3715) في حين لم تأت أي عبارة من عبارات هذا المحور ضمن فئات (صغير جداً، كبير، كبير جداً)، كما بلغ المتوسط الحسابي لمحور استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة في العملية التعليمية ككل (71.32)، وبانحراف معياري (21.8082)، كما يقع المتوسط الحسابي لعبارات هذا المحور ضمن درجة الاستخدام (متوسط)، وهذا يشير إلى قناعة مُعلِّمات العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم جازان بأن درجة استخدامهم لتطبيقات التقنيات الناشئة في التعليم جاءت بدرجة متوسطة.

يتضح مما سبق أنَّ درجة استخدام مُعلِّمات العلوم لتطبيقات التقنيات الناشئة في التعليم جاءت دون المستوى المأمول وهو مستوى متوسط، بالرغم من أنَّ مستوى خبرتهنَّ ومعرفتهنَّ بتلك التطبيقات جاء كبيراً، وقد يعزو ذلك إلى عديد من الأسباب أهمها: ضعف الإمكانيات التقنية والبنية التحتية؛ فقد لا يتوفر للمدارس أو المعلمين أجهزة أو اتصالات أو برامج كافية لتشغيل هذه التطبيقات بشكل فعال وآمن، بالإضافة لتدني المهارات والكفاءات؛ فقد لا يكون لدى المعلمين مستوى كافٍ من المعرفة أو الخبرة أو الثقة في استخدام هذه التطبيقات أو تكييفها مع احتياجات طلابهم وظروفهم بالرغم من معرفتهم بها، كما قد يرجع ذلك إلى السياسات والإطارات القانونية التي قد تفرض قيوداً أو تحديات في مجال حماية البيانات أو حقوق الملكية الفكرية أو الأخلاق أو المسؤولية المتعلقة باستخدام هذه التطبيقات

في التَّعليم، وكذلك الثَّقافة والقيم السَّائدة لدى المُعلِّمات التي تؤدي إلى وجود مقاومة أو تحفُّظ من قبل المُعلِّمات أو الأسر أو الطلاب أنفسهم تجاه استخدام هذه التَّطبيقات في التَّعليم، خاصَّةً إذا كانت تتعارض مع المعتقدات أو التَّقاليد أو الهويَّة، وكذلك قد يرجع ذلك إلى وثوق المُعلِّمات بجودة تلك التَّطبيقات وفعاليتها؛ فقد لا تكون هذه التَّطبيقات دائماً موثوقة أو دقيقة أو متوافقة مع معايير الجودة أو المنهجية المطلوبة في التَّعليم، كما قد تحتاج إلى اختبار وتقييم وتحسين مستمر لضمان فعاليتها وكفاءتها في تحقيق أهداف التَّعلُّم، كما قد يكون من الصَّعب للمُعلِّمات مواكبة التَّغيُّرات والابتكارات المستمرة في هذه التَّطبيقات، والتَّكيُّف معها، والاستفادة منها؛ فقد يحتاج إلى تحديث مهاراتهم ومعارفهم باستمرار والحصول على التدريب والدعم اللازمين.

وقد اتَّفقت هذه النَّتيجة مع نتيجة دراسات المساعيد (2020)، والعمرى (2022)، والغامدي وعيسى (2022) التي أشارت إلى أنَّ درجة استخدام الرُّبوت التَّعليمي والدِّكاء الاصطناعي لدى المُعلِّمين جاءت بدرجة متوسِّطة، بينما اختلفت هذه النَّتيجة مع نتيجة دراسة حجية (2020) التي أسفرت عن أن استخدام المُعلِّمين لتطبيقات الدِّكاء الاصطناعي جاء بدرجة مرتفعة.

ثالثاً: الإجابة عن السُّؤال الثالث للبحث، ونصُّه: ما درجة معوقات استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة في العملية التَّعليمية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر مُعلِّمات العلوم بإدارة تعليم جازان؟ وللإجابة عن هذا السُّؤال تمَّ حساب المتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة فرعية، ولحور معوقات استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة في العملية التَّعليمية ككل كما هو مُوضَّح بجدول (6).

جدول 6

المتوسِّطات الحسابية وانحرافات المعيارية لاستجابات مُعلِّمات العلوم حول درجة معوقات استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة في العملية التَّعليمية (ن=204)

م	العبارات	المتوسِّط	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
1	ضعف مهارة المُعلِّمات في استخدام التقنيات الناشئة	3.38	1.1626	متوسِّط
2	مقاومة المُعلِّمات لاستخدام تطبيقات التقنيات الناشئة	2.92	1.1967	متوسِّط
3	تدني معرفة المُعلِّمات بطريقة توظيف التقنيات الناشئة في العملية التَّعليمية.	3.36	1.1642	متوسِّط
4	تدني وعي إدارة المدرسة بأهمية استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة في العملية التَّعليمية.	3.4	1.2018	متوسِّط
5	ضعف عدالة تقييم الطَّالبات بمادة العلوم باستخدام تطبيقات التقنيات الناشئة.	3.07	1.1700	متوسِّط
6	قلة الدورات التَّدريبية للمُعلِّمات على استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة.	4.05	0.9450	كبير
7	صعوبة تعامل المُعلِّمات مع تطبيقات التقنيات الناشئة.	3.47	1.1336	متوسِّط
8	ضعف البنية التَّكنولوجية الأساسية في المدارس بالمرحلة الثانوية.	4.2	0.9063	كبير
9	قلة الوقت الكافي لدى المُعلِّمات لاستخدام تطبيقات التقنيات الناشئة.	4.11	0.9053	كبير
10	ارتفاع أسعار تطبيقات التقنيات الناشئة المستخدمة في التَّعليم.	4.1	0.8789	كبير
11	الخوف من التَّغيير أو فقدان السيطرة أو التأثير على دور المُعلِّمات أو الطَّالبات.	3.05	1.2124	متوسِّط

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
12	حاجة تطبيقات التقنيات الناشئة مثل الطباعة ثلاثية الأبعاد إلى موارد تقنية متقدمة لتشغيلها وصيانتها.	4.11	0.8339	كبير
13	محدودية الوصول إلى التقنيات الناشئة في بعض المؤسسات التعليمية.	4.13	0.8046	كبير
14	تضمن بعض تطبيقات التقنيات الناشئة محتوى غير دقيق أو محدث أو متسق مع المنهج الدراسي.	3.83	0.9033	كبير
15	قلة الحوافر المادية والمعنوية لتشجيع المعلّمت على استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة.	4.12	0.9041	كبير
16	ضعف استجابة المتعلّمين وتفاعلهم مع دمج التقنيات الناشئة في التعليم	3.43	1.2597	كبير
17	كثرة الأعباء التدريسية والمهام الإدارية الخاصة بالمعلّمة.	4.25	0.8560	كبير جدا
18	قلة الدعم الفني المقدم للمعلّمت عند استخدام التقنيات الناشئة	4.25	0.8660	كبير جدا
المحور الثالث: معوقات استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة في العملية التعليمية ككل				
		67.3	11.9847	كبير

يُتضح من النتائج المعروضة بجدول (6) أنَّ جميع عبارات محور معوقات استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة في العملية التعليمية وقعت ضمن درجات الاستخدام (متوسط؛ كبير؛ كبير جداً)؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (2.92-4.25) وانحرافات معيارية تراوحت بين (0.8046 – 1.2597)، في حين لم تأت أي عبارة من عبارات هذا المحور ضمن فئات (صغير، صغير جداً) كما بلغ المتوسط الحسابي لمحور استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة في العملية التعليمية ككل (67.3)، وانحراف معياري (11.9847)، كما يقع المتوسط الحسابي لعبارات هذا المحور ضمن درجة الاستخدام (كبير)، وهذا يشير إلى فناعة مُعلِّمات العلوم بالمرحلة الثانوية بإدارة تعليم جازان أنَّ درجة معوقات استخدامهم لتطبيقات التقنيات الناشئة في التعليم جاءت بدرجة كبيرة.

وقد تُعزى النتيجة السابقة لعددٍ من الأسباب أبرزها: ضعف السياسات والمعايير الوطنية لدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للمعلّمين في خطط التعليم، ونقص الدعم والتدريب والتأهيل المناسب للمعلّمت لتطوير كفاءتهن في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، والروبوتات والواقع المعزز والافتراضي، وعلم البيانات والطباعة ثلاثية الأبعاد، كما قد يرجع ذلك إلى ضعف توفر الدعم المالي الكافي من قبل الجهات المسؤولة لدعم استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة وتوظيفها في مجال التعليم، أو لضعف تضمين تطبيقات التقنيات الناشئة في برامج إعداد معلمي العلوم ومُعلِّماته بكليات التربية بالملكة؛ مما يسهم في ضعف تمكُّنهم منها، ومن ثمَّ ضعف توظيفهم لها واستخدامها في أثناء التدريس بالشكل المناسب والمأمول، كما أن تطبيقات التقنيات الناشئة مثل الذكاء الاصطناعي تحتاج إلى كمية كبيرة من الطاقة والموارد للعمل بفعالية، وهذا يزيد من التكلفة والصُّعوبة للمطورين والمستخدمين، بالإضافة إلى ضعف الثقة؛ حيث تشعر كثير من المعلّمت بالقلق والتوتر حول كيفية عمل الذكاء الاصطناعي والروبوتات والواقع الافتراضي والمعزز وما هي نتائجه وآثاره على التعليم والمجتمع، كما أن هناك نقصاً في الشفافية والمساءلة لبعض تطبيقات التقنيات الناشئة، لا يوجد إلا عدد قليل من الأشخاص الذين يمتلكون مهارات وخبرات كافية في مجال الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته المختلفة، كما أنَّ هناك نقصاً في التدريب والتأهيل للمُعلِّمات والطُّلاب للاستفادة من هذه التقنيات، بالإضافة للتحديات الخلقية والتقنية وخاصة الأمور التي تتعلق بالأمن والجوانب التشريعية اللازمة لتوظيف تلك التقنيات، والثمن المرتفع لتطبيقات التقنيات الناشئة، وعدم وجود أنشطة ملائمة للمنهج، وصعوبة

ضبط الصُّنف ذات عدد الطُّلاب المرتفع، كما قد يرجع ذلك إلى التَّنَافس أو الصِّراع بين الإنسان والآلة، الذي قد يؤدي إلى خسارة بعض المهارات أو القيم الإنسانية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراساتٍ كلٍّ من: الجهني والرحيلي (2019)، ودراسة (Onyema, 2020)، والمسايد (2020)، والغامدي والفراي (2020)، والعوفي والرحيلي (2021) التي أوضحت أنَّ معوقات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم جاءت بدرجةٍ كبيرة، بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العمري (2022) التي أوضحت أنَّ معوقات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم جاءت بدرجةٍ متوسطة.

رابعاً: الإجابة عن السؤال الرابع للبحث، ونصُّه: ما اتجاهات استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة في العملية التعليمية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر مُعلِّمات العلوم بإدارة تعليم جازان؟ وللإجابة عن هذا السؤال تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة فرعية، ولحور اتجاهات مُعلِّمات العلوم نحو استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة في التعليم ككل كما هو موضَّح بجدول (7):

جدول 7

المتوسطات الحسابية وانحرافات المعيارية لاستجابات مُعلِّمات العلوم حول عبارات محور اتجاهاتهن نحو استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة في التعليم (ن=204)

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
1	أعتقد أن تطبيقات التقنيات الناشئة تساعدني على متابعة أداء الطالبات بدقة.	4.08	0.7441	كبير
2	أرى أن تطبيقات التقنيات الناشئة أداة تواصل فعالة بيني وبين الطالبات.	4.21	0.7016	كبير جدا
3	يسهل استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة من تدريس وتعلم العلوم لطالبات المرحلة الثانوية.	4.09	0.7916	كبير
4	أفضل تدريس العلوم باستخدام تطبيقات التقنيات الناشئة.	4.17	0.7006	كبير
5	أرى أن استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة يزيد من دافعية الطالبات نحو تعلم العلوم.	4.21	0.7155	كبير جدا
6	أصبح زميلاتي باستخدام تطبيقات التقنيات الناشئة في تعليم العلوم.	4.23	0.6535	كبير جدا
7	أفضل استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة لشرح تجارب مادة العلوم.	4.2	0.7584	كبير
8	تسهل تطبيقات التقنيات الناشئة تعلم المفاهيم والمهارات العلمية	4.28	0.6490	كبير جدا
9	تساعدني تطبيقات التقنيات الناشئة على إجراء الاختبارات الإلكترونية بشكل أكثر سهولة.	4.24	0.6991	كبير جدا
10	أرى أن استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة يساعد على تسهيل شرح بعض الظواهر والمفاهيم العلمية المعقدة.	4.3	0.6244	كبير جدا
11	تعزز تطبيقات التقنيات الناشئة من تفاعل المتعلم مع المحتوى	4.25	0.6461	كبير جدا
12	توظيف تطبيقات التقنيات الناشئة في التعليم يؤدي إلى تشتيت انتباه الطالب	3.01	1.2825	كبير
13	استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة ينمي التفكير الإبداعي لدى المتعلمين	4.22	0.6624	كبير جدا
14	ينمي استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة في التعليم مهارة حل المشكلات لدى المتعلمين.	4.17	0.6864	كبير

م	العبارات	المتوسط	الاخلاف المعياري	درجة الاستخدام
15	يتطلب استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة مهارات متقدمة في استخدام التقنية	3.69	1.0446	كبير
16	تطبيقات التقنيات الناشئة في مجال التعليم ليست سهلة الاستخدام	3.08	1.1735	متوسط
17	تطبيقات التقنيات الناشئة لا تتناسب مع المحتوى العلمي لمادة العلوم	2.72	1.2430	متوسط
18	أرى بأن استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة في تعليم العلوم مضیعة للوقت	2.37	0.8660	صغير
المحور الرابع: معوقات استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة في العملية التعليمية ككل				
		69.58	9.2420	كبير

يُضح من النتائج المعروضة بجدول (7) أنَّ جميع عبارات محور اتجاهات مُعلِّمات العلوم نحو استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة في التعليم وقعت ضمن درجات الاستخدام (متوسط؛ كبير؛ كبير جداً)؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (2.37-4.3) وبانحرافات معيارية تراوحت بين (0.6244 – 1.2825)، عدا العبارة (18) ونصُّها (أرى بأن استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة في تعليم العلوم مضیعة للوقت) والتي جاءت ضمن فئة الاستخدام (صغير) بمتوسط حسابي بلغ (2.37)، وبانحراف معياري (0.8660)، في حين لم تأتي أيُّ عبارة من عبارات هذا المحور ضمن فئة (صغير جداً) كما بلغ المتوسط الحسابي لمحور اتجاهات مُعلِّمات العلوم نحو استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة في التعليم ككل (69.58)، وبانحراف معياري (9.2420)، كما يقع المتوسط الحسابي لعبارات هذا المحور ضمن درجة الاستخدام (كبير)، وهذا يشيرُ إلى أن مُعلِّمات العلوم يمتلكن درجةً كبيرةً من الاتجاهات الإيجابية نحو استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة في التعليم.

وهناك عدة أسباب محتملة تجعلُ من اتجاهات المُعلِّمات اتجاهات إيجابية مرتفعة نحو استخدام تطبيقات التقنيات الناشئة في التعليم منها: إسهامُ تلك التطبيقات في تحسين جودة التعليم وزيادة تفاعل الطلاب وتحفيزهم، بالإضافة إلى توفير فرص التعلُّم المخصَّصة والمرنة والمتنوعة، كما تسهمُ في تطوير مهارات المُعلِّمات وكفاياتهنَّ في استخدام التكنولوجيا وتطبيقاتها المتنوعة، بالإضافة إلى تخفيف الأعباء الملقاة على المُعلِّمات وزيادة رضاهنَّ الوظيفي، وتحقيق رؤية مستقبلية للتعليم تتماشى مع متطلبات العصر، كما يساعد امتلاك المُعلِّمات لمهارات توظيف تلك التقنيات في تحقيق التميُّز والابتكار في ممارساتهنَّ التعليمية، وكذلك تساعدهنَّ في تلبية احتياجات الطالبات من جيل الألفية وتوقعاتهنَّ، وتعزيز التعلُّم التعاوني والتفاعلي بينهن وبين الطالبات، وتوسيع آفاق المعرفة والثقافة للطالبات والمُعلِّمات، وتحسين الإنصاف والشمول في التعليم للجميع.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الغامدي والفراني (2020) التي أشارت إلى أن اتجاه مُعلِّمات التربية الخاصة في معهد النور بمحافظة جدة نحو استخدام التطبيقات التعليمية للذكاء الاصطناعي جاء بدرجة كبيرة.

التوصيات:

من خلال تحليل نتائج البحث يُوصى بما يلي:

1. تنظيم دورات تدريبية لتنمية مهارات مُعلِّمات العلوم في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحليل بيانات التعلُّم وتقديم التغذية الراجعة والتوجيه للطالبات والمُعلِّمات.

2. تنظيم دورات تدريبية لتنمية مهارات مُعلِّمات العلوم في استخدام الواقع الافتراضي والواقع المعزَّز لإنشاء بيئات تعلُّم غامرة وتفاعليَّة تسمح بالتَّجارب والمحاكاة والاستكشاف.
3. تنظيم دورات تدريبية لتنمية مهارات مُعلِّمات العلوم في استخدام الروبوتات التَّعليمية لتشجيع التَّفكير المنطقي والإبداعي والتَّعاوني لدى الطُّلاب.
4. تنظيم دورات تدريبية لتنمية مهارات مُعلِّمات العلوم في استخدام الطِّباعة ثلاثية الأبعاد لتصميم نماذج علمية وتنفيذها مثل أجزاء من جسم الإنسان أو المنظومة الشَّمسية.
5. تشجيع المشاركة والحوار والانتقاد بين الطُّلاب حول مزايا هذه التَّطبيقات وسلبياتها.
6. تطوير برامج إعداد مُعلِّمي العلوم وخططها بكلِّيات التَّربية بالملكة العربية السُّعودية بما يضمن تدريبهم على توظيف تطبيقات التقنيات النَّاشئة في عملية التَّعليم.
7. توفير البنى التحتية اللازمة لتبني تطبيقات التقنيات النَّاشئة واستخدامها في المدارس والجامعات.
8. عقد ملتقيات وورش عمل في إدارات التَّعليم والمدارس بهدف توعية أولياء الأمور والمُعَلِّمين بأهمية تطبيقات التقنيات النَّاشئة، وتبصيرهم بكيفية تبنيها في مواقف التَّعليم المختلفة، وانعكاسات ذلك على تعلُّم الطُّلاب.

المقترحات:

- في ضوء ما أسفر عنه هذا البحث من نتائج، يُقترح إجراء البحوث التَّالية مُستقبلاً:
1. واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحسين مستوى التَّفكير الإبداعي لدى طُلَّاب المرحلة التَّانويَّة بمادة العلوم.
 2. فاعليَّة استخدام الواقع الافتراضي في تنمية مهارات التَّحليل والتَّفسير والتَّوصيل بمادة الفيزياء لدى طُلَّاب المرحلة التَّانويَّة بإدارة تعليم جازان.
 3. دور الواقع المعزَّز في تحسين التَّفاعل العلمي بمادة الكيمياء لدى طُلَّاب المرحلة التَّانوية بإدارة تعليم جازان.
 4. أثر استخدام الروبوتات التَّعليمية في تطوير مهارات تصميم التَّماذج والمشاريع العلمية بمادة العلوم لدى طُلَّاب المرحلة التَّانويَّة بإدارة تعليم جازان.
 5. فاعليَّة استخدام الطِّباعة ثلاثية الأبعاد في تحسين فهم وتدكُّر المفاهيم والطَّواهر العلمية بمادة الأحياء لدى طُلَّاب المرحلة التَّانويَّة بإدارة تعليم جازان.
 6. دور علم البيانات في تحسين جودة التَّقويم والتَّغذية الرَّاجعة في تعليم العلوم بالمرحلة التَّانوية بإدارة تعليم جازان.

المراجع

أولاً: المراجع العربيَّة

- إبراهيم، أسامة محمد. (2015). أثر بناء نظام خبير على شبكة الويب للطلاب المعلمين لتنمية مهارات حل المشكلات والقدرة على اتخاذ القرار. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التَّعليم، 25(1)، 241-297.
- إدراك. (2023). علم البيانات والتَّعلم الآلي. - <https://www.edraak.org/programs/course/ds100-v2019sp>
- آل سرور، نورة هادي. (2018). تقنية الواقع الافتراضي في التَّعليم، موقع تعليم جديد. - https://www.new-educ.com_

- أوزلاي، أودري. (2019). دور الذكاء الاصطناعي في النهوض بالتعليم وتعزيزه. البائع، حسن وعبد العاطي، محمد. (2008، 3-5 مارس). المعايير العلمية والتربوية والفنية لمنتدى المناقشة الالكترونية المستخدمة في برامج ومقررات التعلم الالكتروني عبر الانترنت (عرض ورقة). المؤتمر الدولي لتقنيات التعليم: التربية والتكنولوجيا تطبيقات مبتكرة بجامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان.
- بويحة، سعاد. (2022). الذكاء الاصطناعي: تطبيقات واتكاسات. مجلة اقتصاديات المال والأعمال، 6(4)، 85-108.
- جروان، نضال. (2016). دمج علوم الروبوت في المنهاج المدرسي الرسمي في الدول العربية. مجلة الروبوت العربية. مؤسسة الملك حسين، (2)، 38-39.
- الجهني، ليلي سعيد سويلم والرحيلي، تغريد عبد الفتاح. (2019). استشراف مستقبل تقنيات التعليم الناشئة في التعليم العالي خلال الأعوام الخمسة المقبلة. مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 6(6)، 97-121.
- الحافظ، محمود عبد السلام محمد وأمين أحمد جوهر محمد. (2010). المختبر الافتراضي الإلكتروني لتجارب الفيزياء والكيمياء في تنمية قوة الملاحظة لطلبة المرحلة المتوسطة وتحصيلهم المعرفي. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 1(8)، 459-478.
- حجية، عبير سليمان فرج. (2020). درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي وعلاقته بالميزة التنافسية في المدارس الخاصة في العاصمة عمان (رسالة ماجستير، جامعة آل البيت). قاعدة بيانات شعبة.
- الحلواني، عبد الملك. (2016). نموذج جديد في تدريس العلوم والرياضيات باستخدام الروبوت. المجلة العربية للمعلومات، 26(2)، 116-132.
- الخالدي، جمال بن محمد بن سيف. (2013). واقع استخدام معلمي تقنية المعلومات في الحلقة الثانية (5 - 10) من التعليم الأساسي في سلطنة عمان للروبوت التعليمي. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 21(2)، 409-450.
- خلف، أريج أحمد. (2019). أثر استخدام الواقع المعزز في التحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الابتدائية بالصف السادس الابتدائي. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية. الأكاديمية العربية للعلوم الإنسانية، (28)، 173-210.
- رؤية 2030. (2016). رؤية 2030 في التعليم. <https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx>
- الريامي، حمد؛ وأحاجي، خالد وكداي، عبد اللطيف. (2020). تحديات تطبيق التقييم الإلكتروني في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة في ظل جائحة كورونا (COVID-19) من وجهة نظر المعلمين. المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي، (4)، 257-287.
- السريحي، حسن بن عواد. (2023). اتجاهات التقنيات الناشئة والمكتبات. مجلة دراسات المعلومات والمكتبات، 6(1)، 1-2.
- الشايح، فهد سليمان. (2006). واقع استخدام مختبرات العلوم المحوسبة في المرحلة الثانوية واتجاهات العلوم والطلاب نحوها. مجلة العلوم التربوية-جامعة الملك سعود، 19(1)، 441-498.
- شلتوت، محمد شوقي. (2016). الطابعة ثلاثية الأبعاد وتوظيفها في التعليم. مجلة التعليم الإلكتروني. (17).
- شلتوت، محمد. (2023). الطابعات ثلاثية الأبعاد وتوظيفها في التعليم. <https://mail.shaltot.com/p>
- الشهري، علي محمد ظافر. (2009). أثر المختبرات الافتراضية في إكساب مهارات التجارب العملية في مقرر الأحياء لطلاب الصف الثالث الثانوي بمدينة جدة (رسالة دكتوراه غير منشورة).
- الظاهري، يحيى بن حميد راشد. (2010). أثر استخدام المختبرات الافتراضية على تحصيل الطلاب في مادة الفيزياء واتجاهاتهم نحوها. مجلة كلية التربية، 144(3)، 423-448.

- عبد السلام، ولاء محمد حسني. (2021). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم: المجالات، المتطلبات، المخاطر الأخلاقية. *مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية*، 36(4)، 385-466.
- عبد العزيز، حسن رشيد. (2015). *الطباعة ثلاثية الأبعاد (العبور السريع للمنتج)*. كلية المعلمين.
- العبيدي، رأفت عاصم. (2015). دور الذكاء الاصطناعي في تحقيق الإنتاج الأخضر. دراسة استطلاعية لأداء المديرين في عينة من الشركات الصناعية العاملة. *مجلة جامعة كركوك للعلوم الإدارية والاقتصادية*، 5(1)، 37-62.
- العلي، عبد الستار وآخرون. (2009). *المدخل إلى إدارة المعرفة*. (ط.2). دار المسير.
- العمرى، زهور حسن ظافر. (2022). مدى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس تعلم النماص "من وجهة نظر المعلّمت. *مجلة كلية التربية-جامعة طنطا*، 86(2)، 66-98.
- عوضين، فائق. (2022). ماهية الذكاء الاصطناعي ومجالات استخداماته الأمنية. *المجلة الجنائية القومية*. أكاديمية العلوم الشرطية. الشارقة، 65(1)، 1-40.
- العوفي، حنان بنت حمدان بن بشير والرحيلي، تغريد بنت عبد الفتاح. (2021). إمكانية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية القدرات الابتكارية في تدريس مقرر الرياضيات لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلّمت في المدينة المنورة. *المجلة العربية للتربية النوعية*، 20(2)، 157-202.
- غالب، ياسين سعد. (2012). *أساسيات نظم المعلومات الإدارية وتكنولوجيا المعلومات*. دار المناهج للنشر.
- الغامدي، سامية فاضل والفرائي، لينا بنت أحمد بن خليل. (2020). واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس التربية الخاصة بمدينة جدة من وجهة نظر المعلّمت والاتجاه نحوها. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 8(1)، 57-76.
- الفارسية، فاطمة بنت عبد العزيز. (2009). المعامل الافتراضية أو المختبرات الخيلية كما يطلق عليها البعض. *مجلة التطوير التربوي*. وزارة التربية والتعليم، 5(53)، 14-15.
- القادري، سليمان أحمد. (2004). نحو نهج جديد لتطوير الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم. *مجلة رسالة التربية*، 5(5)، 62-69.
- القحطاني، فاطمة منصور محمد. (2022). دور الواقع الافتراضي في تنمية مهارات التفكير البصري من وجهة نظر طالبات المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية*. جامعة القاهرة، 30(1)، 364-395.
- فلنديجي، عامر إبراهيم. (2008). *البحث العلمي، واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- قناوي، يارة ماهر محمد. (2022). قياس مستوى وعي العاملين في بعض المكتبات الأكاديمية في مصر بالتقنيات الناشئة: دراسة ميدانية (عرض ورقة). المؤتمر الثالث والثلاثون للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات: تكامل مؤسسات المعلومات والمعرفة الوطنية في الدولة: المكتبات والأرشيف والمتاحف، الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات - اعلم، 827-870.
- الكنعاني، هدي محمد ناصر. (2021). مستوى وعي مُعلِّمات العلوم قبل الخدمة بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم العلوم. *مجلة كلية التربية-جامعة الأزهر*، 40(191)، ج 3، 409-429.
- محمود، عبد الرازق مختار. (2020). تطبيقات الذكاء الاصطناعي: مدخل لتطوير التعليم في ظل تحديات جائحة فيروس كورونا (COVID-19). *المجلة الدولية لآفاق المستقبل*، 3(4)، 171-224.
- المساعد، عالية أحمد. (2020). درجة استخدام الروبوت التعليمي لدى معلمي المدارس الخاصة في عمان والتحديات التي تواجههم (رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط). قاعدة بيانات دار المنظومة.

مكاوي، مرام عبد الرحمن. (2018). الذكاء الاصطناعي على أبواب التعليم. مجلة الثقافة، أرامكو المملكة العربية السعودية، 67(6)، 22-25.

موسى، عبد الله وبلال، أحمد حبيب. (2019). الذكاء الاصطناعي ثورة في تقنيات العصر. المجموعة العربية للتدريب والنشر. نصار، سامي. (2020). التعليم 4. المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية، (1)، 11-27.

نصار، سامي. (2020). التعليم 4. المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية، (1)، 11-27. <http://ar.unesco.org/news/dwr-Idhk-Istny-fy-Inhwd-bItlym-wtzyzh> وزارة التربية والتعليم. (2003). تقنية المعلومات في الحلقة الثامنة من التعليم الأساسي. مسقط. سلطنة عمان.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Abdel Salam, Walaa Mohamed Hosni. (2021). Applications of Artificial Intelligence in Education: Domains, Requirements, and Ethical Risks. *Journal of the Faculty of Education, Menoufia University*, 36 (4), 385-466.
- Abdul Aziz, Hassan Rashid. (2015). *3D printing (rapid transit of the product)*. Teachers College.
- Al Dhaheri, Yahya bin Humaid Rashid. (2010). The effect of using virtual laboratories on students' achievement in physics and their attitudes towards it. *Journal of the College of Education*, 144(3), 423-448.
- Al Sorour, Noura Hadi. (2018). Virtual reality technology in education, a new education site. <https://www.new-educ.com>
- Al-Ali, Abdel-Sattar, and others. (2009). *Introduction to knowledge management*. (f.2). Al-Masir House.
- Al-Awfi, Hanan bint Hamdan bin Bashir and Al-Rahili, Taghreed bint Abdel-Fattah. (2021). The possibility of employing artificial intelligence applications in developing the innovative capabilities in teaching mathematics course for secondary school students from the point of view of female teachers in Madinah. *The Arab Journal of Specific Education*, (20), 157-202.
- Al-Batea, Hassan and Abdel-Ati, Mohamed. (2008, March 3-5). *Scientific, educational and technical standards for electronic discussion forums used in e-learning programs and courses via the Internet* (paper presentation). International Conference on Educational Technologies: Education and Technology Innovative Applications, Sultan Qaboos University, Muscat, Sultanate of Oman.
- Alfarisia, Fatima bint Abdul Aziz. (2009). Virtual laboratories or equine laboratories as some call them. *Educational Development Journal. Ministry of Education*, 5(53), 14-15.
- Al-Ghamdi, Samia Fadel, and Al-Frani, Lina bint Ahmed bin Khalil. (2020). The reality of the use of artificial intelligence applications in special education schools in Jeddah from the point of view of female teachers and the attitude towards them. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 8(1), 57-76.
- Al-Hafiz, Mahmoud Abd al-Salam Muhammad and Amin Ahmed Jawhar Muhammad. (2010). the electronic virtual laboratory for physics and chemistry experiments in developing the power of observation for middle school students and their cognitive achievement. *Specialized International Educational Journal*, 1(8), 459-478.
- Al-Juhani, Laila Saeed Swailem, and Al-Rahili, Taghreed Abdel-Fattah. (2019). Anticipating the future of emerging education technologies in higher education during the next five years. *Tabuk University Journal of Humanities and Social Sciences*, (6), 97-121.
- Al-Kanaani, Huda Muhammad Nasser. (2021). Pre-service science teachers' awareness level of employing artificial intelligence applications in science education. *Journal of the College of Education - Al-Azhar University*, 40 (191), part 3, 409-429.
- Al-Khalidi, Jamal bin Muhammad bin Saif. (2013). the reality of the use of educational robots by information technology teachers in the second cycle (5-10) of basic education in the Sultanate of Oman. *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, 21(2), 409-450.

- Al-Masaeed, Alia Ahmed. (2020). *The degree of using educational robots among private school teachers in Amman and the challenges they face* (master's thesis, Middle East University). System house database.
- Al-Obeidi, Raafat Assem. (2015). the role of artificial intelligence in achieving green production. An exploratory study of managers' performance in a sample of operating industrial companies. *Kirkuk University Journal of Administrative and Economic Sciences*, 5(1), 37-62.
- Al-Omari, Zohoor Hassan Dhafer. (2022). The extent to which artificial intelligence applications are used in Namas learning schools, "from the female teachers' point of view. *Journal of the Faculty of Education - Tanta University*, 86 (2), 66-98.
- Al-Qadri, Suleiman Ahmed. (2004). Towards a new approach to developing teaching practices for science teachers. *Education Message Journal*, (5), 62-69.
- Al-Qahtani, Fatima Mansour Muhammad. (2022). The role of virtual reality in developing visual thinking skills from the point of view of secondary school students. *Journal of Educational Sciences. Cairo University*, 30(1), 364-395.
- Al-Riyami, Hamad, Ahaji, Khaled and Kaday, Abdul Latif. (2020). Challenges of applying electronic calendar in basic education schools in South Al Batinah Governorate in light of the Corona (COVID-19) pandemic from teachers' point of view. *Moroccan Journal of Educational Evaluation and Research*, (4), 257_287.
- Al-Shaya, Fahad Suleiman. (2006). the reality of the use of computerized science laboratories at the secondary stage and the attitudes of science and students towards it. *Journal of Educational Sciences - King Saud University*, 19 (1), 441-498.
- Al-Shehri, Ali Muhammad Zafer. (2009). *the impact of virtual laboratories on acquiring the skills of laboratory experiments in the biology course for third year secondary students in Jeddah* (unpublished doctoral dissertation).
- Al-Surayhi, Hassan bin Awwad. (2023). Two directions emerging technologies and libraries. *Journal of Information and Library Studies*, 6(1), 1-2.
- Authenticity, Abeer Suleiman Farag. (2020). *the degree of using artificial intelligence applications and its relationship to competitive advantage in private schools in the capital, Amman* (master's thesis, Al al-Bayt University). Shamea database.
- Boubaha, Souad. (2022). Artificial Intelligence: Applications and Implications. *Financial and Business Economics Journal*, 6(4), 85-108.
- Eawadayni, fayiq. (2022). What are artificial intelligence and its security uses? *National Criminal Journal. Academy of Police Sciences. Sharjah*, 65(1), 1-40.
- Ghalib, Yassin Saad. (2012). *Fundamentals of management information systems and information technology*. Curriculum Publishing House.
- Halwani, Abdul Malik. (2016). A new model in teaching science and mathematics using robots. *Arab Journal of Information*, 26(2), 116-132.
- Ibrahim, Osama Mohammed. (2015). the effect of building an expert system on the web for student teachers to develop problem-solving skills and decision-making ability. *Egyptian Society for Educational Technology*, 25(1), 241-297.
- Idrak. (2023). *Data science and machine learning*. <https://www.edraak.org/programs/course/ds100-v2019sp>
- Jarwan, Nidal. (2016). Integrating robotics into the official school curriculum in Arab countries. *Arab Robot Journal. King Hussein Foundation*, (2), 38-39.
- Kenawy, Yarah Maher Mohamed. (2022). *Measuring the level of awareness of employees in some academic libraries in Egypt of emerging technologies: a field study* (paper presentation). The 33rd Conference of the Arab Federation for Libraries and Information: Integration of National Information and Knowledge Institutions in the State: Libraries, Archives and Museums, Arab Federation for Libraries and Information - Ilm, 827-870.
- Khalaf, Areej Ahmed. (2019). the effect of using augmented reality on the academic achievement of primary school students in the sixth grade. *International Journal of Educational and Psychological Sciences. Arab Academy for Human Sciences*, (28), 173-210.

- Mahmoud, Abdel-Razek Mukhtar. (2020). Artificial intelligence applications: an introduction to the development of education in light of the challenges of the Corona Virus (COVID-19) pandemic. *International Journal of Future Horizons*, 3 (4), 171-224.
- Makaawi, Maram Abdel Rahman. (2018). Artificial intelligence at the gates of education. *The Caravan Magazine, Saudi Aramco*, 67(6), 22-25.
- Moussa, Abdullah and Bilal, Ahmed Habib. (2019). *Artificial intelligence is a revolution in the technologies of the age*. The Arab Group for Training and Publishing.
- Nassar, Sami. (2020). Education 4. *International Journal of Technology Curriculum and Education*, (1), 11-27.
- Nassar, Sami. (2020). Education 4. *International Journal of Technology Curriculum and Education*, (1), 11-27. <http://ar.unesco.org/news/dwr-Idhk-Istny-fy-Inhwd-bItlym-wtzyzh>
- Owsley, Audrey. (2019). *the role of artificial intelligence in advancing and enhancing education*.
- Qalandji, Amer Ibrahim. (2008). *Scientific research, and the use of traditional and electronic sources of information*. Dar Al Masirah for publication and distribution.
- Shaltout, Muhammad Shawky. (2016). 3D printing and its use in education. *E-Learning Journal*. (17).
- Shaltout, Muhammad. (2023). *3D printers and their use in education*. <https://mail.shaltot.com/p>
- The Ministry of Education. (2003). *Information technology in the eighth cycle of basic education*. Muscat. Sultanate of Oman.
- Vision 2030. (2016). *Vision 2030 in education*. <https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx>
- Aglazor, G. (2017). The role of teaching practice in teacher education programmes: designing a framework for best practice. *Global Journal of Educational Research*, 16(2), 101-110.
- Alimisis, D. (2019). Teacher training in educational robotics: The ROBOESL project paradigm. *Technology, Knowledge, and Learning*, 24(2), 279-290.
- Altin, H., & Pedaste, M. (2013). Learning approaches to applying robotics in science education. *Journal of baltic science education*, 12(3), 365.
- Belpaeme, T., Vogt, P., Van den Berghe, R., Bergmann, K., Göksun, T., De Haas, M., ... & Pandey, A. K. (2018). Guidelines for designing social robots as second language tutors. *International Journal of Social Robotics*, 10, 325-341.
- Brey, P. (2017). Ethics of emerging technology. *The ethics of technology: Methods and approaches*, 175-191.
- Conway, David (2013). *What is emerging technology?*, Stevens Henager College.
- Crompton, H., Burke, D., & Gregory, K. H. (2017). The use of mobile learning in PK-12 education: A systematic review. *Computers & Education*, 110, 51-63.
- Cukurova, M., & Luckin, R. (2018). *Measuring the impact of emerging technologies in education: A pragmatic approach*.
- Cukurova, M., Luckin, R., Millán, E., & Mavrikis, M. (2018). The NISPI framework: Analyzing collaborative problem-solving from students' physical interactions. *Computers & Education*, 116, 93-109.
- Detsikas, N., & Alimisis, D. (2011). Status and trends in educational robotics worldwide with special consideration of educational experiences from Greek schools. *In Proceedings of the International Conference on Informatics in Schools: Situation, Evolution and Perspectives*. P.1-12.
- Dunleavy, M., & Dede, C. (2014). Augmented reality teaching and learning. *Handbook of research on educational communications and technology*, 735-745.
- Fryer, L. K., Nakao, K., & Thompson, A. (2019). Chatbot learning partners: Connecting learning experiences, interest and competence. *Computers in Human Behavior*, 93, 279-289.
- Gelman, A., Carlin, J. B., Stern, H. S., Dunson, D. B., Vehtari, A., & Rubin, D. B. (2013). *Bayesian data analysis*. CRC press.

- Halaweh, M. (2013). Emerging technology: What is it. *Journal of technology management & innovation*, 8(3), 108-115.
- Huang, P., Lin, X., Lian, Z., Yang, D., Tang, X., Huang, L., ... & Zhang, X. (2014, October). Ch2R: a Chinese chatter robot for online shopping guide. In *Proceedings of The Third CIPS-SIGHAN Joint Conference on Chinese Language Processing* (pp. 26-34).
- Jung, S. E., & Won, E. S. (2018). Systematic review of research trends in robotics education for young children. *Sustainability*, 10(4), 905.
- Katterfeldt, E. S., Cukurova, M., Spikol, D., & Cuartielles, D. (2018). Physical computing with plug-and-play toolkits: Key recommendations for collaborative learning implementations. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 17, 72-82.
- Kimmons, R., Rosenberg, J., & Allman, B. (2021). Trends in educational technology: What Facebook, Twitter, and Scopus can tell us about current research and practice. *TechTrends*, (65), 125-136.
- Merchant, Z., Goetz, E. T., Cifuentes, L., Keeney-Kennicutt, W., & Davis, T. J. (2014). Effectiveness of virtual reality-based instruction on students' learning outcomes in K-12 and higher education: A meta-analysis. *Computers & Education*, 70, 29-40.
- Misra, P. K. (2010). Empowering School Teachers for Emerging Technologies: An Action Plan. *Journal on School Educational Technology*, 6(1), 14-23.
- Onyema, E. M. (2019). Integration of emerging technologies in teaching and learning process in Nigeria: the challenges. *Central Asian Journal of Mathematical Theory and Computer Science*, 1(1), 35-39.
- Stahl, B. C. (2011). What does the future hold? A critical view of emerging information and communication technologies and their social consequences. In *Researching the Future in Information Systems: IFIP WG 8.2 Working Conference, Turku, Finland, June 6-8, 2011. Proceedings* (pp. 59-76). Springer Berlin Heidelberg.
- Semler, S. (2005). Use blended learning to increase learner engagement and reduce training cost. On-line) dalam http://www.learningsim.com/content/lsnews/blended_learning1.html. Diunduh, 11.
- Thompson, S. K. (2012). *Sampling* (Vol. 755). John Wiley & Sons.
- Veletsianos, G. (Ed.). (2010). *Emerging technologies in distance education*.
- Winston & Strawn LLP. (2019). *What is the Definition of Emerging Technology*. https://www.winston.com/en/legal_glossary/emerging-technology.html

أنواع الأخطاء الكتابية وأسبابها في اللغة الإنجليزية لدى طُلاب المرحلة الثانوية بالسعودية

أحمد بن سعد الشلوي

أستاذ مشارك - قسم اللغة الإنجليزية - معهد اللغة الإنجليزية والسنة التحضيرية
قطاع التعليم، الهيئة الملكية للجبيل

المستخلص: هدف هذا البحث النوعي إلى دراسة أخطاء طُلاب اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية، وهي فترة التعليم المبكر قبل الالتحاق بالكليات والجامعات. وتمَّ استخدام أسلوب تحليل الخطأ لفحص الأخطاء الكتابية في الاختبارات النهائية وتحديد أسباب هذه الأخطاء. تمَّ جمع أكثر من (5000) خطأ من (904) ورقة امتحان لطلّاب مدرستين ثانويتين. وجدت هذه الدراسة أربعة أنواع من الأخطاء في الكتابة لدى طُلاب المدارس الثانوية السعودية في اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية: أخطاء نحوية، وإملائية، وصرفية، وأسلوبية. وبدأت عملية التحليل من خلال تتبع هذه الأخطاء للتحقق من الأسباب. حيث اتضح أنَّ معظم تلك الأخطاء نتجت من أحد العوامل التالية أو مزيج منها: التقلُّ الخطأ من اللغة العربية النقل الخطأ من اللغة الإنجليزية، أسباب متعلِّقة بالتدريس، وعوامل مرتبطة باحتياجات الطلاب. وتوفّر هذه النتائج للمعلِّمين وأصحاب القرار معلومات غنية حول التّحديات الشائعة في تدريس اللغة الإنجليزية وتعلُّمها، وتسهم في اقتراح حلول مناسبة لتحسين أساليب التدريس واستراتيجيات التعلُّم وتصميم المناهج الدراسية.

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة الإنجليزية، تحليل الأخطاء، التدريبات الكتابية، أخطاء الطلاب الشائعة.

Types and Causes of Secondary School Students' English Writing Errors

Ahmed Al Shlowiy

Associate Professor - English Department
English Language and Preparatory Year Institute
Education Sector, Royal Commission for Jubail
<https://orcid.org/0000-0002-8441-1987>

Abstract: This qualitative study examined the errors of EFL secondary school students in the early education period before attending colleges and universities. Error analysis was employed to examine written errors in the final examinations and to determine the causes of these errors. More than 5000 errors were collected from the exam papers of 904 students from two secondary schools. This study found four types of errors in the writing of Saudi EFL secondary school students: grammar, mechanics, lexis, and semantics. The tracking of these errors assisted in the analysis process to verify these factors. Most written errors were caused by one of the following factors or a combination of them: Arabic language transfer, English language transfer, teaching-related issues, and student needs. These findings provide educators and policymakers with sufficient data on common challenges in language teaching and learning. They can propose suitable solutions to improve their teaching approaches, learning strategies, and curriculum designs.

Keywords: English education, error analysis, writing practice, common learners' mistakes.

Introduction

English in Saudi Arabia is taught as a foreign language (EFL). There have been several changes in how and when to teach it since its introduction into Saudi education in 1937 (Alrabai, 2018). Saudi students learn English starting in the fourth grade of elementary school before the last change that requires teaching it from the first grade (MoE, 2022). Studies show that many students do not achieve high levels of English competence after learning for nine years in public education (Rajab 2013). Students attend universities and colleges with low levels of English and are, therefore, required to study English again in the preparatory year program (PYP). Their low achievement is caused by several multidimensional factors including first-language interference, cultural effects, and lack of exposure to English. Other causes might include affective factors, such as motivation, high anxiety, low autonomy, and low self-esteem. English learning and teaching in Saudi Arabia face many challenges, such as the centralized system of education, large classes, teaching approaches, and learning practices, despite governmental efforts to improve the process of teaching and learning (Rajab 2013).

Language learning is a complicated process that involves many challenges in different skills including writing, reading, speaking, and listening. Learners make uncountable errors when learning a new language and its system (Brown, 2015). This is a common practice for language learners because these errors show that learning takes place and is in the process (Selinker, 1972). Among the errors in language learning, many learners consider writing errors the most challenging (James, 1998). This indicates that writing meaningfully without errors is not an inborn skill, but a challenge for all language users. Students can learn writing skills through several instructional stages such as planning, drafting, revising, rewriting, and editing. Following these stages enables students to find errors, deal with them, and correct them. In addition, teachers can provide feedback to guide students in developing their writing skills and correcting their errors (Nunan, 1999).

Language learners' errors indicate progress in the process of learning a language. The errors are not accidental mistakes, but evidence of rule-governed behavior in language learning (Selinker, 1972). Studying learning errors can provide information about learning progress and linguistic development (Brown, 2015). Studying the errors "resembles methodologically the study of the acquisition of the mother tongue. It provides us with a picture of the linguistic development of a learner and may give us indications as to the learning process" (Corder, 1974, p. 125). It shows how much learners know about the target language and how much is still not learned (Shrestha, 1979).

Corder (1967) considered several reasons for the importance of errors. First, the teacher could determine how far toward the learning goal the learner has progressed and, accordingly, what remains for them to learn. Second, errors provide the researcher with signs of how language is learned, and what approaches or procedures are used by the learner to discover the language. Third, errors are essential to the learners themselves when they look at them as devices for learning. Finally, errors might show the quality and adequacy of the teaching method, indicating that errors are not committed if the teaching method is adequate.

This study uses the term 'error' to refer to all issues in writing, although some scholars differentiate between errors and mistakes. Shrestha (1979) was among the first scholars to distinguish between mistake and error by relying on a self-correction criterion. Mistakes are self-corrected, whereas errors are not. Errors are systematic and occur frequently because students are not able to recognize them. Corder (1974) distinguished between performance and competence errors. Performance errors resemble mistakes as

they happen when the students are tired or hurried, whereas competence errors are more serious because they show inadequate learning. Brown (2015) stated that mistakes refer to a failure to apply a known system correctly, while errors are an obvious deviation from the adult grammar of a native speaker, reflecting the interlanguage competence of the learner. Finally, students can make mistakes, but not errors. However, teachers can allocate both.

The PYP students' writings include many issues that are usually produced by beginners, but not accepted by advanced students at the tertiary level. For example, subject-verb-agreement is a common error in their writing. Other examples include the misspelling of simple vocabulary, preposition choice, article issues, verb tense errors, and word-forming mistakes. The researcher observed this problem for several years and had the curiosity to track such errors, determine their causes, and provide a remedy to develop his students' skills. Therefore, he decided to conduct this study in some secondary schools.

This study shed light on the writing errors of students in high schools. The study aims to discover their errors during an early education period before they attend the tertiary level. Most studies do not focus on EFL students' errors during primary education. It also aims at classifying common errors based on the causes that may contribute to committing them. This should enable this study to provide appropriate solutions for improving EFL teaching approaches and learning strategies. Therefore, the study attempted to answer the following questions:

1. What are the most frequent types of errors found in the writing of Saudi Secondary School students?
2. What are the possible causes for these errors?

Literature Review

Error analysis is a crucial step in language learning that needs thorough research. This requires engaging with the errors, which play critical roles in language learning and teaching, particularly if the language is the students' foreign language, as in the case of English in Saudi Arabia. Since its establishment in the 1960s, the theory has been the focus of many earlier researchers and linguists including Corder (1967) and Richards (1971). It is used as a substitute for Contrastive Analysis Theory, which studies errors by comparing students' first language (L1) and second language (L2). This comparison helps recognize the role of language transfer in learning a new language, but it does not explain many errors resulting from students' incorrect understanding of the system of the new language (Nunan, 1999).

Corder (1967) considered the goals of error analysis in recognizing, describing, and explaining errors. These goals encourage researchers and enrich their desire to develop language teaching, enhance pedagogy, and discover more about L2 acquisition. This led Corder (1974) to suggest a model of five steps for error analysis research: sample collection of student language, identification of errors, description of errors, explanation of errors, and evaluation of errors. In general, errors are classified as errors of competence or performance. The first comes from applying the rules of L1 wrongly in L2, while the second comes from mistakes in using L2 (Shrestha, 1979).

Literature about Saudi EFL has received many studies during the last decade, as reviewed below, which indicate that most students encounter difficulties in language learning and do not achieve higher levels of achievement and proficiency. According to

the IELTS statistics of test-taker performance in 2022, the English language proficiency of Saudi students is not among the best countries (IELTS, 2022).

Saudi students achieved low scores on both overall and individual skills, as observed by the IELTS on Academic test performance. In the TOEFL iBT (2021) test and score data summary (2021), the same result was confirmed by the Saudi students who took the test during that year. Out of 30, they commonly scored 19 in reading, 22 in listening, 21 in speaking, and 19 in writing, with a total of 81 out of 120. These means of section scores are considered a low Percentile Rank of TOEFL iBT (2021) for both high school and undergraduate students.

The Education First English Proficiency Index (EF-EPI, 2022) tests the level of students' English proficiency in public schools in 111 countries. The last ranking showed that Saudi Arabia ranked 102. It is usually at the bottom of the ranking with a very low level of proficiency. As this study focused on writing, many studies have investigated the causes behind the low level of students' writing and the errors that prevent them from developing writing skills (Alzahrani et al., 2020; Atashian & Al-Bahri 2018; Khatter, 2019). At King Saud University, Nuruzzaman, Shafiqul Islam, and Shuchi (2018) examined the writing errors of 90 undergraduate Saudi students. They studied different levels of EFL as a foundation course to complete their majors in three different colleges. The results showed that Saudi EFL students made many errors in grammar, lexis, semantics, and mechanics. They committed many grammatical errors, which was the most error-prone area for students of the three majors.

Similarly, the writing of 30 Saudi EFL students was investigated by Ahmad and Othman (2019) at King Khalid University. The focus was on the effect of lexical errors on writing performance. Some teachers were interviewed to identify lexical errors and to determine their causes. The main causes of these lexical errors are L1 interference and inadequate vocabulary knowledge. Students are encouraged to enrich their vocabulary and teachers are recommended to provide students with immediate feedback.

There is a study conducted in Saudi secondary schools by Alzahrani et al. (2020), who examined the writing difficulties and needs of 216 female EFL learners in the last grade of public education. This mixed-method study found that mechanics, use of proper vocabulary, and organization are the main issues of female EFL learners. It is suggested to establish a writing program to expose learners to satisfactory training in writing skills and increase the number of writing hours. Some studies have examined the impact of L1 and culture on Saudi students' L2 writing ability. For example, Alluhaydan (2016) examined four students' writing skills based on the theory of contrastive rhetoric and interviewed them about their experiences. The findings reveal some major grammatical and content problems in Saudi EFL students' writing due to their thinking in Arabic while writing. They faced difficulties in word repetition, parallel construction, and overuse of grammatical rules.

Khatter (2019) analyzed the most common essay writing errors among advanced Saudi EFL female learners at Majmaa'h University. She attempted to identify the difficulties and underlying sources by analyzing a written corpus of 40 students' essays. Each student wrote three essays using narrative, descriptive, and compare/contrast organization and responded to a questionnaire about writing difficulties. In 120 essays, she found that punctuation errors were the most frequent type of errors, followed by spelling, prepositions, articles, wrong verbs, and wrong word forms. These errors were mainly caused by inter-lingual and intra-lingual transfers.

In similar EFL contexts, Atashian and Al-Bahri (2018) investigated grammatical errors in the academic writing of Omani students majoring in English Education at Nizwa University. They collected data from 200 students' writings during the semester. The researchers formed a table of frequency to list the types of grammatical errors and the number of times the error was observed. The findings showed that tenses, adverbs, pronouns, subject-verb agreement, misplaced apostrophes, passive voice, and punctuation were the most frequent grammatical errors. Interviews with the students indicated that their perceptions were examined against their real errors in academic writing.

Hamed (2018) examined the most common linguistic errors and their frequency in the writing of 40 non-English major Libyan students. The author classified errors into four categories: grammatical, syntactic, substance, and lexical. There were seven subcategories of grammatical errors: tenses, articles, prepositions, singular/plural nouns, adjectives, possessive cases, and relative clauses. There are three subcategories of syntactic errors: subject/verb agreement, nouns and pronouns, and word order. Spelling errors had the highest frequency (38.8%), followed by capitalization and punctuation errors. These errors could be due to over-generalization in the target language, resulting from ignorance of rule restriction, incomplete application of rules, and interference resulting from L1 (Arabic) negative transfer.

Al-Hazani and Al-Talhab (2018) studied the effect of teacher corrective feedback on 50 female EFL Saudi students' grammatical and lexical accuracy in their foundation program. They used a pre-/post-test/delayed post-test design to collect data from both groups over 10 weeks. The findings demonstrated that the experimental group students had significantly better achievements than the control group students. In addition, teachers' written corrective feedback had an important positive effect and improved the students' grammatical and lexical accuracy, although they produced many errors in writing.

In a different EFL context, Sermon, Limnometric, and Pochakorn (2017) examined the students' writing errors at a Thai University and explored the sources of these errors. The researchers selected 26 participants (2 males and 24 females) who were second-year English majors. They collected and analyzed 104 pieces of writing essays. The most frequently committed errors were punctuation, articles, subject-verb agreement, spelling, capitalization, and fragments. The major sources of the errors were inter-lingual interference, intra-lingual interference, limited knowledge of English grammar vocabulary, and students' carelessness.

In the end, the literature focuses on the written errors of college students worldwide. This means that writing issues at the tertiary level have attracted most researchers interested in language learning and writing skills, as I discussed above. Although these studies were conducted in different contexts, their findings were consistent. Such studies prove that in Saudi Arabia, the focus of research is on students of high education in general. Alsowat (2017) states that about three-fourths of the literature was conducted at the university level showing limited interest in school-level research.

Although there is neglect of written errors in secondary schools, some recent studies have investigated students' written errors (Alzahrani et al., 2020). However, these studies did not analyze the essential reasons and implications of their findings. Most of them list the findings in numbers, charts, tables, or statistics, without providing a deep description. This lack creates a gap in the literature that increases the importance of examining students' writing errors at different school levels. This study attempted to fill this gap by

tracking students' written errors in Saudi Arabian Secondary schools. It also determines whether the types and causes of errors occur in secondary schools or if there are different errors and causes.

Methodology

Research Design

This qualitative study utilized an error analysis approach to examine EFL students' writing in Saudi secondary schools. Error analysis is a systematic investigation of students' errors, which was created by Corder (1967), to recognize how to improve language learning. This study focused on students' writing errors during their final examinations of the semester. Conducting an error analysis helped examine a collection of errors produced by students. Such a research approach suited the aims of the current study, mainly to investigate the existence of certain errors in a specific written text and categorize them based on their reasons.

Context

This study focused on students' writing skills in two Saudi secondary schools. Two schools were selected to collect samples of students' products at different levels. In Saudi secondary schools, students use a textbook series of Mega Goal that is written by Ghazel and Kozanoglou (2021). Secondary Schools follow a system known as a credit system, curriculum system, or course system. In this system, students must study five compulsory English courses starting with English 1 and ending with English 5. Each course lasted for an entire semester through five weekly classes. Each class lasted 45 minutes. The writing skills are taught significantly in this textbook with several weekly exercises. The system is also highly centralized, with no modification or adjustment of curricula by teachers, principals, schools, and districts.

Participants

The numbers of students in these two secondary schools were different. The first school had 428, while the other had 476. Table 1 provides more details on their distribution. They had been studying English since the fourth grade of elementary school. Therefore, they had been learning English for 6 to 8 years based on their current grade. Secondary school students are usually 16-18 years old. Every classroom had about 32-40 students. Most students are Saudis who are homogeneous in their cultural, linguistic, and educational backgrounds. They were taught by Saudi teachers. Most teachers have a bachelor's degree in English Education from Saudi universities with teaching experience of 3-21 years.

Table 1

Information About Schools

Grade	School A	School B
First grade	167	207
Second grade	140	145
Third grade	121	124
Total	428	476

Data Collection

The researcher obtained the required approval to conduct this study at both schools. Collecting data depended on students' writing at the final examination of the third semester of 2021-2022. Students were required to write about a specific topic based on what they had studied during the semester, as they were at different levels. The Appendix

includes a list of questions in the writing part of the final examinations at both schools. Students' answers to these questions were used as instruments for this study. The researcher preferred to investigate these written answers in the exams as serious products for students who attempt to achieve higher marks. This means that their writing in the final examination illustrates their skills and errors. Therefore, he did not plan to duplicate instruments commonly used in previous studies. Such studies required students to write samples for research purposes, to which students responded carelessly.

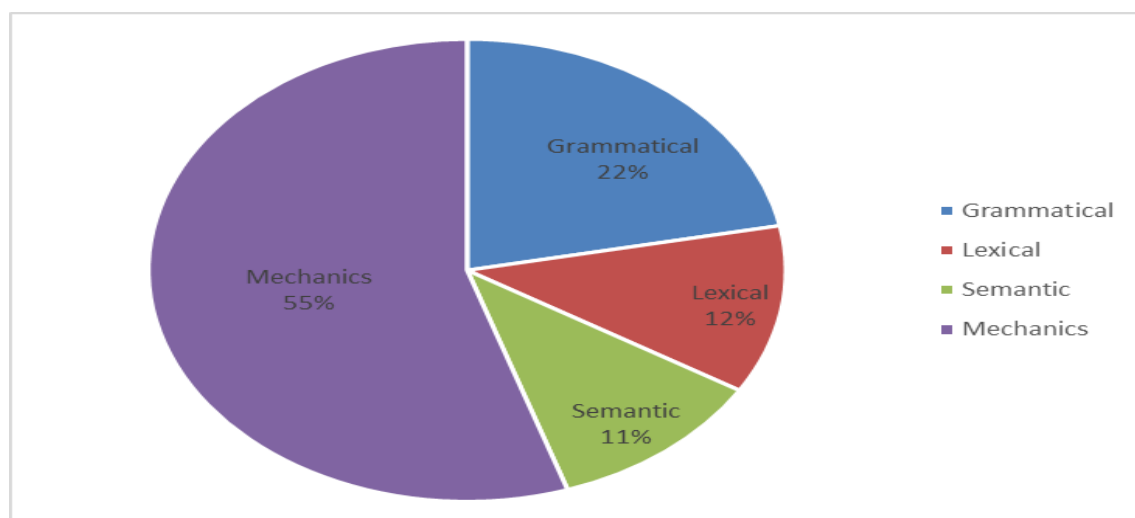
The researcher spent four days at each school to manually track the exam papers across all levels. He reviewed approximately 100 papers in six hours daily. He screened each paper several times to identify all written issues. In many cases, he evaluated and marked the written parts of the papers as the teachers did. He focused more on papers with many errors in writing sections. He prepared a Microsoft Excel spreadsheet to address these issues. He also used his phone to capture more than 200 photos of paragraphs, sentences, and errors. For documenting purposes, he kept notes on his observations, classifications, and thoughts about errors. He neither checked the students' identities nor recorded their names. The sheet collected 5189 errors. Such a list is sufficient for conducting the analysis.

Data Analysis

Analyzing data started earlier when the researcher took notes during the data collection process. For example, he noted that some errors were repeated in different students' answers. He reflected on the data and commented on some errors as he gathered them. In qualitative research, it is common practice to have evolving and evolutionary procedures that facilitate researchers to analyze the data as they collect it (Saldaña, 2011). When data collection was completed, the researcher followed Corder's (1974) steps of error analysis, which included identification, description, explanation, and evaluation of errors. These steps make error analysis a useful instrument for revealing problematic areas of language learning and examining students' errors. These steps led to the coding process, which divided all written errors into different categories. Based on the taxonomy of Corder (1967), errors are categorized as grammatical, lexical, semantic, and mechanical. Figure 1 shows the percentages of these categories in the students' writing. Three experienced researchers carefully reviewed the data collection and analysis process.

Figure 1

Percentages of the Main Errors



Findings

Scanning the data against linguistic aspects identified the most frequent errors in students writing. This study found 5189 errors committed by students in their writing during the final examinations. Examining these errors resulted in several types. Each type included more than 10 errors, such as the addition of the article, language switch, wrong word choice, spelling, omission of a preposition, Arabic structure, word choice errors, punctuation, disordering, and capitalization. Such types with many errors can prove students' concerns. This means that if any type did not include 10 or more errors, it was excluded from the sorting process. Therefore, all types were categorized into four main themes. Table 2 shows these four categories with the total number and percentages of each category.

Discussion

This study aimed to answer two questions regarding the most frequent written errors of Saudi secondary school students and their possible causes. Answering these questions can shed light on the errors that these students make in high school before attending the tertiary level. Based on the taxonomy of writing errors (Corder, 1967), the analysis indicates that common errors are categorized into grammar, lexis, semantics, and mechanics. These categories are discussed separately to answer the first research question regarding common errors. They are ordered based on their frequencies and percentages, as shown in Table 2. This discussion provides examples of the most frequent errors that are often repeated in the data.

Table 2

Categories, Numbers, and Percentages of Errors

Error category	Number	Percentage
Grammatical	1138	21.9%
Lexical	612	11.8%
Semantic	580	11.2%
Mechanical	2859	55.1%

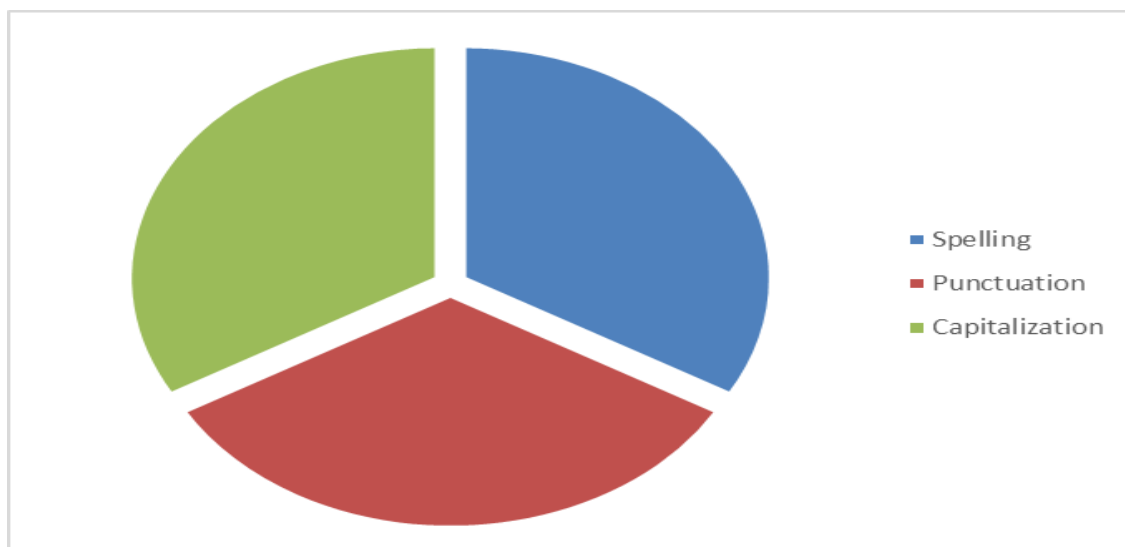
1. Mechanical Errors

The most common errors were mechanical errors, which accounted for approximately 55% of the participants' errors. Mechanical errors include the writing rules of spelling, punctuation, and capitalization (Figure 2). These errors, particularly spelling and punctuation, occur in every student's writing. This agrees with the findings of Al Karazoun (2016), Alzahrani et al. (2020), Khatter, (2019), and Zuhour and Albalawi, (2015).

Spelling and punctuation errors are the most problematic issues for many Arab students. Spelling errors are a main challenge for native Arabic language students (Deacon, 2017). The current study proves that Saudi students are not excluded. Among their spelling errors, they substitute a letter with another, such as enside (inside) and bitween (between); add a letter to the word, such as palay (play) and sleepe (sleep); reverse a letter in the word like a freind (friend) and restuarant (restaurant); and forget a letter of the word, such as schol (school) and wich (which). Such spelling errors are the main types of errors among English learners (Cook, 2004).

Figure 2

Types of Mechanical Errors



Punctuation is another issue faced by many Saudi EFL students at both schools. Most of them are confused about how to end the sentences with a comma or a point. For example, a student wrote: “Studying online was good in corona time, [.] my teachers explained the lesson on the computer, [.] we did not go to the school, [.] we stayed in the houses, [.] all people ... etc.” Some of them ignore the punctuation mark at the end of the sentence, such as “Saudi vision 2030 changed all things we see new programs we see big shooping [shopping] malls many people will come to my country i like prince mohammed ibn salman... etc.” This is in line with Sawalmeh’s (2013) finding about Saudi students who have trouble using perfect punctuation in their writing.

The error of capitalization is usually related to punctuation and mechanical errors. Capitalization errors usually occur at the beginning of sentences, whereas punctuation errors occur at the end of sentences. Many students did not capitalize on the first letter of the sentence as a common error, as seen in the above examples. In addition, some students forgot to capitalize on the first letter of proper nouns, including people, titles, languages, and countries like Saudi Vision 2030, Mohammed, and Salman. Many students ignored the capitalization rule of ‘I’ which is the speaker pronoun. Punctuation and capitalization are important rules in writing mechanics. Both help deliver clear messages and develop strong connections between the writer and the reader.

2. Grammatical Errors

Grammatical errors were the second most common errors among participants. The findings include 1138 errors, about 22% grammatical errors, including any unsuitable use of grammar rules. The most common examples of these errors were verb tenses, subject-verb agreement, double subject, negation, wrong word order, incorrect forms of verbs, third-person singular, relative clauses, conjunctions, and the misuse of articles and prepositions. Such grammatical errors occur because of the misapplication of grammatical rules (Richards, 1971; Selinker, 1972).

Many students failed to use the right verb tense according to context. For instance, they used the past tense in place of the present tense as in “blackboard always made the learning easy” or vice versa as in “students and teachers do not go to school during Covid-19.” This confirms that understanding tenses in English is problematic for Arab students

due to the different Arabic language structures. This is supported by the findings of Atashian and Al-Bahri (2018) who argued that some grammatical rules are confusing and ambiguous.

Table 3

Examples of Most Common Grammatical Errors

Grammatical errors	Example
subject-verb agreement	The students is learning very well.
double subject	Teachers they are using online blackboard.
negation	Not all people don't like online learning.
wrong word order	Using technology helps in the classroom learners.
incorrect forms of verbs	The country deciding a lot of development.
third person singular	King Salman support modern learning methods.
relative clauses	My school is next to the beach, who it has interesting view.
conjunctions	As it is a nice city, so you can live there.
misuse of articles	Rice kabsah is delicious dish in my country.
misuse of prepositions	You can reach at there in car or bus.

Table 3 shows examples of the most common grammatical errors. Such errors have been previously reported in the literature. Regarding articles, for example, many errors show that Saudi students are not able to use the definite article 'the' and indefinite article 'a/an' appropriately. Several studies have proven that it is a challenge to master the use of English articles (Sawalmeh, 2013). Another example is the conjunction errors that occur when students attempt to connect two sentences. They failed to use the right conjunction or to double the conjunction, such as "because students cannot go to school, so they study online" and "while blackboard is easy to use, but the internet is not good." One of these conjunctions, either because or so, is sufficient to join both clauses. Such conjunction errors have been found in similar studies in EFL contexts, including Kiriaki and Agustín-Llach (2014) and Nuruzzaman et al. (2018).

Preposition errors are also one of the frequent grammatical errors for Saudi students. Short prepositions, such as on, in, at, to, for, and of; lead to more errors than other prepositions. For example, a student wrote: "we should of study every day," another one wrote: "the hero was married on 2 wives," and a third one wrote: "I am good to use internet in studying." Such errors have been discussed in previous studies (Khatter, 2019; Zuhour & Albalawi, 2015) to demonstrate the struggle to use English prepositions properly.

3. Lexical Errors

Lexical errors occurred in the third position after mechanical and grammatical errors. There were 612 errors in unsuitable usage of lexical items, including nouns, verbs, adjectives, and adverbs. These errors occur at the word level when writing incorrect words and selecting an awkward vocabulary that does not make sense. Such errors lead to writing sentences without a clear meaning or to obtaining the wrong meaning. Lexical errors are not built on rules or structures but might be the wrong choice of words, literal translation, redundancy, and word formation (James, 1998).

More than 300 lexical errors were classified as a wrong choice of words, such as the wrong choice of the homophones 'there/their.' In students' writing, there are various examples of such wrong choices including "the application is named [called] Duolingo," "I said to [told] my friends about my dream," "the hero of the movie did not like to make [have] children," and "he's [his] name is Sami." Other errors were classified as literal

translation errors like “a lot of visitors come from outside [abroad],” and redundancy errors like “they work in the morning shift.”

These lexical errors show that many Saudi students have issues regarding how to use words properly and efficiently. Their writing might not achieve the main purpose of delivering a clear message and expressing complete information. This result supports the findings of Al-Hazzani and Altalhab (2018), Khatter (2019), and Zuhour and Albalawi (2015). These studies prove that lexical errors are challenging for EFL students, who lack clarity in most sentences. It is often difficult for readers to understand what these students have attempted to write.

4. Semantic Errors

The last type of students' written error was the semantic error that existed 580 times in the data. This study considers semantic errors as meaning-based issues because semantic errors imply a wrong meaning. These errors are possibly caused by any type of errors discussed above, such as grammatical and mechanical errors. For example, a spelling error creates a semantic distortion that affects the meaning of a sentence that includes the spelling error. Also, semantic errors are not only connected to but also built on, lexical errors. Both types of errors cause incorrect meanings and miscommunication, which leads to misunderstandings. Therefore, semantic errors might result from different issues in grammar, mechanics, or lexicons (Agustín-Llach, 2005).

The meaning of a sentence is based on the meaning of each word. This means that if the words of a sentence fit each other, the sentence has a clear meaning. However, 580 errors show that a word might not make sense and, then, the sentence might be the same as in “many students took [had/formed] a wrong idea about online learning,” “people can lend [borrow] good CDs from the school library,” “smartphones good things [device] for communication,” “Saudi Arabia is grown [has developed] a lot,” and “teachers must have some adjectives [features/qualities] to teach online.” Some errors cause distortion or unsuitable semantic relations as in “people will addict of [be interested in] Vision 2030 of Saudi Arabia”.

These sentences sound awkward for native English speakers because their words are not perfectly positioned in the sentence structure. These examples of inappropriate meanings corroborate the ideas of semantic confusion and semantic deviation (James, 1998). The errors also match the results mentioned in earlier studies by Ahmad and Othman (2019) on EFL students' difficulty with semantics more than forming words, Nuruzzaman et al. (2018) about their lack of essential vocabulary to express their thoughts properly, and Al Karazoun (2016) about their first language influence. These studies show that avoiding these errors requires students to have sufficient semantic competence to construct a clear meaning for any sentence and ensure that its parts suit each other.

Moving to the second research question about the probable causes of these written errors by Saudi secondary school students. The results reveal that the errors might be attributed to different causes, including students' L1, second-language systems, educational background, teaching weaknesses, and learning deficiencies. This study classifies the causes of errors into four probable sources to provide educators, researchers, and policymakers with insight into the process of language learning. The sources are inter-lingual transfer, intra-lingual transfer, teaching methods, and learners' needs. Each source is a major cause of error, and it might include some minor causes, as discussed below.

Inter-lingual Transfer

An inter-lingual transfer is one of the major causes of Saudi students' written errors in secondary school. It is also known as a language switch, mother tongue interference, first language transfer, L1 influence, or inter-lingual error. It includes all errors of interference in the student's native language. In other words, there are errors resulting from language transfer or caused by the learner's mother tongue (Dulay & Burt, 1974). This means that students, particularly beginners, commit writing errors because of grammatical, lexical, phonological, or morphological factors or rules of their first language, which is Arabic in this study (Alhaisoni, 2012; Ruwaida, 2015). This is like the findings on the Thai language in Sermsook et al.'s (2017) study.

Arabic sentence structure when writing in English is a common grammatical error among Saudi students. For example, they start with the first person preceding the third person as in "I and my teachers enjoyed the online learning." This is the typical structure of Arabic sentences due to the Arabic culture that appreciates the first person. Although this sentence is understood in English, it does not follow the English writing system. Native speakers of English may feel that such a sentence is unsuitable or unacceptable because they believe that the first person should follow the third person. Such an example of an error is among the inter-lingual errors found in this study, which is like the results of Al Karazoun (2016) and Alluhaydan (2016).

Other examples include the use of plural nouns as a substitute for singular nouns because Arabic has countable plural nouns for some English uncountable singular nouns (Richards, 1971). In addition, this study found that many errors prove that students apply the rules of Arabic articles (Ruwaida, 2015), the choice of prepositions (Al-Hazzani & Altalhab, 2018), and the use of punctuation (Khatter, 2019) when writing in English. These examples show that students must recognize the differences between the Arabic and English linguistic systems. They lack the characteristics of each language, resulting in the use of L1 features in L2 (Alluhaydan, 2016) and difficulties in learning English writing skills and rules (Nuruzzaman et al., 2018).

Intra-lingual Transfer

Intra-lingual transfer is another main cause of errors among Saudi secondary school students. It is called an intra-lingual error because it refers to an error in the target language (Dulay & Burt, 1974). This error occurs because of false applications or misuse of rules. It also comes from incomplete knowledge of the English system, faulty understanding of its rules, or ignorance of them. Another probable source of the error is incorrect attempts to originate rules based on the acquired items, which is known as an overgeneralization of features. Therefore, intra-lingual errors show how the rules and features of the language influence each other (Brown, 2015).

This study found several pieces of evidence for the false application of rules and incomplete knowledge of the English system. For instance, this includes rules of tenses, definite and indefinite articles, prepositions, punctuation, capitalization, spelling, vowels, silent letters, and confusing English sounds (Dulay & Burt, 1974). The literature shows that Saudi EFL students make errors when applying these rules because they are difficult to understand (Kiriakí & Agustín-Llach, 2014). They always suffer when learning English spelling. To exemplify their issue, they are confused between 'gh' in 'right,' and 'enough. The first is silent, while the second is pronounced /f/. Spelling is inconsistent for most of them, and it is not equivalent to Arabic. Deacon (2017) provided more details about the spelling problems of Arab students.

Some errors were also seen as evidence of overgeneralization. When students add the suffix 'ed' to irregular verbs when writing about past tense in 'slepted' and 'cuted,' they mistakenly apply the rule of past tense verbs to all verbs without considering irregular ones. They may have acquired the rules in parts. Another example happens when they add the plural (s) to all nouns including irregular nouns, such as 'informations' and 'furnitures.' Errors occur because of ignorance of rule restrictions (Dulay & Burt, 1974). Overgeneralization errors can happen in lexical vocabulary when students overuse a word to mean different situations like using 'things' to mean causes, features, types, tools, devices, and the like. This error is also called overextension, which is caused by the students' need to acquire more vocabulary.

Teaching Methods

Teaching methods play a fundamental role in student errors. Indeed, these errors might be signs of insufficient teaching methods. Corder (1967) claimed that students would not commit errors if their teachers used the appropriate teaching methods. Teaching methods include educational principles and pedagogical strategies that support both teachers and students. They assist teachers in managing the course and students in achieving the learning objectives. According to Brown (2015), teachers should select techniques that fit the course content, support their educational duties, and encourage students to practice their learning. Teaching methods include modern and old approaches as well as high-tech and low-tech techniques. Every method includes different tools, activities, and procedures to achieve learning goals.

In the Saudi EFL context, studies have shown that most students are not properly taught. The use of traditional teaching methods and strategies does not support students in the perfect acquisition of language. These methods mostly depend on teacher-centered approaches to prepare students to pass examinations (Al Rashidi & Phan, 2015). Most teachers use Arabic as a medium of instruction to teach grammatical structures and explain vocabulary (Elyas & Picard, 2010). They neither pay attention to individual differences nor vary their teaching activities in their classes (Al Shlowiy, 2023). Every learning situation requires activities and techniques based on the learning outcomes and teaching settings. For example, some classes have many students, which require special activities such as group work.

Such methods rely on memorization and repetition and lack practical skills training. This is one of the factors that leads students to make errors in writing. Students must practice what they learn about grammar, lexicons, spelling, punctuation, capitalization, and other writing skills. They cannot develop their learning if they do not make errors (Richards, 1971). Teaching methods should be student-oriented to provide more practice and support students in applying their writing skills individually. This shows the importance of using different modern teaching methods that rely on technologies to reduce teachers' dominance, boost students' engagement with learning content, and improve their knowledge (Cook, 2004).

Learners' Needs

This is the last possible cause of student errors. It might be connected to the previous cause, but it is discussed here as a separate cause owing to its importance. Students' errors show that they have several needs during their learning journey. Starting with their view of English as a school subject, they need to pass (James, 1998). Most students did not consider it a language for communication to be used by many businesses in their lives. Therefore, they focus on getting marks on exams, not on developing language skills and avoiding errors. Such attitudes influence students' interest in learning English and their

motivation to develop their learning (Cook, 2004). This is why some students continue to make errors frequently, without progress. Many students prefer to write freely without paying attention to or caring about academic rules and techniques that are considered boring to them (Nunan, 1999).

Changing their perception of English will help them avoid many kinds of errors. When they have a positive perception of the language, they increase their interest in learning it. This leads them to boost their learning, such as acquiring more vocabulary and grammar, because they always suffer from vocabulary deficiency (Ahmad & Othman, 2019) and grammar issues (Richards, 1971). Their vocabulary knowledge is lower than the curriculum requirements (Al Rashidi & Phan, 2015). Having positive perceptions of academic writing enables students to enjoy rules and develop errors. They will seek more opportunities to practice English outside the classroom and compensate for their lack of practice in school (Al Shlowiy, 2023).

Learning styles and strategies play a role in students' errors and how to deal with the errors. Learning styles are minor causes or indirect sources beyond errors in learning. Students might use poor learning styles, including repeating and memorizing rules, words, sentences, and other parts of learning (Alrabai, 2014). Such strategies do not help them understand language structure and vocabulary meaning. When students make errors, they are unaware of them. Even when they receive corrections or feedback, they do not fully recognize the rationale behind the correction and repeat the errors repeatedly (Al-Hazani & Al-Talhab, 2018).

Limitations

This study concentrated on the errors made by some male students in two secondary schools in a Saudi city. It might be not possible to generalize its findings to all Saudi students. Other students in different schools, cities, and regions may have different faults and causes. Furthermore, neither students nor teachers were directly involved in the study through questionnaires or interviews. Their views and perceptions should grant additional insights. These limitations might be ideas for future research.

Implications and Conclusions

Students' written errors and their causes provide significant insights for students, teachers, parents, curriculum designers, and policymakers. Categorizing the errors into four groups shows how to deal with them and prepare solutions. For instance, looking at the causes of either L1 interference or L2 interference helps strengthen the solutions. L1 and L2 might have similarities and differences that influence the learning process and lead to errors (Brown, 2015). In addition, thinking of the causes as the teacher's responsibilities or the student's responsibilities can lessen issues and increase remedies.

Teachers should select various teaching methods to address the different needs of their classes (Brown, 2015). Integrating these methods into an exclusive teaching approach provides sufficient solutions for different learning styles and settings (Nunan, 1999). For example, some students require extensive exposure to grammatical rules, whereas others do not. Many beginner students need explicit spelling teaching (Deacon, 2017).

Students should take turns depending on themselves in facing their deficiencies, such as using additional learning materials based on their level of English proficiency. When students recognize their errors, they can attempt strategies to overcome them. They should be motivated to make errors to develop their learning. Corder (1967) suggests that students can use errors as devices for learning. Students can use their L1 to learn L2 by distinguishing between Arabic and English, thus reducing confusion.

Curriculum designers and policymakers should understand the language learning process that accepts errors. Errors are unavoidable because they are a part of learning (James, 1998). It is not wrong but a useful tool to help EFL students reduce their errors and write better in English (Sermsook et al., 2017). Therefore, the curriculum should adopt modern supportive strategies.

Finally, this study showed that Saudi EFL secondary school students have writing errors in mechanics, grammar, lexis, and semantics. These errors were caused by four major factors: first language transfer, target language transfer, teaching issues, and student needs. Some minor sources indirectly led to written errors, such as teaching and learning strategies. These sources are obstacles to Saudi EFL students' correct writing. Addressing these difficulties was the target of this study by specifying their causes and sources. It is not an issue to make an error in writing, because it is a normal step in learning and shows how learning occurs. Learning errors are learning opportunities (Corder 1967). However, the issue is to maintain the errors without fixing them, providing supportive feedback, and preventing their causes. The issue lies in learning from these errors. These factors enable EFL teachers and students to employ various approaches and techniques in teaching and learning.

References

- Agustín-Llach, M. P. (2005). The relationship of lexical error and their types to the quality of ESL compositions: An empirical study. *Porta Linguarum*, 3, 45-57. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.29120>
- Ahmad, F. E. Y. & Othman, H. M. A. (2019). Analysis and assessment of lexical errors committed by Saudi EFL university students in descriptive essay writing. *International Journal of English Language and Linguistics Research*, 7(6), 1-26.
- Alhaisoni, M. (2012). An analysis of article errors among Saudi female EFL students: A case study. *Asian Social Science-Canadian Center of Science and Education*, 8(12), 55-66. <https://doi.org/10.5539/ass.v8n12p55>
- Al-Hazani, N. & Al-Talhab, S. (2018). Can explicit written corrective feedback develop grammatical and lexical accuracy of Saudi EFL learners? *International Journal of Education & Literacy Studies*, 6(4), 16-24. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.6n.4p.16>
- Alluhaydan, H. (2016). Contrastive rhetorical analysis of Saudi ESL writing. *Arab World English Journal*, 7(2), 481-507. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol7no2.33>
- Al Karazoun, G. (2016). A linguistic analysis on errors committed by Jordanian EFL undergraduate students: a case of news headlines in Jordanian newspapers. *English Language Teaching*, 9(8), 170-189. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n8p170>
- Alrabai, F. (2018). Learning English in Saudi Arabia. In C. Moskovsky & M. Picard (Eds.), *English as a foreign language in Saudi Arabia: New insights into teaching and learning English* (1st ed., 102-119). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315688466>
- Al Rashidi, O., & Phan, H. (2015). Education context and English teaching and learning in the Kingdom of Saudi Arabia: an overview. *English Language Teaching*, 8(5), 33-44. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v8n5p33>

- Al Shlowiy, A. (2023). Language learners' disengagement in e-learning during COVID-19: Secondary teachers' views. *World Journal of English Language* 13(1):382-389. <https://doi.org/10.5430/wjel.v13n1p382>
- Alsowat, H. (2017). A systematic review of research on teaching English language skills for Saudi EFL students. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(5), 30-45. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v.8n.5p.30>
- Alzahrani, F.Y., Alghamdi, E. M., & Qutob, M. M. S. (2020). An insight into female EFL learners' difficulties and needs in writing: The case of secondary high schools in Saudi Arabia. *Arab World English Journal (AWEJ)*. Proceedings of 2nd MEC TESOL Conference 2020: 343-359. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/MEC2.25>
- Atashian, S., & Al-Bahri, K. (2018). Towards Arab students' grammatical errors in academic writing & their perceptions. *Arab World English Journal (AWEJ)*. Proceedings of 1st MEC TESOL Conference 2018. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/MEC1.10>
- Brown, H. (2015). *Teaching by principles: An approach to language pedagogy* (4th ed.). Pearson Longman.
- Cook, V. (2004). *The English writing system* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203774236>
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), 161-170. <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Corder, S. P. (1974). Error Analysis. In J. P. B. Allen, & S. P. Corder (Eds.), *The Edinburgh course in applied linguistics. vol. 3, techniques in applied linguistics* (122-154). OUP.
- Deacon, R. J. (2017). The causes of spelling errors by Arabic learners of English. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 1-22. <https://doi.org/10.32601/ejal.460951>
- Dulay, H., & Burt, M. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24, 37-53. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1974.tb00234.x>
- EF-EPI. (2022). English proficiency index: A ranking of 111 countries and regions by English skills. <https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-episite/reports/2022/ef-epi-2022english.pdf>
- Ghazel, E. & Kozanoglou, H. (2021). *Mega goal*. McGraw-Hill Education.
- Hamed, M. (2018). Common linguistic errors among non-English major Libyan students writing. *Arab World English Journal*, 9(3), 219-232. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol9no3.15>
- IETLS. (2022). Test taker performance 2022: Band score information. <https://www.ielts.org/for-researchers/test-statistics/test-taker-performance>
- James, C. (1998). *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. Longman.

- Kiriakí, P & Agustín-Llach, M. (2014). Can lexical errors inform about word class acquisition in the foreign language? Evidence from Greek learners of Spanish as a Foreign Language. *Revista de Lingüística y Linguas Aplicadas*, 9(1), 67-78. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2014.1670>
- Khatteer, S. (2019). An analysis of the most common essay writing errors among EFL Saudi female learners (Majmaa'h University). *Arab World English Journal (AWEJ)*, 10(3), 364-381. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol10no3.26>
- MoE. (2022). Teaching English at the first-grade of the elementary school. <https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOENews/Pages/en-tech-1443-25.aspx>
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Heinle & Heinle.
- Nuruzzaman, M., Shafiqul Islam, A. Shuchi. I. J. (2018). An analysis of errors committed by Saudi non-English major students in the English paragraph writing: A study of comparisons. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(1). 31-39. <http://dx.doi.org/10.7575/aial.v.9n.1p.31>
- Rajab, H. (2013). Developing speaking and writing skills of L1 Arabic EFL learners through teaching of IPA phonetic codes. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(4), 653- 659. <http://dx.doi.org/10.4304/tpls.3.4.653-659>
- Richards, J.C. (1971). Error analysis and second language strategies. *Language Sciences*, 17, 12-22.
- Ruwaida, A.R. (2015). Challenges face Arab students in writing well-developed paragraphs in English. *English Language Teaching*, 8(10), 49-45. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v8n10p49>
- Saldaña, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. OUP.
- Sawalmeh, M.H.M. (2013). Error analysis of written English essays: The case of students of the preparatory year program in Saudi Arabia. *English for Specific Purposes World*, 40(14), 1-17.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *Product Information International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-241. <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Sermsook, K., Liamnimitr, J., & Pochakorn R. (2017). An analysis of errors in written English sentences: A case study of Thai EFL students. *English Language Teaching* 10(3), 101-110. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v10n3p101>
- Shrestha, A. (1979). Error analysis: A pragmatic approach. *CNAS Journal*, 6(2), 1-9.
- TOEFL iBT. (2021). TOEFL iBT Scores. <https://www.ets.org/toefl/teachers-advisors-agents/ibt/scores.html>
- Zuhour, B. Y. & Albalawi, F. S. (2015). Exploring the most common types of writing problems among English language and translation major sophomore female students at Tabuk University. *Asian Journal of Basic and Applied Sciences*, 3(2), 7-26.

Appendix

Guided Compositions

You want to buy a new story. There are many advertisements about stories. Write a paragraph about: "Your Favorite story"

You may use the Guiding words: (story – characters – actions – places – price ...)

Of no less than (70) words, write about: Teaching the Great Career.

The following words may help you.

(dream – job – students - pass – knowledge – moral – values – educate – study)

Studying online and studying face to face are two ways of learning Write an essay about the two kinds, using the following guide words: Guiding words: inside class – contact – expression – active – go anywhere – computer – internet – limit – time – age

Of no less than (70) words, write about your Favorite TV Show.

Your writing should answer the following:

1. What is your favorite TV show?
2. What kind of TV show is it?
3. Why do you like it?
4. What channel does the TV show air on?
5. Give a brief description of it.

Write a paragraph of no less than (70) words. about:

(By 2050, the world will have changed for the better in some ways and for the worse in others). You might use these words: (technology – internet - robots – online jobs – artificial intelligence ...)

Free Compositions

Choose one topic from the following to write about.

1. Write an email to STC asking for a job. Present your Education, Experience, Skills...
2. Write a paragraph about: "Your Dream Intelligent Home".

Choose ONE topic and write a paragraph about it:

1. Saudi Vision 2030
2. My Favorite Gadget

Choose one topic from the following to write about.

1. Imagine that you are invited to a famous restaurant in your city. Write a paragraph about "Your Favorite Dish".
2. Write a paragraph about "A place to visit"

Choose ONE topic and write a paragraph about it of no less than (50) words.

- 1- Unusual Hotel you lived in, heard, or read.
- 2- Describe Your Personality

Write a short essay about your favorite season or your dream job.

مُتطلبات تطبيق الاستباقية التنظيمية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج من وجهة نظر المشرفين والمشرفات

ندى إبراهيم الشدي

أستاذ مشارك الإدارة والتخطيط التربوي - كلية التربية - جامعة شقراء

المستخلص: هدفت الدراسة الكشف عن واقع أبعاد الاستباقية التنظيمية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج "استطلاع المستقبل، التجريب والخبرة، البحث عن الفرص"، وتُعرف المتطلبات الإدارية والمادية لتطبيق أبعاد الاستباقية التنظيمية واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة للدراسة، وُرعت على كامل مجتمع الدراسة البالغ عددهم (300) من المشرفين والمشرفات. ومن أبرز نتائج الدراسة أنَّ واقع أبعاد الاستباقية التنظيمية جاء بدرجة متوسطة؛ حيث جاء بُعد التجريب والخبرة بالمرتبة الأولى، يليه بُعد استطلاع المستقبل، وفي المرتبة الأخيرة جاء بُعد البحث عن الفرص أقل أبعاد الاستباقية التنظيمية من حيث التطبيق في إدارة التعليم بمنطقة الخرج. كما خلصت الدراسة إلى وجود موافقة بدرجة عالية من المشرفين والمشرفات على مُتطلبات تطبيق أبعاد الاستباقية التنظيمية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج حيث تأتي المتطلبات الإدارية بالمرتبة الأولى، تليها المتطلبات المادية.

الكلمات المفتاحية: الاستباقية - التنظيمية - إدارة التعليم.

Requirements for Implementing Organizational Proactivity in the Education Administration of Al-Kharj Governorate from the Perspective of Supervisors and Supervisors

Nada Ibrahim Alsheddi

Associate Professor of Educational Administration and Planning
College of Education - Shaqra University

Abstract: The study aimed at revealing the reality of the dimensions of organizational proactivity “exploring the future, experimentation, and experience, searching for opportunities” in the education administration of Al-Kharj Governorate and identifying the administrative and material requirements for applying the organizational proactivity’s dimensions. The study used the descriptive survey method and the questionnaire as a study tool, which was distributed to the entire study population of 300 male and female supervisors. Among the most prominent results of the study is that the dimensions of organizational proactivity came with a moderate degree. The “experimentation and experience” dimension ranked first, followed by the “exploring the future” dimension, and in last place came “searching for opportunities” as the least dimension of organizational proactivity in terms of their application in the education administration in Al-Kharj Governorate. The study also found that there was a high degree of agreement among the male and female supervisors on the requirements for applying the dimensions of organizational proactivity in the education administration in Al-Kharj Governorate and that the administrative requirements were ranked first, followed by material requirements.

Keywords: organizational proactivity, education administration

مقدمة الدراسة:

يُشهدُ القرنُ الحاليُ تغيُّراتٍ متسارعةً وتحدياتٍ متزايدةٍ؛ ممَّا يُلزمُ المؤسساتَ بتطوير أساليبها واتِّجاهاتها الإدارية لتحقيق أهدافها بكفاءةٍ وفعاليةٍ، وتُعَدُّ المؤسساتُ التَّعليميةُ من أهمِّ المؤسساتِ التي تحرصُ على مواكبة هذه التغيُّرات وتبني الأساليب الإدارية الحديثة التي تتناسبُ مع بيئاتها وأهدافها الإستراتيجية. وتسعى المملكةُ العربيةُ السُّعوديةُ إلى تطوير قطاعها كافةً، وتبني أسلوبٍ إداريٍ استباقيٍ تنظيميٍّ، يركزُ على التنبُّؤ بالتَّحديات والمخاطر المحتملة، واتِّخاذ الإجراءات اللَّازمة لمواجهتها (فرج والحارثي، 2022، ص 12)، وهذا ما أثبتته المملكةُ في جائحة كورونا، من خلال تحويل الأزمة إلى فرصة باتخاذ قراراتٍ جريئةٍ وحاسمةٍ، وتبني مبادراتٍ جديدةٍ تتناسبُ مع الأوضاع، وتخلق واقعًا جديدًا.

وتظهر أهميةُ الاستباقيةِ التَّظيميةِ بالمؤسساتِ التَّعليميةِ في تحسينِ جودة الأداء والتنبُّؤ بالصُّعوباتِ ومعالجتها قبل وقوعها؛ ممَّا يُسهِّمُ في: تقليل التَّكاليف، وتحسين الكفاءة، وتعزيز الإبداع، وابتكار حلولٍ جديدةٍ للمشكلات، كما تُسهِّمُ الاستباقيةُ التَّظيميةُ في احتواء الأزمات والاستعداد لها، وسنَّ الخطط لمواجهتها (القحطاني، 2020، ص. 61). وتتضمَّنُ الاستباقيةُ التَّظيميةُ مجموعةً من الممارسات، من أهمها: تبني الحلول الإستراتيجية، والإجراءات الوقائية من خلال وضع خططٍ طويلة المدى، وبناء سيناريوهات مستقبلية للتَّغيرات المحتملة، وتدريب الموظَّفين على المهارات الاستباقية، من خلال توفير برامج تدريبية تُنمِّي مهارات التَّفكير النَّقدي، وحل المشكلات والإبداع، وبناء ثقافة إدارية داعمة للإبداع والتَّغيير وتشجيع الموظَّفين على التَّعبير عن أفكارهم واقتراحاتهم (الفتلاوي والشمري، 2022، ص. 4).

وأظهرت نتائج الدِّراسات السابقة أنَّ الاستباقيةِ التَّظيميةِ هي سمةٌ أساسيةٌ في المؤسساتِ التَّعليميةِ ذات الأداء الجيد، فقد أكَّدت دراسة العمريني (2023) ودراسة فرج والحارثي (2022) أنَّ المؤسساتِ التَّعليميةِ التي تتمتع بإدارة استباقية تكون أكثر قدرة على تحقيق أهدافها بكفاءةٍ وفعاليةٍ، كما أظهرت دراسةُ المرحي (2018) أنَّ الاستباقيةَ لها تأثيرٌ إيجابي على أداء الموظَّفين في المؤسساتِ التَّعليميةِ؛ حيث تُؤدِّي إلى زيادة تحفيزهم، وزيادة إنتاجيتهم، ورفع مستوى الرضا الوظيفي لديهم. كما أكَّدت دراسةُ المؤمني والنعيمي والشعري (2016) أهميةَ الاستباقيةِ في تعزيز الابتكار والتَّجديد في المؤسساتِ التَّعليميةِ؛ حيث تُسهِّمُ في تحسين القدرة على التنبُّؤ بالاحتياجات المستقبلية، والتَّغيرات في بيئة العمل، وتطوير الحلول المناسبة. وهذا يؤكد دورَ الاستباقيةِ التَّظيميةِ في نجاح المؤسساتِ التَّعليميةِ، من خلال مساعدتها على مواجهة التَّحديات، والتَّكيف مع التَّغيرات، واستغلال الفرص، والسَّعي نحو التميز.

مشكلة الدراسة:

في ظل التَّقدُّم الذي تشهده المملكةُ العربيةُ السُّعوديةُ، في كل قطاعاتها، بادرت وزارةُ التَّعليم بإطلاق برنامج التَّحوُّل الوطني، سعيًا منها لخلق بيئة تعليمية مُحفزة للإبداع والابتكار؛ مما يتطلب إدارة تتمتع بفكرٍ وسلوكٍ استباقيٍّ.

فالمؤسساتُ التَّعليميةُ تواجه تحدياتٍ معاصرةٍ؛ ممَّا يتطلب البحث عن أساليب إدارية قادرة على مواجهة تلك التَّحديات، والبحث عن حلولٍ استباقيةٍ إبداعيةٍ؛ لسدِّ الفجوة بين الواقع والأهداف التَّعليمية المرجو تحقيقها، وهذا ما أكَّده دراسةُ الرقاص والعيسى (2018).

كما كشفت نتائج دراسة الشمري (2019) عن بعض السِّمات الإدارية السَّائدة في المؤسساتِ التَّعليميةِ، والتي قد تُعيق تحقيق أهدافها وتؤثر على فعاليتها، كميل القادة إلى المركزية في العمل، وضعف استخدام شبكات الاتِّصال الرِّسمية في تبادل المعلومات، وقلة فاعلية استخدام العلاقات التَّظيمية في توفير بيئة خالية من الصِّراعات والضُّغوط؛ ممَّا يؤثر سلبيًا

على التواصل الفعال، ومشاركة أعضاء الفريق في صنع القرار وتبادل الأفكار والخبرات، وكذلك فعالية العملية التعليمية. كما تناولت دراسة الغافري والعبري والمنذرية (2021) أهمية البحث عن أساليب إدارية حديثة؛ لتذليل الصعوبات والتحديات التي تواجه المشرف التربوي، لما له من دور أساسي في تطوير العملية التربوية.

ويمكنُ تذليل تلك الصعوبات من خلال الممارسات الاستباقية؛ حيث تُصبح الاستباقية التنظيمية مطلباً أساسياً في عملية صنع القرار؛ لأنها تُساعد على توقع التحديات والمشكلات قبل حدوثها، ووضع خطط إستراتيجية فعّالة للتعامل مع هذه التحديات، واستغلال الفرص المتاحة لتحسين الأداء وتحقيق الأهداف، وهذا ما أظهرته دراسة الحريري (2016) بأنّ التوجهات المعاصرة في المؤسسات التعليمية تؤكدُ أهمية وجود إدارة تتمتع بكفاءة عالية وفاعلة تُحسّن أداء العاملين وتعمل على تذليل الصعوبات بطرقٍ إبداعية من خلال تطبيق الفكر الإداري الحديث.

وفي ظل وجود ثغرة بحثية كبيرة في مجال الاستباقية التنظيمية ومُتطلبات تطبيقها، ظهرت الحاجة إلى مزيدٍ من الدراسات لمعرفة أبعاد الاستباقية التنظيمية، وتحديد مُتطلبات تطبيقها في المؤسسات التعليمية؛ ممّا يساعد المؤسسات على تحقيق أهدافها ورفع مستوى أدائها. وبناءً على ما سبق، وفي ظل الجهود المبذولة لتطوير قطاع التعليم في المملكة العربية السعودية، تسعى الدراسة الحالية إلى تحديد مُتطلبات تطبيق الاستباقية التنظيمية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج من وجهة نظر المشرفين والمشرفات.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما واقع أبعاد الاستباقية التنظيمية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج (استطلاع المستقبل، التجريب والخبرة، البحث عن الفرص) من وجهة نظر المشرفين والمشرفات؟

2. ما المتطلبات الإدارية لتطبيق أبعاد الاستباقية التنظيمية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج من وجهة نظر المشرفين والمشرفات؟

3. ما المتطلبات المادية لتطبيق أبعاد الاستباقية التنظيمية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج من وجهة نظر المشرفين والمشرفات؟

أهداف الدراسة:

1. كشف واقع أبعاد الاستباقية التنظيمية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج (استطلاع المستقبل، التجريب والخبرة، البحث عن الفرص) من وجهة نظر المشرفين والمشرفات.

2. تعرّف المتطلبات الإدارية؛ لتطبيق أبعاد الاستباقية التنظيمية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج من وجهة نظر المشرفين والمشرفات.

3. تعرّف المتطلبات المادية؛ لتطبيق أبعاد الاستباقية التنظيمية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج من وجهة نظر المشرفين والمشرفات.

أهمية الدراسة:

1- الأهمية النظرية:

1. تُظهر الدراسة أهمية دور المشرف التربوي، والحاجة المستمرة إلى تفعيل أساليب إدارية حديثة للرفع من مستوى أدائه.

2. نشر ثقافة الاستباقية التنظيمية، وتبني هذا الأسلوب الإداري الحديث في المؤسسات التعليمية.
 3. ندرة الدراسات التي تناولت موضوع الاستباقية التنظيمية بوصفها مبحثاً مستقلاً في مجال الإدارة والتخطيط التربوي.
- 2- الأهمية التطبيقية:**

1. تحديد متطلّبات تطبيق أبعاد الاستباقية التنظيمية في إدارة التّعليم بمحافظة الخرج.
 2. من المأمول أن تُقدّم الدراسة توصيات تفيد القيادة في المؤسسات التعليمية، في تطبيق الاستباقية التنظيمية بما يخدم البيئة التعليمية ومنسوبيها.
 3. قد تُسهّم الدراسة في جذب اهتمام الباحثين نحو إجراء مزيد من الدراسات التي تتطرّق إلى الاستباقية التنظيمية في المؤسسات التعليمية.
- حدود الدراسة:**

الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على الكشف عن واقع أبعاد الاستباقية التنظيمية في إدارة التّعليم بمحافظة الخرج، والأبعاد هي: (استطلاع المستقبل، التجريب والخبرة، البحث عن الفرص) من وجهة نظر المشرفين والمشرفات، وتعرّف المتطلّبات الإدارية والمادية لتطبيق الاستباقية التنظيمية.

الحدود الزمانية: طُبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (1445هـ).

الحدود المكانية: طُبقت الدراسة في إدارة التّعليم بمحافظة الخرج.

الحدود البشرية: طُبقت الدراسة على المشرفين والمشرفات كاملاً في إدارة التّعليم بمحافظة الخرج.

مُصطلحات الدراسة:

الاستباقية التنظيمية:

في اللغة: عرّف معجم اللغة العربية المعاصرة كلمة الاستباقية أنها: "المبادرة لاخذ الرأي والتصميم عليه قبل مناقشته" (عمر، 2008، ص. 1028).

اصطلاحاً: يُعرّفها جندب (2013، ص. 20) "أها الاتجاه الذي تتبنّاه المنظّمات لرصد الاتجاهات الحديثة والكشف عن الحاجات المستقبلية، وتوقع التّطوّرات والتغيّرات في الطلب الذي يقود إلى توليد فرص، وإيجاد مُسبّبات عمل جديدة، وتحقيق نمو وتطور".

إجرائياً: هي "قدرة إدارة التّعليم بالخرج على التنبؤ بالاحتياجات والتّطوّرات المستقبلية؛ ممّا يقود إلى توليد فرص جديدة، وتحقيق النمو والتّطور في المدارس التابعة لها".

أدبيات الدراسة

في ظل التّطوّرات المعرفية والتّكنولوجية المتسارعة، أصبحت المؤسسات التربوية مُطالباً بمواكبة هذه التغيّرات، وتُعدّ الاستباقية التنظيمية من أبرز الاتجاهات الحديثة التي تساعد المؤسسات على التنبؤ بالتغيّرات المستقبلية، واتخاذ الإجراءات اللازمة لمواجهتها.

مفهوم الاستباقية التنظيمية:

لقد ظهر مفهوم الاستباقية في عام (1998م)، ولكنها ظهرت بشكل فضفاض دون تحديد مجالاتها؛ حيث خضعت لعددٍ من المعاني والتأويلات المختلفة (Thomas and Michael, 1999, p63)، ويشير كلٌّ من: (الدوسري ومعيقل والسيف، 2022، ص. 33) إلى أنَّ الاستباقية تعني "قدرة القائد على البحث باستمرار عن الإمكانيات، وتوقع الاحتياجات المستقبلية المتطورة، وتقديم أساليب العمل الجديدة". أي: الاتجاه الفعّال للابتكار والمبادرة المنظمة هو نهج يسعى إلى إحداث تغييرٍ إيجابي في كيفية إتمام العمليات الإدارية؛ وذلك من خلال التنبؤ بالعمل، والمبادرة للتفاعل معه وإتمامه أو علاجه بما يحقق الأهداف الإستراتيجية، مع التركيز على الحلول المبتكرة والفعّالة، وإشراك جميع الأطراف المعنية في عملية التغيير. ولخصت الباحثة مفهوم الاستباقية "بقدرية إدارة التعليم بالخرج على التنبؤ بالاحتياجات والتطورات المستقبلية؛ ممّا يقود إلى توليد فرص جديدة، وتحقيق النمو والتطور في المدارس التابعة لها".

أبعاد الاستباقية التنظيمية:

توصّل (العمريني 2022، ومحمد وعبودي، 2021، والسرحان، 2019) إلى أنَّ أبعاد الاستباقية التنظيمية، هي:

- 1- استطلاع المستقبل: أي: قدرة الموظف على التطوير والتفكير في الجوانب المستقبلية ذات العلاقة بطبيعة العمل.
 - 2- التجريب والخبرة: أي: المراجعة الشاملة والمستمرة لطبيعة مداخلات المؤسسة، والحصول الدائم على ما يحقق التميز من خلال المرونة، وتحسين العمليات الداخلية، وتبني ثقافة تنظيمية متفردة تتيح إمكانية الاستفادة من التقنيات المعاصرة، وتؤدي إلى تطوير مهارات الموظفين مع تشجيع حالات الإبداع والابتكار، والعمل على امتلاك التفرد في الإنجاز. البحث عن الفرص: أي: تقييم الفرص، وتشخيص نقاط القوة والضعف، وتحديد احتياجاتها البيئية، إلى جانب المنافسة الداخلية والخارجية.
 - 3- صياغة الإستراتيجية: أي: المهارات التحليلية، والفكرية، والتركيبية التي تؤخذ بعين الاعتبار في الدراسات السابقة والمعطيات الحالية، والتحليل النظري والميداني؛ لتكوين آلية عمل إستراتيجية ملائمة.
 - 4- تحمّل المسؤولية: الذي ينبثق عن المحافظة على البقاء التنظيمي؛ حيث يرتبط تحمّل المسؤولية بشكلٍ إيجابي بانفتاح الإدارة العليا التي تشجع وتدعم الاقتراحات.
 - 5- منع وقوع المشاكل: أي: تجنب المشكلة قبل حدوثها؛ ممّا يعدّ ممارسة أكثر استباقية من محاولة حلها بعد وقوعها حيث يكون السعي نحو إيجاد السبب الجذري للمشكلة وتنفيذ التدابير لمعالجتها.
- وبناءً على ما سبق؛ فقد حدّدت الباحثة ثلاثة أبعاد رئيسة تتناسب مع الدراسة، هي:

- 1- استطلاع المستقبل: القدرة على توقع التغيرات المستقبلية في البيئة الداخلية والخارجية، وتحديد الفرص والتحديات المحتملة، واتخاذ التدابير اللازمة للتكيف معها.
- 2- التجريب والخبرة: القدرة على الابتكار وتطوير الخدمات المقدمة، من خلال التجارب والخبرات المكتسبة، واستخدام التقنيات الحديثة، وتعزيز ثقافة الابتكار بين المشرفين التربويين في إدارة التعليم.
- 3- البحث عن الفرص: القدرة على تحليل البيئة الداخلية والخارجية، وتقييم إمكانيات المؤسسة في تحقيق الفرص والتحديات المحتملة، مع مراعاة نقاط القوة والضعف.

الاستباقية التنظيمية في مؤسسات التعليم:

تحتاج مؤسسات التعليم إلى أكاديميين على قدر عالٍ من الكفاءة والمهارة؛ لضمان تحقيق أهدافها، وتقديم تعليم عالي الجودة؛ ومن أهم المهارات التي يجب أن يتمتع بها الأكاديميون في مؤسسات التعليم ما يلي (حسين وحسين 2006، الحريري 2008):

- 1- الفهم العميق لسلوك الأفراد العاملين في المؤسسات التعليمية من احتياجات، ومطالب، ورغبات فردية، بالإضافة إلى دوافع السلوك والتنبؤ بها.
 - 2- إدراك الهيكل التنظيمي وفهمه، والعمليات الإدارية، والعلاقات بين الأفراد داخل مؤسسات التعليم.
 - 3- القدرة على التواصل الفعال لضمان سرعة تدفق المعلومات بين المستويات الإدارية المختلفة؛ مما يساعد على فهم المشكلات، وتحديد البدائل المتاحة، وتقييم النتائج المحتملة؛ ومن ثم اتخاذ قرارات سليمة.
- وبناءً على ما سبق؛ فإن الاستباقية تُعد من أهم السمات التي يجب أن يتحلى بها القادة في المؤسسات التعليمية، وذلك لما لها من آثار إيجابية على مختلف جوانب العمل في المؤسسة؛ حيث تسهم في تحقيق التوافق بين أهداف المؤسسة ومنسوبيها، وتبني المهارات والتقنيات الحديثة، وتحديد الفرص وتنفيذ الأفكار الابتكارية، وإيجاد حلول طويلة الأجل للمشاكل، وتحسين التوافق الاستراتيجي بين المؤسسة وبيئتها. واستناداً إلى القراءات السابقة، يمكن حصر جوانب تطبيق الاستباقية التنظيمية في المؤسسات التعليمية في جانبين أساسيين، هما:

الجانب الإداري التنظيمي: وضع خطط استباقية للخطط التشغيلية تُسهم في توقع التحديات والمشكلات قبل حدوثها، ووضع خطط فعالة للتعامل معها، وكذلك العمل على تفعيل العمل المؤسسي للرفع من كفاءة المؤسسة في تحقيق أهدافها، والاستباقية في استقطاب الكفاءات وتأهيل العاملين؛ مما يُعزّز من قدرتهم على مواكبة التطورات في مجال التعليم.

الجانب التعليمي: وضع خطط استباقية؛ لتحسين جودة التعليم والحد من التعثر في المؤسسات التعليمية الذي من أسبابه: الأوضاع الاجتماعية والأسرية للطالب، وضعف تأهيل المعلم، ونقص الوسائل التدريسية، والقصور في الدعم المقدم للطلاب.

الدراسات السابقة:

نظراً لقلّة الدراسات التي تناولت الاستباقية التنظيمية في المؤسسات التعليمية خاصة الدراسات المحلية، فقد جرى الأخذ بالدراسات ذات العلاقة بالموضوع الأقرب، وقد رُتبت وفقاً لتسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم.

دراسة العمريني (2023) التي هدفت إلى الكشف عن مُتطلبات تطبيق الاستباقية التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؛ حيث استخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة للدراسة، وُزعت على منسوبي كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من قادة أكاديميين وأعضاء هيئة تدريس وكادر إداري، وأبرز نتائج الدراسة أن بُعد توفر استطلاع المستقبل، وبُعد التجريب والخبرة جاءا بدرجة عالية، أما بُعد واقع توفر البحث عن الفرص، وبُعد صياغة الاستراتيجية فجاءا بدرجة متوسطة، وهذا يدل على ضرورة تعزيز أكثر للأبعاد في سبيل تطبيق الاستباقية التنظيمية.

دراسة (Magnus et.al, 2023) التي هدفت إلى تحليل الخصائص التي تؤثر على الاستباقية التنظيمية بالمراكز التعليمية في مرحلة الطفولة المبكرة بولاية مناس جريس في البرازيل؛ من حيث خمسة أبعاد هي "التوجه المستقبلي والاستعداد للمخاطر، والمرونة، والتكيز الاستباقي، والتوجه الوقائي". كما قاموا بقياس أداء المدرسة باستخدام درجات الاختبارات

المعيارية، ومعدلات الالتحاق بالجامعات، ومن أبرز نتائج الدراسة أنَّ الأبعاد الخمس للاستباقية التنظيمية كلها مرتبطة بشكلٍ إيجابي بأداء المدرسة، كما وجدوا أنَّ تأثير الاستباقية التنظيمية على أداء المدرسة أقوى في المدارس التي لديها مزيد من الموارد (مثل المعلمين من ذوي الخبرة والتمويل الكافي) وفي المدارس التي تقع في المناطق الحضرية، وأنَّ الاستقلالية ودعم الإدارة كانتا أكثر العوامل المؤثرة في الاستباقية التنظيمية على العاملين في المؤسسات التعليمية.

دراسة فرج، والحارثي (2022)، وقد هدفت إلى قياس درجة ممارسة القيادة الاستباقية لدى قائدات المرحلة المتوسطة في مدينة الطائف في ضوء رؤية 2030 من وجهة نظرهنَّ؛ حيث استُخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداةً للدراسة التي طُبِّقت على قائدات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف، وأبرز نتائج الدراسة: أنَّ قائدات المدارس يتمتَّعن بشخصية استباقية بدرجةٍ عالية جداً، وأنَّهنَّ يمارسن مهارة القيادة الاستباقية بدرجةٍ عالية. وأوصت الدراسة بضرورة إظهار مزيد من الممارسات الاستباقية في التخطيط للمبادرات والبرامج وتفعيلها، بما يرتقي برؤية (2030) عن طريق استشعار الفرص الممكنة للتفعيل، وتقصي المستجدات، والتنبؤ بردود الأفعال واستخدامها في رسم الخطط المستقبلية وتنفيذها.

دراسة مرسى والشمعان (2022) هدفت الدراسة التعرف إلى الدور الذي تؤديه القيادة الاستباقية في المنظمات غير الربحية في إدارة الأزمات، وتحديد مدى وجود فروقٍ معنوية في مستوى إدراك مفردات العينة للقيادة الاستباقية باختلاف خصائصهم الديموغرافية (النوع، والمستوى التعليمي، والفئة العمرية، وسنوات الخبرة، والفئة الوظيفية)؛ حيث اتَّبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداةً للدراسة، وُرِّعت على العاملين في الجمعيات الخيرية في مدينة الرياض. وأبرز نتائج الدراسة: أنَّ هناك علاقة طردية بين القيادة الاستباقية وإدارة الأزمات، فعندما يتحلَّى مسؤولو المنظمات غير الربحية بالقيادة الاستباقية، فإنَّ ذلك يُسهم في تحسين إدارة الأزمات المطبَّقة في تلك المنظمات وفعاليتها. كما توصَّلت الدراسة إلى عدم وجود فروقٍ معنوية في إدراك مفردات العينة لنمط القيادة الاستباقية لدى رؤسائهم باختلاف خصائصهم الديموغرافية.

دراسة (Franco Alvarado, 2020) التي هدفت إلى بناء استراتيجية لتعزيز الاستباقية التنظيمية في المؤسسات التعليمية بالأكوادور، والتعرف إلى الصُّعوبات التي تواجه القائد التربوي؛ حيث استُخدم المنهج الوصفي، والاستبانة أداةً للدراسة وُرِّعت على القادة التربويين في الأكوادور، وأبرز نتائج الدراسة: أنَّ الاستباقية التنظيمية في المؤسسات التعليمية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بقيادة المدرسة، ويمكن استخدام نتائج هذه الدراسة لمساعدة القادة التربويين على تطوير مهاراتهم الوظيفية.

دراسة (Fidan & Balç, 2016) هدفت إلى تصنيف أشكال الممارسات الاستباقية لدى قادة التعليم العام والخاص في مقاطعة إسطنبول؛ حيث استُخدم الأسلوب السِّببي المقارن لجمع البيانات من مديري المدارس في مختلف المستويات، وقد صُنِّفت الممارسات الاستباقية إلى ستة أبعاد هي "الابتكار، والتخلُّص من المشكلات، والتواصل الاجتماعي، والمسح الإستراتيجي، والتعلم الإستراتيجي، والبحث عن التغذية الراجعة"، وأبرز نتائج الدراسة أنَّ بُعد التعلم الإستراتيجي هو الأكثر شيوعاً من الممارسات الاستباقية.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة بأهمية الاستباقية التنظيمية، ودورها في تعزيز نجاح المؤسسات التعليمية، وتأثيرها الإيجابي على أداء العاملين، وأهمية نشر ثقافة الاستباقية في المؤسسات التعليمية. وتشابه الدراسة مع الدراسات السابقة في المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي المسحي، ماعدا دراسة Luciana, Daniela،

Magnus (2023) التي استخدمت الاختبارات المعيارية ومُعدلات الالتحاق بالجامعة، ودراسة مرسى والشملاق (2022) التي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، ودراسة Fidan & Balç (2016) التي استخدمت المنهج السببي المقارن. كما اتفقت الدِّراسة مع الدِّراسات السَّابقة في أداة الدِّراسة، وهي الاستبانة ما عدا دراسة Luciana, Daniela, Magnus 2023 التي استخدمت المقياس أداةً للدِّراسة. وتميّزت الدِّراسةُ الحاليةُ أنّها الدِّراسةُ الأولى التي جمعت بين الاستباقية التنظيمية، وطُبِّقت على المشرفين والمشرفات.

الطريقة والإجراءات

منهج الدِّراسة: في ضوء طبيعة الدِّراسة وأهدافها وتساؤلاتها، فإنَّ الباحثة استخدمت المنهج الوصفي المسحي؛ حيث عرّف عباس وآخرون (2014) الدِّراسات الوصفية المسحية أنّها: "الدِّراسات التي تتم من خلال جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة ما، بهدف التعرف إلى تلك الظاهرة، وتحديد الوضع الحالي لها، والتَّعرف إلى جوانب القوة والضعف فيها" (ص.75).

مجتمع الدِّراسة: تكوّن مجتمع الدِّراسة من جميع المشرفين والمشرفات بمحافظة الخرج والبالغ عددهم (300) مشرفٍ ومشرفة؛ وذلك وفقًا لآخر إحصائية في إدارة التَّعليم، وقد وُزعت الاستبانة إلكترونيًا على جميع أفراد مجتمع الدِّراسة؛ حيث استجاب منهم (227) مشرفًا ومشرفة، وهو ما يمثل (75.6%) من إجمالي مجتمع الدِّراسة، وذلك بواقع (104) مشرفًا، و(123) مشرفة.

وصف أفراد الدِّراسة: يتصفُّ أفراد الدِّراسة بعددٍ من الخصائص تتمثل في: الجنس، والمستوى التَّعليمي، وسنوات الخبرة، يوضِّحها جدول (1)، وذلك على النحو الآتي:

جدول 1

توزيع أفراد الدِّراسة وفقًا لخصائصهم الوظيفية

متغيّرات الدِّراسة	التكرارات	النسبة المئوية
الجنس	104	45.8
	123	54.2
	56	24.7
المستوى التَّعليمي	171	75.3
	39	17.2
سنوات الخبرة	73	32.2
	115	50.6
	227	100.0

يتضح من جدول (1) أنّ (123) من أفراد عينة الدِّراسة من المشرفات التَّربويات يمثلن ما نسبته (54.2%)، في حين أنّ (104) من أفراد عينة الدِّراسة بنسبة (45.8%) من المشرفين التَّربويين، وهذا يدلُّ أنّ عدد المشرفات في العينة أكبر من عدد المشرفين. وأمّا لمتغير المستوى التَّعليمي، فإنَّ (171) مشرفًا ومشرفةً بنسبة (75.3%) كان مستواهم

التعليمي بكالوريوس، في حين أنّ (56) مشرفاً ومشرفةً بنسبة (24.7%) كان مستواهم التعليمي دراسات عليا، وهذا يعني أنّ أغلب عينة الدراسة من حملة درجة البكالوريوس. وفيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة فإنّ (115) مشرفاً ومشرفةً بنسبة (50.6%) خبرتهم عشر سنوات فأكثر، في حين (73) مشرفاً ومشرفة بنسبة (32.2%) كانت خبرتهم من خمس إلى عشر سنوات، وفي الأخير فإنّ (39) مشرفاً ومشرفةً بنسبة (17.2%) كانت خبرتهم من سنة إلى أقل من خمس سنوات. وهذا يدل على أنّ نصف عينة الدراسة لديهم خبرة عالية في المجال التعليمي.

أداة الدراسة: بناءً على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، وجدت الباحثة أنّ الأداة الأكثر ملاءمةً لتحقيق أهداف الدراسة هي "الاستبانة"، وتُعرف الاستبانة بأنّها: "أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين، ويُقدّم على شكل عددٍ من الأسئلة يُطلب الإجابة عنها من عددٍ من الأفراد المعنيين بموضوع الاستبانة" (عبيدات وآخرون، 2012، ص106)، وقد بُنيت أداة الدراسة بالرجوع إلى أدبيات الدراسة والدراسات السابقة، ولقد تكوّنت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين:

الأول: يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة (الجنس، والمستوى التعليمي، وسنوات الخبرة).

الثاني: يتكون من (25) عبارة موزعة على محورين:

المحور الأول: تناول الاستباقية التنظيمية؛ وتكوّن من (12) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد، هي (استطلاع المستقبل (4) عبارات، التجريب والخبرة (4) عبارات، البحث عن الفرص (4) عبارات).

المحور الثاني: تناول متطلبات تطبيق الاستباقية التنظيمية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج، وتكوّن من (13) عبارة موزعة على بُعدين هما: (المتطلّبات الإدارية والتنظيمية (9) عبارات، المتطلّبات المادية والفنية (4) عبارات)، وطلبت الباحثة من أفراد الدراسة اختيار واحدٍ من الخيارات الآتية (منخفضة، متوسطة، عالية)، وقد حُدِدت فئات المقياس المتدرج الثلاثي كما في جدول (2)، وذلك على النحو الآتي:

جدول 2

تحديد فئات المقياس المتدرج الثلاثي

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

صدق أداة الدراسة: جرى التحقّق من صدق الاستبانة من خلال:

صدق المحكّمين: بعد الانتهاء من بناء الأداة غُرِضت على عشرة من خبراء الإدارة والتخطيط التربوي، وقد طُلب منهم إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات، ومدى مناسبتها للمحور الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير أداة الدراسة، وبناءً على التعديلات والاقتراحات التي أبدأها المحكمون، قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكّمين، حتى أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية.

صدقُ الاتِّساق الداخلي: بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة طُبِّقت ميدانيًا على عينة استطلاعية مكوّنة من (30) مشرفًا ومشرفة، وتمَّ حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة؛ حيث تمَّ حساب معامل الارتباط بين درجة كلِّ عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة.

جدول 3

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات (الاستباقية التنظيمية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج) بالدرجة الكلية لكل بعد

استطلاع المستقبل		التَّحريب والخبرة		البحث عن الفرص	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.745	5	**0.721	9	**0.596
2	**0.520	6	**0.726	10	**0.612
3	**0.660	7	**0.655	11	**0.692
4	**0.874	8	**0.740	12	**0.758
	**0.706		**0.642		**0.620

** دال عند مستوى (0.01)

يُتَّضح من جدول (3) أنَّ جميع معاملات العبارات مرتبطة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك الأبعاد مع الدرجة الكلية للمحور؛ حيث جاءت دالة عند مستوى (0.01)، وتراوحَت قيمُ معاملات الارتباط للأبعاد بين (0.620، 0.706)؛ وهي معاملات ارتباط مقبولة وكافية يمكن الوثوقُّ بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

جدول 4

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات (متطلبات تطبيق الاستباقية التنظيمية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج) بالدرجة الكلية لكل بعد

المتطلبات الإدارية			المتطلبات المادية		
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.654	6	**0.672	10	**0.578
2	**0.748	7	**0.679	11	**0.766
3	**0.612	8	**0.757	12	**0.749
4	**0.700	9	**0.719	13	**0.706
5	**0.762	-	-	-	-
	**0.754				**0.761

** دال عند مستوى (0.01)

يُتَّضح من جدول (4) أنَّ جميع معاملات ارتباط العبارات مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، والأبعاد مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة عند مستوى (0.01)؛ حيث تراوحت قيمُ معاملات الارتباط للأبعاد بين (0.754، 0.761)؛ وهي معاملات ارتباط مقبولة وكافية يمكن الوثوقُّ بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة:

ثبات الاستبانة يعني التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريباً لو تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم في أوقات مختلفة (العساف، 2012، ص430)، وقد قامت الباحثة بقياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وذلك على النحو الآتي:

جدول 5

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
1	استطلاع المستقبل	4	0.792
2	التجريب والخبرة	4	0.845
3	البحث عن الفرص	4	0.839
4	الدرجة الكلية للاستباقية التنظيمية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج	12	0.856
5	المتطلبات الإدارية والتنظيمية	9	0.832
6	المتطلبات المادية والفنية	4	0.725
7	الدرجة الكلية لمتطلبات تطبيق الاستباقية التنظيمية	13	0.835
	الثبات الكلي	25	0.883

يوضح جدول (5) أن استبانة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائياً؛ حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (0.883) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة بين (0.725، 0.856)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي جُمِعت، فقد استُخدمت عددٌ من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences) والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، وأبرز تلك الأساليب: التكرارات، والتسبب المتوية، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل ألفا كرونباخ، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري.

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما واقع أبعاد الاستباقية التنظيمية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج، والأبعاد هي: (استطلاع المستقبل، التجريب والخبرة، البحث عن الفرص) من وجهة نظر المشرفين والمشرفات؟

أولاً: للتعرف إلى واقع الاستباقية التنظيمية فيما يتعلق بُعد استطلاع المستقبل.

جدول 6

واقع الاستباقية التنظيمية فيما يتعلق باستطلاع المستقبل في إدارة التعليم بمحافظة الخرج من وجهة نظر المشرفين والمشرفات.

م	العبارات	درجة الموافقة						الانحراف المتوسط الحسابي	الترتيب	
		عالية		متوسطة		منخفضة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
1	ترسم إدارة التّعليم أهدافها الاستراتيجية وفقاً لأهداف وزارة التّعليم.	89	39.2	129	56.8	9	4.0	2.35	0.56	1
4	تبادر إدارة التّعليم بتوجيه المشرفين التربويين بمعالجة المواقف الطارئة.	72	31.7	119	52.4	36	15.9	2.16	0.67	2
2	تُدرب إدارة التّعليم المشرفين التربويين على إعداد سيناريوهات استباقية لمواجهة الأحداث المستقبلية.	19	8.4	181	79.7	27	11.9	1.96	0.45	3
3	تصيغ إدارة التّعليم الخطط الاستباقية لمواجهة الأوضاع المستقبلية.	19	8.4	172	75.8	36	15.9	1.93	0.49	-
-	المتوسط الحسابي العام للبعد							2.10	0.43	

يتضح من جدول (6) أنَّ واقع الاستباقية التنظيمية فيما يتعلق باستطلاع المستقبل في إدارة التعليم بمحافظة الخرج من وجهة نظر المشرفين والمشرفات جاء بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي عام (2.10) وانحراف معياري (0.43)، أي: إنَّ المتوسطات الحسابية لُبعد استطلاع المستقبل كانت بين (1.93، 2.35 من أصل 3 درجات)، وهذه المتوسطات تقع بالفتتين الثانية والثالثة من فئات المقياس المتدرج الثلاثي، وتشير النتيجة السابقة إلى أنَّ استجابات أفراد الدراسة حول عبارات البُعد تتراوح بين درجة ممارسة (متوسطة إلى عالية).

تأتي العبارة (1) التي تنصُّ على أنَّ "ترسم إدارة التعليم أهدافها الاستراتيجية وفقاً لأهداف وزارة التعليم" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.35) وانحراف معياري (0.56)، وهذا يدل على وضوح الخطوط الرئيسة في الخطة الاستراتيجية لإدارة التعليم بمحافظة الخرج، والتي تركز على خطط وزارة التعليم، ووعي القيادات في إدارة التعليم بمحافظة الخرج على ضرورة أن تكون الخطة الاستراتيجية منبثقةً من الخطة الاستراتيجية لوزارة التعليم، تليها العبارة (4) التي تنص على أنَّ "تبادر إدارة التعليم بتوجيه المشرفين بمعالجة المواقف الطارئة" بمتوسط حسابي (2.16) وانحراف معياري (0.67) وهذا يدل على حرص إدارة التعليم بمحافظة الخرج على نشر الوعي بين منسوبيها، وأخذ زمام المبادرة بالتصدي للأزمات ومعالجتها قبل تفاقمها.

أمَّا المرتبة الثالثة فتأتي العبارة (2) التي تنصُّ على "تدريب المشرفين على إعداد سيناريوهات استباقية لمواجهة الأحداث المستقبلية" بمتوسط حسابي (1.96) وانحراف معياري (0.45)، وبالمرتبة الرابعة والأخيرة تأتي العبارة (3) التي تنصُّ على أنَّ "تصيغ إدارة التعليم الخطط الاستباقية لمواجهة الظروف المستقبلية" بمتوسط حسابي (1.93) وانحراف معياري (0.49)، وهذا يدل على حاجة المشرفين والمشرفات في إدارة التعليم بمحافظة الخرج إلى مزيدٍ من التدريب حول رسم خطط استباقية لمواجهة الأوضاع المستقبلية، وإكسابهم مهارات في معالجة المواقف الطارئة قبل عرضها على الإدارة العليا لتقليل حدة المركزية في صنع القرار.

ويمكن تفسير هذه النتيجة لوضوح معالم الخطة الإستراتيجية المتبعة في إدارة التعليم بمحافظة الخرج للمشرفين والمشرفات، وإدراكهم بآليات وبرامج تنفيذ بنودها، ومشاركة المشرفين والمشرفات بالتصدي ومعالجة المشكلات قبل إحالتها للإدارة العليا؛ من أجل تخفيف المركزية في اتخاذ القرار.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العمري (2023) التي توصلت إلى أن واقع الاستباقية التنظيمية فيما يتعلق باستطلاع المستقبل لدى منسوبي كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية جاءت عالية، ودراسة Luciana, Magnus, Daniela (2023) التي أكدت على أن هناك علاقة طردية بين الاستباقية التنظيمية، ومعالجة المواقف الطارئة.

ثانياً: واقع الاستباقية التنظيمية فيما يتعلق ببعد التجريب والخبرة:

جدول 7

واقع الاستباقية التنظيمية فيما يتعلق بالتجريب والخبرة في إدارة التعليم بمحافظة الخرج من وجهة نظر المشرفين والمشرفات

م	العبارات	درجة الموافقة						الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب	
		عالية		متوسطة		منخفضة					
		ك	%	ك	%	ك	%				
7	تتيح إدارة التّعليم للمشرفين التربويين استخدام تقنيات متنوعة في أداء المهام.	90	39.6	93	41.0	44	19.4	2.20	0.74	1	
6	تشارك إدارة التّعليم مستجدات العمليات الإدارية مع المشرفين التربويين.	81	35.7	102	44.9	44	19.4	2.16	0.73	2	
5	تزود إدارة التّعليم المشرفين الجدد بتعليمات واضحة قبل مباشرة مهامهم.	54	23.8	147	64.8	26	11.5	2.12	0.58	3	
8	تحرص إدارة التّعليم على رسم خطط لتبادل الخبرات والتجارب السابقة بين المشرفين التربويين.	46	20.3	128	56.4	53	23.3	1.97	0.66	4	
-	المتوسّط الحسابي العام للّبعد								2.11	0.57	-

يتضح من جدول (7) أن بُعد واقع الاستباقية التنظيمية فيما يتعلق بالتجريب والخبرة في إدارة التعليم بمحافظة الخرج من وجهة نظر المشرفين والمشرفات جاء بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (2.11) وانحراف معياري (0.57)، وهذا يعني أن المتوسطات الحسابية كانت بين (1.97، 2.20) من أصل (3.0) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثانية من فئات المقياس المتدرج الثلاثي.

تأتي العبارة (7) التي تنص على أن "تتيح إدارة التعليم للمشرفين استخدام تقنيات متنوعة في أداء المهام" بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (2.20) وانحراف معياري (0.74)، وهذا يدل على تفعيل التقنية في مهام منسوبي إدارة التعليم بمحافظة الخرج من مشرفين وإداريين بمهامهم اليومية. وبالمرتبة الثانية تأتي العبارة (6) التي تنص على أن "تشارك إدارة التعليم مستجدات العمليات الإدارية مع المشرفين" بمتوسط حسابي (2.16) وانحراف معياري (0.73)، وهذا يدل على وعي إدارة التعليم بمحافظة الخرج بأهمية العمل بوصفها فريقاً واحداً داخل إدارة التعليم، ونشر ثقافة الانتماء بين منسوبي الإدارة؛ لكسب ولائهم، وزيادة دافعيتهم في العمل.

وتأتي العبارة (5) التي تنصُّ على أن "تزود إدارة التعليم المشرفين الجدد بتعليمات واضحة قبل مباشرة مهامهم" بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.12) وبانحراف معياري (0.58)؛ ممَّا يؤكِّد زيادة الاهتمام بالمشرفين الجدد، وذلك بإقامة أسبوعٍ تعريفٍ بمهامهم الجديدة، وبفريق العمل في إدارة التعليم، والتَّعرُّف كذلك إلى حقوقهم وواجباتهم، وطبيعة عملهم وتأتي بالمرتبة الرابعة والأخيرة العبارة (8) التي تنصُّ على أن "تحرص إدارة التعليم على رسم خطط لتبادل الخبرات والتَّجارب السَّابقة بين المشرفين" بمتوسط حسابي (1.97) وبانحراف معياري (0.66)، وهذا يؤكِّد ضرورة فتح قنوات تواصل فعَّالة بين المشرفين والمشرفات لتبادل الخبرات والتَّجارب المهنية بينهم؛ ممَّا يزيد من التطور المهني لهم.

ويمكن تفسير ذلك بدعم الإدارة العليا بتفعيل التقنية لتسيير العمل، والرفع من جودة أدائه، وكذلك لتسهيل عملية التَّواصل مع المشرفين والمشرفات.

واتَّفقت هذه النَّائج مع دراسة مرسى والشمَّان (2022) بأنَّ هناك علاقة طردية بين الاستباقية التنظيمية وأداء العاملين، واختلفت نتيجة الدِّراسة الحالية مع نتيجة دراسة العمريني (2023) التي توصَّلت إلى أنَّ واقع الاستباقية التنظيمية بُعِد التَّجريب والخبرة لدى منسوبي كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية جاء بدرجةٍ عالية.

ثالثاً: واقع الاستباقية التنظيمية فيما يتعلق ببعْد البحث عن الفرص:

جدول 8

واقع الاستباقية التنظيمية فيما يتعلق بالبحث عن الفرص في إدارة التعليم بمحافظة الخرج من وجهة نظر المشرفين والمشرفات

م	العبارات	درجة الموافقة						الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية		متوسطة		منخفضة			
		ك	%	ك	%	ك	%		
12	تسعى إدارة التّعليم إلى المواءمة بين الفرص المتاحة والاحتياجات الخاصة في مدارسها.	46	20.3	104	45.8	77	33.9	1.86	1
10	تحرص إدارة التّعليم على تحليل الفرص المتاحة قبل اتخاذ القرار.	46	20.3	77	33.9	104	45.8	1.74	2
11	تحت إدارة التّعليم المشرفين التربويين على استشعار الفرص ذات الأثر المستقبلي.	37	16.3	86	37.9	104	45.8	1.70	3
9	تشرك إدارة التّعليم المشرفين التربويين في فرص تطوير العمل الاستباقي.	37	16.3	77	33.9	113	49.8	1.67	4
-	المتوسّط الحسابي العام للبعّد							1.74	0.70

يُتَّضح من جدول (8) أنَّ بُعْد واقع الاستباقية التنظيمية فيما يتعلق بالبحث عن الفرص في إدارة التعليم بمحافظة الخرج من وجهة نظر المشرفين والمشرفات جاء بدرجة ممارسة متوسطة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.74) بانحراف معياري (0.70)، أي: إنَّ المتوسطات الحسابية له بين (1.67، 1.86) من أصل (3.0) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثَّانية من فئات المقياس المتدرج الثلاثي.

تأتي العبارة (12) التي تنصُّ على أن "تسعى إدارة التعليم إلى المواءمة بين الفرص المتاحة والاحتياجات الخاصة في مدارسها" بالمرتبة الأولى بمتوسطٍ حسابي (1.86) وبانحرافٍ معياري (0.72)، وبالمرتبة الثانية تأتي العبارة (10) التي تنصُّ على أن "تحرص إدارة التعليم على تحليل الفرص المتاحة قبل اتخاذ القرار" بمتوسطٍ حسابي (1.74) وبانحرافٍ معياري (0.77)، وهذا يدلُّ على وعي إدارة التعليم بالاستفادة المثلى من الفرص المتاحة لرفع مستوى الأداء في إدارة التعليم.

تأتي العبارة (11) التي تنصُّ على أن "تحت إدارة التعليم المشرفين على استشعار الفرص ذات الأثر المستقبلي" بالمرتبة الثالثة بمتوسطٍ حسابي (1.70) وبانحرافٍ معياري (0.73)، وبالمرتبة الرابعة والأخيرة تأتي العبارة (9) التي تنصُّ على أن "تشرك إدارة التعليم المشرفين في فرص تطوير العمل الاستباقي" بمتوسطٍ حسابي (1.67) وبانحرافٍ معياري (0.74)، وهذا يدل على حاجة القيادات في إدارة التعليم إلى إشراك المشرفين والمشرفات في تطوير العمل الاستباقي واستشعار الفرص المستقبلية.

ويمكن تفسير ذلك بمواكبة إدارة التعليم بمحافظة الخرج لأهداف وزارة التعليم التي نصَّت على المواءمة بين الفرص المتاحة والاحتياجات الخاصة بمدارسها، وحاجة المشرفين والمشرفات بإدارة التعليم لتعزيز ممارسة الاستباقية في تحليل واتخاذ القرارات. واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العمريني (2023) التي توصَّلت إلى أنَّ واقع الاستباقية التنظيمية فيما يتعلق بالبحث عن الفرص لدى منسوبي كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية جاءت متوسطة. ومن خلال العرض السابق لواقع الاستباقية التنظيمية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج من وجهة نظر المشرفين والمشرفات نجدها جاءت على النحو الآتي:

جدول 9

واقع الاستباقية التنظيمية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج من وجهة نظر المشرفين والمشرفات

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
2	التجريب والخبرة	2.11	0.57	1
1	استطلاع المستقبل	2.10	0.43	2
3	البحث عن الفرص	1.74	0.70	3
-	المتوسط الحسابي العام	1.99	0.52	-

يتَّضح من خلال جدول (9) أنَّ محور واقع الاستباقية التنظيمية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج من وجهة نظر المشرفين والمشرفات جاء بدرجةٍ متوسطة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (1.99) بانحرافٍ معياري (0.52)؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (1.74، 2.11) من أصل (3.0) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثانية من فئات المقياس المدرج الثلاثي؛ حيث يأتي بُعد التجريب والخبرة بالمرتبة الأولى بمتوسطٍ حسابي عام (2.11) وبانحرافٍ معياري (0.57)، يليه بُعد استطلاع المستقبل بمتوسطٍ حسابي (2.10) وبانحرافٍ معياري (0.43)، وفي الأخير يأتي بُعد البحث عن الفرص بوصفه أقل أبعاد الاستباقية التنظيمية من حيث التطبيق في إدارة التعليم بمنطقة الخرج بمتوسطٍ حسابي (1.74) وبانحرافٍ معياري (0.70).

ويمكن تفسير ذلك؛ لسعي إدارة التعليم بمحافظة الخرج بوعي إدارة التعليم بمحافظة الخرج بأهمية مشاركة المشرفين والمشرفات

في بناء الخطة الاستراتيجية والسعي لتفعيل أفضل البرامج التقنية للرفع من جودة الأداء، ورفع مستوى التواصل بين منسوبيها ومنسوبي إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الحارثي (2022) والتي توصلت إلى أن درجة ممارسة القيادة الاستباقية لدى قائدات المرحلة المتوسطة في مدينة الطائف في ضوء رؤية (2030) جاءت بدرجة عالية، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العمري (2023) التي توصلت إلى أن منسوبي كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية يمتلكون أبعاد تطبيق الاستباقية التنظيمية بدرجة عالية.

السؤال الثاني: ما المتطلبات الإدارية لتطبيق الاستباقية التنظيمية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج من وجهة نظر المشرفين والمشرفات؟

جدول 10

المتطلبات الإدارية لتطبيق الاستباقية التنظيمية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج من وجهة نظر المشرفين والمشرفات

م	العبارات	درجة الموافقة						الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية		متوسّطة		منخفضة			
		ك	%	ك	%	ك	%	الحسابي	
1	توفير هيكل تنظيمي فعّال بإدارة التّعليم قادر على التعامل مع التّغييرات التّنظيميّة.	181	79.7	46	20.3	0	0.0	2.80	0.40
6	تبني إدارة التّعليم لخطط تطويرية من خلال التغذية الراجعة المقدمة من مشرفيها.	181	79.7	37	16.3	9	4.0	2.76	0.51
2	دعم إدارة التّعليم لفرص التحول من العمل الفردي إلى العمل الجماعي.	171	75.3	56	24.7	0	0.0	2.75	0.43
4	حرص إدارة التّعليم على سماع آراء المشرفين التربويين.	171	75.3	47	20.7	9	4.0	2.71	0.53
9	توفير قنوات اتصال فعّالة من قبل إدارة التّعليم بين مشرفيها.	171	75.3	46	20.3	10	4.4	2.71	0.54
7	عقد لقاءات دورية مع المشرفين التربويين.	152	67.0	66	29.1	9	4.0	2.63	0.56
3	نشر إدارة التّعليم الثقافة الاستبائيّة بين المشرفين.	152	67.0	48	21.1	27	11.9	2.55	0.70
5	تقديم حوافز للاستباقية في صنع القرار من قبل إدارة التّعليم	132	58.1	49	21.6	46	20.3	2.38	0.80
8	متابعة إدارة التّعليم لتوزيع المهام على المشرفين التربويين بما يتلاءم مع مهاراتهم الفردية.	60	26.4	158	69.6	9	4.0	2.22	0.50
-	المتوسّط الحسابي العام للبعد							2.61	0.46

يتضح من جدول (10) أن بُعد المتطلبات الإدارية والتنظيمية لتطبيق الاستباقية التنظيمية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج، من وجهة نظر المشرفين والمشرفات بلغ المتوسط الحسابي العام (2.61) بانحراف معياري (0.46)، ولقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.22، 2.80) من أصل (3.0) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس المتدرج الثلاثي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات البعد تتراوح بين درجة موافقة (متوسطة إلى عالية)، وهذا يدل على أن هناك موافقةً بدرجة عالية بين المشرفين والمشرفات على المتطلبات الإدارية والتنظيمية لتطبيق الاستباقية التنظيمية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج.

حيث تأتي العبارة (1) التي تنصُّ على "توفير هيكل تنظيمي فعال بإدارة التعليم قادر على التعامل مع التغيرات التنظيمية" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.80) وبانحراف معياري (0.40)، وهذا يدل على وعي القيادات في إدارة التعليم بمحافظة الخرج على وضع هيكل تنظيمي مرن قادر على تقبل التغيرات التنظيمية في إدارة التعليم، وبالمرتبة الثانية تأتي العبارة (6) التي تنصُّ على "تبني إدارة التعليم لخطط تطويرية من خلال التغذية الراجعة المقدمة من مشرفيها" بمتوسط حسابي (2.76) وبانحراف معياري (0.51). وذلك يعني إدراك القيادات في إدارة التعليم بمحافظة الخرج بأهمية التغذية الراجعة المقدمة من المشرفين والمشرفات الأقرب للميدان التربوي والاستفادة منها في رسم خطط لتطوير العمل في إدارة التعليم.

وتأتي العبارة (5) التي تنصُّ على "تقديم حوافز للاستباقية في صنع القرار من قبل إدارة التعليم" بالمرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (2.38) وبانحراف معياري (0.80)، وهذا يعني ضرورة زيادة الوعي لدى قيادات إدارة التعليم بالحوافز الاستباقية في صنع القرار للمشرفين والمشرفات؛ مما تُقلل من حدة المركزية في اتخاذ القرارات وبالمرتبة التاسعة والأخيرة تأتي العبارة (8) التي تنصُّ على "متابعة إدارة التعليم لتوزيع المهام على المشرفين بما يتلاءم مع مهاراتهم الفردية" بمتوسط حسابي (2.22) وبانحراف معياري (0.50)؛ مما يتطلب من القيادات في إدارة التعليم رفع مستوى المتابعة لمهام المشرفين والمشرفات مع مراعاة تخصصاتهم، وسنوات الخبرة، والاستفادة القصوى من مهاراتهم وقدراتهم.

ويمكن تفسير ذلك لوضوح الهيكل التنظيمي بإدارة التعليم بالخرج، والمرونة في تنفيذ المهام بين منسوبي الإدارة، والوعي بأهمية تقديم تغذية راجعة والعمل وفق ماورد فيها، وما ينطوي على ذلك من أثر إيجابي في تعزيز بيئة العمل في إدارة التعليم بالخرج.

ولقد اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة Franco Alvarado (2020) على تطوير مهارات العاملين وفقاً لمهامهم الوظيفية.

السؤال الثالث: ما المتطلبات المادية لتطبيق الاستباقية التنظيمية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج من وجهة نظر

المشرفين والمشرفات؟

جدول 11

المتطلبات المادية لتطبيق الاستباقية التنظيمية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج من وجهة نظر المشرفين والمشرفات

م	العبارات	درجة الموافقة						المتوسط الانحراف		الترتيب
		عالية		متوسطة		منخفضة		الحسابي	المعياري	
		ك	%	ك	%	ك	%			
11	حرص إدارة التعليم على توفير بيئة تعليمية في مدارسها تحفز على الإبداع والابتكار.	172	75.8	28	12.3	27	11.9	2.64	0.69	1
13	تخصيص قاعات مناسبة لإقامة البرامج التدريبية.	161	70.9	20	8.8	46	20.3	2.51	0.81	2
10	توفير نظام تقني مرن قادر على التعامل مع التغيرات المستقبلية.	130	57.3	79	34.8	18	7.9	2.49	0.64	3
12	توفير مخصصات مالية للبرامج التدريبية المقدمة لمنسوبيها.	101	44.5	111	48.9	15	6.6	2.38	0.61	4
-	المتوسط الحسابي العام للبعد							2.50	0.51	-

يتضح من جدول (11) أنَّ المتوسط الحسابي العام لعبارات بُعد المتطلبات المادية والفنية لتطبيق الاستباقية التنظيمية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج من وجهة نظر المشرفين والمشرفات (2.50) وانحراف معياري (0.51)، تراوحت المتوسطات الحسابية له بين (2.38، 2.64) من أصل (3.0) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الثلاثي، وتشير النتيجة السابقة إلى أنَّ استجابات أفراد الدراسة حول عبارات البعد جاءت بدرجة موافقة (عالية). وهذا يدل على أنَّ هناك موافقة بدرجة عالية بين المشرفين والمشرفات، على المتطلبات المادية والفنية لتطبيق الاستباقية التنظيمية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج.

حيث تأتي العبارة (11) التي تنصُّ على "حرص إدارة التعليم على توفير بيئة تعليمية في مدارسها تحفز على الإبداع والابتكار" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.64) وانحراف معياري (0.69)، وهذا يدل على وعي قيادات إدارة التعليم بالإبداع والابتكار ونشره في مدارسها. وبالمرتبة الثانية تأتي العبارة (13) التي تنصُّ على "تخصيص قاعات مناسبة لإقامة البرامج التدريبية" بمتوسط حسابي (2.51) وانحراف معياري (0.81) وهذا يؤكد حرص القيادات في إدارة التعليم على توفير بيئة تعليمية مناسبة، لإقامة برامج ودورات تدريبية تزيد من مهارات المشرفين والمشرفات.

وتأتي العبارة (10) التي تنصُّ على "توفير نظام تقني مرن قادر على التعامل مع التغيرات المستقبلية" بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.49) وانحراف معياري (0.64)، وهذا يدل على وعي القيادات في إدارة التعليم على أهمية تفعيل التقنية في أنظمتها الإدارية والإشرافية كافة، ولكن ضعف المخصصات المالية تحدُّ من قدرة القيادة على توفير نظام تقني مرن؛ وذلك بسبب ارتفاع تكلفته المالية، وبالمرتبة الرابعة والأخيرة تأتي العبارة (12) التي تنصُّ على "توفير مخصصات مالية للبرامج التدريبية المقدمة لمنسوبيها" بمتوسط حسابي (2.38) وانحراف معياري (0.61)، وهذا يؤكد تفسير العبارة العاشرة بأنَّ ضعف الميزانية المالية المخصصة لإدارة التعليم تحدُّ من قدرتها على توفير مخصصات مالية لبرامجها التدريبية. وهذا ما أكدته دراسة فرج والحارثي (2022) التي أشارت إلى أنَّ القائدات يُؤمنن بأهمية توفير بيئة تعليمية محفزة للإبداع، وتوفير إمكانات تقنية في البيئة التعليمية.

ويمكن تفسير ذلك إلى وعي المشرفين والمشرفات في إدارة التعليم على أهمية الإبداع والابتكار في تحسين الأداء والرفع من جودة المخرجات، وحرص الإدارة العليا على التواصل الفعَّال بين المشرفين والمشرفات ومنسوبي إدارة التعليم.

ومن خلال العرض السابق لمتطلبات تطبيق الاستباقية التنظيمية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج من وجهة نظر المشرفين والمشرفات، نجدها جاءت على النحو الآتي:

جدول 12

متطلبات تطبيق الاستباقية التنظيمية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج من وجهة نظر المشرفين والمشرفات

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	المتطلبات الإدارية	2.61	0.46	1
2	المتطلبات المادية	2.50	0.51	2
-	المتوسط الحسابي العام	2.56	0.46	-

يُضح من جدول (12) أنَّ محورَ مُتطلبات تطبيق الاستباقية التنظيمية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج من وجهة نظر المشرفين والمشرفات يتضمَّن بُعدين، تراوحت المتوسطات الحسابية لهما بين (2.50، 2.61) من أصل (3.0) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الثلاثي، وتشير النتيجة السابقة إلى أنَّ استجابات أفراد الدراسة حول عبارات البُعد جاءت بدرجة موافقة (عالية)؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات البعد (2.56) بانحرافٍ معياري (0.46)، وهذا يدل على أنَّ هناك موافقة بدرجة عالية بين المشرفين والمشرفات على متطلبات تطبيق الاستباقية التنظيمية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج؛ حيث تأتي المتطلبات الإدارية بالمرتبة الأولى بمتوسطٍ حسابي (2.61) وبانحرافٍ معياري (0.46)، يليها المتطلبات المادية بمتوسط حسابي (2.50) وبانحرافٍ معياري (0.51)، ويمكن تفسير ذلك على حرص الإدارة العليا بإدارة التعليم بالخرج على تطوير بيئة العمل وتحسين جودة الأداء من خلال تفعيل التقنية في قطاعاتها كافة.

مناقشة نتائج الدراسة:

خلصت الدراسة إلى عددٍ من النتائج، وذلك على النحو الآتي:

- 1- أنَّ واقع الاستباقية التنظيمية فيما يتعلق بالأبعاد الآتية: "استطلاع المستقبل، التجريب والخبرة، البحث عن الفرص" في إدارة التعليم بمحافظة الخرج من وجهة نظر المشرفين والمشرفات جاءت بدرجة متوسطة.
- 2- جاء ترتيب أبعاد الاستباقية التنظيمية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج من وجهة نظر المشرفين والمشرفات في المرتبة الأولى بُعد التجريب والخبرة، يليه بُعد استطلاع المستقبل، وفي الأخير بُعد البحث عن الفرص كأقل أبعاد الاستباقية التنظيمية من حيث التطبيق في إدارة التعليم بمنطقة الخرج.
- 3- أنَّ هناك موافقةً بدرجة عالية بين المشرفين والمشرفات على المتطلبات الإدارية والمادية لتطبيق الاستباقية التنظيمية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج.
- 4- جاءت المتطلبات الإدارية بالمرتبة الأولى، يليها المتطلبات المادية حسب رأي المشرفين والمشرفات عن متطلبات تطبيق الاستباقية التنظيمية في إدارة التعليم بمحافظة الخرج.

توصيات الدراسة ومقترحاتها:

في ضوء النتائج التي جرى التوصل إليها تُوصي الباحثة بما يلي:

- 1- تضع إدارة التعليم خططاً استباقية لمواجهة الأوضاع والأزمات.
- 2- المستقبلية إشراك المشرفين والمشرفات ببرامج تدريبية، تتناسب مع مُتطلبات العمل واحتياجاتهم الفردية.
- 3- تفويض بعض الصلاحيات للمشرفين والمشرفات؛ لتمكينهم من تحقيق الاستباقية في عملية صنع القرار وفق الصلاحيات الممنوحة لهم.

دراسات مستقبلية:

تقترح الباحثة إجراء دراسات مستقبلية تتناول موضوع الدراسة من جوانب متعددة وفي مؤسسات تعليمية مختلفة، وتتضمن المقترحات ما يلي:

- 1- دراسة دور الاستباقية التنظيمية في تعزيز القيادة الابتكارية.
- 2- دراسة الصعوبات التي تواجه تطبيق الاستباقية التنظيمية.
- 3- دراسة الاستباقية التنظيمية في الجامعات الناشئة بالملكة العربية السعودية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- جندب، عبد الوهاب. (2013). أثر التوجهات الاستراتيجية الإبداعية والاستباقية في تطوير المنتجات الجديدة والأداء التسويقي، دراسة تطبيقية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.
- الحريري، رافدة. (2008). مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية. دار المناهج للنشر.
- الحريري، رافدة. (2016). نظم وسياسات التعليم وتطويرها في مجلس التعاون الخليجي. دار البازوري للنشر والتوزيع.
- حسين، طه، وحسين، سلامة. (2006). إستراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية. دار الفكر ناشرون وموزعون.
- الدوسري، عبد الله، وميعقل، محمد، والسيف، عبد الله. (2022). القيادة التحويلية: بناء القدرات القيادية وتطويرها. دار المريخ.
- الرقاص، خالد. والعيسى، رم. (2018). القيادة الإبداعية وعلاقتها بفاعلية الذات الإبداعية لدى المشرفات التربويات في التعليم العام في ضوء بعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية، 30، (4)، 668-649.
- السرхан، محمد. (2019). أثر التوجه الاستباقي على تحقيق فاعلية إدارة الأزمات، دراسة ميدانية في وزارة الداخلية الأردنية، [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عمان العربية.
- الشمري، عبد العزيز. (2019). المعوقات الإدارية التي تواجه مديري المدارس الابتدائية بمدينة حائل وسبل التغلب عليها من وجهة نظرهم. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 11، (1)، 231-193.
- عباس، محمد وآخرون. (2014). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ط5. دار المسيرة.
- عبيدات، زكريا، وآخرون. (2012). البحث العلمي: مفاهيمه، أساليبه، وأدواته. دار المسيرة.

- العساف، صالح. (2012). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- عمر، أحمد. (2008). معجم اللغة العربية المعاصرة. عالم الكتب.
- العمريني، امتنان. (2023). متطلبات تطبيق الاستباقية التنظيمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الغافري، خميس، والعبري، خلف، والمنذرية، ريا. (2021). مدى توظيف المشرفين التربويين أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية. 40، 151-180.
- الفتلاوي، حسين، والشمري، أحمد. (2022). تأثير تبني سلوكيات العمل الاستباقية في تحقيق الريادة الاستراتيجية. مجلة الريادة للمال والأعمال. 3 (2). 27-2.
- فرج، شذى، والحارثي، إيمان. (2022). القيادة الاستباقية لدى قائدات مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف في ضوء رؤية 2030 من وجهة نظرهن. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 6 (59)، 1-28.
- القحطاني، عبد الله. (2020). درجة تطبيق إدارة المخاطر لدى مديري مدارس الهيئة الملكية بالجبيل. المجلة التربوية لتعليم الكبار- كلية التربية- جامعة أسيوط، 2 (2)، 113-135.
- محمد، خالد، وعبودي، صفاء. (2021). وصف وتشخيص أبعاد السلوك الاستباقي في الجامعات الأهلية العراقية: دراسة استطلاعية. مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية. 13 (3)، 315-337.
- المرحي، إبراهيم. (2018). تأثير القيادة الاستباقية على أداء موظفي البريد السعودي، دراسة ميدانية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك عبد العزيز.
- مرسي، مرفت، والشملان، خالد. (2022). الدور الوسيط لسلوكيات العمل الاستباقية في العلاقة بين القيادة الأصلية وإدارة الأزمات. مجلة العلوم التجارية والبيئية. 1 (1). 1-23.
- المؤمني، هنادة، والنعمي، محمد، والشغري، رضوان. (2016). أثر العلاقة بين التوجه الريادي التدريجي والجذري على الفعالية التنظيمية للجامعات الخاصة الأردنية بمدينة عمان. مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية، 1 (48)، 28-56.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Abbas, Mohammed et al. (2014). *Introduction to research methods in education and psychology*. (in Arabic). 5th ed., Amman: Dar Al-Masirah.
- Al-Amraini, Imtinan. (2023). *Requirements for implementing organizational proactivity in the College of Education at Imam Muhammad ibn Saud Islamic University*. (in Arabic). [Unpublished master's thesis]. Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University.
- Al-Assaf, Saleh. (2012). *Introduction to research in behavioral sciences*. (in Arabic). Dar Al-Zahra' for Publishing and Distribution.
- Al-Dawsari, Abdullah; Mua'iqil, Mohammed; & Al-Saif, Abdullah. (2022). *Transformational leadership: Building and developing leadership capabilities*. (in Arabic). Dar Al-Marikh.
- Al-Fatlawi, Hussein; & Al-Shammari, Ahmed. (2022). Effect of adopting Proactive Work Behaviors on achieving Strategic Entrepreneurship. (in Arabic). *Al-Riyadah Journal for Finance and Business*, 3(2). 2-27.
- Al Ghafri, Khamis, Al Abri, Khalaf, & Al Manthari, Riya. (2021). *The Extent to which Educational Supervisors Employ the Dimensions of Professional Learning Communities in*

- the Sultanate of Oman. Journal of Andalusia for Humanities and Social Sciences*, Andalusia University for Science and Technology, 40, 151-180.
- Al-Hariri, Rafidah. (2008). *Educational leadership skills in making administrative decisions*. (in Arabic). Dar Al-Manhaj for Publishing.
- Al-Hariri, Rafidah. (2016). *Systems and Policies of Education and Their Development in the Gulf Cooperation Council*. (1st ed.). Dar Al-Yazira for Publishing and Distribution.
- Al-Marhabi, Ibrahim. (2018). *The impact of proactive leadership on the performance of the Saudi Post staff: A field study*. (in Arabic). [Unpublished master's thesis]. King Abdulaziz University.
- Al-Moumani, Hanada; Al-Nuaimi, Mohammed; & Al-Shughari, Ridwan. (2016). The impact of canonical correlation between incremental and radical entrepreneurial orientation on organizational effectiveness of Jordanian Private Universities in Amman city. (in Arabic). *Journal of Baghdad College of Economic Sciences*, (48), 28-56.
- Al-Qahtani, Abdullah. (2020). The degree to which the principals of the Royal Commission Schools in Al-Jubail apply risk management. (in Arabic). Faculty of Education, Assiut University, *Educational Journal of Adult Education*, 2(2), 113-135.
- Al-Rqas, Khalid, & Al-Issa, Reem. (2018). *Creative Leadership and Its Relationship with Creative Self-Efficacy of Female Educational Supervisors in Public Education in Light of Some Variables*. *Journal of Educational Sciences*, 30(4), 649-668.
- Al-Sarhan, Mohammed. (2019). *The impact of the proactive approach on achieving the effectiveness of crisis management: a field study in the Jordanian ministry of interior*. (in Arabic). [Unpublished master's thesis]. Amman Arab University.
- Al-Shammari, Abdulaziz. (2019). *Administrative Obstacles Facing Elementary School Principals in Hail City and Ways to Overcome Them from Their Perspective*. *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, 1(11), 193-231.
- Faraj, Shatha; & Al-Harithi, Iman. (2022). The proactive leadership among Taif Middle Schools' Leaders in the light of Saudi Vision 2030 from their Perspective. (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 6 (59), 1-28.
- Hussein, Taha; & Hussein, Salama. (2006). *Strategies for managing educational and psychological stress*. (in Arabic). Jordan. Dar Al Fikr Publishers and Distributors.
- Ibaidat, Zakaria et al. (2012). *Scientific research: its concepts, methods, and tools*. (in Arabic). Dar Al Masirah.
- Jundub, Abdulwahab. (2013). *The effect of innovative and proactive strategic orientations on new product development and marketing performance: An Applied Study*. (in Arabic). [Unpublished master's thesis]. Middle East University.
- Mohammed, Khaled; & Aboudi, Safaa. (2021). Description and diagnosis of the dimensions of proactive behavior in Iraqi Private Universities: An exploratory study. (in Arabic). *Anbar University Journal of Economic and Administrative Sciences*, 13(3), 315-337.
- Morsi, Mervat; & Al-Shamlan, Khaled. (2022). The mediating role of proactive work behavior in the relationship between authentic leadership and crisis management. (in Arabic). *Journal of Business and Environmental Sciences*, 1(1). 1-23.
- Omar, Ahmed. (2008). *Dictionary of contemporary Arabic language*. (in Arabic). Alam Al-Kootob.
- Fidan, T, & Balç, A. (2016). Principal Proactivity. *Advances in Educational Marketing, Administration, And leadership*, 29-58. doi: 10.4018-978-1-5225-0460-3.ch003.

- Franco, Alvarado. (2020). El Liderazgo asociado al comportamiento Organizacional de los docentes en un *centro educativo*. 6(1).74-84.
- Luciana dos Santos Vieira, Daniela Andrade Meirelles, and Magnus Emmendoerfer. (2023). Organizational Support for Entrepreneurial Orientation: The Perception of Professionals from Early Childhood Education Centers in Brazil. *JOURNAL OF NEW APPROACHES IN EDUCATIONAL RESEARCH* 2023, 12(1), 100-119.
- Thomas Bateman, Crant J Michael. (1999). Proactive Behavior: Meaning, Impact, Recommendations. *Business Horizons*. 42(3) 63-70. <https://cutt.us/TUwJA>.
- Tikkanen, L., pyhalto, K., Pietarinen, j., & Soini, T. (2017). Interrelations between principals' risk of burnout profiles and profiles and proactive self- *regulation strategies*. *Social Psychology of Education*, 20(2), 259-274. Doi: 10.1007- s11218-017-9379-9

جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى موظفي جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز

حسناء بلج البارودي

أستاذ الإدارة التربوية المساعد

قسم العلوم التربوية - كلية التربية - جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين جودة الحياة الوظيفية والالتزام التنظيمي؛ ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وأداة الاستبانة لجمع البيانات، وشملت العينة (297) موظفًا. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى جودة الحياة الوظيفية توافرت بمستوى متوسط، وجاء ترتيب أبعادها كما يلي: بُعد "النمو" في المرتبة الأولى تلاه بُعد "المشاركة في اتخاذ القرارات" ثم "التوازن بين الحياة الشخصية والحياة الوظيفية"، وأخيرًا "الحوافز". كما أظهرت النتائج وجود مستوى عالٍ من الالتزام التنظيمي لدى الموظفي ن. وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين أبعاد جودة الحياة الوظيفية ومستوى الالتزام التنظيمي، وأظهرت نتائج تحليل الانحدار أن جودة الحياة الوظيفية تؤثر بنسبة (38.1%) في مستوى الالتزام التنظيمي، كما خلصت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في جميع أبعاد جودة الحياة الوظيفية والالتزام التنظيمي، وكانت الفروق لصالح الإناث؛ في حين لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة الوظيفية أو الالتزام التنظيمي بناءً على المرتبة الوظيفية.

الكلمات المفتاحية: السلوك التنظيمي - التعليم العالي - اتخاذ القرارات - النمو المهني.

Quality of Work Life and its Relationship to Organizational Commitment among Employees of Prince Sattam bin Abdulaziz University

Hasna Balaj Al-Baroudi

Assistant Professor of Educational Administration

Department of Educational Sciences - College of Education - Prince Sattam Bin Abdulaziz University

Abstract: The study aimed to determine the relationship between job quality of life and organizational commitment. The descriptive survey method was employed, and a questionnaire was used to collect data, with a sample of 297 employees. The results showed that the level of job quality of life was available at an average level, with the dimensions ranked as follows: "growth" was ranked first, followed by "participation in decision-making," then "work-life balance," and finally "incentives." The results also indicated a high level of organizational commitment among employees. A positive correlation was found between the dimensions of job quality of life and the level of organizational commitment, and regression analysis results showed that job quality of life affects organizational commitment by 38.1%. Additionally, the results revealed significant statistical differences between males and females in all dimensions of job quality of life and organizational commitment, with differences favoring females. No significant statistical differences were observed in job quality of life or organizational commitment based on job rank.

Keywords: Organizational Behavior - Higher Education – Decision Making – Professional Growth.

مقدمة:

يعدُّ التَّعليمُ العالميُّ الرُّكيزةَ الأساسيّة لتقدُّم الأمم والدُّول في جميع مجالات التَّنمية؛ لذلك تسعى الحكوماتُ جاهدةً لتطوير التَّعليم وزيادة كفاءته، فالتَّغيُّراتُ والتَّطوُّراتُ العلميّة والتَّقنيّة السَّريعة والمستمرّة توفِّر في مستوى مُدخلات النِّظام التَّعليمي، وبخاصّة العنصر البشري؛ أي الموظَّفين الذين يقومون بعددٍ من المهام التَّنفيذية؛ ومن ثمَّ يتحقّق الاهتمامُ بهم وتحفيزهم، وتحسين جودة حياتهم، الأمر الذي ينعكسُ إيجاباً على مستوى التزامهم التَّنظيمي، وتحسين أدائهم؛ مما يحقِّق الكفاءة الدَّاخليّة والخارجيّة لمخرجات النِّظام التَّعليمي.

ويعدُّ مفهومُ جودة الحياة الوظيفيّة من المفاهيم الحديثة في الأدبيات والدراسات المرتبطة، والرئيس الأمريكي Lyn B. Johnson (1964) من أوائل الذين أشاروا إلى مفهوم جودة الحياة الوظيفيّة (Monkevicius, 2014)، ويعدُّ تايلور (Taylor, 1978) من أوائل الباحثين والمنظِّرين الذين اهتموا بدراسة مفهوم جودة الحياة الوظيفيّة، حيث أكَّد أهمية جودة الحياة الوظيفيّة للعاملين في زيادة قدرة المؤسسات على تحقيق أهدافها وتحسين مستوى أدائها وكفاءتها ككل.

ومن هذا المنطلق أصبح مفهومُ جودة الحياة الوظيفيّة من المفاهيم الإداريّة الضروريّة لاستمرار المنظَّمات ونجاحها والاهتمام بتطبيق برامج جودة الحياة الوظيفيّة وأبعادها أصبح يمثِّل أولويّة لأي مُنظَّمة لما لها من تأثيرٍ على أكبر المنظَّمات الخدمية بما فيها المؤسسات التَّعليمية. وما لا شك فيه إن تحسين جودة الحياة الوظيفيّة للعاملين يمثِّل هدفاً استراتيجياً لأي مُنظَّمة وفي أي مجتمع (ماضي، 2016).

وتعدُّ جودة الحياة أحد أهم برامج تحقيق أهداف رؤية المملكة (2030)، والذي يركِّز بشكلٍ أساسي على جعل المملكة أفضل وجهة لعيش المواطنين والمقيمين على حدٍ سواء. وفق برنامج رؤية المملكة (2030) فإنَّ مفهوم جودة الحياة هو قياس مستوى الرِّضا فيما يتعلق بالجوانب الأكثر أهمية في حياة الفرد (رؤية المملكة، 2030).

ويعدُّ الالتزامُ التَّنظيمي من المفاهيم التي تزايد الاهتمامُ بها في الآونة الأخيرة بوصفه مؤشراً قوياً لنجاح أي مؤسسة ولذا، فعلى الجامعات والمؤسسات التَّعليمية أن تسعى جاهدةً لتوفير شروط خلق الولاء التَّنظيمي لدى العاملين، وفهم العوامل التي تساعد على ذلك سواء أكانت عوامل شخصية أم اجتماعية أم عوامل تنظيمية وإدارية. ويرى فونك وآخرون (Voung et al., 2021) أن الالتزام التَّنظيمي هو نية الموظَّفين أو رغبتهم في الحفاظ على عضويّة المنظَّمة، أو المشاركة بحماس، والعمل الجاد لتحقيق أهداف المنظَّمة.

وأشارت عدديّة من الدِّراسات إلى أهمية كلٍّ من جودة الحياة الوظيفيّة للعاملين ودور الالتزام التَّنظيمي في رفع مستوى الأداء الوظيفي وزيادة الإنتاجية، ومن تلك الدِّراسات دراسة العزيزي (2023) التي أوصت ببناءً على نتائجها بضرورة الاهتمام بجودة الحياة الوظيفيّة لجميع العاملين بمختلف مُسمياتهم الوظيفيّة، وخصوصاً ما يتعلق بمجال الأجر والمكافآت، وفرص التَّرقية والتَّقدُّم الوظيفي. وكذلك دراسة شراح (2022) التي أشارت إلى ضرورة تحقيق الالتزام التَّنظيمي لجميع الموظَّفين من خلال إشراكهم في اتِّخاذ القرارات، وخلق علاقة إيجابية بين القيادات والموظَّفين تساعد في حل مشكلات الموظَّفين، وتعزيز مبدأ الشَّفافية. على أن هناك عدداً من الدِّراسات أبرزها (البباري وأبو معمر (2018)، الحسني (2016)، أبو سيف (2018)، و Aruldoss (2021) أشارت نتائجها إلى علاقة جودة الحياة الوظيفيّة للعاملين بالالتزام التَّنظيمي باعتبارها علاقةً طرديةً وإيجابية، ويعني ذلك أنَّه كلما توفَّرت مؤشِّرات جودة الحياة الوظيفيّة زاد مستوى الالتزام التَّنظيمي لدى العاملين.

مشكلة الدراسة:

تعدُّ جودة الحياة الوظيفية أحد أهم ركائز المؤسسات باختلاف مجالاتها، لما لها من أثرٍ بالغ، فمن خلالها يتحسن أداء الموظف في المنظمة، ويزيد رضاهم عن مستواهم العملي، وقد يزيد من استمرارية بقائهم في المنظمة؛ مما يساعد في الاحتفاظ بالمعارف وتراكمها، والتقليل من الهدر الناتج عن التهيئة والتدريب للموظفين الجدد.

وفي هذا الصدد، أسفرت دراسة أبو سيف (2018) عن وجود علاقة طردية بين جودة حياة العمل ومستوى الالتزام التنظيمي؛ وأشارت نتائج دراسة معهد الإدارة العامة (2021) عن بيئة العمل المحفزة في الوزارات والقطاعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية إلى أن نسبة الرضا بين موظفي دواوين الوزارات عن مستوى بيئة العمل في الوزارات جاءت بدرجة متوسطة؛ وبناءً على هذه النتائج، قدمت الدراسة عدداً من التوصيات أبرزها: تطوير البيئة التنظيمية من خلال تفعيل أنظمة الحوافز المادية وتطبيقها بشكلٍ عادلٍ يتناسب مع الأداء المتميز. وأشارت دراسة عنامنة وبوفكر (2022) إلى ضرورة الاهتمام بحاجات الموظف وإشباعها من أجل الاحتفاظ بهم والحصول على ولائهم في البيئة الجامعية. وخلصت دراسة سويثنق (Soythong, 2023) إلى أن جودة حياة العمل لها أثر ذو دلالة إحصائية على الأداء الوظيفي للموظفين، وأن الالتزام التنظيمي يعدُّ متغيراً وسيطاً جزئياً بين جودة الحياة العملية والأداء الوظيفي للموظفين، وتؤدي هذه النتيجة إلى أن جودة الحياة العملية للموظفين الذين يتمتعون بنوعية حياة عمل أفضل هم أكثر التزاماً تجاه مؤسساتهم؛ وهذا الالتزام بدوره يؤدي إلى أداء وظيفي أفضل لهؤلاء الموظفي ن.

ونظراً إلى ما أشارت إليه تلك الدراسات من أهمية رفع مستوى جودة الحياة في العمل، وتهيئة البيئة المحفزة للعاملين، وما خرجت به من توصيات في هذا الاتجاه، بالإضافة إلى اهتمام رؤية المملكة (2030) بمفهوم جودة الحياة الوظيفية ضمن برامجها، إلى جانب خبرة الباحثة كونها أحد الذين تقلدوا عدداً من المواقع القيادية في الجامعة؛ مما أتاح لها الاطلاع على البيئة التي يعيشها الموظفون، والحاجة إلى معرفة مستوى جودة الحياة الوظيفية لهم، وكيفية ارتباطها بالالتزام التنظيمي في الجامعة كونهم من أهم عناصر المدخلات في الجامعة، ويتعاملون مع جميع أصحاب المصلحة داخل البيئة الجامعية وخارجها. إضافة إلى أن رضا الموظف عن جودة الخدمات المقدمة لهم يعدُّ أحد أهم المؤشرات المؤسسية التي تعتمد عليها الجامعة حيث بلغت لعام (٢٠٢٤م) (٣.٨١) وهو رقم مرتفع إلى حد ما (ليس بالمرتفع جداً)، مما حفز على البحث في علاقة جودة الحياة الوظيفية بالالتزام التنظيمي لدى موظفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

ما علاقة جودة الحياة الوظيفية بالالتزام التنظيمي لدى موظفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؟
ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى توفر أبعاد جودة الحياة الوظيفية لدى موظفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؟
2. ما مستوى الالتزام التنظيمي لدى موظفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أبعاد جودة الحياة الوظيفية ومستوى الالتزام التنظيمي لدى موظفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؟

4. ما أثر جودة الحياة الوظيفية على مستوى الالتزام التنظيمي لدى موظفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر موظفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز في الاستجابة لأداة الدراسة يمكن أن تُعزى لمتغيري (الجنس ، والمرتبة الوظيفية)؟

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة الحالية من كونها أولى الدراسات التي تناولت علاقة جودة الحياة الوظيفية بالالتزام التنظيمي لدى موظفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، على حد علم الباحثة؛ بالإضافة إلى كونها ستسهم في إثراء المكتبة العربية في مجال الدراسات النظرية المتعلقة بجودة الحياة والالتزام الوظيفي. أما الأهمية التطبيقية فتنبثق من أهمية مجال تطبيقها المتمثل في أنها تستهدف أحد مداخلات الجامعة؛ ويؤدي ذلك إلى تحسين جودة الجامعة ككل، فجامعة الأمير سطام تحرص على الحفاظ على مركزها التنافسي ضمن الجامعات محلياً وإقليمياً وعالمياً.

حدود الدراسة:

تحدد أطر تطبيق الدراسة في الآتي:

- 1- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تعريف العلاقة بين جودة الحياة الوظيفية والالتزام التنظيمي.
- 2- الحدود المكانية: طبقت الدراسة في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، في المملكة العربية السعودية.
- 3- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني لعام (1445هـ).
- 4- الحدود البشرية: شملت الدراسة موظفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

مُصطلحات الدراسة:

1- جودة الحياة الوظيفية:

هو المستوى الذي يستطيع الموظفون عنده تلبية احتياجاتهم الشخصية ليس فقط فيما يتعلق بالأمور المادية ولكن أيضاً فيما يتعلق باحترام الذات والرضا، وفرصة استخدام طاقاتهم، والمواهب التي تسهم في النمو الشخصي (Dessler, 2011).

وتعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها: المستوى الإيجابي المرضي للموظفين عن عملهم نتيجة للتمكين والحوافز المقدمة لهم إضافة إلى توفر الخدمات والتطوير المهني الذي يساعدهم في التوازن بين الحياة ومتطلبات العمل.

2- الالتزام التنظيمي:

عرّفه حمادي (2016) بأنه شعور إيجابي يتولد لدى الفرد العامل نتيجة الرضا عن منظمته؛ ومن ثم تمسكه بها وارتباط مصالحه الشخصية بمصلحة المنظمة ككل.

وتعرّفها الباحثة إجرائياً بأنه سلوك يعبر عن الفرد وانسجابه مع هوية جامعته وانتمائه إليها، وينتج عن اقتناع تام من قبله برسالة الجامعة وأهدافها وقيمتها؛ يمكن أن يكون هذا السلوك مباشراً وملموساً من خلال الأداء المتقن وتجاوز الساعات المقررة في العمل، أو غير مباشر من خلال سعادته وفخره بوظيفته.

أدبيات الدراسة

أولاً: جودة الحياة الوظيفية:

بدأ الاهتمام بمفهوم جودة الحياة الوظيفية في أواخر الستينيات من القرن العشرين، وركز على تأثير العمل على الصحة والاحتياجات الإنسانية، وتحسين تجربة العمل الشخصية (الحسني، 2016). في السبعينيات، تراجع هذا الاهتمام ليعود بقوة في منتصف الثمانينيات بسبب تدهور الأداء التنافسي في الشركات الأمريكية والحاجة إلى تعزيز ولاء العاملين (رشيد ومطر، 2011؛ جاد الرب، 2008). وتُعرف جودة الحياة الوظيفية بأنها مجموعة من العمليات المخططة لتحسين جوانب الحياة الوظيفية والعلاقات الشخصية للعاملين؛ مما يعزز من تحقيق الأهداف الاستراتيجية للمنظمة (جاد الرب، 2009).

تشمل أبعاد جودة الحياة الوظيفية ما يلي:

1. **ظروف العمل المادية:** تؤثر تأثيراً مباشراً على صحة العاملين وأدائهم؛ وتشمل: الإضاءة، والضوضاء، والظروف الجوية، وحوادث العمل. وتحسين هذه الظروف يعزز من إنتاجية العاملين، ويقلل من معدلات الدوران والغياب (بوساليه، 2011؛ الغنزي، 2013).
2. **التوازن بين الحياة والعمل:** يعدُّ من التحديات الكبرى التي تواجه كلاً من أصحاب العمل والموظفين. ويشمل هذا التحدي إيجاد ثقافة تنظيمية تدعم تحقيق التوازن بين العمل والالتزامات الشخصية، مما يتطلب استراتيجيات مثل: برامج الدعم التعليمي، والإجازات، والخدمات الاجتماعية (ماضي، 2014؛ Tang & Chenug، 2009).
3. **الأجور والمكافآت:** تؤدي دوراً حاسماً في تحفيز العاملين وزيادة التزامهم. ويشعر الأفراد بالتحفيز عندما يكون تعويضهم عادلاً ويعكس جهدهم، ويشعرون بالإحباط عند عدم كفاية الأجور أو المكافآت؛ مما يؤثر سلباً في الالتزام (الشمرى، 2013؛ Dessler، 2011).

الالتزام التنظيمي

يعبر الالتزام التنظيمي عن الارتباط العاطفي للفرد بالمنظمة؛ ويشمل استعداد الفرد لبذل أقصى جهد والبقاء في المنظمة، مع الإيمان بأهدافها وقيمها (فلية، 2005). ويُنظر إلى الالتزام التنظيمي بوصفه ارتباطاً غير رسمي بين الأفراد والإدارة، مما يعزز الولاء والتفاني لتحقيق المصلحة العامة بدلاً من المصلحة الشخصية (الأحمدي، 2004). كما يُعدُّ الولاء التنظيمي حالة نفسية تؤثر في قرار الفرد بالبقاء أو الرحيل، وتعتمد على تفاعل العوامل الإنسانية والتنظيمية مثل الرضا الوظيفي (الحجري، 2002).

تتضمن أبعاد الالتزام التنظيمي:

1. الالتزام العاطفي:

يعبر عن الارتباط الوجداني بالمنظمة ويتأثر بمدى إدراك الفرد للخصائص المتميزة لعمله، واستقلاليته، وعلاقته بالمشرفين. ويشمل هذا البعد أيضاً إحساس الموظف بمشاركته الفعالة في اتخاذ القرارات (Allen & Mayer، 1991).

2. الالتزام الاستمراري:

يتعلق بموازنة الفرد بين الربح والخسارة من البقاء في المنظمة، ويعتمد على المصالح المشتركة مثل الترقيات والمكافآت، ويتأثر هذا الالتزام بخبرة الموظف وتقدمه في العمر (Allen & Mayer, 1991).

3. الالتزام المعياري:

يشير إلى التزام الفرد بأساس القيم الشخصية والخلقية التي اكتسبها قبل أو بعد الالتحاق بالمنظمة. يعكس سلوك الفرد التزامه الأدبي تجاه المنظمة (Allen & Mayer, 1991). في الختام، يمثل كل من جودة الحياة الوظيفية والالتزام التنظيمي جانبين مهمين في تعزيز بيئة العمل وتحقيق الأهداف الاستراتيجية للمنظمات.

ثانياً: الدراسات السابقة

عرضت الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة التي تربط بين جودة الحياة الوظيفية والالتزام التنظيمي مُرتبةً من الأقدم إلى الأحدث.

وفي هذا الإطار، سعت دراسة ماضي (2014)، لتقييم جودة الحياة الوظيفية وأثرها في الأداء الوظيفي في الجامعات الفلسطينية. ولتحقيق هذا الهدف، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي مع عينة عشوائية طبقية من (344) موظفًا. وأظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد جودة الحياة الوظيفية والأداء الوظيفي، مع اختلافات في الآراء بناءً على متغيرات شخصية ووظيفية، لكن لم يكن هناك تأثير ملحوظ للفئة العمرية أو المؤهل العلمي. أما دراسة يوسف وآخرون (2015) فتناولت العلاقة بين أبعاد جودة الحياة الوظيفية والالتزام التنظيمي ونية الدوران الوظيفي في شركات التصنيع بماليزيا. وأظهرت الدراسة تأثيرات إيجابية لجودة الحياة الوظيفية على الالتزام التنظيمي، مع تأثيرات سلبية على نية الدوران.

وأجرى الحسني (2016) دراسة تناولت تأثير جودة الحياة الوظيفية على الالتزام التنظيمي لدى الباحثين الاجتماعيين في وزارة الشؤون الاجتماعية بقطاع غزة، باستخدام منهج المسح الشامل. وأظهرت الدراسة أن جودة الحياة الوظيفية كانت منخفضة، أما الالتزام التنظيمي فكان متوسطاً؛ كما كشفت الدراسة عن تأثير ذي دلالة إحصائية لبعض أبعاد جودة الحياة الوظيفية على الالتزام التنظيمي، مع وجود فروق تُعزى للمتغيرات الشخصية. واستكشفت دراسة أبو سيف (2018) دور جودة حياة العمل بوصفها وسيطاً في العلاقة بين رأس المال النفسي والالتزام التنظيمي بين أعضاء هيئة التدريس في جامعة الطائف، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين رأس المال النفسي وجودة حياة العمل والالتزام التنظيمي، مع تأكيد دور جودة حياة العمل بوصفها وسيطاً في هذه العلاقة.

وأجرى الببلي وأبو معمر (2018) دراسة بحثت جودة الحياة الوظيفية وأثرها على الالتزام التنظيمي لموظفي وزارتي العمل والتنمية الاجتماعية بقطاع غزة، ووجدت علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة الوظيفية والالتزام التنظيمي، مع تأثير واضح للمتغيرات الشخصية. وبحثت دراسة محمد وجلال (2022) جودة الحياة الوظيفية وأثرها في الإبداع الإداري لدى موظفي جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي وأداة الاستبانة واستهدف البحث جميع العاملين في جامعة العلوم والتكنولوجيا (سواءً أكاديميين، أم إداريين، أم فنيين)، وخلصت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لجودة الحياة الوظيفية في الإبداع الإداري لدى موظفي الجامعة.

وفحصت دراسة تارونا وآخرون (Taruna et al., 2023) الارتباط بين الالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي بجودة الحياة العملية في قطاع التعليم العالي في الجامعات الخاصة الهندية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأداة الاستبانة لعينة من أعضاء هيئة التدريس، ووجدت أن جودة الحياة العملية لها تأثير إيجابي على الالتزام والرضا الوظيفي.

وركزت دراسة دمانوتي وآخرون (Damayanti & Prohimi, 2023) على تأثير جودة الحياة الوظيفية على الالتزام التنظيمي عبر الرضا الوظيفي في شركة X، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأداة الاستبانة، ووجدت تأثيرات إيجابية واضحة لجودة الحياة الوظيفية على الرضا والالتزام التنظيمي. أخيراً، بحثت دراسة أبيي وأسيمي (Abebe & Assemie, 2023) تأثير جودة الحياة العملية على الالتزام التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس في إثيوبيا، استخدمت الدراسة تصميمًا توضيحيًا ونهجيًا كميًا، وتم جمع بيانات البحث من خلال الاستبانة، ووجدت أن التعويضات والمكافآت والتوازن بين العمل والحياة لها تأثير إيجابي على الالتزام التنظيمي.

مما سبق يتبين أن الدراسات السابقة تناولت موضوع جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي كما تناولها البحث الحالي؛ كما أن الدراسة الحالية استخدمت المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الدراسات السابقة المنهج الكمي، إضافة إلى أن هذه الدراسة استهدفت الموظّفين في التعليم العالي.

وشملت دراسة ماضي (2014) العاملين في التعليم العالي. ودراسة زيد وجلال (2022) اشتملت على أكاديميين وإداريين وفنيين. وتناولت دراسات أبو سيف (2018) وتارونا وآخرون (Taruna et al., 2023) وأبيي وأسيمي (Abebe & Assemie, 2023) أعضاء هيئة التدريس، في حين تناولت الدراسات الأخرى، كالحسني (2016) والبياري وأبو معمر (2018) ويوسف وآخرون (Youessf et al., 2015) الموظّفين في الجهات الحكومية والقطاع الخاص. واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة وبناء أداؤها وتفسير نتائجها.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

لتحقيق أهداف هذه الدراسة، تم تطبيق المنهج الوصفي المسحي؛ وهو منهج يعتمد على جمع البيانات الكمية، ثم تحليلها، ثم القيام بدراسة نوعية لتفسير البيانات الكمية وشرحها أبو علام (2013).

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من (١٣٧٦) موظّفًا من الجنسين في المركز الرئيس بفرع الخرج بمختلف الكليات والإدارات.

عينة الدراسة:

بحسب جدول مورغان لتحديد حجم العينة من المجتمع، استهدفت الدراسة (297) من موظّفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز لتكون ممثلة. وفيما يلي توزيع العينة وفقًا للمتغيرات الشخصية للمشاركين وهي (الجنس، والمرتبة الوظيفية).

جدول ١

وصف أفراد العينة بحسب متغيرات الدراسة (ن=297)

متغيرات الدراسة	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
1- الجنس	ذكر	141	47.5%
	أنثى	156	52.5%
	الرابعة فما دون	44	14.8%
2- المرتبة الوظيفية	من الخامسة إلى الثامنة	204	68.7%
	من التاسعة فما فوق	49	16.5%

يتضح من الجدول السابق أن عينة الدراسة شملت (141) من الذكور بنسبة (47.5%)، و(156) من الإناث بنسبة (52.5%). كما يتبين أن العينة شملت (44) بمرتبة وظيفية من الرابعة فما دون بنسبة (14.8%)، و(204) من المرتبة الخامسة إلى الثامنة بنسبة (68.7%)، و(49) من المرتبة التاسعة فما فوق بنسبة (16.5%).

صدق الاستبانة وثباتها:

أولاً: صدق الاستبانة

تعدُّ الأداة صادقةً إذا كانت تقيس ما أُعدت لقياسه فقط (العساف، 2016، ص. 429). وتمَّ التأكد من صدق الاستبانة من خلال الطُّرق الآتية:

الصدق الظاهري:

عُرِضَت الصُّورَةُ الأولى من الاستبانة على عددٍ من المحكِّمين من ذوي الخبرة في التَّخصُّص وعدددهم تسعة، سبعة منهم في تخصُّص الإدارة التربوية والآخران في تخصُّص التَّقويم وعلم النَّفس التَّربوي، وذلك بهدف إبداء الرأي حول مدى وضوح الصِّيَاغة اللغوية والدِّقَّة العلمية لعبارة الاستبانة، ومدى انتماء كلٍّ منها للبعد أو للمحور الذي تمثله، وتعديل أو إضافة أو حذف ما يرويه مناسباً.

صدق الاتِّساق الداخلي:

طُبِّقَت الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت (30) مُوظِّفًا من غير المشاركين في العينة الأساسية للدراسة واستخدم معامل ارتباط "بيرسون" (Pearson's coefficient)، في حساب ارتباط الأبعاد الفرعية بالحوار الذي تمثله وكانت القيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يُوَكِّد أن أبعاد الاستبانة تتمتع بالصدق الداخلي. أما معاملات ارتباط محاور الاستبانة بدرجة الكلية فدالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يُوَكِّد أن محاور الاستبانة تتمتع بالصدق الداخلي.

ثانيًا: ثبات الاستبانة:

يُقصد بثبات الأداة "التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريبًا إذا تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم وفي الظروف ذاتها" (العساف، 2016، ص. 430). وتمَّ التأكد من ثبات الاستبانة من خلال حساب معامل "ألفا كرونباخ" (α) لأبعاد الاستبانة ومحاورها ودرجتها الكلية؛ كما تمَّ استخدام طريقة التَّجزئة النِّصفية لحساب ثبات الاستبانة، وتؤكد القيم أن أبعاد الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثَّبات. وبطريقة "التَّجزئة النِّصفية ب"، تؤكد القيم أن محاور الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثَّبات. وبلغ معامل الثَّبات العام للاستبانة بطريقة "ألفا كرونباخ" (0.928) وبطريقة التَّجزئة النِّصفية بلغ (0.868)، وتؤكد هذه القيم أن الاستبانة ككل تتمتع بدرجة مرتفعة من الثَّبات. واستُخدِم مقياس (ليكرت الخماسي) لتحديد درجة الاستجابة.

تطبيق الاستبانة:

بعد تحديد عينة الدراسة والانتقاء من التحكيم، تم تحويل الاستبانة الى استبانة إلكترونية عبر جوجل فورم ومن ثم توزيعها عن طريق الإيميلات الرسمية للموظفين بمساعدة عمادة البحث العلمي والدراسات العليا في الجامعة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تمت الاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS_{v28}) في تنفيذ المعالجات الإحصائية الآتية:

1. التكرارات والتسبب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
2. معامل ارتباط "بيرسون" (Pearson's coefficient)، للتحقق من العلاقة الارتباطية بين أبعاد جودة الحياة الوظيفية والالتزام التنظيمي، وللتأكد من صدق الاستبانة بطريقة الاتساق الداخلي.
3. أسلوب تحليل الانحدار الخطي البسيط (Linear Regression)، لتحديد أثر جودة الحياة الوظيفية في مستوى الالتزام التنظيمي.
4. اختبار "ت" للمجموعات غير المرتبطة (Independent Samples T.test) للتعرف إلى دلالة الفروق بين وجهة نظر أفراد العينة تبعاً لمتغير (الجنس).
5. اختبار "تحليل التباين الأحادي" (ANOVA) للتعرف إلى دلالة الفروق بين وجهة نظر أفراد العينة تبعاً لمتغير (المرتبة الوظيفية).
6. معامل "ألفا كرونباخ" (Alpha Cronbach's) للتأكد من ثبات الاستبانة.
7. طريقة التجزئة النصفية (Split-Half Method) للتأكد من ثبات الاستبانة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول "ما مستوى توافر أبعاد جودة الحياة الوظيفية لدى موظفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؟"

استخدمت الباحثة حساب المتوسط الكلي لوجهة نظر أفراد العينة من موظفي جامعة الأمير سطام على المحور الأول من الاستبانة والمتعلق بتحديد توافر أبعاد جودة الحياة الوظيفية، وذلك بالاعتماد على قيم المتوسطات الحسابية للأبعاد التي تضمنها المحور الأول؛ كما تم ترتيب هذه الأبعاد تنازلياً في ضوء قيم متوسطاتها، وجاءت النتائج الإجمالية كما في الجدول الآتي:

جدول 2

النتائج الإجمالية حول تحديد مستوى توافر أبعاد جودة الحياة الوظيفية لدى العينة (ن=297)

أبعاد المحور الأول	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى التوافر	الرتبة
البعد الأول: المشاركة في اتخاذ القرارات	4	3.11	1.05	62.2 %	متوسط	2
البعد الثاني: التوازن بين الحياة الشخصية والحياة الوظيفية	4	2.96	1.06	59.3 %	متوسط	3
البعد الثالث: النمو	4	3.26	1.05	65.1 %	متوسط	1

أبعاد الخور الأول	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى التوافر	الرتبة
البعد الرابع: الخوافز	5	2.93	1.20	58.5 %	متوسط	4
المتوسط الحسابي العام للمحور الأول	17	3.06	1.09	61.3 %	بمستوى متوسط	

يُتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام للمحور الأول بلغ (3.06) وهي قيم تُؤكد أن أبعاد جودة الحياة الوظيفية تتوافر بمستوى متوسط لدى موظفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، وذلك من وجهة نظر الموظفين أنفسهم. وقد يفسر ذلك باهتمام الجامعة بجودة الحياة للعاملين فيها من خلال منحهم فرصاً للتطوير المهني وتمكينهم من المشاركة في القرارات، مع وجود ضوابط إدارية وتشريعية للخوافز واعتماد الجامعة برامج رؤية (2030) في تحسين جودة الحياة للعاملين، وتحقيق أسلوب حياة متوازنة؛ وقد تفسر بكونها جامعة ناشئة، وتحتاج إلى كثيرٍ من الاستراتيجيات للنضوج والتطوير. وأتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البياري وأبو معمر (2018) في الدرجة المتوسطة لجودة الحياة الوظيفية للعاملين، واختلفت مع دراسة الحسني (2016) في أن مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى عينتها جاء بدرجةٍ منخفضة.

واحتل البعد الثالث: "النمو" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.26) وبوزن نسبي (65.1%) وبمستوى توافر (متوسط)، وجاء البعد الأول: "المشاركة في اتخاذ القرارات" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.11) وبوزن نسبي (62.2%) وبمستوى (متوسط)، وحصل البعد الثاني: "التوازن بين الحياة الشخصية والحياة الوظيفية" على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.96) وبوزن نسبي (59.3%) وبمستوى (متوسط)، في حين شغل البعد الرابع: "الخوافز" المرتبة الرابعة -والأخيرة- بمتوسط حسابي (2.93) وبمستوى (متوسط)، وذلك من وجهة نظر أفراد العينة.

ولعرض النتائج التفصيلية المرتبطة بكل بُعد، تمَّ حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لوجهة نظر أفراد العينة على عبارات كل بُعد، كما تمَّ ترتيب عبارات كل بُعد تنازلياً في ضوء قيم متوسطاتها، وجاءت النتائج كما يلي:

نتائج البعد الأول: المشاركة في اتخاذ القرارات:

جدول 3

الإحصاءات الوصفية لوجهة نظر أفراد العينة حول تحديد مستوى توافر بُعد المشاركة في اتخاذ القرارات (ن=297)

العبارات	التكرارات والنسب	بدائل الاستجابة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى التوافر	الترتيب
		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً				
يشترك الموظف في حل المشكلات	1	92	103	50	16	3.28	1.05	65.5 %	متوسط	1
		31.0	34.7	16.8	5.4					
		12.1								

العبارة	التكرارات والنسب	بدائل الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى التوافر	الترتيب
		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً					
2	في بيئة العمل يساهم الموظفون في بناء الخطط التطويرية للجهة التي ينتمون إليها	28	70	119	50	30	3.05	1.09	61.1%	متوسط	3
3	يبادر الموظفون بتقديم اقتراحات لتطوير العمل في الجامعة	20	84	143	28	22	3.18	0.96	63.5%	متوسط	2
4	تهتم إدارة الجامعة بآراء الموظفين ومبادراتهم.	26	60	119	54	38	2.94	1.12	58.8%	متوسط	4
المتوسط الحسابي العام البعد الأول											
3.11 1.05 62.2% مستوى متوسط											

يتبين من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام للبعد الأول: "المشاركة في اتخاذ القرارات" بلغ (3.11)، وهي قيم تؤكد أن بُعد المشاركة في اتخاذ القرارات يتوافر بمستوى متوسط لدى موظفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، وذلك من وجهة نظر الموظفين أنفسهم. وقد يُفسر ذلك بإتاحة الجامعة المجال للموظفين للانضمام إلى عضوية اللجان التخطيطية والتطويرية، وتنفيذ الخطط التشغيلية، وتقديم المقترحات التحسينية، إضافة إلى أن المبادرات تُعد من أهم المعايير في نقاط الترقّيات، أما تطبيق الجامعة للمبادرات المقترحة فهو وفقاً للسياسات والتشريعات الإدارية المعمول بها.

وقد جاءت العبارة (1): "يشارك الموظف في حل المشكلات في بيئة العمل" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.28) وبمستوى (متوسط)، وحصلت العبارة (4): "تهتم إدارة الجامعة بآراء الموظفين ومبادراتهم" على المرتبة الرابعة - والأخيرة - بمتوسط حسابي (2.94) وبمستوى (متوسط).

نتائج البعد الثاني: التوازن بين الحياة الشخصية والحياة الوظيفية:

جدول 4

الإحصاءات الوصفية لوجهة نظر أفراد العينة حول تحديد مستوى توافر بعد التوازن بين الحياة الشخصية والحياة الوظيفية (ن=297)

م	العبارات	التكرارات والنسب	بدائل الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى التوافر	الترتيب
			عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً					
5	تقدم الجامعة التسهيلات اللازمة لتحقيق التوازن بين الحياة الشخصية والحياة الوظيفية.	ت	32	45	131	51	38	2.94	1.13	58.8%	متوسط	3
		%	10.8	15.2	44.1	17.2	12.8					
6	يوجد وصف وظيفي واضح للصلاحيات والمسؤوليات.	ت	26	62	118	73	18	3.02	1.02	60.3%	متوسط	2
		%	8.8	20.9	39.7	24.6	6.1					
7	تتوفر ترتيبات وأنظمة العمل المرنة لأداء بعض المهام الوظيفية عند الاحتياج.	ت	32	54	117	86	8	3.05	1.01	61.1%	متوسط	1
		%	10.8	18.2	39.4	29.0	2.7					
8	تساعد الجامعة الموظف في تحقيق أهدافه.	ت	22	46	131	60	38	2.85	1.07	56.9%	متوسط	4
		%	7.4	15.5	44.1	20.2	12.8					
المتوسط الحسابي العام للبعد الثاني												
								2.96	1.06	59.3%	مستوى متوسط	

يُوضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام للبعد الثاني: "التوازن بين الحياة الشخصية والحياة الوظيفية" بلغ (2.96)، وهي قيمة تؤكد أن بُعد التوازن بين الحياة الشخصية والحياة الوظيفية يتوافر بمستوى متوسط لدى موظفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، وذلك من وجهة نظر الموظفين أنفسهم. وقد يُفسر ذلك بأن هناك مرونة ووضوحاً في المهام التي يقوم بها الموظف وجدول زمني لإنجاز المتطلبات، وتوفر مجال للاستعدادات والإجازات بما لا يؤثر في طبيعة العمل وتحقيق الأهداف المرجوة والتي تقع مسؤولية تحقيقها على الموظف وقدرته على إدارة وقته والأعمال المنوطة به.

وقد حازت العبارة (7): "تتوفر ترتيبات وأنظمة العمل المرنة لأداء بعض المهام الوظيفية عند الاحتياج" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.05) وبمستوى (متوسط)؛ وجاءت العبارة (8): "تساعد الجامعة الموظف في تحقيق أهدافه" في المرتبة الرابعة والأخيرة، بمتوسط حسابي (2.85).

نتائج البُعد الثالث: النمو

جدول 5

الإحصاءات الوصفية لوجهة نظر أفراد العينة حول تحديد مستوى توافر بُعد النمو (ن=297)

م	العبارات	التكرارات والنسب	بدائل الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى التوافر	الترتيب
			عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً					
9	تسود علاقات التقدير والاحترام المتبادل بين الرؤساء والمرؤوسين في الجامعة.	ت	50	112	101	24	10	3.57	0.97	71.3%	عالي	1
	تتاح لي فرص للتطوير والتدريب المهني والشخصي.	%	16.8	37.7	34.0	8.1	3.4					
10	تقدم التغذية الراجعة للتحسين وتحديد نقاط القوة والضعف في أدائي.	ت	35	74	116	50	22	3.17	1.08	63.4%	متوسط	3
	أشعر بالاستقرار في العمل والرضا الوظيفي.	%	11.8	24.9	39.1	16.8	7.4					
11	تتاح لي فرص للتطوير والتدريب المهني والشخصي.	ت	28	64	124	59	22	3.06	1.04	61.1%	متوسط	4
	تقدم التغذية الراجعة للتحسين وتحديد نقاط القوة والضعف في أدائي.	%	9.4	21.5	41.8	19.9	7.4					
12	أشعر بالاستقرار في العمل والرضا الوظيفي.	ت	40	76	121	32	28	3.23	1.11	64.6%	متوسط	2
	تتاح لي فرص للتطوير والتدريب المهني والشخصي.	%	13.5	25.6	40.7	10.8	9.4					

م	العبارات	ال تكرارات والنسب	بدائل الاستجابة					المتوسط الحسابي	الاغراف العياري	الوزن النسبي	مستوى التوافق	الترتيب
			عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً					
			المتوسط الحسابي العام البعد الثالث					3.26	1.05	65.1%	مستوى متوسط	

يتبين من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام للبعد الثالث: "النمو" بلغ (3.26)، وهي قيمة تؤكد أن بُعد النمو يتوافر بمستوى متوسط لدى موظفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، وذلك من وجهة نظر الموظفين أنفسهم. وقد يُفسر ذلك بوجود بيئة أكاديمية تشجع على النمو والتطوير المهني، وتحسين الأداء وتقديره من قبل القيادات والتنمية البشرية الذي يعد من أهداف الجامعة الاستراتيجية.

وقد احتلت العبارة (9): "تسود علاقات التقدير والاحترام المتبادل بين الرؤساء والمرؤوسين في الجامعة" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.57) وبمستوى (عالٍ)؛ وشغلت العبارة (11): "تقدم التغذية الراجعة للتحسين وتحديد نقاط القوة والضعف في أدائي" المرتبة الرابعة والأخيرة، بمتوسط حسابي (3.06) وبمستوى (متوسط) وذلك من وجهة نظر أفراد العينة من موظفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

نتائج البُعد الرابع: الخوافز

جدول 6

الإحصاءات الوصفية لوجهة نظر أفراد العينة حول تحديد مستوى توافر بُعد الخوافز (ن=297)

م	العبارات	التكرارات والنسب	بدائل الاستجابة					الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى التوافر	الترتيب
			عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً				
13	يوجد توافق بين مؤهلي العلمي وقدراتي العملية ودرجتي الوظيفية.	ت	28	78	102	49	40	3.02	1.16	60.3%	2
		%	9.4	26.3	34.3	16.5	13.5				
14	تعتمد أنظمة الترقيّة والتقدم الوظيفي على أسس ومعايير إدارية واضحة.	ت	24	46	98	65	64	2.67	1.21	53.3%	4
		%	8.1	15.5	33.0	21.9	21.5				
15	تتوفر فرص مستقبلية للترقية والتقدم الوظيفي.	ت	22	34	84	70	87	2.44	1.23	48.8%	5
		%	7.4	11.4	28.3	23.6	29.3				
16	يقدر رئيسي المباشر جهودي في العمل.	ت	68	98	83	24	24	3.55	1.16	70.9%	1
		%	22.9	33.0	27.9	8.1	8.1				
17	يكافئ الأداء	ت	34	73	90	48	52	2.96	1.25	59.3%	3
		%	11.4	24.6	30.3	16.2	17.5				

م	العبارات	التكرارات والنسب	بدائل الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى التوافق	الترتيب
			عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً					
	المتميز في العمل.											
	المتوسط الحسابي العام البعد الرابع							2.93	1.20	58.5%	مستوى متوسط	

يتضح من الجدول السابق أنَّ المتوسط الحسابي العام للبُعد الرابع: "الخوافر" بلغ (2.93) وبوزن نسبي بلغ (58.5%)، وهي قيمة تؤكد أن بُعد الخوافر يتوافر بمستوى متوسط لدى موظفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؛ وقد يُفسَّر ذلك بأن نظام الخوافر بالجامعة مُرضٍ وقائمٌ على الأداء، في حين توجد فرص محدودة في التَّرقّيات والتَّقدُّم الوظيفي وقد يعود ذلك إلى نظام التَّفاضل مع كثرة المنافسة.

وقد حصلت العبارة (16): "يقدر رئيسي المباشر جهودي في العمل" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.55) وبمستوى (عالٍ)؛ وجاءت العبارة (15): "تتوفر فرصٌ مستقبلية للتَّرقية والتَّقدُّم الوظيفي" في المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي (2.44) وبمستوى (منخفض) وذلك من وجهة نظر أفراد العينة من موظفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

وللإجابة عن السُّؤال الثاني "ما مستوى الالتزام التنظيمي لدى موظفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؟". تمَّ حساب المتوسط الكلي لوجهة نظر أفراد العينة من موظفي جامعة الأمير سطام على المحور الثاني من الاستبانة والمتعلِّق بتحديد مستوى الالتزام التنظيمي لدى موظفي الجامعة؛ وجاءت النتائج الإجمالية كما في الجدول الآتي:

جدول 7

الإحصاءات الوصفية لوجهة نظر أفراد العينة حول تحديد مستوى الالتزام التنظيمي (ن=297)

م	العبارات	التكرارات والنسب	بدائل الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى التوافق	الترتيب
			عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً					
1	أشعر بالفخر والانتماء للجامعة.	ت	88	94	105	2	8	3.85	0.95	77.0%	عالٍ	8
		%	29.6	31.6	35.4	0.7	2.7					
2	أتعامل مع المشكلات كجزء طبيعي في بيئة العمل.	ت	70	120	83	20	4	3.78	0.93	75.6%	عالٍ	9
		%	23.6	40.4	27.9	6.7	1.3					
3	أسهم في بناء الصورة الذهنية	ت	96	105	74	18	4	3.91	0.97	78.2%	عالٍ	6
		%	32.3	35.4	24.9	6.1	1.3					

م	العبارات	التكرارات والنسب	بدائل الاستجابة					الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى التوافق	الترتيب
			عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً				
4	الإيجابية عن الجامعة.	ت	104	102	83	8	0	4.02	0.86	80.3%	عالي
	أحترم قرارات الجامعة وأتقبلها بصدق رجب.	%	35.0	34.3	27.9	2.7	0.0				
5	أطمح للترقية إلى مناصب مهمة في الجامعة.	ت	175	62	50	8	2	4.35	0.90	86.9%	عالي جداً
		%	58.9	20.9	16.8	2.7	0.7				
6	أجد توافقاً بين قيم الجامعة والقيم التي أتمسك بها.	ت	99	124	70	4	0	4.07	0.79	81.4%	عالي
	أستمر بالعمل بالجامعة حتى وإن حصلت على فرص خارجية أفضل.	%	33.3	41.8	23.6	1.3	0.0				
7	أبذل جهداً إضافياً لتحقيق أهداف الجامعة والجهة التي تنتمي إليها.	ت	63	58	96	32	48	3.19	1.33	63.8%	متوسط
		%	21.2	19.5	32.3	10.8	16.2				
8	أبذل جهداً إضافياً لتحقيق أهداف الجامعة والجهة التي تنتمي إليها.	ت	106	110	61	10	10	3.98	1.00	79.7%	عالي
		%	35.7	37.0	20.5	3.4	3.4				
9		ت	143	78	62	8	6	4.16	0.98	83.2%	عالي

م	العبارات	التكرارات والنسب	بدائل الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى التوافق	الترتيب
			عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً					
	أنفذ مهامه الوظيفية المكلف بها بحماس ودافعية.	%	48.1	26.3	20.9	2.7	2.0					
	أشعر أنني طرف فعال في أنشطة الجامعة.	ت	99	90	88	12	8					
10		%	33.3	30.3	29.6	4.0	2.7	3.88	1.01	77.5%	عالٍ	7
	المتوسط الحسابي العام للمحور الثاني							3.9 2	0.97	78.4%	مستوى عالٍ	

يتبين من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام للمحور الثاني: "الالتزام التنظيمي لدى موظفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز" بلغ (3.92)، وهي قيمة تؤكد أنه يوجد مستوى عالٍ من الالتزام التنظيمي لدى موظفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، ويُفسر ذلك بشعور الموظفين العالي بالانتماء والولاء، ووعيهم بمسؤولياتهم تجاه الجامعة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (البيري ومعمر، 2018) في حصول الالتزام التنظيمي على درجة عالية وتختلف مع دراسة (الحسني، 2016) في عينة الدراسة.

واحتلت العبارة (5): "أطمح للترقية إلى مناصب مهمة في الجامعة" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.35) وبمستوى (عالٍ جداً)، تلتها العبارة (9): "أنفذ مهامه الوظيفية المكلف بها بحماس ودافعية" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.16) وبمستوى (عالٍ).

وحصلت العبارة (2): "أتعامل مع المشكلات بوصفها جزءاً طبيعياً في بيئة العمل" على المرتبة التاسعة قبل الأخيرة، بمتوسط حسابي (3.78) وبمستوى (عالٍ)، وشغلت العبارة (7): "أستمر بالعمل في الجامعة حتى وإن حصلت على فرص خارجية أفضل" المرتبة العاشرة والأخيرة، بمتوسط حسابي (3.19) وبمستوى (متوسط) وذلك من وجهة نظر أفراد العينة من موظفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

وللإجابة عن السؤال الثالث "هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أبعاد جودة الحياة الوظيفية ومستوى الالتزام التنظيمي لدى موظفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز؟"، تم استخدام معامل ارتباط "بيرسون" (Pearson's coefficient)، للتحقق من الدلالة الإحصائية للعلاقة الارتباطية، وجاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول 8

نتائج معامل ارتباط "بيرسون" للعلاقة الارتباطية بين أبعاد جودة الحياة الوظيفية ومستوى الالتزام التنظيمي (ن=297)

أبعاد جودة الحياة الوظيفية			مستوى الالتزام التنظيمي	
معامل الارتباط	قيمة الدلالة	الدلالة الإحصائية		
0.575	0.00	دال عند 0.01		

البُعد الأول: المشاركة في اتخاذ القرارات

البُعد الثاني: التوازن بين الحياة الشخصية والحياة الوظيفية	0.554	0.00	دال عند 0.01
البُعد الثالث: النمو	0.601	0.00	دال عند 0.01
البُعد الرابع: الحوافز	0.539	0.00	دال عند 0.01
الدرجة الكلية لجودة الحياة الوظيفية	0.619	0.00	دال عند 0.01

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين جودة الحياة الوظيفية (كدرجة كلية، وكأبعاد فرعية: المشاركة في اتخاذ القرارات، التوازن بين الحياة الشخصية والحياة الوظيفية، النمو، والحوافز) وبين مستوى الالتزام التنظيمي لدى موظفي جامعة الأمير سبطام بن عبد العزيز؛ وهذا يعني أن كلما كانت هناك جودة في الحياة الوظيفية قابلها التزام تنظيمي في الأداء والعمل في الجامعة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من: (يوسف وآخرون، ٢٠١٥)، (البباري ومعمّر، ٢٠١٨) (الماضي، ٢٠١٤)، (أبو سيف، ٢٠١٨) وأبيسي وأسيبي (Abebe & Assemie, 2023) بوجود علاقة ارتباطية بين متغيري الدراسة جودة الحياة الوظيفية والالتزام التنظيمي لدى عينة الدراسة. للإجابة عن السؤال الرابع: ما أثر جودة الحياة الوظيفية على مستوى الالتزام التنظيمي لدى موظفي جامعة الأمير سبطام بن عبد العزيز؟، صيغ الفرض الآتي: "لا يوجد أثر دال إحصائيًا عند ($\alpha \leq 0.05$) لجودة الحياة الوظيفية على مستوى الالتزام التنظيمي لدى موظفي جامعة الأمير سبطام بن عبد العزيز".

ولاختبار صحة هذا الفرض، أُجري تحليل الانحدار الخطي (Linear Regression)، لتحديد أثر جودة الحياة الوظيفية على مستوى الالتزام التنظيمي، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول 9

نتائج اختبار تحليل التباين لمعنوية نموذج تحليل الانحدار

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة الدلالة	الدلالة الإحصائية
الانحدار	5590.442	1	5590.442			
البواقي	9015.739	295	30.562	182.922	0.00	0.01
المجموع	14606.181	296				

يتبين من الجدول السابق أن قيمة النسبة الفائية "F" بلغت (182.922)، وكانت دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يدل على وجود علاقة انحدارية بين المتغير المستقل (جودة الحياة الوظيفية) والمتغير التابع (مستوى الالتزام التنظيمي) لدى أفراد العينة، ويؤكد هذا صلاحية نموذج تحليل الانحدار في التنبؤ بالمتغير التابع.

جدول 10

نتائج تحليل الانحدار الخطي لأثر جودة الحياة الوظيفية في مستوى الالتزام التنظيمي

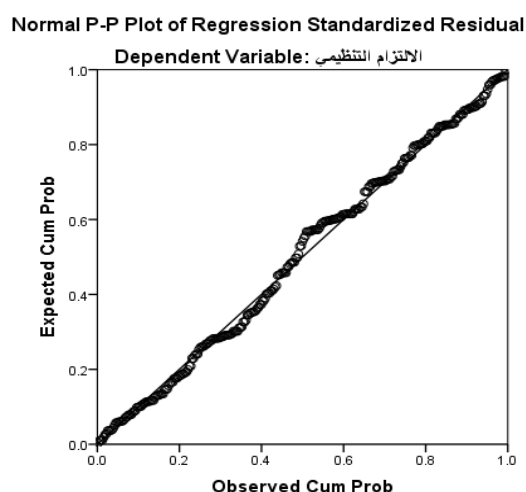
المتغير التابع	المتغير المستقل	معامل الانحدار B	معامل الارتباط R	معامل التحديد المعدل Adj R ²	النسبة المئوية للمساهمة %	قيمة T	قيمة الدلالة	الدلالة الإحصائية
الالتزام التنظيمي	الثابت	23.272				19.087	0.00	0.01
	جودة الحياة الوظيفية	0.306	0.619	0.381	38.1%	13.525	0.00	0.01

يتضح من الجدول السابق أن معامل التحديد المعدل (Adj R Square) بلغ (0381)، وهي قيمة تدل على أن هناك أثراً إيجابياً لجودة الحياة الوظيفية على مستوى الالتزام التنظيمي، وعلى أن جودة الحياة الوظيفية تؤثر بنسبة (38.1%) في مستوى الالتزام التنظيمي لدى موظفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. ويمكن التعبير عن العلاقة الانحدارية بين المتغيرين بالمعادلة الآتية:

$$\text{مستوى الالتزام التنظيمي} = 23.272 + (0.306 \times \text{جودة الحياة الوظيفية})$$

شكل 1

العلاقة الانحدارية بين جودة الحياة الوظيفية ومستوى الالتزام التنظيمي



للإجابة عن السؤال الخامس: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر موظفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز في الاستجابة لأداة الدراسة يمكن أن تُعزى لمتغيري (الجنس، والمرتبة الوظيفية؟)، صيغ الفرض الآتي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين وجهات نظر أفراد العينة على أداة الدراسة يمكن أن تُعزى لمتغيري (الجنس، والمرتبة الوظيفية)".

ولاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات غير المرتبطة للتعرف إلى دلالة الفروق بين وجهات نظر أفراد العينة تبعاً لمتغير (الجنس)؛ كما تم استخدام اختبار "تحليل التباين الأحادي" للتعرف إلى دلالة الفروق بين وجهات نظر أفراد العينة تبعاً لمتغير (المرتبة الوظيفية)، وجاءت النتائج كما يلي:

أولاً: نتائج الفروق تبعاً لمتغير الجنس:

جدول 11

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين وجهات نظر أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس

أبعاد الاستبانة ومحاورها	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجات الحرية	قيمة الدلالة	الدلالة الإحصائية
البُعد الأول: المشاركة في اتخاذ القرارات	ذكر	141	11.40	3.79	4.907	295	0.00	دالة عند 0.01
	أنثى	156	13.38	3.16				
	ذكر	141	11.21	3.71	2.898	295	0.004	

أبعاد الاستبانة ومحاورها	التنوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجات الحرية	قيمة الدلالة	الدلالة الإحصائية
البُعد الثاني: التوازن بين الحياة الشخصية والحياة الوظيفية	أنثى	156	12.44	3.64				دالة عند 0.01
البُعد الثالث: النمو	ذكر	141	12.33	3.69	3.262	295	0.001	دالة عند 0.01
	أنثى	156	13.64	3.22				
البُعد الرابع: الحوافز	ذكر	141	13.89	4.81	2.621	295	0.009	دالة عند 0.01
	أنثى	156	15.31	4.54				
المحور الأول: جودة الحياة الوظيفية	ذكر	141	48.83	14.75	3.681	295	0.00	دالة عند 0.01
	أنثى	156	54.78	13.09				
المحور الثاني: الالتزام التنظيمي	ذكر	141	37.58	7.34	3.817	295	0.00	دالة عند 0.01
	أنثى	156	40.63	6.41				

يتبين من الجدول السابق النتائج الآتية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين وجهات نظر أفراد العينة حول تحديد جودة الحياة الوظيفية (كدرجة كلية، وكأبعاد فرعية: المشاركة في اتخاذ القرارات، التوازن بين الحياة الشخصية والحياة الوظيفية، والنمو، والحوافز) لدى موظفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز تُعزى لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين وجهات نظر أفراد العينة حول تحديد مستوى الالتزام التنظيمي لدى موظفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز تُعزى لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث.

ثانياً: نتائج الفروق تبعاً لمتغير المرتبة الوظيفية

جدول 12

نتائج اختبار "تحليل التباين" لدلالة الفروق بين أفراد العينة تبعاً لمتغير المرتبة الوظيفية

أبعاد الاستبانة ومحاورها	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة F	قيمة الدلالة	الدلالة الإحصائية
البُعد الأول: المشاركة في اتخاذ القرارات	بين المجموعات	30.144	2	15.072			
	داخل المجموعات	3819.189	294	12.990	1.160	0.315	دالة عند 0.01
	التباين الكلي	3849.333	296				
	بين المجموعات	15.212	2	7.606	0.548	0.578	دالة عند 0.01

أبعاد الاستبانة ومحاورها	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة F	قيمة الدلالة	الدلالة الإحصائية
البُعد الثاني: التوازن بين الحياة الشخصية والحياة الوظيفية	داخل المجموعات	4077.563	294	13.869	0.094	0.911	دالة عند 0.01
	التباين الكلي	4092.775	296				
	بين المجموعات	2.317	2	1.158			
البُعد الثالث: النمو	داخل المجموعات	3635.562	294	12.366	0.221	0.801	دالة عند 0.01
	التباين الكلي	3637.879	296				
	بين المجموعات	9.890	2	4.945			
البُعد الرابع: المخاطر	داخل المجموعات	6565.107	294	22.330	0.005	0.995	دالة عند 0.01
	التباين الكلي	6574.997	296				
	بين المجموعات	1.948	2	0.974			
المحور الأول: جودة الحياة الوظيفية	داخل المجموعات	59611.392	294	202.760	1.970	0.141	دالة عند 0.01
	التباين الكلي	59613.340	296				
	بين المجموعات	193.168	2	96.584			
المحور الثاني: الالتزام التنظيمي	داخل المجموعات	14413.014	294	49.024			
	التباين الكلي	14606.182	296				

يُتضح من الجدول السابق النتائج الآتية:

1. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد العينة حول تحديد جودة الحياة الوظيفية (كدرجة كلية، وكأبعاد فرعية: المشاركة في اتخاذ القرارات، والتوازن بين الحياة الشخصية والحياة الوظيفية، والنمو، والمخاطر) لدى موظفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز تُعزى لمتغير المرتبة الوظيفية.
2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد العينة حول تحديد مستوى الالتزام التنظيمي لدى موظفي جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز تُعزى لمتغير المرتبة الوظيفية.

ملخص النتائج:

أشارت هذه الدراسة إلى وجود مستوى متوسط من جودة الحياة الوظيفية بجامعة الأمير سطام لدى الموظفين حيث كانت الأبعاد الأربعة لجودة الحياة الوظيفية لدى العينة تتوافر بمستوى متوسط، فجاء بُعد "النمو" في المرتبة الأولى (3.26) يليه "المشاركة في اتخاذ القرارات" (3.11)، ثم "التوازن بين الحياة الشخصية والحياة الوظيفية" (2.96)، وأخيراً "الخوف" (2.93).

وفيما يتعلق بالالتزام التنظيمي، أظهر الموظفون مستوى عالياً من الالتزام التنظيمي بمتوسط (3.92)، حيث كانت العبارة "أطمح للترقية إلى مناصب مهمة في الجامعة" الأكثر تفضيلاً.

إلى ذلك، وجدت علاقة ارتباطية إيجابية بين أبعاد جودة الحياة الوظيفية ومستوى الالتزام التنظيمي، فكان معامل الارتباط الكلي (0.619)، مما يدل على أن تحسين جودة الحياة الوظيفية يمكن أن يزيد من مستوى الالتزام التنظيمي. كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار أن جودة الحياة الوظيفية تؤثر بنسبة (38.1%) في مستوى الالتزام التنظيمي. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في جميع أبعاد جودة الحياة الوظيفية والالتزام التنظيمي وكانت الفروق لصالح الإناث؛ ولم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة الوظيفية أو الالتزام التنظيمي بناءً على المرتبة الوظيفية.

التوصيات:

- بناءً على نتائج الدراسة التي حصلت على متوسطات أقل، توصي الدراسة بما يلي:
1. الاهتمام بالخوف بناءً على الأداء وربط الإنتاجية بالفرص المستقبلية في الترقية والتقدم الوظيفي.
 2. تقديم التغذية الراجعة المستمرة من قبل الرئيس المباشر؛ مما يساهم في تحديد نقاط القوة وتعزيزها ومعالجة مكامن الخلل في الوقت المناسب.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- الأحمدي، طلال بن عايد. (2004). الولاء التنظيمي وعلاقته بالخصائص الشخصية والرغبة في ترك المنظمة والمهنة: دراسة ميدانية للمرضين العاملين في مستشفيات وزارة الصحة بمدينة الرياض. *المجلة العربية للإدارة*، 24(1)، 1-44.
- البياري، سمر سعيد، وأبو معمر، فارس محمد. (2018). جودة الحياة الوظيفية وأثرها على الالتزام التنظيمي لموظفي وزارتي العمل والتنمية الاجتماعية بقطاع غزة [رسالة ماجستير منشورة]. الجامعة الإسلامية غزة.
- زيد، جمال، والعزيزي، محمود. (2022) جودة الحياة الوظيفية وأثرها في الإبداع الإداري لدى موظفي جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 9(61)، 15-61.
- جاد الرب، سيد. (2008). جودة الحياة الوظيفية في منظمات الأعمال العصرية. دار النهضة العربية.
- الحجري، سالم. (2002). واقع الولاء التنظيمي لدى القيادات الوسطى في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان وعلاقته ببعض الخصائص الشخصية والعوامل التنظيمية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.
- الحسني، وسام محمد العبد (2016). أثر جودة الحياة الوظيفية في تعزيز الالتزام التنظيمي لدى الباحثين الاجتماعيين في وزارة الشؤون الاجتماعية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر.
- حمادي، أحمد عباس. (2016). الالتزام التنظيمي ودوره في تعزيز أداء العاملين: بحث استطلاعي لآراء عينة من المدراء والعاملين في الشركة العامة لمنتجات الألبان. *مجلة علوم الاقتصاد والإدارة*، 22(94)، 301-310.

- الحمداي، مريم سالم حمدان. (2009). *الولاء التنظيمي لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الخاصة بسلطنة عمان* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة.
- رشيد، فارس هارون، ومطر، عمار ساجد. (2011). *الإحباط الوظيفي وعلاقته بجودة حياة العمل لدى موظفي المؤسسات الحكومية في محافظة الديوانية*. *مجلة العلوم الإنسانية*، 1(7)، 277-288.
- رؤية المملكة. (2030). *وثيقة برنامج جودة الحياة 2020* <https://2cm.es/MQqU>
- شرح، نجيب محمد. (2022). *العلاقة بين نظام الحوافز والالتزام التنظيمي لدى موظفي صندوق رعاية النشء والشباب والرياضة وصيانة الطرق*. *مجلة جامعة البيضاء*، 2(4)، 117-135.
- الشمري، عيادة. (2013). *دور بيئة العمل الداخلية في تحقيق الالتزام التنظيمي لدى منسوبي قيادة حرس الحدود بمنطقة الحدود الشمالية* [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- بوسالية، حليلة (2011). *أثر إدارة بيئة العمل على الرضا الوظيفي "دراسة حالة"* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة منتوري قسطنطينية.
- أبوسيف، محمود سيد علي. (2018). *دور جودة حياة العمل في العلاقة بين رأس المال النفسي ومستوى الالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الطائف بالمملكة العربية السعودية*. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، 1(4)، 109-181.
- العساف، صالح بن حمد. (2016). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- أبو علام، رجا. (2013). *مناهج البحث الكمي والنوعي والمختلط*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عتامنة، خولة، وبوفكر، آية. (2022). *جودة الحياة الوظيفية وأثرها على الالتزام التنظيمي لدى العاملين* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. المركز الجامعي عبدالحفيظ بوصوف ميلة.
- العزيمي، محمود عبده. (2023). *مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى موظفي جامعة العلوم والتكنولوجيا حمود عبده*. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 10(68)، 6-46.
- العززي، سعد والفضل، سما. (2013). *فلسفة نوعية حياة العمل في الألفية الثالثة*. *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية*، 13(45)، 85-68.
- فلية، فاروق، وعبد المجيد، محمد. (2005). *السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية*. دار المسيرة.
- ماضي، خليل إبراهيم. (2014). *جودة الحياة الوظيفية وأثرها على مستوى الأداء الوظيفي للعاملين "دراسة تطبيقية على الجامعات الفلسطينية"* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة قناة السويس.
- ماضي، خليل إسماعيل. (2016). *الممارسات الاستراتيجية والمهارات الفكرية للقيادات الجامعية ودورها في تحسين جودة الحياة الوظيفية للعاملين في الجامعة الإسلامية*. *مجلة جامعة القدس المفتوحة*، 2(5)، 105-138.
- معراجي، سالم. (2017). *جودة حياة العمل وعلاقتها بالولاء التنظيمي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عبد الحميد بن باديس.
- معهد الإدارة العامة. (2021). *دراسة قياس بيئة العمل المحفزة في الوزارات في المملكة العربية السعودية* <https://2cm.es/MQs0>
- محمد، إيهاب عبدالله، ورفاعي، ممدوح عبد العزيز. (2016). *أثر جودة الحياة الوظيفية على الأداء التنظيمي: دراسة تطبيقية على قطاع البنوك*. *المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة*، 1، 331-351.
- نصار، إيمان حسن. (2013). *جودة حياة العمل وأثرها على تنمية الاستغراق الوظيفي - دراسة مقارنة بين دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث ووزارة التربية والتعليم الحكومي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Alahmadi, Talal bin Aaid. (2004). Organizational Loyalty and Its Relationship with Personal Characteristics and the Desire to Leave the Organization and Profession: A Field Study of Nurses Working in Health Ministry Hospitals in Riyadh. *Arab Journal of Administration*, 24(1), 1-44.
- Al-Bayari, Samar Said, & Abu Mamar, Fares Mohamed. (2018). Job Quality of Life and Its Impact on Organizational Commitment of Employees in the Ministries of Labor and Social Development in Gaza Strip [Unpublished master's Thesis]. Islamic University of Gaza.
- Jad Al-Rab, Said. (2008). Job Quality of Life in Contemporary Business Organizations. Dar Al-Nahda Al-Arabia.
- Al-Hajari, Salem. (2002). The Reality of Organizational Loyalty among Middle Management in the Ministry of Education in Oman and Its Relationship with Some Personal Characteristics and Organizational Factors* [Unpublished master's Thesis]. Sultan Qaboos University.
- Al-Husani, Wissam Mohamed Al-Abed. (2016). *The Impact of Job Quality of Life on Enhancing Organizational Commitment among Social Workers in the Ministry of Social Affairs* [Unpublished master's Thesis]. Al-Azhar University Gaza.
- Hamadi, Ahmed Abbas. (2016). *Organizational Commitment and Its Role in Enhancing Employee Performance: An Exploratory Study of the Opinions of a Sample of Managers and Employees in the General Company for Dairy Products. Journal of Economic and Administrative Sciences, 22(94), 301- 310.
- Al-Hamdani, Marium Salem Hamdan. (2009). Organizational Loyalty of Faculty Members in Private Universities in Oman [Unpublished master's Thesis]. Mutah University.
- Rashid, Fares Haroun, & Matar, Ammar Sajad. (2011). Job Frustration and Its Relationship with Job Quality of Life among Employees of Government Institutions in Diwaniya Province. *Journal of Humanities Sciences*, 7(1), 277-288.
- Vision 2030. (2030). Quality of Life Program Document 2020. <https://2cm.es/MlpQ>
- Sharrah, Najeeb Mohamed. (2022). The Relationship Between the Incentive System and Organizational Commitment Among Employees of the Youth and Sports and Road Maintenance Funds. *University of Al-Bayda Journal*, 2(4), 117-135.
- Al-Shammari, Ayada. (2013). The Role of the Internal Work Environment in Achieving Organizational Commitment Among Border Guard Employees in the Northern Borders Region [Unpublished master's Thesis]. Naif Arab University for Security Sciences.
- Bousalia, Halima. (2011). The Impact of Work Environment Management on Job Satisfaction: A Case Study [Unpublished master's Thesis]. Mentouri University Constantine.
- Abu Saif, Mahmoud Said Ali. (2018). The Role of Job Quality of Life in the Relationship Between Psychological Capital and Organizational Commitment Level Among Faculty Members at Taif University in Saudi Arabia. *International Journal of Educational Research*, 4(1), 109-181. 14.
- Al-Asaf, Saleh bin Hamad. (2016). Introduction to Research in Behavioral Sciences. Dar Al-Zahra Publishing and Distribution.

- Abu Allam, Raja. (2013). Quantitative, Qualitative, and Mixed-Methods Research Approaches. Dar Al-Masira Publishing and Distribution.
- Atamna, Khawla, & Boufeker, Aya. (2022). Job Quality of Life and Its Impact on Organizational Commitment Among Employees [Unpublished Doctoral Thesis]. Abdelhafid Boussouf University, Mila.
- Al-Azizi, Mahmoud Abdu. (2023). The Level of Job Quality of Life Among Employees at the University of Science and Technology. *Andalus Journal of Humanities and Social Sciences*, 10(68), 6-46.
- Al-Anzi, Saad, & Al-Fadl, Sama. (2013). Philosophy of Job Quality of Life in the Third Millennium. *Journal of Economic and Administrative Sciences*, 13(45), 85-68.
- Fliya, Farouk, & Abdelmajid, Mohamed. (2005). Organizational Behavior in Educational Institutions Management. Dar Al-Masira.
- Madi, Khalil Ibrahim. (2014). Job Quality of Life and Its Impact on Job Performance Level: An Empirical Study on Palestinian Universities [Unpublished Doctoral Thesis]. Suez Canal University.
- Madi, Khalil Ismail Ibrahim. (2016). Strategic Practices and Intellectual Skills of University Leaders and Their Role in Improving Job Quality of Life Among Employees at the Islamic University. *Journal of Open University of Al-Quds*, 2(5), 105-138. 23.
- Mi'raji, Salem. (2017). Job Quality of Life and Its Relationship with Organizational Loyalty [Unpublished master's Thesis]. Abdelhamid Ben Badi University.
- Public Administration Institute. (2021). *Study on Measuring the Motivating Work Environment in Ministries in Saudi Arabia*. Retrieved from <https://2cm.es/Mlqa>
- Mohamed, Ihab Abdullah, & Rifai, Mamdouh Abdelaziz. (2016). The Impact of Job Quality of Life on Organizational Performance: An Empirical Study on the Banking Sector. *Scientific Journal of Economics and Commerce*, 1, 331-351.
- Nasar, Iman Hassan. (2013). Job Quality of Life and Its Impact on Work Absorption: A Comparative Study Between the Education Department in UNRWA and the Government Education Ministry [Unpublished master's Thesis]. Islamic University.
- Zaid, Jamal and Al-Zaihi, Mahmoud. (2022) Quality of Work Life and its Impact on University Administrative Employees at the University of Science and Technology in Yemen. *Andalusia Journal of Humanities and Social Sciences*, 9(61), 61-15.
- Abebe, A., & Assemie, A. (2023). Quality of work life and organizational commitment of the academic staff in Ethiopian universities. *Heliyon*, 9,(4).1-20.
- Aruldoss, A., Kowalski, K. B., & Parayitam, S. (2021). The relationship between quality of work life and work-life-balance mediating role of job stress, job satisfaction and job commitment: evidence from India. *Journal of Advances in Management Research*, 18(1), 36-62
- Allen, N. J., & Meyer, J.P. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.
- Cheung, F. Yue, L. and Tang, C., (2009), " Quality of Work Life as a Mediator between Emotional Labor and Work Family Interference. *Journal of Business and Psychology*, 1 (24), 245- 255.

- Damayanti¹, N. K. F., & Prohimi, A. H. A. (2023, November). *The Influence of Quality of Work Life on Organizational Commitment Through Job Satisfaction Among Employees of Regional Public Company X*. In Proceedings of the BISTIC .Business Innovation Sustainability and Technology International Conference, State University of Malang, Indonesia.
- Dessler, G. (2011). *Human resource management* (13th Ed).Publishing as Prentice Hall.
- Havlovic, S. J. (1991). "Quality Of Work Life And Human Resource Outcomes".*Industrial Relations*, 30(3),469-479.
- Monkevicius, A. (2014). Quality of working life concept and empirical indicators. *Intellectual Economics*, 1(9), 8-24.
- Soythong, K. (2023). The Effect of Quality of Work Life and rganizationalCommitment to Employee Performance: A Case Study of TransportationBusiness in Nakhon Phanom Province of Thailand. *Journal of Roi Kaensarn Academi*, 8(5), 414-433
- Taruna S., Sonal S., Amar K. M. (2023). The Effects of Quality of Work-Life on Organizational Commitment and Job Satisfaction on theEmployees in Private Higher Education Sector. *European Economic Letters (EEL)*, 13(3), 1158–1169. <https://2cm.es/KzHt>
- Taylor, J. C. (1978). An empirical examination of the dimensions of quality of working life. *Omega*, 6, 153-160.
- Vuong, B., Tung, D., Tushar, H., Quan, T., & Giao, H. (2021). Determinants of factors influencing job satisfaction and organizational loyalty. *Management Science Letters*, 11(1), 203-212.
- Yusoff, Y. M., Rimi, N. N., & Meng, C. H. (2015). A study of quality of work life, organizational commitment and turnover intention. *Problems and Perspectives in Management*, 13(2), 357-364.

فاعلية برنامج مُقترح قائم على حوارية النص في تنمية المهارات البلاغية الحجاجية لدى طُلاب قسم اللغة العربية في جامعة أم القرى

عبد المجيد بن محمد باحص الغامدي

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة أم القرى

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج مُقترح قائم على حوارية النص في تنمية المهارات البلاغية الحجاجية ووظفت المنهج شبه التجريبي، ذا المجموعتين التجريبية والضابطة بما يحويه من اختبار قبلي وبعدي، حيث تكونت المجموعة التجريبية من (٢٣) طالبًا، وعلى نحو مماثل بلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة (٢٣) طالبًا، اختبروا من خلال توظيف أسلوب التعيين العشوائي. وشملت أدوات الدراسة وموادها قائمة المهارات البلاغية الحجاجية، واختبار المهارات البلاغية الحجاجية والبرنامج المقترح لتنمية المهارات البلاغية الحجاجية مصحوبًا بدليلي الطالب وعضو هيئة التدريس لتنفيذ البرنامج. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين تمّ تدريسهم باستخدام البرنامج المقترح القائم على حوارية النص ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين تمّ تدريسهم باستخدام الطريقة التقليدية في التطبيق البعدي - بعد ضبط التطبيق القبلي - لاختبار المهارات البلاغية الحجاجية المتعلقة بالمضمون والشكل والحجاجية الاتصالية، والمهارات البلاغية الحجاجية مجتمعة لصالح المجموعة التجريبية. وخلصت الدراسة إلى عرض جملة من التوصيات والمقترحات البحثية المتصلة بالمهارات البلاغية الحجاجية وسُبل تناولها من خلال دراسات وصفية وتحليلية ومزجية مستقبلية.

الكلمات المفتاحية: حوارية النص، بلاغة الحجاج، المهارات البلاغية الحجاجية.

The Effectiveness of a Proposed Program Based on the Dialogism of Text in Developing Argumentative Rhetoric Skills for Arabic Language Department's Students at Umm Al-Qura University

Abdulmajeed Mohammed Bahes Alghamdi

Assistant professor in Curriculum and Instruction Department

College of Education, Umm Al-Qura University

Abstract: The study aimed to investigate the effectiveness of a proposed program based on the dialogism of text in developing argumentative rhetoric skills. The study employed a quasi-experimental design with two experimental and control groups, using pre-and post-tests. The experimental group consisted of 23 students, and 23 students in the control group were chosen through random sampling. The study instruments included a list of argumentative rhetoric skills, a test of argumentative rhetoric skills, and the proposed program that included instructional guidelines for Arabic language students and university teachers in using dialogism of text to develop argumentative rhetoric skills. The study's results indicated statistically significant differences between the students of the experimental group, who were taught using the proposed program, and the control group, who were taught using the traditional method, after controlling for the pre-test. These differences were observed in content, form, communicative argumentation, and overall level of argumentative rhetoric skills, favoring the experimental group. The study concluded by offering a range of recommendations and future research on argumentative rhetorical skills. These include future descriptive, analytical, and mixed-method studies to explore these skills further.

Keywords: Dialogism, The Rhetoric of Argumentation, Argumentative Rhetoric Skills.

المقدمة:

بعد النص أول مكون لغوي يتفاعل معه القارئ والمتلقي، وهو مكون له من الأهمية ماله؛ إذ يحدث في نفس المتلقي القوة الإدراكية والانفعالية تجاه ما يحويه من معانٍ وألفاظٍ ودلالاتٍ، وهو في طبيعة المكونات اللغوية ذات الأثر العميق في النفس الإنسانية، وما تعلّقه عليه من آمال معرفية وثقافية واجتماعية. ويقدر ما ينجح المؤلف والمعلم في بناء النص الأدبي واختياره بقدر ما يكون الأثر على المتلقي والقارئ والمتعلم؛ ولذا يولي مؤلفو المراجع العلمية اللغوية ومعدو الخطط الدراسية النصوص الأدبية عناية خاصة لكي تحسّد الغرض التربوي واللغوي المنشود.

وقد نشطت في الأونة الأخيرة العناية بالنظرية الحوارية للنص وعناصرها ومكوناتها؛ إذ يؤكد باختين (Bakhtin, 2010) في نظريته الحوارية على أنّ حوارية النص قائمة على نصوص مرتبطة بسياقها، وتتفاعل مع نصوص أخرى، ويعاد تأويلها في سياق جديد وحوارٍ ممتد ومستمر، فأينما وجد النص وجدت معه موضوعات ومسائل الحوار المتصلة بالفكر الإنساني وخبراته المتنوعة. والفكر الحوارية والتأثيرية والإقناعية متأصلة في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، وفي التراث العربي القديم والنقد المعاصر على نحو ما تحويه مؤلفات الجاحظ وعلماء الكلام والمنطق، خاصة ما يختص بفن المناظرة وبلاغة الإقناع (عادل، 2013)، إلا أن جدّة حوارية النص تتمثل في عناية مؤلف النص الأدبي بتكوين شخصيات وأدوار متنوعة ضمن صياغة النص الأدبي تتبادل فيما بينها الحوار (الحري، 2020). ولا يقصد بالحوارية هنا المعنى المؤلف القائم على تجاذب أطراف الحديث بين الأشخاص والمتحاورين، وإنما ينصب تركيزها على الكيفية التي تتجسّد فيها الحوارات من خلال التفاعل النصي الحوارية الذي يجسّده النص بكل مكوناته وعناصره الدلالية وما تحويه من مدلولات ثقافية واجتماعية وإيدولوجية (الحميري، 2010).

وتشير دراسة دوالي (2018) ودراسة هيجرنيس (Heggernes, 2021) إلى أنّ حوارية النص تركز على عمق اللغة ولا تتعامل مع شكلها الجمالي فحسب/ بل تقتضي فهم طبيعة اللغة المتداخلة، وتتطلب التوليف والتكامل والربط بين صور اللغة وأساليبها، وأنماط الوعي، والبنى الاجتماعية والثقافية المعبرة عنها بما يعكس صفة النص الحوارية وطبيعته.

ويتصل مفهوم الحوارية أو حوارية النص بالعلاقة بين اللغة والفكر والمجتمع وبما يعكس طبيعة الحال تعددية الأصوات داخل النص الواحد ويقابله فكرة النص أحادي الصوت الذي يظهر من خلاله غياب الأصوات الأخرى التي قد يكون لها صلة بأحداث النص ووقائعه. فحوارية النص تتجه نحو ثنائية الصوت إذ لا يوجد - كما يرى باختين - شيء ذو طبيعة أحادية غير متفاعل مع ما يحيط به (Renfrew, 2014). وتقتضي الحوارية كشف المعاني الخبيثة والطّاقات الإيجابية المستترة في النصوص وتحليل بنائها العميقة ودلالاتها التواصلية بالاستفادة من المناهج النقدية الحديثة التي تدرس النصوص من داخلها وخارجها كاللسانية والاجتماعية والنفسية والأيدولوجية (الهجري، 2015).

ويتضح مما سبق أنّ حوارية النص بمفهومها المعاصر تتجاوز فكرة أحادية الصوت وانغلاق النص على ذاته أو محاولته تجريف الطرف الآخر إلى تعددية حقيقية تُفضي إلى زيادة التراكم المعرفي وقابليته للنمو والتحليل على نحو يستدعي ربط نتائج تحليل النص بكل القضايا الثقافية والمعرفية والفكرية والتوسّع في مناقشتها وتداولها وذلك باعتبار النص الشعري ميدان للتفاعل المعرفي والجمالي وميدان للحوارية بين النص وتوقعات المتلقين وعوامل الواقع الموضوعي، والحوارية بهذا تستدعي النظر إلى النص بأنه ليس مجرداً من الواقع، بل هو جزء من ديناميته ورؤيته للعالم ويؤثر ويتأثر به.

وعندما تزوي حوارية النص وتقل العناية بها، يفقد القارئ للنص أو محلل النص تلك الحالات من التفاعل الخلاق بين النص وسياقاته، وبالتالي فإنَّ قراءة النص وتحليله ينبغي ألا تقف عند الذوق الانطباعي أو ظاهر اللغة، بل تجاوز ذلك إلى كشف دلالات النص ومغزاه، وانسجام مكوناته وعلاقتها بمعايير النسق السائد في الواقع التاريخي والاجتماعي والثقافي والجمالي (قحطان، 2018).

وتستدعي حوارية النص ما يثبت حجة النص ورجاحة ما انتحاه من أوجه المعنى والاستعمال (الحسنوي والأسدي، 2014)، ومن هنا تأتي فكرة الدراسة الحالية وأهميتها التي تسعى من خلال مكوّنهما الأول إلى البحث في سُبُل اقتران حوارية النص بالمسار الحجاجي الذي تجسده البلاغة الحجاجية، وما تقتضيه من مهارات وأتجاهات، وتوظيفها من خلال برامج تعليمية تطبيقية، إذ يشير مشبال (2018) إلى ضرورة تجاوز مستوى الحيز النظري في الدراسات البلاغية إلى ما هو أبعد من خلال توظيف برامج تطبيقية يتدرّب من خلالها الدارس أو المتعلّم على المهارات البلاغية الحجاجية التي يسلكها النص وهو يوطد لقضاياها ويدفع عنها المعارضة. ويلحظ الباحث أن هناك قلة ملحوظة في الدراسات والأدبيات التربوية ذات الصلة بالبلاغة الحجاجية العربية؛ إذ تكاد تكون محصورةً في فئة محدودة من الباحثين والمهتمين بتأطير الدرس البلاغي الحجاجي.

فالبلاغة الحجاجية تقوم على توظيف عدّة مهارات لتثبيت أفكار النص والدفاع عنه ودحض ما يتعارض معه. ويرى طه (2007) بإمكانية تصنيف الحجج المصاحبة للنص والداعمة لمحتواه إلى ثلاثة أنماط، أولها: الحجة المجردة التي تأتي في صورة بناء استدلالي مستقل بذاته، وثانيها: الحجة الموجّهة بوصفها فعلاً استدلالياً يأتي به المتكلّم أو منشيء النص، والثالثة: هي الحجة المقوّمة التي يأتي بها المتكلّم أو كاتب النص بغية إفادة المتلقي وتحفيزه على تقويم النص وسبر أغواره. ويؤكد زاريفسكي Zarefsky (2019) العلاقة بين دراسات بلاغة الحجاج والاتصال، والتي يجب بحثها من خلال تقصي جوانب الأهمية التي ستناها الحجج من قبل المتلقي وحجم التأثير في الجمهور وقارئ النص. ومن هنا جاء تركيز دراسة التركي (2020) على الوظيفية الاتصالية للحجاج بوصفها "بالأساس الذي تتوقّف عليه نجاعة الحجاج" وخلص بانقيب (2021) إلى أن توظيف بلاغة الحجاج يقوم على عدّة مهارات وتقنيات حجاجية تتصل بمضمون النص وأخرى تتصل بالشكل، بحيث تقوم التقنيات الحجاجية المتصلة بمضمون النص على توظيف الحجة السببية والنفعيّة وحجة الثعوت، والمقارنة والتّمثيل والتّقسيم وقيمة صاحبها، في حين تقوم التقنيات الحجاجية المتصلة بالشكل على توظيف صيغة التّفصيل، والسّجع، والجناس، والطّباق، والتّكرار، والاستفهام والقصر، والتّفي.

وتستند الحجة السببية على الأسباب والمبررات الكامنة وراء الظواهر والأفعال والأحداث والمواقف المصاحبة للنص، إذ يمكن أن يخلص المتتبّع لتلك الأحداث والظواهر إلى استنتاج رابط سببي نتجت عنه تلك الأحداث والظواهر الواردة في النص (قادا، 2015). وتوصف الحجة النفعيّة بأنها قائمة على استحسان الأحداث والأقوال والأفعال وتقومها بناءً على نتائجها الإيجابية أو السلبية؛ ولذا تعرف أيضاً بالحجة البراغماتية (مشبال، 2018). وفي حين تتجلى حجة الثعوت من خلال تعداد الصفات في أثناء وصف الحدث والموضوع لتعزيز قيمة الموضوع مدار النص والموقف تجاهه (صولة، 2011). وتمثّل حجة المقارنة في إبراز أوجه التشابه والاختلاف بين موقفين، أو عبارتين، أو قيمتين، أو فكرتين، أو أكثر للانتصار لإحداها دون الأخرى (قوتال، 2017). ويعد التمثيل مجالاً خصباً لممارسة الحجاج بوصفه أداة برهنة وتشابه علاقة بين بني متنوعة من مجالات مختلفة، إذ هو احتجاج لأمرٍ أو موضوعٍ أو فكرةٍ ما عن طريق علاقة الشّبه التي تربطها بفكرة أخرى

على نحو ما هو شائع في باب التشبيه والاستعارة (بانقيب، 2021). وتركز حجة التقسيم على تقسيم الكل إلى أجزائه أو عناصره، ولذا يتصور الكل بأنه مجمل هذه الأجزاء أو العناصر المكونة له (صولة، 2011).

ومع أهمية حوارية النص وما يصاحبها من مهارات وتقنيات حجاجية تثبت حجة النص وتوطد لقضاياها إلا أنه يوصى بأهمية التماسك والاتساق النصي المصاحب لهذه التقنيات والمهارات البلاغية الحجاجية المستخدمة في النص، إذ أكدت دراسة لعجال وفاطمة (2022) أهمية دراسة المبادئ والقواعد والمهارات اللازمة التي تشكل رافداً يرفد هذه التقنيات والمهارات الحجاجية ويجعلها تبدو متماسكة وقادرة على إبراز الفكرة المراد إيصالها والتأثير بها (صولة، 2011).

وتتضح مما سبق الحاجة إلى بناء برامج تعليمية تنطلق من حوارية النص وتستهدف بشكل مباشر تنمية المهارات البلاغية الحجاجية لدى طلاب أقسام اللغة العربية وتعرفهم بالتقنيات والمهارات البلاغية الحجاجية التي يسلكها النص الحوارية وهو يوطد لقضاياها ويدفع عنها المعارضة.

مشكلة الدراسة:

تشير معظم الدراسات المتصلة بتعليم البلاغة وتعلمها إلى وجود ضعف ملحوظ فيما يختص بالمفاهيم والمهارات البلاغية لدى طُلاب التعليم العام، حيث أظهرت نتائج دراسة فاطمة عسيري (2013) وجود ضعف ملحوظ فيما يختص بالمفاهيم البلاغية، في حين أظهرت نتائج دراسة سميرة المالكي (2020) ضعفاً ملحوظاً في المهارات البلاغية المرتبطة بالبيان والبدیع وعلم المعاني. ويمتد هذا الضعف ليشمل الطُلاب الجامعيين المتخصصين في اللغة العربية حيث أظهرت نتائج الاختبار القبلي لدراسة صلاح الدين (2023) إلى وجود تدني في المهارات البلاغية لدى طلاب قسم اللغة العربية. والمتتبع لتفسيرات تلك الدراسات بمختلف المراحل التعليمية يُلحظ أنها تعزو هذا القصور إلى الطرائق التقليدية في تعليم المفاهيم والمهارات البلاغية. كما أن الباحث خلال تدريسه لبعض مقررات الأدب لاحظ تدنيًا لدى بعض الطُلاب المختصين في اللغة العربية عند توجيههم نحو تحليل واستنباط ما تحويه النصوص الأدبية المضمنة في المناهج التعليمية الجامعية من أساليب وتقنيات بلاغية. ومن المؤكد أن مثل هذا الضعف بحاجة إلى معالجات منهجية وعلمية وتربوية.

ولما كانت البلاغة كما يشير مشبال (2018) أعتق الحقول اللغوية صلةً بالنص؛ إذ اتخذت البلاغة من النص محوراً صدرت عنه مفاهيمها وأدواتها وأساليبها؛ ولذا كان الأجدى من وجهة نظر الباحث أن تستند البرامج التعليمية والمعالجات التجريبية في تنمية المهارات البلاغية إلى النص الأدبي فهو أكثر انسجاماً مع طبيعة البلاغة وأقوى تأثيراً في نفس المتعلم من الأمثلة المصطنعة والاستراتيجيات التدريسية العامة. وقد تبينت من خلال الدراسات اللغوية المعاصرة، من مثل: دراسة عبيدات (2015) ودراسة الحربي (2020) ضرورة العناية بحوارية النص التي تعني بالتفاعل النصي الذي يخرج مكونات النص من كونها مجرد أشكال وصور معيارية باتجاه الأفق الاجتماعي والدلالي والبلاغي. ولما كانت حوارية النص ذاتها تستدعي ما يثبت حجة النص ورجاحة ما انتحاه (الحسناوي والأسدي، 2014) كان ذلك الأمر منطلقاً لفكرة الدراسة الحالية في التركيز على المهارات البلاغية الحجاجية تحديداً والنظر في سبل تنميتها لدى الطُلاب المتخصصين في اللغة العربية في جامعة أم القرى.

ومع أهمية حوارية النص وما يصاحبها من مهارات وتقنيات حجاجية تثبت حجة النص وتوطد لقضاياها إلا أن الدراسات البلاغية المعاصرة، من مثل: دراسة لعجال وفاطمة (2022) توصي بأهمية العناية بمرتكزات التماسك والاتساق النصي المصاحبة لهذه التقنيات والمهارات البلاغية الحجاجية المستخدمة في النص. ومن هنا تأتي فكرة الدراسة الحالية وأهميتها

التي تسعى إلى البحث في سبل اقتران حوارية النص بالمسار الحجاجي الذي تجسده المهارات والتقنيات البلاغية الحجاجية، ومن خلال مرتكزات الاتساق النصي اللازم للترابط الحجاجي، وتوظيفها من خلال برامج تعليمية تطبيقية، إذ يشير مشبال (2018) إلى ضرورة تجاوز مستوى الحيز النظري في الدراسات البلاغية إلى ما هو أبعد من خلال توظيف برامج تطبيقية يتدرب من خلالها الدارس أو المتعلم على المهارات البلاغية الحجاجية التي يسلكها النص وهو يوطد لقضاياها ويدفع عنها المعارضة.

ويلحظ الباحث أن هناك قلة ملحوظة في الدراسات والأدبيات التربوية ذات الصلة بالبلاغة الحجاجية العربية وتنمية مهاراتها من خلال برامج قائمة على المعالجات التطبيقية والتجريبية في ضوء حوارية النص؛ إذ تكاد تكون الدراسات البلاغية محصورة في فئة محدودة من الباحثين والمهتمين بتأطير الدرس البلاغي الحجاجي، ويصاحبه غياب الاهتمام بمركزات الاتساق والترابط الحجاجي والنصي الحواري. وإذا كانت الدراسة ستنازع في زعم جدة موضوعها، فلا يمكن أن تكون المزاجية بين حوارية النص والمهارات البلاغية محل نزاع، فلم يظفر الباحث في حدود ما تيسر له من إطلاع على دراسة اتخذت من حوارية النص منهجاً وبرنامجاً يروم دراسة المهارات البلاغية الحجاجية المصاحبة للنص الحواري وتنميتها.

فروض الدراسة:

ومن ثم فإن علاج هذه المشكلة يكمن في سعي الدراسة الحالية إلى الوقوف على فاعلية برنامج مقترح قائم على حوارية النص في تنمية مهارات البلاغة الحجاجية لدى طلاب قسم اللغة العربية في جامعة أم القرى، وحيث إن أكثر ما يتضح في الدراسات المدرجة سواء ما يتصل بحوارية النص وكذلك بلاغة الحجاج غلبت الدراسات اللغوية النظرية لا التربوية شبه التجريبية فقد ارتأت الدراسة الحالية صياغة الفروض الصفرية الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب قسم اللغة العربية بجامعة أم القرى للمجموعة التجريبية الذين تم تدريسهم باستخدام البرنامج المقترح القائم على حوارية النص ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين تم تدريسهم باستخدام الطريقة التقليدية في التطبيق البعدي - بعد ضبط التطبيق القبلي - لاختبار المهارات البلاغية الحجاجية المتعلقة بالمضمون.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب قسم اللغة العربية بجامعة أم القرى للمجموعة التجريبية الذين تم تدريسهم باستخدام البرنامج المقترح القائم على حوارية النص ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين تم تدريسهم باستخدام الطريقة التقليدية في التطبيق البعدي - بعد ضبط التطبيق القبلي - لاختبار المهارات البلاغية الحجاجية المتعلقة بالشكل.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب قسم اللغة العربية بجامعة أم القرى للمجموعة التجريبية الذين تم تدريسهم باستخدام البرنامج المقترح القائم على حوارية النص ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين تم تدريسهم باستخدام الطريقة التقليدية في التطبيق البعدي - بعد ضبط التطبيق القبلي - لاختبار المهارات البلاغية الحجاجية الاتصالية.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب قسم اللغة العربية بجامعة أم القرى للمجموعة التجريبية الذين تم تدريسهم باستخدام البرنامج المقترح القائم على حوارية النص ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين تم تدريسهم باستخدام الطريقة التقليدية في التطبيق البعدي - بعد ضبط التطبيق القبلي - لاختبار المهارات البلاغية الحجاجية ككل.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تحديد المهارات البلاغية الحجاجية الملائمة لطلاب قسم اللغة العربية في جامعة أم القرى.
2. بناء برنامج مقترح قائم على حوارية النص الشعري ويجسد النواحي التطبيقية والتعليمية لتنمية المهارات البلاغية الحجاجية لدى طلاب قسم اللغة العربية في جامعة أم القرى.
3. الكشف عن فاعلية البرنامج المقترح القائم على حوارية النص الشعري في تنمية المهارات البلاغية الحجاجية لدى طلاب قسم اللغة العربية في جامعة أم القرى سواء ما يتصل منها بالمضمون، أم بالشكل، أم بالاتصالية الوظيفية، أم مجتمعة.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من اضطلاعها بعدة إسهامات منها ما يلي:

1. تسهم الدراسة الحالية في تعريف الطلاب وتدريبهم على تحليل النصوص ونقدها من منظور حجاجي يستبين لهم من خلالها الكيفية التي سلكها الكاتب في تناول موضوع النص، وتقوية مضامينه ودفع المعارضة عنه. ومن المهام المناطة بالتعليم الجامعي تعريف الطالب بكل جديد في تخصصه؛ ولذلك فإن تدريب طلاب أقسام اللغة العربية بالتعليم الجامعي على توظيف المهارات البلاغية الحجاجية في تحليل النصوص الأدبية ونقدها ينمي لديهم ملكة التحليل والفحص المتعمق للنص، ويكسبهم الرؤية الحجاجية النقدية المعاصرة في تحليل النص ونقده، والقدرة على الكشف عن الأساليب البلاغية الحجاجية المهيمنة على النص سواء ما اتصل من تلك الأساليب بالمضمون، وما اتصل منها بالشكل والاتصالية الوظيفية للحجاج.
2. تقدم الدراسة الحالية لأعضاء هيئة التدريس دليلاً يوضح الخطوات الإجرائية الممكنة لتنمية المهارات البلاغية الحجاجية.
3. تعرض الدراسة بلاغة الحجاج، وتقدم تفصيلاً لها، وهي بذلك ترمي إلى تحفيز الباحثين في مجال تعليم البلاغة وتعلمها إلى إجراء مزيدٍ من الأبحاث المستقبلية التي تكشف عن الصلة بين البلاغة والحجاج والدراسات الأدبية والتحليل النصي للخطاب.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

1. قياس المهارات البلاغية الحجاجية المتصلة بالشكل والمضمون والوظيفة الاتصالية للحجاج، التي أسفرت عنها القائمة التي توصلت إليها الدراسة، وذلك لصعوبة تنمية جل المهارات البلاغية الحجاجية، وقد حرصت الدراسة على أن تكون المهارات البلاغية الحجاجية المختارة ممثلة تمثيلاً واضحاً لطبيعة المهارات البلاغية الحجاجية.
2. عينة عشوائية من طلاب السنة الثالثة بقسم اللغة العربية في الكلية الجامعية في القنفذة بجامعة أم القرى (1442/1443)، الذين استكملوا دراسة مقررات البلاغة والنقد؛ إذ لا يحسن تجاوز العلوم الأساسية

في البلاغة والنقد، فالأجدي من وجهة نظر الباحث دراستها أولاً ثم الولوج إلى العلوم البلاغية المعاصرة؛ لأن امتلاك العلوم الأساسية في البلاغة يجعل المشاركين في الدراسة على وعي بالفوارق التي تميز بلاغة الحجاج عن غيرها من المفاهيم البلاغية، ومن خلال ذلك أيضاً يتهياً الطالب لتوظيف المهارات البلاغية الحجاجية.

مُصطلحات الدراسة:

لا شك أن استعمال مصطلحات محددة المدلول أمرٌ في غاية الأهمية في أي دراسة علمية، ولذا عُنيت الدراسة الحالية بتعريف المصطلحات الآتية:

الحجاج:

يُعرف جريز وبيرولوبونييك (Grize & Piérait-Le Bonniec, 1995) الحِجَاجَ في مفهومه العام بأنه: تقديم الحجج والأدلة الداعمة لرأي أو موقف ما، وبأنه يشكل في الوقت ذاته نهجاً يروم التأثير في رأي المتلقي وموقفه. وينبه هوليهان وباسكي (Hollihan & Baaske, 2022) على وجوب صياغة تعريف الحجاج على نحو يؤكد على الوظيفية الاتصالية للحجاج، وذلك أن تخير أجود الحجج والأدلة الداعمة لرأي ما يتطور مع استحضار الجمهور في ذهنه.

ومما سبق يُعرّف الحجاج إجرائياً بأنه: جملة من الحجج والأدلة والبراهين التي تُوظف في شكل النص ومضمونه بقصد تواصلٍ وإقناعيٍّ وتأثيريٍّ في رأي وموقف المتلقي وقارئ النص.

البلاغة الحجاجية:

عرّف مشبال (2018) البلاغة الحجاجية بأنها: فرع من فروع البلاغة المعاصرة، والتي تُعنى بدراسة النص الذي أنتجه المتكلم أو الكاتب في مقام تواصلٍ محدد، لا ليعبر عن ذاته فحسب، بل ليؤثر في المخاطب ويغير رؤيته واعتقاده، ويحمّله على الفعل، وذلك بمشدد كل الوسائل الشكلية والضمنية لجعل الخطاب أو النص مقنعاً ومؤثراً في الآخر.

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: نهج بلاغي معاصر يسعى إلى الإبانة عن الطرائق الحجاجية التي يسلكها النص وهو يوطّد لقضاياه ويدافع عن رؤاه المتبناة ويدفع عنها المعارضة؛ سواء ما اتصل من تلك الطرائق بالمضمون، أو الشكل، أو الوظيفية الاتصالية للحجاج.

المهارات البلاغية الحجاجية:

يعرفه شارودو (Charaudeau, 2002) بأنها قائمة على دراسة العلاقة بين النص والمقام، ويتقضي فحص التنظيم النصي الذي يحدد تبلور الحجاج، والطريقة التي اختار بها كاتب النص ترتيب النص وما يحويه من تقنيات حجاجية في سياقات تواصلية ملموسة، وفي أطر نوعية محددة، وبما يشتمل على تحليل الوسائل اللفظية والمنطقية التي أسهمت في بناء حجاجية النص.

وتشير روث أموسي (Amossy, 2002) إلى أن التحليل البلاغي الحجاجي يتسع ليشمل دراسة الحجاج بوصفه حواراً يعقده كاتب النص بين نصه وغيره من النصوص أو الخطابات على نحو قد يؤكدّها أو يغيرها أو ينقضها.

ومن هنا تُعرف الدِّراسة الحالية المهارات البلاغية الحجاجية إجرائيًا بأنها: تسليط المنظور الحجاجي على النص تحليلًا وفحصًا لبيان الآلية التي جعلت من النص خطابًا مؤمنًا بقضيته، ومتخذًا كل سبيل حجاجي لفظي أو ضمني أو تواصلية ممكن للإقناع به.

حوارية النص

يعرف دوالي (2018) حوارية النص بأنها مرتبطة بالبحث عن تعددية الأصوات في النص الأدبي على نحو يعكس تعددية الأساليب والمعاني والدلالات المتضمنة داخل النص، وذلك أن طبيعة البناء الفني للنص وفق مفهوم الحوارية عند باختين تجمع بين صور اللغات والأساليب وأنماط الوعي التي تعبر عنها.

وفي ضوء ما سبق، تُعرف حوارية النص إجرائيًا بأنها: التركيز على سمة تعددية الأصوات في النص الأدبي وتحليل تلك الأصوات وما توظفه من صور وأساليب وأنماط وما يصاحبها من أساليب وتقنيات بلاغية حجاجية.

أدبيات الدِّراسة

حوارية النص: مفهومها وأهميتها وعلاقتها بتعليم البلاغة وتعلمها:

مما لاشك فيه أن الاتجاه التّفصيدي الذي يُعنى بتلخيص القواعد البلاغية وحصرها قد أسهم في ضبط البلاغة وعلومها لكنه أدّى في الوقت ذاته إلى إضعاف التّذوق الأدبي والتّحليل البلاغي، حيث وظفت الأمثلة كشواهد على القاعدة البلاغية دون ترابط بين دلالات تلك الأمثلة ومعانيها. ومن الاتجاهات المعاصرة اللافتة للنظر تلك التي يكون النصّ الشعري الحوارية فيها موضوعًا للدراسة والمعالجة، حيث يتقمّص النصّ الشعري حوارية النصّ من خلال صوتي الشاعر والمتلقي في آن واحد. فالنصّ الشعري الحوارية يعد من أرقى وسائل الأسلوب الشعري وأكثرها كفاية على تحقيق التواصل بين النصّ ومتلقيه، وتقتصر الدِّراسات البلاغية والنقدية المعاصرة للنصّ الشعري الحوارية مكانة خاصة بين مختلف النصوص، إذ إن هذا النوع من النصوص قادرًا على أن يتيح للقارئ فرصة لاستنطاق النصّ والكشف عما يحمله من إشارات ودلالات (عبيدي، 2016؛ مصلوح، 2017؛ بوقرة، 2020). وتفترض حوارية النصّ أن وراء كل نص نظام لغوي ودلالي، وتفاعلي وأن كل ما في النصّ يمكن التفاعل معه؛ إذ يتوجب النظر لكل ما يمكن تقديمه من خلال النصّ ودلالاته وسياقاته المرتبطة به وعلى نحو يعكس إمكانية تفاعل النصّ مع نصوص أخرى وإعادة تأويلها في سياق جديد وحوار متصل وممتد (Wertsch, 2010).

إن حوارية النصّ تجعل من الشخصيات والصّور المستدعاة حالة مُعبّرة عن الهم الجمعي وعلى نحو يجعل النصّ الشعري يتسم بتكثيف الصّور والرموز والمعاني وتنوع الضمائر وتفاعلها مع بعضها بعض، والسّماح لشخصيات النصّ ومكوناته أن تبوح بمكنوناتها ليتحول النصّ الشعري من حالة الإخبار إلى المشاركة الإيجابية والفاعلة لكل الأطراف وفي كل مجريات النصّ وأحداثه وعلى نحو يخالف لما في الأحادية الصوتية التي قد ينقطع فيها الحوار داخل النصّ وخارجه بشكل مفاجئ، أو يسيطر عليه طرف دون بقية الأطراف الأخرى (Bakhtin, 2010). وتؤمن حوارية النصّ بفكرة أن منشئ النصّ لا يمكنه معرفة ذاته إلا عن طريق الحوار سواء أكان حوارًا خارجيًا يكثر في القصائد الشعرية ذات الأصوات المتعددة أم حوارًا داخليًا يقوم على إدخال القارئ إلى عالم الشاعر وحياته؛ وإن كانت الغاية من الحوارية التّخفيف من حدة أحادية الصوت وحمل القارئ على تعرّف كل القضايا التي تحيط بالنصّ (سعدية، 2016).

وينسجم النص الحواري مع تدريس المهارات البلاغية، إذ تتجلى فيه وظائف التعبير والإثارة والإقناع (قحطان، 2018)، بل يعد النص الحواري من جملة الأسس التي ينبغي أخذها في الحسبان عند تعليم البلاغة وتعلّمها؛ إذ يتفق المختصون في تعليم اللغة العربية وتعلّمها على ضرورة اختيار النصوص التي يتم تدريس المهارات البلاغية في ضوءها من النصوص المتميزة بالأسلوب الأخاذ والمضمون المؤثر والمتعة الأدبية؛ لكي تثير اهتمام الطلاب وتدفعهم نحو الفهم العميق للنص واكتساب المهارات البلاغية المستهدفة (يونس، 2001؛ الخليفة، 2004؛ مفلح، 2007).

ومن هنا تتضح للباحث الحاجة الملحة في تعليم الأساليب البلاغية إلى توظيف النصوص الشعرية الحوارية؛ إذ لا يحسن تجاوزها إلى غيرها من الأمثلة والنصوص؛ لأن النص الشعري الحواري يتأني فهمه من خلال إدراك الغاية والوظيفة التي يقوم عليها تضامنها مع الأساليب البلاغية من خلال التداخل والانسجام الذي تبنيه هذه الأساليب البلاغية من النص الشعري الحواري لتصبح جزءاً لا ينفصم عنه.

بلاغة الحجاج: ماهيتها وأهميتها ومهاراتها:

لقيت بلاغة الحجاج بمفهومها العام اهتماماً ملحوظاً في الدراسات البلاغية المعاصرة انطلاقاً من أن عددًا من مقاصد تعليم بلاغة الحجاج تكمن في جلبه انتباه المتلقي، ودراسة مسارات الاستدلال والبرهنة، ودراسة جميع أوجه البلاغية للاستدلال في أثناء المحاجة (صولة، 2011). ويقصد ببلاغة الحجاج الأوجه البلاغية التي يتحقق بها الحجاج وقد تأتي في صورة أساليب لفظية ودلالية تخدم هدف التواصل والإقناع (Charaudeau, 2002). وتتناول بلاغة الحجاج النص باعتباره نشاطاً يروم التأثير في الآخر ومن ثم فهي تتوخى النظر في كل ما يقوم عليه النص من أساليب بلاغية حجاجية يوظفها المؤلف (مشبال، 2018). والذي يُلحظ على غالب حديث الأدبيات والدراسات التي تناولت بلاغة الحجاج أنه موجّه نحو السعي إلى أن يصبح الحجاج منهجاً للتحليل النصي مثل بقية المناهج النقدية المعاصرة. وتتجلى هنا أهمية تحديد المهارات البلاغية الحجاجية؛ إذ يرى الباحث أنه لا مناص للدارس الذي يريد الاستعانة بالتحليل البلاغي الحجاجي للنص من الاعتماد على مهارات بلاغية حجاجية مُحَدَّدة وواضحة، وحتى لا يصبح الحكم على العمل الأدبي ونقده ذاتياً وفوضوياً لا ضابط له.

وفي مقدمة المهارات البلاغية الحجاجية ما يتصل بمضمون النص من حيث تحديد وجوه الاحتجاج ومواقفه بالأسباب والمبررات الكامنة وراء الظواهر والأفعال والأحداث المصاحبة للنص، واستنباط الرابط السببي للأحداث والظواهر الناتجة في النص والتعليل والتبرير لأفضلية فكرة أو موضوع على آخر (Amossy, 2009) واستحسان فعل أو رأي أو عدمه بناء على نتائجه المقبولة وغير المقبولة، و تقييم حدث أو رأي على أساس نتائجه الإيجابية والسلبية، أو تعداد الصفات وإبرازها في وصف أفضلية موضوع أو رأي، والمقارنة بين الحقائق بغرض تقديم حكم حجة على حجة أخرى، وإبراز أوجه التشابه والاختلافات بين فكرتين أو مفهومين للانتصار لأحدهما دون الآخر، والاحتجاج لأمر أو فكرة معينة عن طريق علاقة الشبه التي تربطها بفكرة أخرى، والاحتجاج لأمر ما من خلال تقسيم الكل إلى أجزائه المكونة له (صولة، 2011؛ قادا، 2015؛ قوتال، 2017).

وقد يكون التركيز على المهارات البلاغية الحجاجية التي تتصل بالشكل أو القالب الفني الذي يكسو مضمون النص ويجعله مقبولا ومؤثرا، ومن ذلك توظيف صيغ التفضيل لإيجاد ترتيب حجاجي مبني على التفاضل بين طرفين أو فكرتين وتوظيف السجع لينشئ انسجاماً موسيقياً وصوتياً لتعزيز وقع الحجاج في النفوس والأسماع، وتوظيف الجناس لجعل المتلقي أكثر انتباهاً لحجة النص ومتابعة لها، وتوظيف التكرار لإظهار قوة حضور الفكرة المراد إيصالها والتأثير بها، وتوظيف

الاستفهام في توجيه قارئ النص نحو الغرض الذي ينشده النص والحجة الداعمة له، وتوظيف القصر والاستثناء والنفي في تقييد الحجج الداعمة لقول ما أو فكرة ما (مشبال، 2018؛ بانقيب، 2021).

ولا تقل أهمية دراسة المهارات البلاغية الحجاجية المتصلة بالوظيفية الاتصالية للحجاج عن بقية المهارات، فهي تُعنى بدراسة الأسلوب التفاعلي بين طرفي الحجاج (المرسل والمستقبل) أثناء عرض الرأي والحجة، والنظر في طبيعة النص القائم على الحجاج الموجه من المرسل إلى المستقبل مدعوماً بالبراهين والأدلة (Buhagiar & Sammut, 2023)، واستنتاج كيفية التفاعل الذي يقع عند اختلاف طرفين أو فكرتين في النص، والقدرة على إدراك كيفية توظيف الحجاج في النص مع الحفاظ على مكانة الطرف الآخر، وبما يعزز الاختلاف البناء في الأفكار ووجهات النظر، و فهم درجة توظيف مقامات التواصل عبر النص بهدف إقناع المتلقي بالفكرة أو الموقف (التركي، 2020).

ومجمل القول: إنَّ النصوص الشعريّة الحوارية قد تكون أكثر ملاءمةً في تنمية المهارات البلاغية الحجاجية ودراساتها دراسة عميقة تستهدف الكشف عن الأساليب البلاغية الحجاجية الباطنة والظاهرة فيها، مع التأكيد على ضرورة دراسة المهارات البلاغية الحجاجية وتنميتها كافةً، فالعلاقة بين الأساليب البلاغية الحجاجية والنص علاقة تأثر وتأثير، فهي ليست متصلة بالمضمون فحسب، بل هي أيضاً ذات صلة بالبناء الفني للنص والوظيفية الاتصالية الحجاجية للنص.

الطريقة والإجراءات

وظُفّت الدِّراسة المنهج شبه التجريبي، ذا المجموعتين التجريبية والضابطة بما يحويه من اختبار قبلي وبعدي، وذلك نابغ من تدريس الباحث لكلتا المجموعتين، وكونه المنفذ للبرنامج المقترح، وقد ميّز ميلز وجاي (Mills & Gay, 2016) بين تصميم المنهج شبه التجريبي، ذي المجموعتين التجريبية والضابطة والتصميم شبه التجريبي، ذي المجموعة الواحدة، مشيرين إلى أن وجود مجموعتين تجريبية وضابطة يتيح بشكلٍ أعمق وأدق فرص المقارنة والتَّحَقُّق من الفروض وتأثير البرنامج أو التجربة محل الدِّراسة.

مجتمع الدِّراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدِّراسة من جميع طُلاب قسم اللغة العربية في جامعة أم القرى للفصل الثَّاني من العام الجامعي (١٤٤٣/١٤٤٢) حيث قام الباحث بالاختيار العشوائي لعينتين، تمثل إحداها مجموعة عشوائية والأخرى تجريبية، ومن ثم توظيف أسلوب التعيين العشوائي فيما يخص توزيع الطُّلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة. وبلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة (٢٣) طالباً وعلى نحوٍ مماثل بلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية (٢٣) طالباً.

أدوات الدِّراسة وموادّها:

اقتضت طبيعة الدِّراسة الحالية توظيف الباحث الأدوات والمواد البحثية الآتية:

أولاً: إعداد قائمة المهارات البلاغية الحجاجية، وقد بُنيت في ضوء جملة من الدِّراسات والأدبيات اللغوية المختصة ببلاغة الحجاج، ومنها: دراسة روث أموسي (Amossy, 2002)، وشارودو (Charaudeau, 2002)، ومشبال (2018)، والتركي (2020)، وبانقيب (2021). ويُلاحظ قلة الدِّراسات التربوية التي اهتمت بهذا المهارات؛ إذ بقيت المهارات البلاغية الحجاجية بمنأى عن عناية الباحثين التربويين. وقد اعتمد الباحث في التَّحَقُّق من صدق قائمة المهارات البلاغية الحجاجية على صدق المحكِّمين؛ وذلك بعرضها في صورتها الألية على (8) محكِّمين مختصين في البلاغة والنقد والمناهج وطرائق تدريس اللغة العربية؛ لإبداء الرأي في مدى مناسبة المهارات الرئيسة والمهارات الفرعية المحقَّقة لها لطلاب المرحلة

الجامعية في قسم اللغة العربية وانتماء كل مهارة فرعية للمهارة الرئيسة لها، ومدى وضوح الصياغة اللغوية لكل مهارة وقابلية قياسها. وقام الباحث باحتساب نسب الاتفاق بين المحكّمين وعد ما حصل من المهارات البلاغية الحجاجية على نسبة (80%) مهارة مناسبة لطلاب المرحلة الجامعية في قسم اللغة العربية، ومنتمية للمهارة الرئيسة لها، وواضحة الصياغة وقابلة للقياس. وبلغ عدد المهارات بصورتها النهائية أربعاً وعشرين مهارة فرعيةً وانحصرت تلك المهارات الفرعية في ثلاث مهارات رئيسة، هي: المهارات البلاغية الحجاجية المتعلقة بالمضمون وحوث عشر مهارات فرعية، والمهارات البلاغية الحجاجية المتعلقة بالشكل وتضمنت سبع مهارات فرعية، والمهارات المتعلقة بالوظيفية الاتصالية للحجاج وتكونت من سبع مهارات فرعية.

ثانياً: اختبار المهارات البلاغية الحجاجية: وقد بُني محتوى الاختبار في ضوء قائمة المهارات البلاغية الحجاجية السابقة، حيث كان الارتكاز عليها في إعداد اختبار المهارات البلاغية الحجاجية وتوجيهه بما يستهدف قياس تلك المهارات. وهدف اختبار المهارات البلاغية الحجاجية إلى قياس مستوى طلاب قسم اللغة العربية في الكلية الجامعية في القنفذة بجامعة أم القرى في المهارات البلاغية الحجاجية، ومن ثم التعرف إلى فاعلية البرنامج المقترح القائم على حوارية النص في تنمية تلك المهارات. وجاءت أبعاد اختبار المهارات البلاغية الحجاجية في ثلاثة أبعاد رئيسة. اختصّ البعد الأول بالمهارات البلاغية الحجاجية المتعلقة بالمضمون. وركز البعد الثاني على المهارات البلاغية الحجاجية المتعلقة بالشكل. وأما البعد الثالث فقد اختصّ بالمهارات المتعلقة بالوظيفية الاتصالية للحجاج. ويظهر جدول (1) أبعاد اختبار المهارات البلاغية الحجاجية وما يحويه كل بُعد من مهارات فرعية والدرجة القصوى والنسبة المئوية لكل بُعد.

جدول 1

أبعاد اختبار المهارات البلاغية الحجاجية

م	أبعاد الاختبار	عدد المهارات الفرعية	الدرجة القصوى	النسبة المئوية
1	المهارات البلاغية الحجاجية المتعلقة بالمضمون	10	40	53.3%
2	المهارات البلاغية الحجاجية المتعلقة بالشكل	7	17	22.7%
3	المهارات المتعلقة بالوظيفية الاتصالية للحجاج	7	18	24%
المجموع			75	100%

وقد حوى الاختبار شواهد شعرية مختارة تتجلى فيها الحوارية بصورة واضحة إذ يوظف الشاعر حوارية النص، ويستند في الوقت ذاته على أساليب وتقنيات بلاغية حجاجية لجعل النفس أكثر إذعاناً لما يُساق إليها، ومن ذلك على سبيل المثال الأبيات الآتية المختارة من شعر أبي فراس الحمداني (من الطويل):

فليتك تحلو والحياة مريّة
وليتك ترضى والأنام غضاب
وليت الذي بيني وبينك عامر
وبيني وبين العالمين خراب
إذا نلت منك الود فالكل هيئ
وكل الذي فوق التراب تُراب

إذ يطلب إلى الطالب قراءة هذه الأبيات بتمعن وتعمّق، ثم تحديد أطراف الحوار، ثم تحديد الأساليب والتقنيات البلاغية الحجاجية، وما إذا كانت متصلة بالشكل أم المضمون أم أنها اتصالية. ففي الأبيات السابقة يتضح للطالب أن أبا فراس يحاور سيف الدولة ويخاطبه مخاطبة الحبيب، ويستند على التقنيات البلاغية الحجاجية المتصلة بالشكل باستخدام فنون البديع من الطباق والتكرار لما لها من دور حجاجي تأثيري، فالإبانة عن الشيء من خلال ضده أكثر تأثيراً في النفس كما

يشير إلى ذلك الجرجاني (1992) في كتابه دلائل الإعجاز، فقد طابق الشاعُر بين لفظي (تحلو ومريرة) و (عامر وخراب)، ووظف التكرار بين لفظي (التراب تراب).

وتم تصحيح اختبار المهارات البلاغية الحجاجية من خلال أسئلة موضوعية؛ إذ خُصص لقياس كل مهارة عددٌ من الأسئلة الموضوعية تتلو قراءة الطالب لنص شعري حوارى حجاجي مكتوب على نحو ما سبق في الأبيات المختارة لأبي فراس الحمداني، وتعطى القيمة (1) إذا كانت الإجابة صحيحةً و (0) حال كون الإجابة خطأ، وجاءت الدرجة القصوى (75) درجة.

كما عني الباحث بالتحقق من صدق الاختبار بعرضه على (6) محكِّمين، وذلك من أجل التأكُّد من مدى وضوح محتوى الاختبار ومناسبة الأسئلة لقياس المهارات المحددة. كما تمت العناية بالصدق الارتباطي للاختبار باستخدام معامل ارتباط بيرسون لارتباط درجات المهارات الفرعية بالدرجات الكلية للمهارات الرئيسة والمهارات ككل لعينة الدراسة الاستطلاعية وهو ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول 2

معامل ارتباط بيرسون لارتباط درجات المهارات الفرعية بالدرجات الكلية للمهارات الرئيسة والمهارات ككل

معامل ارتباط المهارة الفرعية:		تصنيف المهارة	
المهارات ككل	بالمهارة الرئيسة	للمهارات الرئيسة	المهارة
**0.626	**0.830	المضمون	1. الاحتجاج بالأسباب والمبررات الكامنة وراء الظواهر والأفعال والأحداث المصاحبة للنص
**0.637	**0.864	المضمون	2. الاحتجاج باستنباط الرابط السببي للأحداث والظواهر الناتجة في النص.
**0.612	**0.846	المضمون	3. الاحتجاج بالتعليل والتبرير لأفضلية فكرة أو موضوع على آخر.
**0.404	**0.708	المضمون	4. الاحتجاج باستحسان فعل أو رأي أو عدمه بناء على نتائجه المقبولة وغير المقبولة.
**0.593	**0.728	المضمون	5. الاحتجاج من خلال تقييم حدث أو رأي على أساس نتائجه الإيجابية والسلبية.
**0.645	**0.836	المضمون	6. الاحتجاج من خلال تعداد الصفات وإبرازها في وصف أفضلية موضوع أو رأي.
**0.566	**0.750	المضمون	7. الاحتجاج من خلال المقارنة بين الحقائق بغرض تقديم حكم حجة على حجة أخرى.
**0.558	**0.855	المضمون	8. الاحتجاج من خلال إبراز أوجه التشابه والاختلافات بين فكرتين أو مفهوميّن لانتصار لأحدهما دون الآخر.
**0.661	**0.767	المضمون	9. الاحتجاج لأمر أو فكرة معينة عن طريق علاقة الشبه التي تربطها بفكرة أخرى.
**0.690	**0.811	المضمون	10. الاحتجاج لأمر ما من خلال تقسيم الكل إلى أجزائه المكونة له.
**0.664	**0.808	الشكل	11. توظيف صيغ التفضيل لإيجاد ترتيب حجاجي مبني على التفاضل بين طرفين أو فكرتين.

المهارة	تصنيف المهارة	معامل ارتباط المهارة الفرعية:	
		بالمهارة	المهارات
	الرئيسية	الرئيسية	ككل
12. توظيف السجع لإيجاد انسجامًا موسيقيًا وصوتيًا لتعزيز وقع الحجاج في النفوس والأسماع.	الشكل	**0.863	**0.624
13. توظيف الجناس لجعل المتلقي أكثر انتباه لحجة النص ومتابعة لها.	الشكل	**0.552	**0.409
14. توظيف التكرار لإظهار قوة حضور الفكرة المراد إيصالها والتأثير بها.	الشكل	**0.875	**0.639
15. توظيف الاستفهام في توجيه قارئ النص نحو الغرض الذي ينشده النص والحجة الداعمة له.	الشكل	**0.721	**0.604
16. توظيف القصر والاستثناء في تقييد الحجج الداعمة لقول ما أو فكرة ما.	الشكل	**0.782	**0.508
17. استخدام النفي في إبطال الحجج الأخرى ودحضها.	الشكل	**0.827	**0.703
18. توظيف الأسلوب التفاعلي بما يتيح لكل من طرقي الحجاج عرض رأيه وحجته.	الاتصالية	**0.760	**0.448
19. استخدام النص القائم على الحجاج الموجه من المرسل إلى المستقبل مدعومًا بالبراهين والأدلة.	الاتصالية	**0.491	**0.429
20. استنتاج كيفية التفاعل الذي يقع عند اختلاف طرفين أو فكرتين في النص.	الاتصالية	**0.697	**0.727
21. توظيف الحجاج في النص مع الحفاظ على مكانة ومثانة الطرف الآخر.	الاتصالية	**0.502	**0.531
22. توظيف الحجاج في النص بما يعزز الاختلاف البناء في الأفكار ووجهات النظر.	الاتصالية	**0.820	**0.530
23. توظيف مقامات التواصل عبر النص بهدف إقناع المتلقي بالفكرة.	الاتصالية	**0.708	**0.412
24. توظيف مقامات التواصل عبر النص بهدف إقناع المتلقي بالموقف.	الاتصالية	**0.715	**0.473
ارتباط المهارة المتعلقة بالمضمون بالدرجة الكلية للمهارات الكلية			**0.744
ارتباط المهارة المتعلقة بالشكل بالدرجة الكلية للمهارات الكلية			**0.767
ارتباط المهارة المتعلقة بالاتصالية بالدرجة الكلية للمهارات الكلية			**0.647

يتبين مما سبق أنَّ قيم ارتباط الدرجات الكلية للمهارات الثلاثة الرئيسة بالدرجة الكلية للاختبار قد جاءت على التوالي بمعدل (0.744) للمهارات البلاغية الحجاجية المتصلة بالمضمون، وبمعدل (0.767) للمهارات البلاغية الحجاجية المتصلة بالشكل، وبمعدل (0.647) للمهارات المتعلقة بالاتصالية، كما تبين أن جميع قيم الصِّدق الارتباطي لعينة الدراسة الاستطلاعية الواردة بالجدول السابق رقم (03) كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$ و $\alpha = 0.01$ مما يؤكد تمتُّع هذا الاختبار باتِّساق داخلي لكل بنوده ومهاراته المستهدفة و بصدق ارتباطي عالٍ جدًا ومقبول إحصائيًا يطمئن من خلاله الباحث لجودة الاختبار وملاءمته لقياس ما أعد من أجله .

وتمَّ تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة (30) طالبًا لتحديد الزمن الملائم للاختبار من خلال حساب متوسط الزمن الذي استغرقه الطالب الأول والطالب الأخير في إتمامهما كل أسئلة الاختبار، واستقر لدى الباحث تخصيص قرابة (53) دقيقة حيث استغرق أول طالب استكمال الإجابة عن جميع الأسئلة (43) دقيقة، في حين استغرق آخر طالب

(62) دقيقة. كما وظفت نتائج العينة الاستطلاعية في قياس معاملات سهولة بنود أداة الاختبار وصعوبتها وتمييزها؛ إذ إن من خصائص أداة الاختبار الجيد أن تتسم بنوده بمعاملات سهولة وصعوبة وتمييز جيدة، بحيث لا تقل درجة سهولتها عن (0.35) وصعوبتها لا تزيد عن (0.65) وتمييزها لا تقل عن (0.25) وهو ما يمثل شرطاً رئيساً في أي دراسة علمية قبل التطبيق القبلي للاختبار والبدء في تنفيذ التجربة أو البرنامج المقترح (Green et al., 2016). ويبين جدول (3) كلاً من معاملات سهولة مهارات الاختبار وصعوبتها وتمييزها لعينة الدراسة الاستطلاعية، ومنه يتضح ما يأتي:

جدول 3

قيم سهولة وصعوبة وتمييز بنود مهارات الاختبار لعينة الدراسة الاستطلاعية (30 = ن)

المهارة	تصنيف الفرعية للمهارات الرئيسية:	عدد أفراد مجموعة الإرباعي:		معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
		الأعلى (ن = 10)	الأدنى (ن = 10)			
01	المضمون	8	5	0.65	0.35	0.30
02	المضمون	10	4	0.70	0.30	0.60
03	المضمون	9	1	0.50	0.50	0.80
04	المضمون	10	4	0.70	0.30	0.60
05	المضمون	10	5	0.75	0.25	0.40
06	المضمون	10	4	0.70	0.30	0.60
07	المضمون	10	3	0.65	0.35	0.70
08	المضمون	10	5	0.75	0.25	0.40
09	المضمون	9	1	0.50	0.50	0.80
10	المضمون	10	4	0.70	0.30	0.60
11	الشكل	9	5	0.70	0.30	0.40
12	الشكل	10	4	0.70	0.30	0.60
13	الشكل	10	1	0.55	0.45	0.90
14	الشكل	10	5	0.75	0.25	0.40
15	الشكل	10	4	0.70	0.30	0.60
16	الشكل	10	4	0.70	0.30	0.60
17	الشكل	10	3	0.65	0.35	0.70
18	الاتصالية	9	2	0.55	0.45	0.70
19	الاتصالية	10	1	0.55	0.45	0.90
20	الاتصالية	9	1	0.50	0.50	0.80
21	الاتصالية	10	3	0.65	0.35	0.70
22	الاتصالية	8	2	0.50	0.50	0.60
23	الاتصالية	9	2	0.55	0.45	0.70
24	الاتصالية	10	3	0.65	0.35	0.70

يتضح من جدول (3) أن جميع قيم معاملات سهولة بنود المهارات الفرعية للاختبار تراوحت فيما بين (0.75) – (0.50) مقابل قيم صعوبة تراوحت فيما بين (0.25 – 0.50) لأن (قيمة معامل السهولة + معامل الصعوبة = 1) وبالتالي فهي أعلى من الحد الأدنى الموصى به للسهولة والحد بقيمة (0.35) وأقل من الحد الأدنى المحدد الموصى به

للمصوبة والمحدد بأن لا تزيد عن قيمة (0.65)، وعليه فجميع بنود أداة الاختبار جيدة في معاملات صعوبتها وسهولتها وتظهر ملائمة الاختبار لعينة الدراسة.

كما أن جميع قيم معاملات تمييز بنود المهارات الفرعية للاختبار قد تراوحت فيما بين (0.30 – 0.90) وبالتالي فهي أعلى من الحد الأدنى الموصى به والمحدد بالأقل تقل درجة التمييز عن (0.25) وعليه فهذه النتائج تؤكد جودة أداة الاختبار وإمكانية تطبيقه.

وفيما يختص بالتأكد من ثبات الاختبار؛ فقد تم حساب ثبات أداة الاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي وطريقة التجزئة النصفية التي أسفرت نتائج تحليلها عن القيم الآتية:

جدول 4

نتائج قيم ثبات بنود المهارات البلاغية الحجاجية الرئيسة لأداة الدراسة والمحسوبة بطريقتي معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لعينة الدراسة الاستطلاعية من طلاب قسم اللغة العربية بجامعة أم القرى (30 = ن)

المهارات البلاغية الحجاجية المتعلقة:	الكلية	للجزء 1	للجزء 2	الثبات بطريقة	
				ألفا كرونباخ	التيات بطريقة التجزئة النصفية
جتمان	سبيرمان برون				
1 – بالمضمون	10	5	5	0.920	0.942
2 – بالشكل	7	4	3	0.889	0.911
3 – بالاتصالية	7	3	4	0.789	0.859
4 – جميع المهارات	24	12	12	0.870	0.900

وقد بلغت قيم معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للمهارات البلاغية الحجاجية المتعلقة بالمضمون البالغ عدد مهاراتها الفرعية (10) مهارات (0.920) مقابل (0.889) للمهارات المتعلقة بالشكل البالغ عددها (7) مهارات وقيمة (0.789) للمهارة المتعلقة بالاتصالية البالغ عدد مهاراتها الفرعية (7) مهارات، فيما كانت قيمة الثبات الكلي لجميع المهارات المضمنة في الاختبار البالغ عددها (24) مهارة (0.870). وقد بلغت قيم معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل مهارة من المهارات المذكورة أعلاه بالترتيب السابق نفسه بمعادلة سبيرمان برون الواردة في الجدول السابق (0.942، 0.911، 0.789، 0.900) وبمعادلة جتمان (0.933، 0.862، 0.852، 0.876)، ومن ثم فإن قيم الثبات الناتجة تبين أن أداة الدراسة المتمثلة في الاختبار تتسم بقيم ثبات عالية.

ثالثاً: البرنامج المقترح لتنمية المهارات البلاغية الحجاجية:

وفيما يأتي عرض لأهم مكونات البرنامج المقترح الذي وظفه الباحث في تنمية المهارات البلاغية الحجاجية.

الهدف من البرنامج:

من الأهداف التي يرومها البرنامج المقترح إعداد إطار إجرائي يُسترشد به في تنمية المهارات البلاغية الحجاجية لدى طلاب قسم اللغة العربية بجامعة أم القرى فيما يتصل بالمهارات البلاغية الحجاجية المتعلقة بالمضمون، وما يتصل بالمهارات البلاغية الحجاجية المتعلقة بالشكل، وما يتصل بالمهارات المتعلقة بالوظيفية الاتصالية للحجاج. كما عني البرنامج بالتعريف بحوارية النص وسبل المزاوجة بينها بين المهارات البلاغية الحجاجية.

منطلقات البرنامج وأساسه:

يستند البرنامج المقترح على عدة مُنطلقات منها:

1. أن ضعف مستوى أداء الطلاب في المهارات البلاغية الحجاجية يمكن معالجته من خلال تقديم برنامج قائم على انتقاء بعض النصوص الشعرية التي تتسم بالحوارية المقرونة بالطبيعة الحجاجية.
2. أن تنظيم محتوى البرنامج في شكل مهارات حجاجية متصلة بالمضمون، ومهارات حجاجية متصلة بالشكل، ومهارات حجاجية متصلة بالوظيفة الاتصالية للحجاج يساعد المتعلم على اكتساب هذه المهارات والتقدم عبر البرنامج.
3. التنوع في المحتوى وطرق التدريس والوسائل والأنشطة المتصلة بالمهارات البلاغية الحجاجية على نحو يتيح العرض والتحليل والمزاوجة بين الحوارية والمهارات البلاغية الحجاجية المستهدفة والواردة في النصوص الشعرية المختارة.

خطوات بناء البرنامج:

شملت خطوات بناء البرنامج تحديد الأهداف العامة للبرنامج، واختبار محتوى البرنامج وآلية تنظيمه، حيث تم تنظيم محتوى البرنامج المقترح ليضم بداية التعريف ببلاغة الحجاج والتحليل البلاغي الحجاجي وأهم مبادئه ومركزاته، وتصنيف المهارات البلاغية الحجاجية، وروعي في تصميم البرنامج تضمينه أهداف إجرائية تصف الأداء المطلوب من المشارك، وتقييم قبلي يسبق دراسة كل مهارة بلاغية حجاجية، ثم محتوى يضم نصوص وأنشطة تعليمية وتقييمية مصاحبة تستهدف تنمية المهارة البلاغية الحجاجية المستهدفة.

كما حوى بناء البرنامج توظيف بعض التقنيات التعليمية المساندة لعرض النص والكشف عن الطرائق الحجاجية المهيمنة على النص. وعنى الباحث أيضاً في بناء محتوى البرنامج وتنظيمه بالتنوع في طرائق التدريس بما ينسجم مع التنوع في المهارات البلاغية الحجاجية. كما ضم محتوى البرنامج وتنظيمه أنشطة تحليلية تقويمية تتلو كل نشاط تعليمي يهدف من خلالها الباحث إلى التأكد من بلوغ المشارك مستوى الإتقان المحدد لكل مهارة (80%)، وتقديم أساليب علاجية إضافية تساعد المشارك على بلوغ هذا المستوى المحدد من الإتقان. ويمكن تمثيل آلية التدُّرج في تنفيذ البرنامج المقترحة من العام إلى الخاص عبر المخطط الآتي:

بيان طبيعة حوارية النص



بيان العلاقة بين حوارية النص والبلاغة الحجاجية



عرض نصوص شعرية مختارة تتسم بحوارية النص وتحتوي مكوناً بلاغياً حجاجياً



أنشطة تعليمية وتحليلية وتقويمية يمارسها الطالب بشكل فردي وتعاوني لاستكشاف حوارية النص والتقنيات البلاغية الحجاجية المصاحبة.



النتيجة الكلية (الوصول إلى الترابط بين حوارية النص وبلاغة الحجاج)

تقوم البرنامج:

حوى تقويم البرنامج أساليب تقويمية متنوعة شملت: التقويم القبلي المتمثل في اختبار المهارات البلاغية الحجاجية والتقويم التكويني من خلال الأنشطة التقويمية المصاحبة لكل مهارة التي تأتي في ثنايا تعلم المهارة واكتسابها في كل درس من دروس البرنامج. وحوى تقويم البرنامج أيضًا التقويم البعدي، الذي جاء بعد الانتهاء من تدريس كل موضوعات البرنامج وأنشطته، ويمثل الاختبار البعدي للمهارات البلاغية الحجاجية.

ضبط البرنامج وتحكيمه:

وبعد الانتهاء من إعداد البرنامج في صورته الأولية ومكوناته المشار إليها سابقًا، عمد الباحث إلى مناقشة خمسة من المختصين في مناهج وطرائق تعليم اللغة العربية وتعلمها حول أهداف البرنامج ومحتواه، وطلب منهم أيضًا إبداء رأيهم من خلال استمارة تحكيم البرنامج حول مدى مناسبة البرنامج لتنمية المهارات البلاغية الحجاجية المستهدفة، ووضوحه وملائمته لطلاب المرحلة الجامعية، وأُخذت ملحوظاتهم ومقترحاتهم في الحسبان عند ضبط البرنامج ووضعه في صورته النهائية.

رابعًا: دليل الطالب ودليل عضو هيئة التدريس لتنفيذ البرنامج:

عني الباحث بإعداد دليلين: أحدهما للطالب، والآخر لعضو هيئة التدريس، ويختصان بالكيفية والأدوار المنوطة بالطالب وعضو هيئة التدريس في أثناء تنفيذ البرنامج. وقد حوى الدليلان على التّأخين النظرية والتّطبيقية، حيث اشتمل المكون الأول من الدليلين: التعريف ببلاغة الحجاج، والمهارات البلاغية الحجاجية، وأهم تصنيفات المهارات البلاغية الحجاجية، وحوارية النصّ مفهومها وطبيعتها. وأما المكون الثاني للدليلين فقد تضمّن دروسًا ونصوصًا شعرية حوارية وأهدافًا سلوكية إجرائية وأنشطة تعليمية وتحليلية وتقويمية متنوعة.

إجراءات تطبيق الدّراسة:

بعد إعداد الباحث لكل أدوات الدّراسة وموادها، وقبل البدء في تطبيق البرنامج قام الباحث بتحديد عينة الدّراسة في المجموعتين التجريبية والضّابطة بالطريقة العشوائية من طلاب قسم اللغة العربية في جامعة أم القرى بفرع الكلية الجامعية بالقنفذة ضمن شعب مُقرّرات اللغة العربية التي يدرسها الباحث مع التّأكّد من دراسة الطالب لكل المقرّرات الأساسية في البلاغة والنقد. وتلا ذلك إجراء التّطبيق القبلي من خلال اختبار المهارات البلاغية الحجاجية، وذلك بهدف قياس مستوى المشاركين في المجموعة التجريبية والضّابطة في المهارات البلاغية الحجاجية، وللتّأكّد كذلك من تكافؤ المجموعتين إحصائيًا، وهو ما يوضّحه الجدول التّالي:

جدول 5

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent - Samples T Test) للفروق في التطبيق القبلي بين مجموعتي الدّراسة (المجموعة التجريبية والضّابطة) من طلاب قسم اللغة العربية بجامعة أم القرى في متوسطات الدرجات الكلية للمهارات المقاسة في اختبار المهارات البلاغية الحجاجية:

القياس القبلي للمهارات البلاغية الحجاجية المتعلقة:	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ومستوى الدلالة لاختبار Levene's	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	متوسط الاختلاف
بالمضمون	تجريبية	23	13.26	3.414	0.121	-	44	0.43	-
	ضابطة	23	14.13	4.037	2.503	0.789	44	5	0.869
بالشكل	تجريبية	23	5.652	3.113	0.094	-	44	0.95	-
	ضابطة	23	5.696	2.204	2.930	0.055	44	7	0.044
الاتصالية	تجريبية	23	4.652	3.446	0.961	0.254	44	0.80	0.261
	ضابطة	23	4.391	3.526	0.002			1	
المهارات الكلية مجتمعة	تجريبية	23	23.56	4.934	0.510	-	44	0.68	-
	ضابطة	23	24.21	5.689	0.442	0.415	44	0	0.652

يتَّضح من النَّاتج الواردة في الجدول أعلاه أنَّ قيمة (ت) للتطبيق القبلي لاختبار المهارات البلاغية الحجاجية غير دالة إحصائياً؛ مما يدل على عدم وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة ويعكس في الوقت ذاته التكافؤ بين المجموعتين.

وفي الخطوة الثالثة طَبَّقَ الباحثُ البرنامجَ المقترحَ لمدة (8) أسابيع بدايةً من الأسبوع الثاني حتى الأسبوع العاشر من الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (1442/1443هـ). وختم الباحثُ البرنامجَ بإجراء التَّطبيق البعدي لاختبار المهارات البلاغية الحجاجية وذلك بهدف تعرُّف فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المهارات البلاغية الحجاجية لدى طُلاب قسم اللغة العربية بجامعة أم القرى.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

وظفت الدِّراسة عددًا من الأساليب الإحصائية الملائمة لطبيعة الدِّراسة. فقد تَضَمَّنَت الأساليب الإحصائية الآتية: أولاً: لحساب صلاحية أداة الدِّراسة المتمثلة في اختبار المهارات البلاغية الحجاجية من حيث صدق الاختبار وثباته ومعاملات السُّهولة والصُّعوبة والتَّمييز لبنوده قام الباحثُ بتطبيقه على عينةٍ استطلاعيةٍ من طُلاب قسم اللغة العربية بجامعة أم القرى بلغ عددهم (30) طالباً، ومن ثمَّ تحليلُ بيانات تلك العينة باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- 1- تم استخدام معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لحساب ثبات الاختبار.
- 2- استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب الصِّدق الارتباطي لبنود الاختبار.
- 3- لحساب معاملات السُّهولة والصُّعوبة والتَّمييز لبنود الاختبار تمَّ من خلال المعادلات المبينة في جدول (03) بين

مجموعتي الإرباعي الأعلى والأدنى في الدرجة الكلية لعينة الدراسة الاستطلاعية نفسها.

ثانيًا: التأكيد من تكافؤ المجموعتين في القياس القبلي:

من أجل تحقيق الشرط الأساسي لاختيار مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة وضرورة التأكد من تكافؤهما في القياس القبلي، أي قبل إجراء الدراسة التجريبية، قام الباحث باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent - Samples T Test) للفروق في متوسطات الدرجات الكلية للمهارات المقاسة في اختبار المهارات البلاغية الحجاجية. ثالثًا: للإجابة عن فروض الدراسة المتعلقة بفاعلية البرنامج المقترح القائم على حوارية النص في تنمية المهارات البلاغية الحجاجية المستهدفة في الدراسة عمدت الدراسة إلى استخدام اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للفروق بين المتوسطات البعدية لدرجات كل من المجموعة التجريبية والضابطة في متوسطات الدرجات الكلية للمهارات المقاسة باختبار المهارات البلاغية الحجاجية متبوعًا باستخدام اختبار (LSD) المقارنات البعدية لتحديد مقدار الفرق واتجاهه بين تلك المتوسطات البعدية المعدلة لدرجات المجموعة التجريبية والضابطة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتيجة اختبار الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب قسم اللغة العربية بجامعة أم القرى للمجموعة التجريبية الذين تم تدريبهم باستخدام البرنامج المقترح القائم على حوارية النص ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين تم تدريبهم باستخدام الطريقة التقليدية في التطبيق البعدي - بعد ضبط التطبيق القبلي - لاختبار المهارات البلاغية الحجاجية المتعلقة بالمضمون.

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للفروق بين المتوسطات البعدية لدرجات كل من المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار المهارات البلاغية الحجاجية المتعلقة بالمضمون، ويوضح جدول (6) نتائج اختبار الفرض.

جدول 6

نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للفروق بين المتوسطات البعدية لدرجات كل من المجموعة التجريبية والضابطة في المهارات البلاغية الحجاجية المتعلقة بالمضمون

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار (ف)	مستوى الدلالة الإحصائية	مربع إيتا (η ²)	مستوى حجم التأثير
التغاير (الاختبار القبلي)	807.316	1	807.316	148.526	0.001	0.08	ضعيف
الأثر التجريبي (الفرق بين المجموعتين)	971.747	1	971.747	178.777	0.001	0.81	كبير

من جدول (6) يتضح أن قيمة (ف) للتغاير في الاختبار القبلي بلغت (148.526) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (0.001)، إلا أن قيمة حجم التأثير للاختبار القبلي في البعدي (0.08) وهي تعكس مستوى حجم تأثير ضعيف جدًا؛ مما يشير إلى أن ما يسهم به المتغير المصاحب يصل إلى (8.00 %) من التباين الذي يرجع إلى المتغير البعدي؛ إذ بلغت قيمة اختبار (ف) للأثر التجريبي بين المجموعتين (178.777) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى

الدلالة (0.001)؛ مما يعني أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين المجموعتين في الاختبار البعدي؛ وعليه يجب رفض الفرض الصفري، ويستعاض عنه بقبول الفرض البديل. كما بلغ حجم الأثر التجريبي بين المجموعتين باستخدام مربع إيتا (η^2) (0.81) أي ما يقارب (81.0 %) وهو حجم ذو تأثير كبير. ولمعرفة مقدار الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات الدرجات البعدية المعدلة لهذه المهارة واتجاه ذلك الفرق تمّ استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية الموضحة في جدول (7):

جدول 7

نتائج المقارنات البعدية (LSD) للفرق بين المتوسطات البعدية لدرجات كل من المجموعة التجريبية والضابطة من طلاب قسم اللغة العربية بجامعة أم القرى في الدرجة الكلية لاختبار المهارات البلاغية الحجاجية المتعلقة بالمضمون

المجموعة	المتوسط المعدل	متوسط الاختلاف بين المجموعتين ذو دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$
التجريبية	23.846	9.257 *
الضابطة	14.589	- 9.257 *

ويتضح تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في الاختبار البعدي بمتوسط اختلاف (9.257) حيث بلغ متوسط درجات الاختبار البعدي المعدل للمجموعة التجريبية (23.846) ومتوسط درجات الاختبار البعدي المعدل للمجموعة الضابطة (14.589)، فيظهر الفرق بين المجموعة التجريبية والضابطة في المتوسطات البعدية، وهذا يؤكد بطبيعة الحال رفض الفرض الأول وقبول الفرض البديل له وهو "أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات البلاغية الحجاجية المتصلة بالمضمون لصالح المجموعة التجريبية بعد ضبط الأداء القبلي.

نتيجة اختبار الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب قسم اللغة العربية بجامعة أم القرى للمجموعة التجريبية الذين تم تدريبهم باستخدام البرنامج المقترح القائم على حوارية النص ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين تم تدريبهم باستخدام الطريقة التقليدية في التطبيق البعدي — بعد ضبط التطبيق القبلي — لاختبار المهارات البلاغية الحجاجية المتعلقة بالشكل.

ولاختبار هذا الفرض تمّ استخدام اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للفرق بين المتوسطات البعدية لدرجات كل من المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار المهارات البلاغية الحجاجية المتعلقة بالشكل، ويوضح جدول (8) نتائج اختبار الفرض.

جدول 8

نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للفرق بين المتوسطات البعدية لدرجات كل من المجموعة التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية لاختبار المهارات البلاغية الحجاجية المتعلقة بالشكل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار (ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا (η^2)	مستوى حجم التأثير
الغاير (الاختبار القبلي)	28.844	1	28.844	3.292	0.077	0.07	ضعيف
الأثر التجريبي (المجموعة)	970.538	1	970.538	110.754	0.001	0.72	متوسط

من جدول (8) يتضح أن قيمة (ف) للغاير في الاختبار القبلي بلغت (3.292) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى (0.001)، وبلغت قيمة حجم التأثير للاختبار القبلي في البعدي (0.077) وهي تعكس مستوى حجم تأثير ضعيف جداً؛ مما يشير إلى أن ما يسهم به المتغير المصاحب يصل إلى (7.00%) من التباين الذي يرجع إلى المتغير البعدي؛ إذ بلغت قيمة اختبار (ف) للأثر التجريبي بين المجموعتين (110.754) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.001) مما يعني أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً بين المجموعتين في الاختبار البعدي؛ وعليه يجب رفض الفرض الصفري ويستعاض عنه بقبول الفرض البديل. كما بلغ حجم الأثر التجريبي بين المجموعتين باستخدام مربع إيتا (η^2) (0.72) أي ما يقارب (72.0 %). ولمعرفة مقدار الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات الدرجات البعدية المعدلة لهذه المهارة واتجاه ذلك الفرق تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية الموضحة في جدول (9):

جدول 9

نتائج المقارنات البعدية (LSD) في الفرق بين المتوسطات البعدية المعدلة لدرجات كل من المجموعة التجريبية والضابطة من طلاب قسم اللغة العربية بجامعة أم القرى في الدرجة الكلية لاختبار المهارات البلاغية الحجاجية المتعلقة بالشكل

المجموعة	المتوسط المعدل	التجريبية	الضابطة
التجريبية	15.093	-	* 9.186
الضابطة	5.907	* 9.186 -	-

يتضح تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في الاختبار البعدي بمتوسط اختلاف (9.186) حيث بلغ متوسط درجات الاختبار البعدي المعدل للمجموعة التجريبية (15.093) ومتوسط درجات الاختبار البعدي المعدل للمجموعة الضابطة (5.907)، فيظهر الفرق بين المجموعة التجريبية والضابطة في المتوسطات البعدية، وهذا يؤكد بطبيعة الحال على رفض الفرض الثاني وقبول الفرض البديل له وهو: أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات البلاغية الحجاجية المتصلة بالشكل لصالح المجموعة التجريبية بعد ضبط الأداء القبلي.

نتيجة اختبار الفرض الثالث:

نصَّ الفرض الثالث على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب قسم اللغة العربية بجامعة أم القرى للمجموعة التجريبية الذين تم تدريبهم باستخدام البرنامج المقترح القائم على حوارية النص ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين تم تدريبهم باستخدام الطريقة التقليدية في التطبيق البعدي - بعد ضبط التطبيق القبلي - لاختبار المهارات البلاغية الحجاجية الاتصالية.

ولاختبار هذا الفرض تمَّ استخدام اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للفرق بين المتوسطات البعدية لدرجات كلٍّ من المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار المهارات البلاغية الحجاجية الاتصالية، ويوضح جدول (10) نتائج اختبار هذا الفرض.

جدول 10

نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للفرق بين المتوسطات البعدية لدرجات كلٍّ من المجموعة التجريبية والضابطة من طلاب قسم اللغة العربية بجامعة أم القرى في الدرجة الكلية لاختبار المهارات البلاغية الحجاجية الاتصالية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار (ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا (η^2)	مستوى حجم التأثير
التغاير (الاختبار القبلي)	171.753	1	171.753	33.479	0.001	0.44	متوسط
الأثر التجريبي (المجموعة)	763.959	1	763.959	148.916	0.001	0.78	متوسط

من جدول (10) يتضح أن قيمة (ف) للتغاير في الاختبار القبلي بلغت (33.479) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى (0.001)، وبلغت قيمة حجم التأثير للاختبار القبلي في البعدي (0.44) وهي تعكس مستوى حجم تأثير متوسط أقرب للمستوى الضعيف، مما يشير إلى أن ما يسهم به المتغير المصاحب يصل فقط إلى (44.00%) من التباين الذي يرجع إلى المتغير البعدي؛ إذ بلغت قيمة اختبار (ف) للأثر التجريبي بين المجموعتين (148.916) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.001) مما يعني أن هناك فرقاً ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين في الاختبار البعدي؛ وعليه يجب رفض الفرض الصفري ويستعاض عنه بقبول الفرض البديل. كما بلغ حجم الأثر التجريبي بين المجموعتين باستخدام مربع إيتا (η^2) (0.78) أي ما يقارب (78.0 %). ولمعرفة مقدار الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات الدرجات البعدية المعدلة لهذه المهارة واتجاه ذلك الفرق تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية الموضحة في جدول (11):

جدول 11

نتائج المقارنات البعدية (LSD) في الفرق بين المتوسطات البعدية المعدلة لدرجات كلٍّ من المجموعة التجريبية والضابطة من طلاب قسم اللغة العربية بجامعة أم القرى في الدرجة الكلية لاختبار المهارات البلاغية الحجاجية الاتصالية:

الجموعة	المتوسط المعدل	* متوسط الاختلاف بين المجموعتين ذو دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$
التجريبية	14.622	-
الضابطة	6.465	- 8.157 *

يتضح تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في الاختبار البعدي بمتوسط اختلاف (8.157) حيث بلغ متوسط درجات الاختبار البعدي المعدل للمجموعة التجريبية (14.622) ومتوسط درجات الاختبار البعدي المعدل للمجموعة الضابطة (6.465)، فيظهر الفرق بين المجموعة التجريبية والضابطة في المتوسطات البعدية، وهذا يؤكد بطبيعة الحال رفض الفرض الثالث وقبول الفرض البديل له وهو أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات البلاغية الحجاجية الاتصالية لصالح المجموعة التجريبية بعد ضبط الأداء القبلي".

نتيجة اختبار الفرض الرابع:

نص الفرض الرابع على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب قسم اللغة العربية بجامعة أم القرى للمجموعة التجريبية الذين تم تدريبهم باستخدام البرنامج المقترح القائم على حوارية النص ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين تم تدريبهم باستخدام الطريقة التقليدية في التطبيق البعدي - بعد ضبط التطبيق القبلي - لاختبار المهارات البلاغية الحجاجية ككل.

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للفرق بين المتوسطات البعدية لدرجات كل من المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار المهارات البلاغية الحجاجية مجتمعة، ويوضح جدول (12) نتائج اختبار هذا الفرض.

جدول 12

نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للفرق بين المتوسطات البعدية لدرجات كل من المجموعة التجريبية والضابطة من طلاب قسم اللغة العربية بجامعة أم القرى في الدرجة الكلية لاختبار المهارات البلاغية الحجاجية مجتمعة:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار (ف)	مربع إيتا (η^2)	مستوى حجم التأثير
التغاير (الاختبار القبلي)	976.007	1	976.007	38.929	0.001	متوسط
الأثر التجريبي (المجموعة)	7932.769	1	7932.769	316.404	0.001	كبير

من جدول (12) يتضح أن قيمة (ف) للتغاير في الاختبار القبلي بلغت (38.929) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.001)، وبلغت قيمة حجم التأثير للاختبار القبلي في البعدي (0.48) وهي تعكس مستوى حجم تأثير متوسط أقرب للمستوى الضعيف، إذ يشير إلى أن ما يسهم به المتغير المصاحب يصل فقط إلى (48.00%) من التباين الذي يرجع إلى المتغير البعدي؛ إذ بلغت قيمة اختبار (ف) للأثر التجريبي بين المجموعتين (316.404) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.001) مما يعني أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً بين المجموعتين في الاختبار البعدي؛ وعليه

يجب رفضُ الفرض الصفري ويستعاض عنه بقبول الفرض البديل. كما بلغ حجمُ الأثر التجريبي بين المجموعتين باستخدام مربع إيتا (η^2) (0.88) أي ما يقارب (88.0 %). ولمعرفة مقدار الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسطات الدرجات البعدية المعدلة لهذه المهارة واتجاه ذلك الفرق تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية الموضحة في جدول (13):

جدول 13

نتائج المقارنات البعدية (LSD) في الفرق بين المتوسطات البعدية المعدلة في الدرجة الكلية لاختبار المهارات البلاغية الحجاجية مجتمعة للمجموعة التجريبية والضابطة من طُلاب قسم اللغة العربية بجامعة أم القرى:

المجموعة	المتوسط المعدل	* متوسط الاختلاف بين المجموعتين ذو دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$	الضابطة
التجريبية	53.419	-	* 26.316
الضابطة	27.103	* 26.316 -	-

يتضح تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في الاختبار البعدي بمتوسط اختلاف (26.316) حيث بلغ متوسط درجات الاختبار البعدي المعدل للمجموعة التجريبية (53.419) ومتوسط درجات الاختبار البعدي المعدل للمجموعة الضابطة (27.103)، فيظهر الفرق بين المجموعة التجريبية والضابطة في المتوسطات البعدية، وهذا يؤكد بطبيعة الحال رفض الفرض الرابع وقبول الفرض البديل له الذي يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمهارات البلاغية الحجاجية مجتمعة لصالح المجموعة التجريبية بعد ضبط الأداء القبلي.

تفسير النتائج ومناقشتها:

تدل نتائج الدراسة على نمو ملحوظ في المهارات البلاغية الحجاجية الفرعية المتعلقة بالمضمون، أو الشكل، أو الاتصالية أو المهارات البلاغية مجتمعة ناتج عن الأثر التجريبي ويعكس مستوى فاعلية كبير يُعزى للبرنامج المقترح القائم على حوارية النص. ويمكن تفسير ذلك باتساق كل مكونات البرنامج المقترح القائم على حوارية النص مع طبيعة المهارات البلاغية الحجاجية المستهدفة في الدراسة، فقد أتاح البرنامج المقترح للطلاب فرصة التدرب على تلك المهارات واستقراءها من خلال نصوص شعرية حوارية مختارة تحوي أنواعاً متنوعة من الحجج ذات الصلة بالمضمون والشكل أو تلك التي تعكس الوظيفية الاتصالية للحجاج؛ ولذا تؤكد هذه الدراسة ملائمة توظيف النص الشعري الحواري في تنمية المهارات البلاغية الحجاجية التي قد تتعذر تنميتها من خلال النصوص الشكلية الأخرى؛ إذ يتبع النص الحوارى - كما يشير باختين (Bakhtin, 2010) - فرص التفاعل مع النص بمكوناته كافة، وما يحويه من الحجج والأدلة التي يوظفها عادة كاتب النص في سبيل إقناع القارئ والمتلقي. كما يمكن أيضاً تفسير النمو الملحوظ لدى عينة الدراسة في القياس البعدي مقارنةً بالقياس القبلي في المتغيرات التابعة المستهدفة والمتمثلة في المهارات البلاغية الحجاجية بأن تدريب عينة الدراسة من خلال سلسلة من النشاطات التعليمية والتحليلية والتقويمية المضمنة في البرنامج المقترح القائم على حوارية النص والإكثار من عقد الموازنات المنهجية بين النصوص الشعرية الحوارية والأساليب البلاغية الحجاجية كان له انعكاساً إيجابياً على نمو مستوى عينة الدراسة في المهارات البلاغية الحجاجية المستهدفة. وتتسق هذه النتائج التي خلصت إليها الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة، مثل: دراسة ويرتش (Wertsch, 2010) ودراسة دوالي (2018) ودراسة الحربي (2020) ودراسة هيجرنيس (Heggernes, 2021) التي

أظهرت أن للنص الشعري الحواري من سمات الأسلوب الأخاذ والمضمون المؤثر ما يجعل المتلقي أكثر نشاطاً في متابعة الأفكار والأحداث وملاحظتها.

وبالإضافة إلى ماسبق، تؤكد نتائج هذه الدراسة على ضرورة العناية باختيار النصوص التي تجمع بين رؤيتين، الرؤية الحوارية، والرؤية الحجاجية، والاستعانة في ذلك كما يشير مشبال (2018) ببرامج تطبيقية تعليمية تسلط المنظور البلاغي الحجاجي على النص تحليلاً وفحصاً، ومستعينة في ذلك ببعض الأنشطة التحليلية؛ لبيان الكيفية التي تؤول بالنص الحواري ليكون خطأً مؤمناً بقضيته ومتخذاً كل سبيل حجاجي ممكن للإقناع والتأثير في المتلقي.

وتجدر الإشارة كذلك إلى أن نتائج هذه الدراسة تؤكد أهمية الاهتمام بحوارية النص في القصيدة العربية وضرورة الالتفات إليها، إذ لا تكاد تخلو أي قصيدة من البثمة الحوارية؛ فالحوار الشعري متأصل في القصيدة العربية منذ شعر المعلقات ومروءة بالعصر الأموي والعباسي وانتهاءً بالعصر الحديث، ولا تخلو كذلك من أساليب وتقنيات بلاغية حجاجية مصاحبة، ولكن انصراف الدارسين أو الباحثين عن دراسة حوارية النص وما يصاحبها من أساليب وتقنيات حجاجية قد يُعزى بطبيعة الحال إلى حاجة مثل هذه الدراسات إلى مزيد نظر وتعمق وسبر لأغوار النص ومضمونه.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، توصي الدراسة الحالية بما يأتي:

1. الاستفادة من البرنامج المقترح في الدراسة الحالية وما يحويه من أنشطة تحليلية وتعليمية لتدريب طلاب أقسام اللغة العربية على النصوص التي اتخذت من الحجاج منهجاً للتأثير والإقناع.
 2. تضمين خطط أقسام اللغة العربية مقررات جامعية مختصة بدراسة البلاغة الحجاجية وأهميتها ومكانتها في التراث العربي والنقد البلاغي المعاصر.
 3. الاستفادة من الدراسات البلاغية المعاصرة، التي تتجه نحو بلاغة الحجاج؛ إذ يغلب على الدراسات البلاغية ذات الطابع التربوي عنايتها بالمهارات البلاغية بشكل عام دون استقراء للمهارات البلاغية الأخرى ذات الصلة ببلاغة النص الحواري، ولا يقصد من ذلك خلو الدراسات البلاغية الحجاجية من أي عناية، إذ وجدت بعض الدراسات المعاصرة لكنها لا تقارن كثرة بتلك التي أفرغت جهدها لدراسة مهارات تحليل النص الأدبي، أو تلك التي عنيت بالمهارات البلاغية بمفهومها العام.
 4. الاستفادة مما اشتملت عليه الدراسة الحالية من تأطير لعدد من المهارات البلاغية الحجاجية المتصلة بالمضمون والشكل والوظيفية الاتصالية للحجاج فهي من أكثر المهارات وروداً وأهمية في الدراسات العربية والأجنبية التي عنيت ببلاغة الحجاج.
- مقترحات الدراسة:

تقترح الدراسة الحالية إجراء الدراسات المستقبلية الآتية:

1. دراسة تحليلية نوعية؛ لاستقراء ما اشتملت عليه مُقرراتُ البلاغة والنقد في المراحل الجامعية من نصوص قائمة على حوارية النص والنظر فيما اشتملت عليه من مهارات بلاغية حجاجية.
2. دراسة شبه تجريبية، تعنى بتنمية المهارات البلاغية الحجاجية الأخرى التي أطرت لها الدراسة الحالية، التي يمكن أيضاً توظيفها في النص الحوارى في الدفاع عنه والاحتجاج له.
3. إجراء دراسة تقويمية قائمة على تقويم ما يمكن توظيفه في الدرس البلاغى الصفي من مهارات بلاغية حجاجية سواءً على مستوى التدريس الجامعي أم ضمن تدريس مقررات اللغة العربية في مراحل التعليم العام.
4. إجراء دراسة مزجية قائمة على الجمع بين المنهجين الكمي والنوعي في تقصي تصورات أعضاء هيئة التدريس المختصين في البلاغة والنقد وممارساتهم للمهارات البلاغية الحجاجية وعنايتهم بها في أثناء الدرس البلاغى. ولا شك أن فكرة الدراسة المزجية ذات أهمية منهجية بحثية خاصة؛ فقد نشطت الدراسات المزجية باعتبارها منهجية بحثية ثالثة نتيجة القصور في نتائج الدراسات البحثية التي قد تقتصر على أحد الجانبين الكمي أو النوعي دون الآخر.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- بانقيب، عبدالله. (٢٠٢١). خطاب المقدمة بين النقد والحجاج. دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
- بوقرة، نعمان. (٢٠٢٠). إطلالة على اتجاهات البحث اللساني الحديث من لسانيات اللغة إلى لسانيات الاستعمال. دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع
- التركي، إبراهيم منصور. (٢٠٢٠). بلاغة الحجاج في دراسات علم الاتصال تصور نظري. مجلة العلوم العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود. ١ (٦٠)، ٣٣٥-٣٧٨.
- الجرجاني، عبد القاهر (١٩٩٢)، دلائل الإعجاز، قرأه وعلّق عليه: أبو فهر محمود محمد شاكر، منشورات مطبعة المدني.
- الحري، فائزة أحمد. (٢٠٢٠). حوارية النص الشعري في ديوان (الخروج إلى الحمراء) للمتوكل طه. مجلة جامعة الملك عبد العزيز للآداب والعلوم الإنسانية. ٢٨ (٧)، ١٩-٣٧.
- الحسناوي، رجاء والأسدي، عبد الغني. (٢٠١٤). الحجاج بمفهوم المنزل عند سيبويه مقارنة في أصول التفكير النحوي. مجلة الباحث. ١٠، ١٣٣-١٥٥.
- الحميري، عبد الواسع. (٢٠١٠). نظرية الخطاب مقارنة تأسيسية. مؤسسة الانتشار العربي.
- الخليفة، حسن جعفر. (٢٠٠٤). فصول في تدريس اللغة العربية. مكتبة الرشد.
- دوالي، بلخير. (٢٠١٨). إستراتيجية النقد الحوارى. مجلة جسور المعرفة. جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف، ٤ (١)، ١٢١-١٣٥.
- سعدية، نعيمة. (٢٠١٦). التحليل السيميائي والخطاب. عالم الكتب الحديث.
- صلاح الدين، هند عطية. (٢٠٢٣). واقع مهارات البلاغة لدى طلاب الفرقة الأولى لغة عربية كلية التربية. مجلة كلية التربية

بجامعة المنصورة. ١٢١ (٤). ٢١٤٧-٢١٨٤.

صولة، عبدالله. (٢٠١١). في نظرية الحجاج دراسات وتطبيقات. مسكيلياني للنشر والتوزيع.

طه، عبد الرحمن. (٢٠٠٧). التواصل والحجاج، منشورات جامعة ابن زهر.

عادل، عبد اللطيف. (٢٠١٣). بلاغة الإقناع في المناظرة. منشورات ضفاف.

عبيدات، زهير محمود. (٢٠١٥). الحوارية في مقاربات الزهراني. مجلة العلوم العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود. ١ (٣٧). ٣٧-٥٠.

عبيدي، منية. (٢٠١٦). التحليل النقدي للخطاب نماذج من الخطاب الإعلامي. دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع
عسيري، فاطمة شعبان. (٢٠١٣). فاعلية استخدام المنظمات المتقدمة في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الأول
الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة. ١٣٩، ١٥١-١٧٦.

قادا، عبدالعالي. (٢٠١٥). الحجاج في الخطاب السياسي: الرسائل السياسية الأندلسية خلال القرن الخامس الهجري أنموذجاً
دراسة تحليلية. دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

قحطان، عبد الكريم أسعد. (٢٠١٨). حوار النص نص الحوار. دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع

قوتال، فضيلة. (٢٠١٧). حجاجية الشروح البلاغية وأبعادها التداولية. دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

لعجال، وفضلى وفاطمة، خجدم. (٢٠٢٢). من أجناس البلاغة الجديد الحجاج ونظرية المسألة مع ميشال ماير، الحجاج
اللغوي مع ديكر وأونسكومبر. مجلة الآداب. ٢٢ (١)، ١٢٠-١٣٧.

المالكي، سميرة سعد وعيسى، محمد. (٢٠٢٠). نموذج تدريسي مقترح قائم على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية
المهارات البلاغية والنقدية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي. المجلة العلمية. ٢٦ (٧)، ٢١٥-٢٤٢.

مشبال، محمد. (٢٠١٨). في بلاغة الحجاج نحو مقارنة بلاغية حجاجية لتحليل الخطاب. دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

مصلوح، سعد عبد العزيز. (٢٠١٧). في تاريخ العربية مغامرات بحثية. عالم الكتب.

مفلح، غازي. (٢٠٠٧). دليل تدريس اللغة العربية في مناهج التعليم العام. مكتبة الرشد.

الهاجري، سحمي. (٢٠١٤). حوار النصوص دراسات تحليلية في السرد التاريخي والروائي. إصدارات النادي الأدبي الثقافي
بجدة.

يونس، فتحي علي. (٢٠٠١). استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. مطبعة الكتاب الحديث.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Adel, A. (2013). *The rhetoric of persuasion in debate*. Dhaf Publications.

Alhajri, S. (2014). *Dialogue of texts, analytical studies in historical and fictional narration*. Publications of Jeddah Literary Cultural Club.

- Alharbi, F. A. (2020). Dialogism of poetic text in the poetry volume of Mutawakkil Taha: Get out to Alhamra. *Journal of Arts and Humanities at King Abdulaziz University*, 28 (7), 19-37.
- Alhasnawi, R., & Aiasadi, A. (2014). Argumentation with the concept of status according to Sibawayh's An Approach to the Origins of Grammatical Thinking. *Researcher Journal*. 10, 133-155.
- Alhumairi, A. (2010). *Discourse theory's a foundational approach*. Dar Alintishar Alrabi Publications.
- Aljurjani, A.Q (1992). *Evidence of Miracles, read and commented by Abu Fahr Mahmoud Mohammed Shaker*. Almadani Press Publications.
- Alkhalifaa, H.J. (2004). *Chapters in Teaching Arabic Language*. Alrushd Publishing.
- Almaliki, S.S. & Issa, M. (2022). The effectiveness of a proposed instructional model based on metacognitive strategies in developing rhetorical and critical skills among third grade secondary female students. *Scientific journal*, 26(7), 215-242.
- Amossy, R. (2002). How to do things with doxa: Toward an analysis of argumentation in discourse. *Poetics Today*, 23(3), 465-487.
- Amossy, R. (2009). The New Rhetoric's inheritance. Argumentation and discourse analysis. *Argumentation*, 23(3), 313-324.
- Bakhtin, M. M. (2010). *The dialogic imagination: Four essays*. University of texas Press.
- Asiri, F.S. (2013). The effectiveness of using advanced organizations in developing rhetorical concepts among first year secondary school students. *Journal of Reading and Knowledge*. 139, 151-176.
- Banqeeb, A. (2021). *Discourse of introduction: Between Criticism and Argumentation*. Dar Konooz Almaarefah for Publishing and Distribution.
- Bouguerra, N. (2020). *An overview of modern linguistic research trends from language linguistics to the linguistics of usage*. Dar Konooz Almaarefah for Publishing and Distribution.
- Buhagiar, L. J., & Sammut, G. (2023). The Minimal Model of Argumentation: Qualitative data analysis for epistemic speech, text and policy. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 53(4), 535-559.
- Charaudeau, P. (2002). A communicative conception of discourse. *Discourse studies*, 4(3), 301-318.
- Douali.B. (2018). Dialogue Criticism Strategy. *Joussour Almaarefa Journal*. 4(1), 121-135.
- Green, S. B., Yang, Y., Alt, M., Brinkley, S., Gray, S., Hogan, T., & Cowan, N. (2016). Use of internal consistency coefficients for estimating reliability of experimental task scores. *Psychonomic bulletin & review*, 23(3), 750-763.
- Grize, J. B., & Piérait-Le Bonniec, G. (1995). The use of contradiction in argumentative discourse. *Journal of pragmatics*, 24(1-2), 17-34.
- Heggernes, S. L. (2021). A critical review of the role of texts in fostering Intercultural Communicative competence in the English Language classroom. *Educational Research Review*, 33, 100390.

- Hollihan, T. A., & Baaske, K. T. (2022). *Arguments and arguing: The products and process of human decision making*. Waveland Press.
- Lajail, A., & Fatima, K. (2022). Of the new rhetoric patterns: Argumentation and the theory of questioning with michel meyer, the linguistic argumentation with qswald ducrot and anscombe J.C. *Journal of arts*, 22(1), 120-137.
- Maslouh, S. A. (2017). *Research adventures in the history of Arabic*. Alam Alkotob Publishing.
- Mechbal, M. (2018). *In the rhetoric of argumentation toward a rhetorical argumentative approach to analyzing discourse*. Dar Konooz AlMaarefah for Publishing and Distribution.
- Mefleh, G. (2007). A guide to teaching the Arabic language in public education curricula. Alrushd Publishing.
- Mills, G. E., & Gay, L. R. (2016). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. pearson.
- Obaidat, Z.M. (2015). Dialogism in Alzahrani's Comparisons. *Journal of Arabic Science at Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University*, 1 (37).5-37.
- Obaidi, M. (2016). *Critical discourses analysis: Models from media discourse*. Dar Konooz AlMaarefah for Publishing and Distribution.
- Qada, A.A. (2015). *Argumentation in political discourse: Andalusian political letters during the fifth century AH as a model for an analytical study*. Dar Konooz AlMaarefah for Publishing and Distribution.
- Qahtan, A.A. (2018). *Dialog text and text of Dialogue*. Dar Konooz AlMaarefah for Publishing and Distribution.
- Qutal, F. (2017). *The argumentation of rhetorical explanations and their deliberative dimensions*. Dar Konooz AlMaarefah for Publishing and Distribution.
- Renfrew, A. (2014). *Mikhail Bakhtin*. Routledge.
- Saadia,N.(2016). *Semiotic analysis and Discourse*. Alam Alkotob Publishing.
- Salah Aldin, H. (2023). The reality of rhetorical skills among first-year Arabic language students in the College of Education. *Journal of the Faculty of Education*, 121(4).2147-2184.
- Sola, A. (2011). *Studies and applications in the theory of Argumentation*. Meskiliani Publishing.
- Taha, A. (2007). *Communication and Argumentation*. Ibn Zohr University Publications.
- Wertsch, J. V. (2010). Text and dialogism in the study of collective memory. *Educação e Pesquisa*, 36, 123-132.
- Younis, F. A. (2001). *Strategies for teaching Arabic at the secondary school*. Alkitaab Alhadith Publishing.
- Zarefsky, D. (2019). *The practice of argumentation: Effective reasoning in communication*. Cambridge University Press.

استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي التوليدي (Chat GPT) في العملية التعليمية من منظور طلبة الدراسات العليا في جامعة الملك خالد

لبنى حسين راشد العجمي

كلية التربية - جامعة الملك خالد

Dr_alajmilubna@hotmail.com

أريج علي خلوفا آل شعشاع

كلية التربية - جامعة الملك خالد

Areej.alshashaa@gmail.com

المستخلص: هدف البحث إلى دراسة درجة استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية من منظور طلبة الدراسات العليا في جامعة الملك خالد، وأتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق الاستبانة على عينة مكوّنة من (154) طالباً وطالبة خلال الفصل الدراسي الثاني (1445هـ)، وتم تحليل البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار مان ويتني واختبار كروسكال والس، وأظهرت النتائج أن درجة استخدام أفراد العينة لـ (Chat GPT) في العملية التعليمية كانت عالية، وكانت معوقات استخدامها متوسطة، في حين كان الالتزام بأخلاقيات استخدامها عالية، فضلاً عن وجود فروق دالة إحصائية في درجة استخدام تقنية (Chat GPT) ومعوقات استخدامها وفقاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، بينما لم توجد فروق دالة إحصائية في الالتزام بأخلاقيات الاستخدام تُعزى لمتغير الجنس، كما وجدت فروق دالة إحصائية في درجة استخدام تقنية (Chat GPT) وفقاً لمتغير المرحلة الجامعية لصالح طلبة الماجستير بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر الطلبة في معوقات الاستخدام وأخلاقياته، وكذلك وجدت فروق دالة بين وجهات نظر الطلبة في درجة استخدام تقنية (Chat GPT) وفقاً لمتغير الكلية لصالح كليات الشريعة والأعمال وعلوم الحاسوب، كما وجدت فروق دالة إحصائية في معوقات استخدامها لصالح كلية الشريعة، وأيضاً فروق دالة إحصائية في أخلاقيات استخدامها لصالح كليات الشريعة والآداب والعلوم الإنسانية والتربية وعلوم الحاسوب.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي - تقنية (Chat GPT) - العملية التعليمية - طلبة الدراسات العليا.

Using Generative artificial intelligence (Chat GPT) Technology in the Educational Process from the Perspective of Graduate Students at King Khalid University

Areej Ali Kullofa Alshashaa
College of Education - King Khalid University
Areej.alshashaa@gmail.com

Loubna Hussain AlAjmi
College of Education - King Khalid University
Dr_alajmilubna@hotmail.com

Abstract: The research aimed to identify the degree of using (Chat GPT) technology in improving the educational process from the perspective of graduate students at King Khalid University. The questionnaire was applied on (154) students. Mean scores, standard deviations, Mann-Whitney test, and the Kruskal-Wallis test were used. The results showed that the degree of using (Chat GPT) in the educational process was high, and the obstacles to its use were moderate. In addition, there were statistically significant differences in the degree of using (Chat GPT) technology and the obstacles to its use according to the gender variable in favor of male, while there were no significant differences in the ethics of using it due to the gender variable. There were also significant differences in the degree of using (Chat GPT) technology according to the academic stage variable in favor of master's students. While there were no statistically significant differences between the students' viewpoints regarding the obstacles and ethics of using it, and there were significant differences were also found between the students' viewpoints regarding the degree of using (Chat GPT) technology according to the faculty variable in favor of the faculties of Sharia, Business, and Computer Science. As well as, there were also statistically significant differences in the obstacles to its use in favor of the faculty of Sharia, and also significant differences in the ethics of its use in favor of the faculties of Sharia, Arts, Humanities, Education, and Computer Science.

Keywords: Artificial Intelligence - (Chat GPT) Technology - Educational Process - Graduate Students.

المقدمة:

في ظل التطورات التكنولوجية السريعة والتقدم المستمر في مجال الذكاء الاصطناعي، أصبح استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية أمراً لا يمكن تجاهله. ومن بين هذه التقنيات، يبرز Chat Generative Pre- trained transformer (Chat GPT) بوصفه وسيلة فعالة تسهم في تحسين العملية التعليمية في شتى المجالات، وخاصة في التعليم الجامعي.

حيث ترتبط جودة التعليم الجامعي بمدى ارتباطها بالتطورات التكنولوجية المواكبة لنموذج التعليم الحديث الذي حددت ملامحه بكونه أكثر تفاعلاً وفردية (شريف، 2013). وتعد الجامعات محوراً أساسياً للتقدم والازدهار في المجتمعات حيث تمثل المحرك الرئيسي للتطور على جميع الأصعدة. فمن خلالها، يتم تطوير مهارات الطلاب وصقلها، وتعزيز قدراتهم وتهيئتهم لمواكبة تطورات القرن الحادي والعشرين واحتياجاته، بهدف تشكيل موارد بشرية متميزة تؤدي دوراً فعالاً في خدمة المجتمع والإسهام في بنائه ونخضته (الدهشان والسيد، 2020).

من جهة أخرى، تعد الدراسات العليا ركيزة أساسية لتطوير المجتمعات، وتحقيق التقدم العلمي والتكنولوجي. فهي تسهم في صقل مهارات الباحثين وتعزيز قدراتهم، مما يمكنهم من الإسهام بفعالية في إنتاج المعرفة وتوظيف التقنية في مختلف المجالات. كما تعزز التفاعل الأكاديمي وتبادل المعرفة بين الباحثين والأكاديميين على الصعيدين المحلي والعالمي. وقد شهد قطاع التعليم العالي تحولاً نوعياً حيث تسعى الجامعات المختلفة إلى مواكبة التطورات التكنولوجية والاستفادة القصوى منها بهدف تعزيز جودة العملية التعليمية ورفع مستوى المخرجات التعليمية. ومن هنا، تأتي أهمية الدراسات العليا بوصفها مركزاً أساسياً في عملية التعلم والبحث العلمي (خطاب، 2016).

ويعد مجال التعليم واحداً من القطاعات الرئيسة التي تتأثر بتطور تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، حيث تهدف هذه التكنولوجيا إلى تطوير الآلات لتقترب من أو تُشابه عمل العقل البشري؛ مما يجعل من الصعب التفريق بين الإنسان والآلة. ونتيجة لهذا التطور، يمكن للآلات القيام بمهام تعليمية بكفاءة وذكاء يقارب قدرات الإنسان؛ مما يسهم في تحسين الوقت والجهد المبذول في عملية التعليم. كما أن (Chat GPT) هو واحد من أبرز البرامج في مجال الذكاء الاصطناعي المتخصصة في الدردشة، ويؤثر له أن يكون له تأثير كبير على مستقبل التعليم، خاصة في مجال التعليم الجامعي والبحث العلمي. فهذه التقنية يمكنها الإسهام في تنفيذ المهام التعليمية بكفاءة أكبر وبأقل جهد ممكن (عطا، 2023).

وأكد موقع إم أي تي تكنولوجي ريفيو (2020) أن الذكاء الاصطناعي أسهم بشكل كبير في تطوير التعليم الجامعي من خلال تكييفه مع مستوى كل متعلم على حده، وتوفير إجابات فورية لتساؤلاتهم، بالإضافة إلى توفير تطبيقات وأنظمة تدريس عبر الإنترنت، ومساعدة المستخدمين على تصحيح أخطاء اللغة، والعثور على المعلومات بشكل أسرع، علاوة على ذلك لا يتوقف استخدام الذكاء الاصطناعي عند الجوانب العلمية، بل يتعداه إلى استخدامه لتسريع الجوانب التنظيمية، مثل: روبوت محادثة مزود بإمكانات ذكاء اصطناعي للرد على أسئلة المتعلمين، وتمكينهم من العثور على المعلومات بشكل أسرع ومن مصدر واحد.

وأوصى مؤتمر "الذكاء الاصطناعي بين الواقع والمأمول وتطبيقاته الشرعية" (2024) باستخدام الذكاء الاصطناعي في المؤسسات التعليمية بهدف تحسين جودة التعليم وإدراج تعليم الذكاء الاصطناعي في جميع مراحل التعليم. وأشار المؤتمر العلمي الأول للذكاء الاصطناعي والعالم الرقمي (2023) إلى أهمية فهم المجتمع وتوعيته بتطبيقات الذكاء الاصطناعي، والتحديات والفرص التي توفرها في المجالات المختلفة، وتطوير المهارات الرقمية اللازمة للاستفادة منها في المجال التعليمي والبحثي، وبوصي مؤتمر "الذكاء الاصطناعي والتعليم التحديات والرهانات" الذي عقد في عام (2019) بضرورة تحقيق فرص

متكافئة للاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم، ويُنصح بوضع سياسات عامة وخُطط تنفيذية لتعزيز تكامل هذه التقنية في العملية التعليمية والبحثية. ويُشدد المؤتمر على أهمية تطوير المهارات الرقمية الجديدة التي يتطلبها استخدام الذكاء الاصطناعي في العملية الأكاديمية والتعليمية.

بالإضافة إلى ذلك، يُعد Chat GPT (أحد الأدوات البارزة التي تُستخدم في تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا الحديثة. وقد بدأ عديدٌ من الأفراد في استخدامه وتعلّمه لأنه أداة مستقبلية، والجهل بها قد يؤدي إلى التخلف عن التطور التكنولوجي. يعمل Chat GPT) عن طريق تحويل النصوص المدخلة إليه إلى تمثيل مفهومي مُشترك؛ مما يمكنه من إنتاج نصوص جديدة بناءً على السياق المعطى بشكلٍ منطقي واحترافي. وقد أظهر هذا النموذج قدرةً فائقةً على إنتاج نصوص متقنة؛ مما يجعله أداةً فعالةً في عدة مجالات بما في ذلك التوليف النصي والرُّد على الأسئلة والترجمة الآلية، وغيرها من التطبيقات المتنوعة (مادي، 2023)، (مدونة تعلم كافنا، 2023).

ووفقاً لدراسة أجراها الشرقاوي في عام (2023) يُظهر أن Chat GPT) يعمل على فهم ما يكتبه المستخدم بدقة بغض النظر عن اللغة المستخدمة، ويُتيح للمستخدمين صياغة المقالات، وحل المعادلات الرياضية المعقدة، وكتابة الأكواد البرمجية، وكذلك التحليل المالي والاقتصادي، والنقد السينمائي، وتقديم أفكار إبداعية في جميع المجالات، بالإضافة إلى تنفيذ عديد المهام الأخرى (الشرقاوي، 2023).

وبناءً على هذه المعلومات، يتبيّن أن تأثير Chat GPT) في العملية التعليمية يتطلب من طلبة الدراسات العليا الإلمام بقدراته المذهلة، واستخدامه بكفاءة في النظم التعليمية، وامتلاكهم مهارات متقدّمة تتوافق مع التّقدّم العلمي والتكنولوجيا ومع متطلبات ثورة المعلومات والاتّصالات. ومن هنا، يأتي الدور الأساسي لاستخدام Chat GPT) في شتى مجالات العملية التعليمية.

مشكلة البحث:

نظراً لأهمية تقنية الذكاء الاصطناعي وبخاصة تقنية Chat GPT) فقد أجريت عددٌ من الدّراسات أشارت جميعها إلى أهمية تقنية الذكاء الاصطناعي، بما في ذلك تقنية Chat GPT، في مجال التعليم، وتشمل هذه الدّراسات الأبحاث التي قام بها (أبو عصر، 2023؛ عمر، 2024؛ كشميري والفراني، 2024؛ المطرفي، 2024). وجميع هذه الدّراسات أكّدت ضرورة توسيع نطاق استخدام تقنية Chat GPT) أحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي وبحث جديدها، وتعميمها في المؤسسات التعليمية، واستخدامها بشكلٍ فعّال خلال العملية التعليمية لتلبية احتياجات المتعلّمين.

وبالرّغم من أهمية استخدام تقنية Chat GPT) في العملية التعليمية، فإن هناك مشكلات تواجه المستخدمين لتقنية Chat GPT)؛ إذ أشار الخبراء إلى وجود أربع مشكلات أساسية عند استخدام تقنية Chat GPT) وهي: المشكلة الأولى تتمثل في إمكانية التلاعب فيه؛ إذ إن Chat GPT) يعتمد على مجموعة كبيرة من التّطبيقات، والمشكلة الثانية هي صعوبة تتبّع مصادر المعلومات أو المحتوى التي يتم الحصول عليها من Chat GPT، خاصةً إذا كان المحتوى يتعلق بموضوعات مشبوهة، والمشكلة الثالثة تتمثل في المخاوف المتعلقة بحماية تأمين البيانات وحمايتها؛ إذ إن Chat GPT) يحصل على كم هائل من البيانات من المستخدمين، ويقوم بتخزين تلك البيانات ومعالجتها، ومن ثم يقوم بإنشاء نموذج للمستخدم وفق تلك البيانات، أما المشكلة الرابعة فتتمثل في أن تقنية Chat GPT) ما زال في مرحلة التطوير فهو لم يصل إلى مرحلة النّضج؛ إذ أشارت ستوك هامبورج إن الإقبال على تقنية Chat GPT) هي من جانب الأفراد، وبالنسبة لقطاع الأعمال والمجالات ذات الصلة بأمن البيانات ما زال محدوداً للغاية (القصاص والشافعي، 2023).

وتولّد الإحساس لدى الباحثين بوجود مشكلة من خلال احتكاكهما مع طالبات الدراسات العليا في جامعة الملك خالد والتفاعل معهنّ في عددٍ من الكليات، ونقاشهنّ حول استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي خاصةً تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية، ووجود بعض العوائق والصعوبات عند استخدامه مثل: عدم دقة المعلومات، والبعض منهنّ لا تتوافر لديهنّ مهارات الاستخدام، والتّحلي بالأخلاقيات عند التّعامل مع هذه التقنية ومع البيانات التي تمّ الحصول عليها، وهذا ما أكّده دراسة القرن (2024) أنّ تقنية (Chat GPT) تُستخدم في التّعليم بهدف تصميم الدروس وتخطيطها، وتقييم الطّلاب وتقديم تعليم شخصي، وأن من أبرز التّحديات التي تواجه المستخدمين هي: خصوصية البيانات، والتّحيز، والقضايا الخلقية ونبأً عليه حاولت الباحثتان تفصّي درجة استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية لتحسين استخدامه لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة الملك خالد، إلى جانب الصّعوبات التي تواجههنّ عند استخدامه، ومدى التزامهنّ بالأخلاقيات عند استخدامه.

أُسئلةُ البحث:

يمكن التّصدي لمشكلة الدّراسة من خلال الإجابة عن السّؤال الرئيس (ما منظور طلبة الدّراسات العليا في جامعة الملك خالد في استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية؟) ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

1. ما درجة استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية من منظور طلبة الدّراسات العليا في جامعة الملك خالد؟
2. ما معوقات استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية من منظور طلبة الدّراسات العليا في جامعة الملك خالد؟
3. ما درجة الالتزام بأخلاقيات استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية من منظور طلبة الدّراسات العليا في جامعة الملك خالد؟
4. هل توجد فروق دالة إحصائية عند (0.05) بين متوسّطات درجات رتب استجابات أفراد العينة على استبانة استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية من منظورهنّ وفقاً لمتغيّرات (الجنس، والمرحلة الجامعية، والكلية)؟

أهدافُ البحث:

هدف البحث الحالي إلى الآتي:

1. الكشف عن درجة استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية من منظور طلبة الدّراسات العليا في جامعة الملك خالد.
2. الكشف عن معوقات استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية من منظور طلبة الدّراسات العليا في جامعة الملك خالد.
3. الكشف عن درجة الالتزام بأخلاقيات استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية من منظور طلبة الدّراسات العليا في جامعة الملك خالد.
4. الكشف عن أثر جنس طالب الدّراسات العليا في جامعة الملك خالد ومرحلته الجامعية وكتلته في منظوره حول تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية.

أهمية البحث:

أ. الأهمية النظرية:

تتمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة في:

1. تُسلط الضوء على إحدى القضايا التربوية المهمة التي تتمثل في ضرورة الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتوظيفها في العملية التعليمية.
2. تثير الأدب التربوي العربي بتوجه حديث في التقنية (Chat GPT) يمكن توظيفه في العملية التعليمية بالتعليم الجامعي.
3. قد تسهم في لفت انتباه طلبة الدراسات العليا في الجامعات السعودية إلى تحقيق التوظيف الإيجابي الأمثل لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي.

ب. الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في أن نتائجها:

1. قد تفيد طلبة الدراسات العليا في الجامعات السعودية في تعريفهم بأهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي (Chat GPT) في تحسين العملية التعليمية.
2. قد تسهم في تهيئة القائمين على التعليم العالي وأعضاء هيئة التدريس لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي (Chat GPT) في التعليم الجامعي، وتوفير فرص التفاعل بين الطلبة وتقنيات التعليم.
3. قد تفيد القائمين على التعليم العالي وأعضاء هيئة التدريس في محاولة معالجة الصعوبات والمعوقات التي تحول دون استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي (Chat GPT) في العملية التعليمية.
4. قد تفيد القائمين على التعليم العالي وأعضاء هيئة التدريس في محاولة الأخذ بها في تطوير أساليب التعليم الجامعي من خلال معرفة أخلاقيات استخدام طلبة الدراسات العليا لتطبيقات الذكاء الاصطناعي (Chat GPT).

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

- 1- الحدود الموضوعية: اقتصر على قياس استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية، ومعرفة استخداماتها إلى جانب أخلاقيات استخدامها وفقاً للبنود الظاهرة في أداة الدراسة.
- 2- الحدود البشرية: اقتصر هذه الدراسة على عينة من طلبة الدراسات العليا باختلاف نوعهم الاجتماعي، ومرحلته الدراسية، وكنيتهم.
- 3- الحدود المكانية: كليات الدراسات العليا في جامعة الملك خالد في المملكة العربية السعودية.
- 4- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني من العام (1444-1445هـ).

مصطلحات البحث:

Chat GPT:

عرّفه (Arnold, 2023) بأنه: روبوت محادثة مجاني يعمل بالذكاء الاصطناعي يوفر معلومات في الوقت الفعلي حول أي موضوع، ويقوم بتقديم ردود سريعة على استفسارات المستخدم، يتعرّف (Chat GPT) على اللغة الطبيعية بناءً على السياق ويفهم كلاً من الأسئلة والإرشادات.

ويُعرف إجرائيًا بأنه: روبوت للمحادثة يعمل بالذكاء الاصطناعي ويجب عن الأسئلة المطروحة عليه بشكل سريع وبأقل جهد، يمكن استخدامه وتوظيفه في العملية التعليمية التعلّمية من قبل طلبة الدراسات العليا في جامعة الملك خالد.

أدبيات الدراسة

نشأة شات جي بي (Chat GPT):

يشير هذا الاختصار إلى Chat Generative Pre- trained transformer أي المحرك التوليدي المدرب سابقًا وتقنية "شات جي بي تي" "Chat GPT" هي تقنية طوّرتها شركة أبحاث الذكاء الاصطناعي أوبن آيه أي (Open AI) بمدينة سان فرانسيسكو، ومن بين داعميها شركة مايكروسوفت وقطب التكنولوجيا إيلون ماسك، و (Chat GPT) عبارة عن روبوت أو برنامج يعمل باستخدام الذكاء الاصطناعي، إذ يتحاور مع المستخدم ويجب عما يُطرح عليه من أسئلة بشكل مُفصّل، ويتذكر كل ما طُرح عليه من قبل من أسئلة خلال الحوار الذي يتم وكأنه بين شخصين. كما يسمح للمستخدم بتصحيح الأخطاء التي يرتكبها النموذج، ويعتذر عن هذه الأخطاء، وقد قامت الشركة بتدريب هذا النموذج باستخدام كميات ضخمة من المعلومات المتاحة عبر الإنترنت وغيرها من المصادر العامة، بما في ذلك حوارات ومحادثات بين البشر؛ مما يمكنه من إنتاج نصوص تشبه نصوص البشر عبر تعلّم خوارزميات تحليل بيانات ضخمة ويعمل بطريقة تشبه عمل الدماغ البشري.

وبالرغم من أن فكرة استخدام شات بوت أو روبوت الدردشة ليست جديدة، إلا أن (Chat GPT) يتميز بقدرته الاستثنائية والفورية على تبسيط المفاهيم المعقّدة بلغة بسيطة، وإنتاج محتوى من البداية إلى النهاية دون الاعتماد المباشر على مصادر أخرى، بالإضافة إلى أنه غير متصل بالإنترنت بالرغم من تغذيته بالبيانات المتاحة، كما أنّ استخداماته متعدّدة ومرنة حيث يمكن استخدامه في شتى المجالات، بدءًا من شرح المفاهيم العلمية المعقدة إلى كتابة أكواد البرمجة الرقمية، وحتى كتابة مقالات وقصائد وقصص جديدة بأي أسلوب ترغب فيه، وابتكار نكات حول أي موضوع يطلبه المستخدم (نصر، 2023).

تقنية Chat GPT:

تعرّف أنّها شكل من أشكال الذكاء الاصطناعي التوليدي، وهي أداة تتيح للمستخدمين إدخال مطالبات لتلقي صور أو نصوص أو مقاطع فيديو تشبه الإنسان يتمّ إنشاؤها بواسطة الذكاء الاصطناعي (طعميه، 2024). ومن أهم استخداماته ما ذكره (طعميه، 2024)، حيث يسهم في برمجة برامج الكمبيوتر والتحقّق من وجود أخطاء في التعليمات البرمجية، وعمل مسودة لرسائل البريد الإلكتروني، وتلخيص المقالات أو العروض التقديمية، وحل المسائل الرياضية، وإنشاء عناوين للمقالات، وإعادة صياغة المحتوى، وكتابة السيرة الذاتية والرسائل التعريفية، وطرح الأسئلة. ويرى عبد العظيم، (2023) أنه يمكن استخدام تقنية (Chat GPT) في التعليم في الجوانب التالية:

- 1- يمكن استخدام (Chat GPT) مدرّسًا آليًا لتقديم التغذية الراجعة والدعم الفوري للطلاب. ويمكن للمعلّمين برمجته للرد على الأسئلة المتعلقة بمواضيع محدّدة مثل: الرياضيات أو التاريخ، وتوفير شروحات مفصلة وموارد إضافية لمساعدة الطلاب في فهم المادة. خاصة الطلاب الذين يحتاجون إلى دعم إضافي ويمكن أن يكون مصدرًا قيمًا للطلاب الذين يدرسون بمفردهم ويعتمدون على التعلّم الذاتي.
- 2- الملاحظات الشخصية يمكن أيضا استخدامه لتقديم ملاحظات شخصية للطلاب، حيث يمكن للمعلّمين تصنيف المهام والواجبات، وتقديم نقد بناء واقتراحات للتحسين. ومساعدة الطلاب على تحديد المجالات التي يحتاجون إلى تطويرها ومنحهم الدافع لتحقيق التّقدّم.

- كما يرى (Mallow, 2023) أن لهذا التطبيق فوائد عديدة للطلاب منها ما يلي:
 - 1- توفر للطلاب إجابات سريعة ودقيقة لما يطلبونه من أسئلة واستفسارات.
 - 2- تحسين مهارات الدراسة وإدارة الوقت، حيث يمكن أن يساعد على تطوير مهارات دراسية أفضل، وكذلك إمداد الطالب باستراتيجيات مفيدة لإدارة الوقت.
 - 3- توفير الدعم والتوجيه المناسبين لإبقاء الطالب على المسار الصحيح له في التعلم وتحقيق الأهداف.
 - 4- الوصول إلى مجموعة واسعة من المصادر، حيث يوفر عديداً من المصادر في مختلف المجالات، وعديداً من المواد التدريبية ومقاطع الفيديو التعليمية؛ مما يساعد على التعلم بشكل أفضل.
 - 5- فهم احتياجات الطلاب وتقديم إجابات دقيقة ومفيدة لهم، وكذلك تقديم توصيات مبنية على طبيعة تعلم الطلاب لتحفيزهم على تحسين أدائهم الأكاديمي بمرور الوقت.
 - 6- تحسين نواتج التعلم من خلال توفير الدعم والتوجيه المخصص للطلاب؛ مما يساعد على تحسّن الأداء الأكاديمي.
- ويضيف تود (Todd, 2022) أنّ تطبيقات الذكاء الاصطناعي خاصة تطبيق (Chat GPT) يمكن أن يساعد الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم من خلال مساعدتهم في إنجاز المهام المطلوبة منهم بسهولة ويسر، وكذلك تذكر (Ching, 2023) أنه يمكن استخدام تقنية (Chat GPT) لإنشاء محتوى مثل: الملخصات، والمقالات، كما يمكن استخدامه مساعداً افتراضياً للطلاب.

وعليه فإن استخدام طلبة الدراسات العليا لـ (Chat GPT) في العملية التعليمية من الوسائل المعينة على القيام بالمهام التعليمية، وإنشاء المقالات والعروض التقديمية، وترجمة النصوص، والوصول إلى المصادر والمراجع بأقل جهدٍ ووقتٍ مما يسهم في تحسين أدائهم الأكاديمي.

تأثير (Chat GPT) في تحسين التعليم:

يمكن القول أنّ (Chat GPT) يترك أثراً مزدوجاً على التعليم، حيث يسهم بشكل إيجابي وسلبي في العملية التعليمية. من الجانب الإيجابي، يُعزّز (Chat GPT) التعليم عن طريق توفير مصدر معرفي هائل يُوفر الوقت والجهد اللازمين للبحث عن المعلومات، كما أنه يُعدّ متاحاً مجانياً للجميع على مدار الساعة، مما يسهم في تقليص الفجوة المعرفية بين المناطق الجغرافية المختلفة، ويسهم في تعزيز المساواة في الوصول إلى المعرفة. بالإضافة إلى ذلك، يُساعد في التغلب على الاختلافات في الموارد والإمكانيات بين المؤسسات التعليمية. بالإضافة إلى ما سبق ذكره حول تأثير (Chat GPT) على التعليم وتحسينه، فنجد أيضاً أنّ هذه التقنية تدعم عملية التعلم الذاتي للطلاب، وتوفر الكثير من الجهد والوقت اللازمين للقيام بالأعمال والمهام التعليمية، كما إنها تساعد المؤسسات التعليمية على تقديم خدماتها بشكل أكثر كفاءة (عطا، 2023).

أساليب استخدام (Chat GPT) في تحسين التعليم (عطا، 2023):

تتعدّد الأساليب التي يمكن الاعتماد عليها لتوظيف (Chat GPT) في تحسين التعليم، حيث يمكن استخدامه في إنجاز الواجبات المنزلية والاستعداد للاختبارات المدرسية، وفي تنمية الإبداع لاستخراج الأفكار، وسرعة الوصول إلى المعلومات بأقل جهدٍ ممكن. كما يمكن للطلاب الاعتماد عليه لاكتشاف الأخطاء الإملائية والنحوية في كتاباتهم، وتحسين صياغة العبارات. يعتبر (Chat GPT) أيضاً أداة بحث فعّالة تُوفّر الوقت والجهد اللازمين في المهام البحثية، بالإضافة إلى إمكانية بناء تجربة تعلم شخصية للطلاب من خلال استخدامه في الحصول على تقييمات لأدائهم.

مما سبق يتّضح أنّ استخدامات (Chat GPT) في العملية التعليمية متنوعة ومتعدّدة فهي تخدم جميع مكونات العملية التعليمية وعناصرها لتحسين أداء الطلبة ورفع الإنتاجية، ومواكبة كل ما هو جديد في مجال التعليم والتعلم.

(Chat GPT) ومستقبل التعليم:

بالرغم من اختلاف الآراء حول مدى تأثير (Chat GPT) ونوعيته على التعليم، فإنها قد اتفقت على حتمية تأثيره وأنه لن يصبح طبي النسيان بعدما تنتهي تجربته، بل ستتحول لتقنية لها تأثيرها. ولعل أبرز ما يدل على هذا اليقين، هو التحركات التي اتخذتها المؤسسات التعليمية المختلفة بشأن تقنية (Chat GPT) بالخطر التام كما في عدد من المؤسسات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية، وأستراليا، والهند، وفرنسا. أو اعتماد رسمي كما في الإمارات العربية المتحدة، أو تقنين وتوجيه لاستخدامه كما في جامعة روتشستر، ففي واحدة من التجارب التي أجريت لبيان تأثير شات جي بي تي على التعليم كلفت ليز تينيللي - منسقة برنامج الكتابة والتحدث والمناقشة في جامعة روتشستر طلابها بما يلي:

استخدام (Chat GPT) لتوضيح مميزات وعيوب الذكاء الاصطناعي. ثم صياغة مسودة لمشروع تكنولوجي مقترح وإدخال المسودة إلى (Chat GPT) وتكليفه بالتعديل فيها لكي يتناسب المشروع مع فئات جماهيرية مختلفة. وبعد ذلك ناقشت طلابها في النتائج التي قدمها (Chat GPT) والاختلافات بين المسودات. وباختلاف التوجهات الحالية تجاه تقنية (Chat GPT)، ربما يكون من الأفضل للمؤسسات التعليمية بحث هذه التقنية بدلاً من الهروب منها، حتى يتسنى لهم الاستفادة منها على النحو الأكمل، وخلق تكامل بينها وبين القدرات البشرية لأعضاء هيئة التدريس والطلاب (عطا، 2023).

مخاوف استخدام (Chat GPT):

بالرغم من المميزات العديدة لتطبيق (Chat GPT) فإن هناك بعض المخاوف من التوسع في استخدامه منها: أن هذا التطبيق يفتح المجال للسرقة العلمية والأدبية حيث يقوم الطلبة بتسليم المقالات التي تم إنشاؤها بواسطة الذكاء الاصطناعي بوصفها مقالاتهم الخاصة، وأن الأخلاق المهنية مفقودة نسبياً؛ نظراً لأن أدوات الذكاء الاصطناعي تقوم بانتقاء المحتوى من مجموعة متنوعة من المصادر فإن المواد المنتجة هي مزيج من أعمال عديد من الأشخاص الآخرين، ولا يوجد أي ائتمان للمبدعين، إلى جانب التحيز والمعلومات الخاطئة التي يتم الحصول عليها؛ إذ لا يمكن للذكاء الاصطناعي أن يتعلم إلا من مصادره، فمن الوارد أن يتعامل مع معلومات خطأ (Elgersma, 2023).

وفي ظل هذه المخاوف قام (Roose, 2023) بكتابة مقال في صحيفة نيويورك تايمز ذكر فيه أنه التقى مع مجموعة من معلمي (K-12) ومديري المدارس العامة في نيويورك وتحدث معهم عن كيفية احتياج المدارس إلى التكيف لإعداد الطلاب لمستقبل مليء بمختلف أنواع الذكاء الاصطناعي، لكن وجد أن معظمهم اهتموا في حديثهم عن أداة واحدة فقط هي (Chat GPT) روبوت المحادثة الصّاحب الذي يستطيع أن يكتب مقالات مقنعة، ويحل مشكلات العلوم والرياضيات وعديد من المهام الأخرى، لكنه تسبب في إصابة عديد من المعلمين بالذعر والقلق؛ إذ إن الطلبة استخدموه في كتابة مهامهم ومقالاتهم وحل مجموعات المسائل الخاصة بهم، وكذلك واجباتهم المنزلية، ومن ثم شجع الطلاب على الغش، إلى جانب أنه أحياناً يطرح إجابات خطأ أو مضللة.

ولهذا اتخذت بعض المدارس إجراءات صارمة بشأن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، فقامت المدارس العامة في مدينة نيويورك بحظر الوصول إلى تطبيق (Chat GPT) على أجهزة الكمبيوتر والشبكات المدرسية، مشيرة إلى مخاوف من التأثيرات السلبية على تعلم الطلاب، ومخاوف تتعلق بسلامة المحتوى ودقته. وعقب Kevin بعد التحدث مع عشرات المعلمين أن حظر (Chat GPT) هو إجراء خطأ، واقترح بدلاً من ذلك استخدامه بوصفه أداة تعليمية بشكل مدروس مشيراً إلى إمكانية إطلاق العنان لإبداع الطلاب وتقديم دروس خصوصية لتحسين تأهيلهم للعمل بجانب الذكاء الاصطناعي. كما أشار إلى أن حظر (Chat GPT) لن يكون فعالاً مع الطلاب؛ لأنهم يمتلكون هواتفهم وأجهزتهم الخاصة، ويمكنهم

الوصول إلى التطبيق خارج المدرسة بسهولة. وأضاف أنه يمكن للمدارس أن تتبنى معالجة مشابهاة لـ (Chat GPT) كما تتعامل مع الآلات الحاسبة، يتمكن أداء بعض المهام دون غيرها، وتعديل خطط الدروس واستبدال الاختبارات المنزلية باختبارات داخل الفصل أو مناقشات جماعية.

ويضيف تود (Todd, 2022) أنَّ كثرة استخدام (Chat GPT) قد يعرض الطلبة لافتقار القدرة على التفكير النقدي للمعلومات التي يستخدمها، وكذلك وجود إجابات جاهزة لكل سؤال قد تضعف من قدرتهم على التفكير الإبداعي ومعالجة هذه المشكلة لابد للمعلمين من استخدام برامج الكشف مثل: Quetext, Grammarly وغيرها.

ومن هنا فإن (Chat GPT) يتوقّف على طريقة الاستخدام، فإذا كان طالب الدراسات العليا يعتمد عليه كلياً في أداء المهام، فهذا أمر سيء وله سلبيات، وإذا كان يستخدمه مساعداً ويسهل عليه بعض المهام التعليمية أو لتعلم علوم جديدة كتعلم اللغة فلا بأس من ذلك.

الدراسات السابقة:

أُجريت بعض الدراسات السابقة التي تناولت استخدام (Chat GPT) ومن أهمها:

هدفت دراسة المقرن (2024) إلى تعرّف استخدامات أداة الذكاء الاصطناعي التوليدي (Chat GPT) في التعليم والتحديات التي تواجه استخدامها، ولتحقيق ذلك تم استخدام المراجعة المنهجية لجمع البيانات الثانوية، وقد تم الحصول على البيانات من خلال مراجعة نتائج الدراسات المنشورة منذ اطلاق أداة (Chat GPT) في نوفمبر (2022) من قبل شركة (Open AI) وذلك في قواعد البيانات التالية: (دار المنظومة- Science direct-ERIC-MDPI-Web of science-Sage journal)، واشتملت عينة البحث على (15) دراسة عربية وأجنبية، وقد خلصت إلى عددٍ من النتائج أبرزها: تم استخدام (Chat GPT) في التعليم بهدف تصميم الدروس وتخطيطها وتقييم الطلاب وتقديم تعليم شخصي. ومن أبرز تحديات استخدام (Chat GPT) في التعليم التي تم التوصل إليها: خصوصية البيانات، والتحيّز، والقضايا الأخلاقية، ودقة المحتوى وسلامته، والحاجة إلى التدريب والصيانة، كما يؤدي الاعتماد عليها إلى إغفال عديد من المهارات من ضمنها مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد.

وهدف دراسة محمد (2023) إلى تعرّف أحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي وهو "تشات جي بي تي Chat GPT"، ومدى أهمية استخدامه في التعليم، واعتمد البحث على المنهج الاستقرائي من خلال التحليل النظري الخاص بالذكاء الاصطناعي وتطبيقاته بشكل عام وتطبيق "تشات جي بي تي (Chat GPT) بشكل خاص، كما خلص البحث لمجموعة من التوصيات أهمها: ضرورة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية ولكن وفق محاذير خاصة، منها: عدم إغفال دور المعلم في أثناء استخدام هذه التطبيقات من توجيه وإرشاد وإشراف، وكذلك ضرورة الاستفادة من الكم الهائل من المصادر والموارد الموجودة في تطبيق (Chat GPT) في دعم قدرة الطلاب على الابتكار ومهارة حل المشكلات، ودعم الطلاب ذوي الهمم.

دراسة الغنيت (2023) التي هدفت إلى رصد جوانب تطور القواميس في عصر الذكاء الاصطناعي للخروج بمؤشرات تُحدّد الاتجاهات والتطورات في هذا الموضوع، وتسهم في تطوير البرامج الدراسية، وتحدد الكفاءات اللازمة للتعامل مع التقنيات الحديثة، وتحليل استخدام الطلاب للقواميس في الوقت الحالي، ومعرفة مدى وعي الطلاب بالقواميس الذكية وتطبيقات الترجمة الذكية، وتحديد أهم الكفاءات والمهارات الرقمية اللازمة للتعامل مع تقنية شات جي بي تي، وقد تمّ تطبيق الدراسة على عينة من طلبة أقسام اللغات بكلية الآداب في جامعة المنوفية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي وأسلوب التحليل، تم الاعتماد على الاستبانة الإلكترونية بوصفه أداة لجمع البيانات والخروج بمؤشرات توضح استخدام الطلاب

للقواميس في عصر الذكاء الاصطناعي، وكان من أبرز نتائج الدراسة حدوث تغيير كبير في بنية القواميس وتطورها منذ شهر نوفمبر (2022) من إطلاق برنامج شات جي بي تي الذي يقدم خدمات كثيرة متطورة من بينها صناعة القواميس وترجمة النصوص إلى مختلف لغات العالم.

دراسة شريفر وجوفي (Schryver & Joffe, 2023) التي هدفت إلى معرفة مدى تأثير الشات جي بي تي على المعاجم وبخاصة صناعتها ومراحل إعدادها من تأليف وتجميع ونشر وتسويق، كما تناول البحث التأثيرات الخلقية لاستخدام الشات جي بي تي ومن نتائج هذه الدراسة أن استخدام الذكاء الاصطناعي يؤدي إلى زيادة معدل الإنتاج والجودة؛ لذلك يجب ترك الآلة تقوم بمعظم العمل مع تدخل بشري فقط في مرحلة التدقيق.

بالنظر إلى الدراسة الحالية ومقارنتها مع الدراسات السابقة تحدر الإشارة إلى أن مبررات إجراء الدراسة الحالية وذلك حسب - إطلاع الباحثين - في ظل ندرة الدراسات في هذا المجال، كما تبرز مبررات إجراء الدراسة الحالية من خلال تناولها لطلبة الدراسات العليا بجامعة الملك خالد، وكذلك فإن الدراسة الحالية تناولت استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية من منظور طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك خالد، وفي ضوء ما سبق يُتوقع أن تكون هذه الدراسة انطلاقة لدراسات أخرى لتقنية (Chat GPT) واستخدامها ودورها في تحسين العملية التعليمية بالتعليم العام والتعليم العالي وخاصة في ظل التطورات العلمية والتكنولوجية المتسارعة.

الطريقة والإجراءات

منهج البحث:

اعتمد البحث المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهدافه، وللإجابة عن أسئلته؛ إذ إنَّ البحوث الوصفية تصف واقع الظواهر كما هي، أو تحديد الصورة التي يجب أن تكون عليها هذه الظواهر في ظل معايير محدّدة، مع تقديم توصيات أو اقتراحات من شأنها تعديل الواقع للوصول إلى ما يجب أن تكون عليه هذه الظواهر (البياتي وآخرين، 2015، ص.227).

مجتمع البحث:

تكوّن مجتمع البحث من جميع طلبة الدراسات العليا من كليات مختلفة في جامعة الملك خالد بمدينة أبها خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (1444/1445هـ).

عينة الدراسة:

تكوّنت عينة الدراسة من (154) من طلاب الدراسات العليا وطالباتها من كليات مختلفة في جامعة الملك خالد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المتاحة الإلكترونية؛ وتعني العينة التي تقوم بالاستجابة عن عبارات الاستبانة المصممة إلكترونياً (جوجل فورم) من خلال الرابط المرسل إليهم من قبل الباحثين عبر الإيميل الإلكتروني أو أحد تطبيقات الهواتف الذكية مثل: الواتساب أو التليجرام (البناء، 2021).

وجداول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة، وهي: الجنس (ذكر، وأنثى)، والمرحلة الجامعية (ماجستير، ودكتوراه)، والكلية (الشريعة وأصول الدين، والآداب والعلوم الإنسانية، والتربية، واللغات والترجمة، والأعمال، والعلوم، وعلوم الحاسوب، والهندسة)، وجداول (1) يوضح توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

جدول 1

توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	41.6
	أنثى	58.4
المرحلة الجامعية	ماجستير	65.5
	دكتوراة	43.5
الكلية	الشريعة وأصول الدين	7.1
	الآداب والعلوم الإنسانية	8.4
	التربية	34.4
	اللغات والترجمة	7.1
	الأعمال	11
	العلوم	25.3
	علوم الحاسوب	6.5
	المجموع	154
		%100

أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في استبانة ، تمّ بناؤها من خلال الخطوات الآتية:

1. هدف الاستبانة:

تمثل هدف الاستبانة في الكشف عن استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية من منظور طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك خالد.

2. تحديد محاور الاستبانة:

تمّ تحديد محاور الاستبانة بثلاثة محاور لاستخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية هي: الأول: استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية، والثاني: معوقات استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية والثالث: الالتزام بأخلاقيات استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية.

3. بناء الاستبانة:

تمّ بناء الاستبانة في صورتها الأولية بعد الاطلاع والاستفادة من الأدبيات والدراسات السابقة مثل: دراسة محمد (2023)، ودراسة المقرن (2024)، ذات العلاقة بموضوع استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية وتكوّنت الاستبانة في صورتها الأولية من جزئين رئيسيين هما:

الأول: يختص بالبيانات الديمغرافية لعينة الدراسة (الجنس، والمرحلة الجامعية، والكلية).

والآخر: تكوّن من (36) عبارة موزعة على ثلاثة محاور هي: المحور الأول (استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية) ويتضمّن (18) عبارة، والمحور الثاني: (معوقات استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية) ويتضمّن (10) عبارات، والمحور الثالث: (الالتزام بأخلاقيات استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية) ويتضمن (8) عبارات، وقد صيغت عبارات أداة الاستبانة وفق سلم التقدير الخماسي (ليكرت) وهي: أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة، وأعطيت لها التّقيديرات على التوالي (5، 4، 3، 2، 1).

4. صدق الاستبانة:

لكي يتم التأكد من أن الاستبانة وُضعت فعلاً لتقيس أهداف البحث الحالي، وحتى يتم التحقق من مدى ارتباط كل فقرة بالبُعد الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح كل عبارة، وسلامة صياغتها اللغوية، وملائمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، تم التأكد من صدق الاستبانة باستخدام أسلوب الصدق الظاهري المسمى بصدق المحكمين، وأسلوب صدق الاتساق الداخلي.

■ الصدق الظاهري:

تمَّ عرضُ الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس بلغ عددهم (7) لإبداء آرائهم حول عبارات الاستبانة من حيث مدى ارتباط كل عبارة بالبُعد الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح كل عبارة، وسلامة صياغتها اللغوية، وملائمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، والتعديلات المقترحة إجرائها بالإضافة أو الحذف، وبعد استعادة النسخ المحكَّمة تمَّ تعديل صياغة بعض عبارات الاستبانة في ضوء آراء المحكمين ومقترحاتهم، ومن ثم أصبحت الاستبانة تتمتع بالصدق الظاهري.

■ صدق الاتساق الداخلي:

تمَّ التأكد من صدق المقياس إحصائياً باستخدام صدق الاتساق الداخلي؛ إذ تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (25) طالباً وطالبة من طلاب الدراسات العليا من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين درجة كل عبارة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه، وجدول (2) يوضح ذلك.

جدول 2

معامل ارتباط درجات العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المحور الأول: استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية					
1	**0.642	0.000	10	**0.739	0.000
2	**0.613	0.000	11	**0.736	0.000
3	**0.613	0.000	12	**0.732	0.000
4	**0.763	0.000	13	**0.579	0.000
5	**0.752	0.000	14	**0.687	0.000
6	**0.661	0.000	15	**0.637	0.000
7	**0.689	0.000	16	**0.450	0.004
8	**0.628	0.000	17	**0.613	0.000
9	**0.626	0.000	18	**0.590	0.000
المحور الثاني: معوقات استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية					
1	*0.371	0.018	6	*0.325	0.041
2	**0.489	0.001	7	**0.608	0.000
3	**0.595	0.000	8	**0.683	0.000
4	**0.608	0.000	9	**0.746	0.000
5	**0.725	0.000	10	**0.408	0.009
المحور الثالث: الالتزام بأخلاقيات استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية					
1	**0.767	0.000	5	**0.354	0.025
2	**0.484	0.002	6	**0.639	0.000
3	**0.688	0.000	7	**0.516	0.001
4	**0.440	0.004	8	**0.664	0.000

يوضح جدول (2) أنَّ قيم معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) و(0.05)، وتشير إلى الاتساق الداخلي بين درجة كل عبارة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه؛ مما يثبت صدق تلك العبارات وتمتعها بدرجة عالية من الصدق.

5. ثبات الاستبانة:

تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لإيجاد ثبات الاستبانة، وذلك بتطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية المكونة من (25) من طلاب الدراسات العليا وطالباتها من مجتمع الدراسة وخارج عيبتها. وجدول (3) يوضح ذلك.

جدول 3

نتيجة معامل ألفا كرونباخ لإيجاد ثبات الاستبانة

م	المحور	عدد الفقرات	قيمة مستوى الدلالة
1	استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية.	18	0.92
2	معوقات استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية.	10	0.85
3	الالتزام بأخلاقيات استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية.	8	0.70

يبين جدول (3) أنَّ جميع قيم معامل ألفا كرونباخ للثبات سواء لكل محور أم للاستبانة ككل مقبولة، وتشير إلى أنَّ الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

تم تطبيق الاستبانة عن طريق تصميمها إلكترونياً باستخدام جوجل فورم ومن ثم إرسالها لأفراد العينة عبر الإيميل الإلكتروني وتطبيق الواتساب والتليجرام، وذلك بعد التأكد من موافقة المستجيبين من أفراد العينة بالمشاركة في الاستجابة عن عبارات الاستبانة، من خلال إرسال الموافقة عبر تطبيقات الهواتف الذكية، ثم إرسال الرابط الإلكتروني

<https://forms.gle/S8WLP2BJFvudZRzT6>

6. أساليب المعالجة الإحصائية:

تمت الاستعانة بالبرنامج الإحصائي (SPSS.26) لإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة لبيانات الاستبانة، وهي: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمعرفة استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية ومعوقات استخدامه، والالتزام بأخلاقيات استخدامه، واختبار مان ويتني لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات استجابات أفراد العينة حول استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية وفقاً لمتغير المرحلة الجامعية واختبار كروسكال واليس لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات استجابات أفراد العينة حول استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية وفقاً لمتغير الكلية وتم استخدام أساليب الإحصاء اللامعلمي (اختبار مان ويتني واختبار كروسكال واليس) لعدم توافر أحد أهم شروط استخدام الإحصاء المعلمي وهو عدم توزيع البيانات بشكل طبيعي.

وللحكم على قيم المتوسطات الحسابية تمت الاستعانة بقيم المتوسطات الحسابية الموضحة بجدول (4).

جدول 4

معياري الحكم على قيم المتوسطات الحسابية

الاستجابة	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
لا أوافق بشدة	1.80-1	منخفضة جداً
لا أوافق	أكثر من 1.80-2.60	منخفضة

متوسطة	أكثر من 3.40-2.60	محايد
عالية	أكثر من 4.20-3.40	موافق
عالية جداً	أكثر من 5-4.20	موافق بشدة

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

- ما درجة استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية من منظور طلبة الدراسات العليا في جامعة الملك خالد؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة استجابات أفراد العينة حول درجة استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية من منظورهم، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول 5

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستخدام
1	أستفيد من تقنية (Chat GPT) في التعلّم الذاتي.	4.03	0.65	2	عالية
2	أصمم أدوات البحث باستخدام Chat GPT.	3.34	0.88	15	متوسطة
3	أستفيد من (Chat GPT) في كتابة البحث العلمي.	3.33	0.91	16	متوسطة
4	أبحث عن بدائل لحل مشكلة ما باستخدام Chat GPT.	3.84	0.67	5	عالية
5	أحصل على الأجوبة حول المواضيع المختلفة من خلال Chat GPT.	3.81	0.64	7	عالية
6	أستفيد من (Chat GPT) في ترجمة النصوص.	3.79	0.65	8	عالية
7	أستطيع من خلال (Chat GPT) مواكبة التطور المعرفي السريع.	3.67	0.71	10	عالية
8	أستخدم (Chat GPT) في حل الواجبات.	3.44	0.78	14	عالية
9	أوظف (Chat GPT) في المساعدة على اكتشاف الأخطاء وصياغة الجمل.	3.66	0.70	11	عالية
10	أحصل على مساحة من الحرية للبحث وتعلّم العلوم من خلال استخدام Chat GPT.	3.77	0.71	9	عالية
11	أحرص على تبادل الخبرات والمعلومات من خلال استخدام Chat GPT.	3.83	0.64	6	عالية
12	(Chat GPT) يزيد من دافعتي للتعلّم.	3.55	0.79	13	عالية
13	يوفر (Chat GPT) المصادر والمراجع مجاًاً	3.21	0.85	18	متوسطة
14	يعرض (Chat GPT) المواد التعليمية بطرق بسيطة وواضحة.	3.84	0.64	4	عالية
15	يمكنني (Chat GPT) من الوصول للمعلومات بأقل جهد ووقت.	3.94	0.65	3	عالية
16	أستخدم (Chat GPT) بوصفه مساعداً فقط في بعض المهام المطلوبة.	3.60	0.89	12	عالية
17	يساعد (Chat GPT) في توفير الوقت والجهد.	4.05	0.69	1	عالية
18	يقدم (Chat GPT) معلومات وبيانات لا أجدها في مكان آخر.	3.32	0.94	17	متوسطة
	متوسط فقرات المحور الأول	3.67	0.50	2	عالية

يظهر جدول (5) درجة عالية من استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجة استخدامها (3.67). وهذا يشير إلى أن الطلبة قد يرون تقنية (Chat GPT) أداة مفيدة وفعالة في عملية التعلم.

كما تباينت مستويات استخدام تقنية (Chat GPT) بين العبارات المختلفة، حيث حصلت بعض العبارات على درجات استخدام متوسطة، في حين حصلت عديد من العبارات على درجات استخدام عالية. وهذا يظهر أن تقنية (Chat GPT) تلي احتياجات متنوعة للطلبة في عملية التعلم.

ومن خلال تحليل المتوسطات الحسابية للعبارات، تبين أن بعض مزايا تقنية (Chat GPT) أكثر تأثيراً من غيرها، مثل: قدرتها على توفير الوقت والجهد، ومساعدة الطلبة في التعلم الذاتي. ومن الجدير بالذكر أن تقنية (Chat GPT) تتميز بقدرتها على توفير مصادر ومراجع مجانية، وتقديم معلومات مفيدة وتفسيرات بسيطة للمفاهيم المعقدة.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المقرن (2024) التي أظهرت نتائجها استخدام (Chat GPT) في التعليم بهدف تصميم الدروس وتخطيطها وتقييم الطلاب وتقديم تعليم شخصي. وتعكس هذه النتائج أهمية تقنية (Chat GPT) بوصفها أداة تعليمية، وتشير إلى الفوائد الكبيرة التي يمكن أن توفرها في تحسين تجربة التعلم. ومن الضروري مواصلة البحث والتحليل لفهم تأثير تقنية (Chat GPT) بشكل أعمق وتحديد الاستخدامات الأكثر فاعلية في سياق التعلم والتعليم.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

- ما معوقات استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية من منظور طلبة الدراسات العليا في جامعة الملك خالد؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة استجابات أفراد العينة حول معوقات استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية من منظورهم، و جدول (6) يوضح ذلك.

جدول 6

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول معوقات استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية

م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاعاقة
1	يوجه (Chat GPT) البحث نحو أفكار معينة ومحددة.	3.57	0.70	3	عالية
2	يفتقر التعلم باستخدام (Chat GPT) إلى التفاعل.	4.04	0.80	1	عالية
3	عدم دقة المحتوى المقدم من Chat GPT.	3.50	0.73	6	عالية
4	قلة الثقة بالمعلومات المقدمة من Chat GPT.	3.55	0.75	4	عالية
5	تنقصني مهارات رقمية متقدمة لاستخدام Chat GPT.	2.60	1.16	10	منخفضة
6	يؤدي استخدام (Chat GPT) إلى ضعف المهارات العقلية والابداعية.	3.90	0.90	2	عالية
7	ابتعد عن استخدام (Chat GPT) بسبب صعوبة فهم آليته عمله.	2.60	1.12	9	منخفضة
8	عدم توفر البرامج التدريبية لاستخدامات (Chat GPT) بفعالية.	3.28	0.78	7	متوسطة
9	أجد صعوبة في التعامل مع المهام المطلوبة في العملية التعليمية باستخدام Chat GPT.	2.86	1.01	8	متوسطة
10	(Chat GPT) مناسب للاستخدام في بعض المواضيع والمقالات دون غيرها	3.54	0.81	5	عالية
	متوسط فقرات المحور الثاني	3.34	0.53	3	متوسطة

يبين جدول (6) ما يأتي:

تظهر نتائج الإجابة عن السؤال الثاني أن هناك معوقات متوسطة وعالية لاستخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه المعوقات (3.34). ويشير ذلك إلى وجود تحديات تواجه الطلبة في استخدام هذه التقنية في سياق التعلم.

تباينت مستويات المعوقات لاستخدام تقنية (Chat GPT) بين العبارات المختلفة، حيث حصلت بعض العبارات على درجات متوسطة أو منخفضة للمعوقات، في حين حصلت عدد من العبارات على درجات عالية للمعوقات. وهذا يظهر أن هناك عوائق تقنية واجتماعية قد تحول دون استخدام تقنية (Chat GPT) بكفاءة في بعض الحالات.

من خلال تحليل المتوسطات الحسابية للعبارات، تبين أن بعض المعوقات لاستخدام تقنية (Chat GPT) تتعلق بقلّة التفاعل والتعامل البشري، وضعف المهارات العقلية والإبداعية، بينما تعزى بعض المعوقات إلى صعوبة فهم آليات عمل التقنية ونقص المهارات الرقمية المتقدمة لبعض الطلبة.

وأتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المقرن (2024) التي خلصت إلى أن من أبرز تحديات استخدام (Chat GPT) في التعليم هي: خصوصية البيانات، ودقة المحتوى وسلامته، كما يؤدي الاعتماد عليها إلى إغفال عديد من المهارات من ضمنها مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد.

وتعزى نتيجة حصول بعض العبارات على درجة إعاقة كبيرة إلى أن البرنامج له قدرة فائقة على كتابة محتوى يمكن استخدامه من قبل الطلبة في كتابة البحوث وحل الواجبات والقيام بكثير من المهام، ومن ثم يؤدي إلى ضعف مهارات التفكير الناقد والإبداعي، فلا يستطيع أن يميز إن كانت المعلومات صحيحة أم خطأ ومع كثرة استخدام الطلبة للبرنامج تضعف قدرتهم اللغوية والعقلية والإبداعية، فتصاب عقولهم بالتحجر وتصبح غير قادرة على التفكير في حل المشكلات المقدمة لهم؛ فضلاً عن افتقاره إلى التفاعل مع الطلبة، كما أن الإنترنت يعد المصدر الأساسي الذي يستخدمه البرنامج لاستقبال البيانات ومعالجتها، وهو عالم مفتوح ومعلوماته غير دقيقة، ومن ثم فقد يقدم معلومات للمستخدمين غير دقيقة وقد تكون خطأ، ومن ثم تتضاءل ثقة المستخدمين بهذا البرنامج، كما أن البرنامج غير مناسب لبعض المهام مثل البرمجة والخوارزميات. فهو غير قادر على فهم جميع المواضيع المطروحة، ويفشل في معالجة الأنماط المختلفة للألعاب الرقمية.

كما يعود السبب إلى حصول بعض العبارات على درجة إعاقة منخفضة إلى سهولة استخدام البرنامج فهو يعد روبوت مثالي للدردشة لسلاسة طريقته، على عكس روبوتات الدردشة الأخرى، فضلاً عن أنه بإمكانية المستخدمين الذين لا يجيدون سوى اللغة العربية استخدامه، لأن تقييمه باللغة العربية جيد.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:

- ما درجة الالتزام بأخلاقيات استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية من منظور طلبة الدراسات

العليا في جامعة الملك خالد؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة استجابات أفراد العينة حول درجة الالتزام بأخلاقيات استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية من منظورهم، وجدول (7) يوضح ذلك.

جدول 7

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول درجة الالتزام بأخلاقيات استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
1	الترحم بأخلاقيات الباحث العلمي عند استخدامي لـ Chat GPT.	4.33	.784	1	عالية جداً
2	لدي خلفية جيدة عن إيجابيات Chat GPT.	3.82	.751	4	عالية
3	لدي خلفية جيدة عن سلبيات Chat GPT.	3.77	.763	5	عالية
4	صعوبة استخدام Chat GPT (بسبب الانتحال والسرقة العلمية.	3.60	.746	7	عالية
5	أتأكد من صحة المعلومات التي يقدمها Chat GPT.	3.66	.699	6	عالية
6	ألتزم بالمبادئ والقيم الخلقية الإسلامية في أثناء استخدام Chat GPT.	4.24	.801	2	عالية جداً
7	صعوبة حفظ خصوصية المستخدم.	3.51	.679	8	عالية
8	أقيم العواقب المترتبة على استخدامي (Chat GPT) في العملية التعليمية.	3.94	.729	3	عالية
	متوسط فقرات المحور الثالث	3.86	0.51	1	عالية

يبين جدول (7) ما يأتي:

تشير نتائج السؤال الثالث إلى أن هناك درجةً عاليةً من الالتزام بأخلاق استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه النقطة (3.86). يعكس ذلك وعي الأفراد المشاركين من طلبة الدراسات العليا بأهمية الأخلاقيات البحثية والقيم الإسلامية في استخدام التقنية في سياق التعلم.

كما تباينت مستويات الالتزام بأخلاق استخدام تقنية (Chat GPT) بين العبارات المختلفة، حيث حصلت جميع العبارات على درجات عالية من الالتزام بالأخلاق؛ وهذا يشير إلى وجود فهمٍ واسعٍ من قبل الطلبة للمسائل الخلقية المتعلقة باستخدام التقنية في سياق التعلم. وتعارضت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المقرن (2024) التي أشارت نتيجتها إلى أن القضايا الخلقية تعد من التحديات التي تواجه المستخدمين؛ بمعنى آخر أن المستخدمين لا يلتزمون بالقضايا الخلقية.

ومن خلال تحليل المتوسطات الحسابية للعبارات، تبين أن الطلبة يولون اهتماماً خاصاً للالتزام بأخلاقيات البحث العلمي والقيم الإسلامية، وهم يتفهمون أهمية ضمان صحة المعلومات وتحبب الانحياز وسرقة المعلومات. ويعكس ذلك الوعي الخلفي والمسؤولية في استخدام التقنية في سياق التعلم.

بناءً على هذه النتائج، يمكن القول إن طلبة الدراسات العليا يمارسون استخدام تقنية (Chat GPT) بشكل أخلاقي ومسؤول، مما يبرز أهمية تضمين الجوانب الأخلاقية والقيمية في تطبيقات التقنية في مجال التعليم والبحث.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع:

- هل توجد فروق دالة إحصائية عند (0.05) بين متوسطات درجات رتب استجابات أفراد العينة حول استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية من منظورهم وفقاً لمتغيرات (الجنس، والمرحلة الجامعية والكلية)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار مان ويتني، لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات استجابات أفراد العينة حول استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية وفقاً لمتغيري الجنس والمرحلة الجامعية، إلى جانب اختبار كروسكال والس، لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات استجابات أفراد العينة حول استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية وفقاً لمتغير الكلية، كما هو موضح على النحو التالي:

- متغير الجنس:

تم استخدام اختبار مان ويتني أحد أساليب الإحصاء اللا معلمية؛ نظرًا لأن البيانات غير موزعة طبيعيًا، وذلك لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات استجابات أفراد العينة حول استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية وفقًا لمتغير الجنس، وجدول (8) يوضح ذلك.

جدول 8

نتيجة اختبار مان ويتني لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات استجابات أفراد العينة حول استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية وفقًا لمتغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
استخدام تقنية Chat GPT	ذكر	64	86.62	5543.5	2.14	0.032
	أنثى	90	71.02	6391.5		
معوقات استخدام تقنية Chat GPT	ذكر	64	87.45	5597	2.34	0.019
	أنثى	90	70.42	6338		
الالتزام بأخلاقيات استخدام تقنية Chat GPT	ذكر	64	80.65	5161.5	0.74	0.458
	أنثى	90	75.26	6773.5		

يتضح من جدول (8) أن نتائج التحليل الإحصائي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات طلبة الدراسات العليا حول استخدام تقنية (Chat GPT) ومعوقاته في العملية التعليمية بناءً على متغير الجنس. وتظهر النتائج أن الذكور يعبرون عن متوسط رتب أكبر في درجات استخدام تقنية (Chat GPT) وأقل متوسط رتب في درجات معوقات استخدامه مقارنةً بالإناث.

ولعل من التفسيرات المحتملة لهذه النتائج هي أن طلبة الدراسات العليا الذكور قد يكونون أكثر استعدادًا للاستفادة من التقنيات الحديثة مثل: تقنية (Chat GPT) ((في أعمالهم الأكاديمية نتيجة لتوافر المهارات التقنية لديهم وأوقاتهم المخصصة للأبحاث والدراسة. على الجانب الآخر، قد يواجه الإناث تحديات أكثر في التعامل مع التقنيات الجديدة أو قد يكون لديهن انشغالات أخرى تمنعهن من الاستفادة الكاملة من هذه التقنيات.

أما بالنسبة للالتزام بأخلاقيات استخدام تقنية (Chat GPT) فلم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، مما يشير إلى أن كلا الجنسين يمتلكون درجةً مماثلةً من الوعي بالأخلاقيات البحثية والقيم الإسلامية في استخدام التقنية.

وتعود هذه النتائج إلى العوامل الثقافية والاجتماعية التي قد تؤثر على استخدام التقنيات في التعليم، فالطلاب أكثر انشغالاً من الطالبات في الحياة العامة عن دراستهم بسبب ارتباطهم بأعمال أخرى، ومن ثم فهم لا يجدون الوقت الكافي لأداء المهام والتكاليف، وبالتالي يلجئون إلى استخدام برنامج (Chat GPT) مما يجعلهم يشعرون بضعف قدرتهم اللغوية والعقلية والإبداعية، ويتنبهون بالشعور بالقلق تجاه المعلومات التي حصلوا عليها، بسبب أنها قد تكون غير دقيقة أو خطأ، ومن ثم تتضاءل ثقتهم بهذا البرنامج؛ وهذا ما أدى إلى أن درجة الإعاقة لاستخدام (Chat GPT) تكون أعلى لديهم من الإناث في حين أن الطلاب والطالبات يمارسون أخلاقيات استخدام (Chat GPT) لامتلاكهم الدرجة نفسها من الوعي بالأمانة العلمية ومخاطر الانتحال والسرقة العلمية، والتحقق من صحة المعلومات قبل استخدامها، وتجنب المواقع المشبوهة.

- متغير المرحلة الجامعية:

تمَّ استخدام اختبار مان ويتني أحد أساليب الإحصاء اللا معلمي؛ نظرًا لأن البيانات غير موزَّعة طبيعيًا، وذلك لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات استجابات أفراد العينة حول استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية وفقًا لمتغير المرحلة الجامعية، وجدول (9) يوضِّح ذلك.

جدول 9

نتيجة اختبار مان ويتني لمعرفة دلالة الفروق حول استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية وفقًا لمتغير المرحلة الجامعية

المحور	المرحلة الجامعية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
استخدام تقنية Chat GPT	ماجستير	87	85.22	7414.5	2.45	0.014
	دكتوراه	67	67.47	4520.5		
معوِّقات استخدام تقنية Chat GPT	ماجستير	87	80.40	6995	2.92	0.356
	دكتوراه	67	73.73	4940		
الالتزام بأخلاقيات استخدام تقنية Chat GPT	ماجستير	87	79.97	6957	0.79	0.432
	دكتوراه	67	74.30	4978		

يتَّضح من جدول (9) أنَّ قيمة (Z) لمحور استخدام تقنية (Chat GPT) قيمة دالة إحصائيًا عند (0.05)، إذ إن قيمة مستوى الدلالة لها أصغر من (0.05)؛ وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات استجابات أفراد العينة حول استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية وفقًا لمتغير المرحلة الجامعية لصالح طلبة الماجستير ذوي متوسط الرتب الأكبر.

وأن قيمة (Z) لمحور معوِّقات استخدام تقنية (Chat GPT) قيمة غير دالة إحصائيًا عند (0.05)، إذ إن قيمة مستوى الدلالة لها أكبر من (0.05)؛ وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات استجابات أفراد العينة حول معوِّقات استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية وفقًا لمتغير المرحلة الجامعية. إنَّ قيمة (Z) لمحور الالتزام بأخلاقيات استخدام تقنية (Chat GPT) قيمة غير دالة إحصائيًا عند (0.05)، إذ إن قيمة مستوى الدلالة لها أكبر من (0.05)؛ وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات استجابات أفراد العينة حول الالتزام بأخلاقيات استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية وفقًا لمتغير المرحلة الجامعية.

تظهر النتائج أنَّ هناك اختلافًا دالًا إحصائيًا في استخدام ومعوِّقات استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية بناءً على متغير المرحلة الجامعية. يبدو أن طلبة الماجستير يظهرون متوسط رتب أعلى في استخدام تقنية (Chat GPT) بالمقارنة مع طلبة الدكتوراه. وتُعزى هذه النتيجة إلى أنَّ طلبة الماجستير يكونون في مرحلة مبكرة من مسارهم الأكاديمي، ومن ثمَّ فإن قدرتهم البحثية مازالت متواضعة، فمازالوا في بداية مسيرتهم العلمية فهم بحاجة إلى وقتٍ أطول للتكيُّف مع برنامج الدراسات العليا، وكثرة الواجبات الملقاة على عاتقهم؛ الأمر الذي يجعلهم أكثر استخدامًا واستفادةً من تقنية (Chat GPT) بشكل أكبر من طلبة الدكتوراه. كما تُعزى نتيجة عدم وجود فروق دالة في معوِّقات الاستخدام إلى أنَّ طلبة الماجستير والدكتوراه لا يعتمدون بشكلٍ كلي على تقنية (Chat GPT) في القيام بالمهام، لوعيهم بأن المعلومات قد تكون غير دقيقة، فهم يعتمدون على مصادر أخرى أكثر أمانًا في الحصول

على المعلومات، ومن ثم لا تضعف مهارات التفكير الناقد والإبداعي لديهم. وعلى الجانب الآخر، لم تظهر فروق دالة إحصائية في الالتزام بأخلاقيات استخدام تقنية (Chat GPT) بناءً على متغير المرحلة الجامعية؛ مما يشير إلى أن الطلبة في كلٍ من مراحل الماجستير والدكتوراه لديهم نضج فكري، ويمتلكون درجةً عاليةً من الوعي بالأمانة العلمية ومخاطر الانتحال والسَّرقة العلمية، كما أن لديهم قدرةً عاليةً في ممارسة التفكير الناقد من خلال التَّحَقُّق من صحة المعلومات قبل استخدامها، ويمتلكون نضجًا عقليًا لتجنُّب المواقع المشبوهة.

- متغير الكلية

تمَّ استخدام اختبار كروسكال والس أحد أساليب الإحصاء اللا معلمي؛ نظرًا لأن البيانات غير موزَّعة طبيعيًا وأن حجم بعض المجموعات أصغر من (25)، وذلك لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات استجابات أفراد العينة حول استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية وفقًا لمتغير الكلية، وجدول (10) يوضح ذلك.

جدول 10

نتيجة اختبار كروسكال والس لمعرفة دلالة الفروق حول استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية وفقًا لمتغير الكلية

المحور	الكلية	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	مستوى الدلالة
استخدام تقنية (Chat GPT)	الشريعة وأصول الدين	11	100.14	18.82	0.04
	الآداب والعلوم الإنسانية	13	68.96		
	التربية	53	68.32		
	اللغات والترجمة	11	75.86		
	الأعمال	17	110.35		
	العلوم	39	67.46		
	علوم الحاسوب	10	97.45		
معوقات استخدام تقنية Chat GPT	الشريعة وأصول الدين	11	114.23	13.04	0.042
	الآداب والعلوم الإنسانية	13	86.31		
	التربية	53	73.53		
	اللغات والترجمة	11	76.18		
	الأعمال	17	90.88		
	العلوم	39	68.46		
	علوم الحاسوب	10	60.65		
الالتزام بأخلاقيات استخدام تقنية Chat GPT	الشريعة وأصول الدين	11	102.27	18.96	0.004
	الآداب والعلوم الإنسانية	13	93.96		
	التربية	53	79.88		
	اللغات والترجمة	11	76.23		
	الأعمال	17	80.24		
	العلوم	39	54.59		
	علوم الحاسوب	10	102.35		

يتضح من جدول (10) أن قيمة مربع كاي لمحور استخدام تقنية (Chat GPT) قيمة دالة إحصائية عند (0.05)، إذ إن قيمة مستوى الدلالة لها أصغر من (0.05)؛ وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات استجابات أفراد العينة حول استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية وفقاً لمتغير الكلية. ولمعرفة لصالح من تعود الفروق تم استخدام اختبار مان ويتني، والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول 11

اختبار مان ويتني لتحديد اتجاهات الفروق حول استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية وفقاً لمتغير الكلية

الكلية	متوسط الرتب	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية		
				أ	ب
الشريعة وأصول الدين	15.1	10.4	0.106	لا توجد فروق	لا توجد فروق
	43	30.3	0.040	الفروق لصالح الشريعة	لا توجد فروق
	13.1	9.9	0.270	اللغات والترجمة	لا توجد فروق
	14.1	14.8	0.853	الأعمال	لا توجد فروق
	32.9	23.4	0.054	العلوم	لا توجد فروق
الآداب والعلوم الإنسانية	11.9	9.9	0.468	علوم الحاسوب	لا توجد فروق
	34.1	33.4	0.904	التربية	لا توجد فروق
	11.8	13.27	0.649	اللغات والترجمة	لا توجد فروق
	10.8	19.1	0.009	الأعمال	لصالح الأعمال
	26.9	26.4	0.916	العلوم	لا توجد فروق
التربية	10	14.6	0.115	علوم الحاسوب	لا توجد فروق
	32	34.9	0.630	اللغات والترجمة	لا توجد فروق
	30.9	49.6	0.001	الأعمال	لصالح الأعمال
	46.7	46.2	0.921	العلوم	لا توجد فروق
	29.9	42.8	0.041	علوم الحاسوب	لصالح علوم الحاسوب
اللغات والترجمة	11.2	16.6	0.091	الأعمال	لا توجد فروق
	26.4	25.2	0.805	العلوم	لا توجد فروق
	10.1	12.1	0.468	علوم الحاسوب	لا توجد فروق
الأعمال	39.6	23.6	0.001	العلوم	لصالح الأعمال
	15.6	11.2	0.170	علوم الحاسوب	لا توجد فروق
العلوم	22.6	34.2	0.020	علوم الحاسوب	لصالح علوم الحاسوب

يتضح من جدول (11) أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية كانت بين آراء طلبة كلية الشريعة وأصول الدين وطلبة كلية التربية لصالح طلبة كلية الشريعة وأصول الدين؛ وتُعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة كلية الشريعة وأصول الدين هم أكثر استخداماً لتقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية من طلبة كلية التربية ويعود السبب إلى أن طلبة كلية الشريعة والقانون يتميزون بعلاقات اجتماعية أكثر من غيرهم نظراً لاحتياج أفراد المجتمع إليهم بكثرة في حل بعض القضايا سواء الأسرية أو الاجتماعية أو الدينية... الخ، وبالتالي فهم أكثر انشغالاً وأكثر حاجةً للاستفادة من استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية، وكذلك وجدت الفروق بين آراء طلبة كلية الأعمال وآراء كلٍ من: طلبة كليات الآداب والعلوم الإنسانية والتربية والعلوم لصالح طلبة كلية الأعمال؛ وتُعزى هذه النتيجة

إلى أن طلبة كلية إدارة الأعمال أكثر استخدامًا لتقنية (Chat GPT) من بقية الطلبة في كليات أخرى؛ نظرًا لانشغالهم وارتباطهم بوظائف أخرى في شركات أو أعمال حرة بجانب دراستهم التي تجعلهم أكثر انشغالًا من غيرهم، وبالتالي فهم بحاجة إلى الاستفادة من تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية أكثر من غيرهم، كما وجدت الفروق بين آراء طلبة كلية علوم الحاسوب وكل من طلبة كليتي التربية والعلوم لصالح طلبة كلية علوم الحاسوب؛ وتُعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة كلية علوم الحاسوب هم أكثر استخدامًا لتقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية من طلبة كليتي التربية والعلوم، كما تُعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة علوم الحاسوب أكثر تعاملًا مع البرامج الحاسوبية نظرًا لطبيعة تخصصهم الذي يتطلب ذلك، فهم لا يجدون صعوبة في استخدام البرنامج أكثر من غيرهم.

كما أن قيمة مربع كاي لمحور معوقات استخدام تقنية (Chat GPT) قيمة دالة إحصائية عند (0.05)، إذ إن قيمة مستوى الدلالة لها أصغر من (0.05)؛ وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات استجابات أفراد العينة حول معوقات استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية وفقًا لمتغير الكلية، ولمعرفة لصالح من تعود الفروق تم استخدام اختبار مان ويتني، وجدول (12) يوضح ذلك.

جدول 12

اختبار مان ويتني لتحديد اتجاهات الفروق حول معوقات استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية وفقًا لمتغير الكلية

الكلية	متوسط الرتب	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية		
				أ	ب
الشريعة وأصول الدين	الأداب والعلوم الإنسانية	15.5	10	0.055	لا توجد فروق
	التربية	46.5	29.6	0.006	الفروق لصالح الشريعة
	اللغات والترجمة	14.1	8.9	0.065	لا توجد فروق
	الأعمال	16.8	13	0.244	لا توجد فروق
	العلوم	36.9	22.3	0.003	الفروق لصالح الشريعة
الآداب والعلوم الإنسانية	علوم الحاسوب	14.4	7.3	0.006	الفروق لصالح الشريعة
	التربية	38.4	32.3	0.304	لا توجد فروق
	اللغات والترجمة	13.1	11.7	0.649	لا توجد فروق
	الأعمال	14.1	16.6	0.457	لا توجد فروق
	العلوم	31.7	24.8	0.151	لا توجد فروق
التربية	علوم الحاسوب	14	9.4	0.115	لا توجد فروق
	اللغات والترجمة	32.3	34	0.830	لا توجد فروق
	الأعمال	33.7	41.2	0.183	لا توجد فروق
	العلوم	47.8	44.7	0.586	لا توجد فروق
	علوم الحاسوب	32.9	27.3	0.369	لا توجد فروق
اللغات والترجمة	الأعمال	12.9	15.6	0.404	لا توجد فروق
	العلوم	27.1	25	0.678	لا توجد فروق
	علوم الحاسوب	12	9.9	0.468	لا توجد فروق
الأعمال	العلوم	33.8	26.2	0.105	لا توجد فروق
	علوم الحاسوب	15.7	11.1	0.141	لا توجد فروق
	علوم الحاسوب	25.4	23.3	0.687	لا توجد فروق

يتضح من جدول (12) أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في معوقات استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية كانت بين آراء طلبة كلية الشريعة وآراء كل من: طلبة كليات التربية والعلوم وعلوم الحاسوب لصالح طلبة كلية الشريعة وأصول الدين؛ بمعنى أن طلبة كلية الشريعة وأصول الدين هم أكثر من يواجهون إعاقة في استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية من طلبة كليات التربية والعلوم وعلوم الحاسوب، بينما لا توجد فروق دالة بين بقية الكليات في معوقات استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية، وتُعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة كلية الشريعة لا يجيدون المهارات الرقمية لاستخدام تقنية (Chat GPT) إلى جانب صعوبة نسبية في البحث عن المعلومات والحصول عليها، في حين أن طلبة كليتي التربية والعلوم هم أقل استخدامًا لتقنية (Chat GPT) ومن ثم فإن مواجهةهم للإعاقة أقل، في حين أن طلبة كلية علوم الحاسوب لا يواجهون إعاقة لامتلاكهم مهارات حاسوبية وبرمجية.

إن قيمة مربع كاي لمحور الالتزام بأخلاقيات استخدام تقنية (Chat GPT) قيمة دالة إحصائية عند (0.05)، إذ إن قيمة مستوى الدلالة لها أصغر من (0.05)؛ وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات استجابات أفراد العينة حول الالتزام بأخلاقيات استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية وفقًا لمتغير الكلية، ولمعرفة لصالح من تعود هذه الفروق تم استخدام اختبار مان ويتني، وجدول (13) يوضح ذلك.

جدول 13

اختبار مان ويتني لتحديد اتجاهات الفروق حول الالتزام بأخلاقيات استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية وفقًا لمتغير الكلية

الكلية	متوسط الرتب	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية		
				أ	ب
الشريعة وأصول الدين	الآداب والعلوم الإنسانية	13.5	11.6	0.531	لا توجد فروق
	التربية	40.7	30.8	0.105	لا توجد فروق
	اللغات والترجمة	13.6	9.4	0.133	لا توجد فروق
	الأعمال	16.7	13.1	0.264	لا توجد فروق
	العلوم	36.3	22.7	0.005	الفروق لصالح الشريعة
الآداب والعلوم الإنسانية	علوم الحاسوب	11.4	10.5	0.756	لا توجد فروق
	التربية	38.5	32.3	0.295	لا توجد فروق
	اللغات والترجمة	14.3	10.3	0.167	لا توجد فروق
	الأعمال	16.7	14.6	0.509	لا توجد فروق
	العلوم	36.9	23.1	0.005	الفروق لصالح الآداب والعلوم الإنسانية
التربية	علوم الحاسوب	11.2	13	0.563	لا توجد فروق
	اللغات والترجمة	32.8	30.9	0.754	لا توجد فروق
	الأعمال	35.4	35.9	0.967	لا توجد فروق
	العلوم	53.1	37.6	0.006	الفروق لصالح التربية
	علوم الحاسوب	30.5	40.1	0.127	لا توجد فروق
اللغات والترجمة	الأعمال	14.4	14.6	0.963	لا توجد فروق
	العلوم	33	23.6	0.087	لا توجد فروق

الأعمال	العلوم	علوم الحاسوب	9.2	13	0.173	لا توجد فروق
العلوم	علوم الحاسوب	12.6	16.4	0.243	لا توجد فروق	لا توجد فروق
العلوم	علوم الحاسوب	22	36.9	0.002	الفروق لصالح علوم الحاسوب	لا توجد فروق

يتضح من جدول (13) أنَّ الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الالتزام بأخلاقيات استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية كانت بين آراء طلبة كلية العلوم وآراء كلٍّ من: طلبة كليات الشريعة وأصول الدين، والآداب والعلوم الإنسانية، والتربية، وعلوم الحاسوب لصالح طلبة كلية الشريعة وأصول الدين، والآداب والعلوم الإنسانية، والتربية، وعلوم الحاسوب؛ حيث تظهر النتائج أن هناك اختلافًا دالًا إحصائيًا في الالتزام بأخلاقيات استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية بين طلبة كلية العلوم وطلبة كلٍّ من كليات الشريعة وأصول الدين، والآداب والعلوم الإنسانية، والتربية، وعلوم الحاسوب. يبدو أن طلبة كلية العلوم يمارسون مستوى أقل من الأخلاقيات في استخدام تقنية (Chat GPT) بالمقارنة مع طلبة الكليات الأخرى المذكورة.

قد تُعزى هذه النتيجة إلى اختلاف في الثقافة الأكاديمية والتدريب الأخلاقي بين الكليات المختلفة. قد يكون لطلاب كلية الشريعة وأصول الدين وكليات الآداب والعلوم الإنسانية والتربية وعلوم الحاسوب تدريبًا أكبر على قضايا الأخلاقيات العلمية ومسؤوليات الباحث والمتعلم.

ومن الممكن كذلك أن يكون للطلبة في كلية العلوم اهتمام أقل بالجوانب الخلقية المتعلقة بالاستخدام التقني، أو قد يكون لديهم فهم أقل نسبيًا لهذه القضايا بسبب طبيعة تخصصاتهم أو بسبب افتقارهم إلى التدريب الخلفي المناسب.

التوصيات:

يوصي البحث بما يلي:

1. نشر ثقافة تقنيات الذكاء الاصطناعي (Chat GPT) بين أعضاء هيئة التدريس وطلبة التعليم الجامعي من خلال إقامة السيمينارات العلمية وورش العمل.
2. إقامة ندوات علمية حول مزايا استخدام برنامج تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية، وعيوب استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية.
3. عقد دورات تدريبية لطلبة الجامعات السعودية لتدريبهم على مهارات استخدام تقنية (Chat GPT).
4. توظيف أعضاء هيئة التدريس للأنشطة وأساليب التقييم التي تبين قدرة الطلبة على ممارسة مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد.
5. توظيف أعضاء هيئة التدريس للأنشطة التعليمية التي تتطلب استخدام تقنية (Chat GPT) في العملية التعليمية، والتحقق من مدى التزام الطلبة بأخلاق استخدام البرنامج.

المقترحات:

يقترح البحث ما يلي:

1. دراسة تحليلية لتقييم تأثير استخدام تقنية (Chat GPT) على جودة التعليم في الجامعات، وكيفية تحسين العملية التعليمية من خلالها.

2. دراسة لتحليل كيفية تأثير تقنية (Chat GPT) على تطوير مهارات البحث والاستقصاء لدى الطلاب في المستوى الجامعي.
3. دراسة لتقييم مدى تأثير استخدام تقنية (Chat GPT) على إنتاجية الطلاب في إكمال المهام الأكاديمية وتحسين أدائهم العام.
4. دراسة تحليلية لاستكشاف كيفية استخدام تقنية (Chat GPT) في تعزيز تفاعلية العملية التعليمية وتعزيز مشاركة الطلاب في الدروس والمناقشات.
5. دراسة لتحليل كيفية تأثير تقنية (Chat GPT) على تطوير مهارات التفكير النقدي والتحليلي لدى الطلاب في مجالات مختلفة من التعليم الجامعي.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو عصر، رضا مسعد. (2023). تطبيقات نماذج الذكاء الاصطناعي "ChatGPT" في المناهج وطرق التدريس: الفرص المتاحة والتحديات المحتملة. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، 26(4)، 10-23. <https://technologyreview.ae> ريفيو.

البناء، مأمون. (2021). القياس والتقويم (ط.2). مكتبة دمشق.

البياتي، عبد الجبار، خليفة، غازي، والنعمي، محمد. (2015). طرق البحث العلمي. مؤسسة الوراق.

خطاب، السعيد. (2016). إدارة المكتبات الجامعية في البيئة الرقمية. مؤسسة الوراق.

الدهشان، جمال، والسيد، سماح. (2020). رؤية مقترحة لتحويل الجامعات المصرية الحكومية إلى جامعات ذكية في ضوء مبادرة التحول الرقمي للجامعات. المجلة التربوية، 78(78)، 1249-1344.

الشرقاوي، بسنت. (2023 مارس 17). يشبه جوجل .. ما هو "تشات جي بي تي" وعيوبه؟ [مقال علمي]. جريدة الشروق.

<https://www.shorouknews.com/news/view.aspx?cdate=17032023&id=880df6f7-2dae-4995-b9df-88235f701b8c>

شريف، عابدين. (2013). مدى تطوير التعليم الجامعي العربي من خلال استخدام تكنولوجيا التعليم الإلكتروني. المجلة التربوية، 27(106)، 101-137.

زهري، مدحت. (2024). الذكاء الاصطناعي واستخداماته في البحث والنشر الأكاديمي: كيفية استخدام (Chat GPT) في البحث والنشر الأكاديمي. (علاء طعميه، مترجم). جامعة القادسية.

عبد العظيم، عمرو. (2023 فبراير 14). كيفية استخدام (Chat GPT) في التعليم [مقال علمي]. <https://alroya.om/post/>

عطا، ليلي. (2023 أبريل 19). ماذا سيكون تأثير شات جي بي تي على التعليم الآن، ومستقبلاً؟ [مقال علمي]. منصة كوركت. <https://2u.pwhttps://qorrectassess.com/ar/blog/chatgpt-impact-on-education/>

عمر، علاء محمد ربيع. (2024). سيناريوهات مستقبل دور المشرف العلمي لطلاب ماجستير ودكتوراه الفلسفة في التربية في ظل انتشار تطبيق Chat GPT. مجلة العلوم التربوية، جامعة جنوب الوادي، 7(1)، 442-580.

الغيتيت، أسماء صلاح. (2022). استخدام الطلاب للقواميس في عصر الذكاء الاصطناعي وتقنية شات جي بي بي في دراسة ميدانية. مجلة بحوث كلية الآداب، 35 (136.4)، 77-125.

القصاص، أكرم، والشافعي، علا. (23 فبراير 7). 4 مشكلات تشغل الخبراء في منصة "شات جي بي بي تي". موقع اليوم السابع. <https://www.youm7.com/story/2023/2/7/4>

كشميري، ابتهاج أسعد، والفراي، لينا أحمد. (2024). النزاهة الأكاديمية في عصر الذكاء الاصطناعي التوليدي "Chat GPT": مراجعة منهجية. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، كلية الإمارات للعلوم التربوية، (99)، 534-514.

مادي، أسماء. (2023 يونيو 5). أهم استخدامات شات جي بي بي (Chat GPT) للطلاب والجامعات [مقال علمي]. <https://www.hotcourses.ae/study-abroad-info/general-info/chatgpt-opportunities-for-education>

محمد، سوزان صلاح. (2023 مارس 25). استخدام شات جي بي بي (Chat GPT) كأحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم العملية التعليمية [مقال علمي]. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7768868>. مدونة تعلم كانفا. (2023 أغسطس 24). ما هو شات جي بي بي تي: (Chat GPT) الذكاء الاصطناعي الحديث [مقال علمي]. <https://www.canvalearn.com/2023/08/what-is-chatgpt-artificial-intelligence.html>

المقرن، نوره. (2024). مراجعة منهجية لاستخدامات وتحديات (Chat GPT) في التعليم. مجلة التربية، 43 (201)، 381 - 363.

المطري، شهد عبدالله. (2024 مارس 5-7). الآثار المترتبة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي على النشر العلمي: ChatGPT نموذجاً. المؤتمر والمعرض السنوي السابع والعشرون لجمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي: توظيف التقنيات الذكية في بيئة المكتبات المتخصصة ومؤسسات المعلومات، جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي، الدوحة، 117-134.

مؤتمر "الذكاء الاصطناعي بين الواقع والمأمول وتطبيقاته الشرعية" (2024 فبراير 10-12)، منيسوتا. <https://site.iu.edu.so/blog/sharia-and-law-12>

مؤتمر "الذكاء الاصطناعي والتعليم: التحديات والرهانات" (2019 ديسمبر 23-25). مصر. <https://2u.pw/Ndu5GkR>

المؤتمر العلمي الدولي الأول للذكاء الاصطناعي والعالم الرقمي. (2023 يوليو 19). ماليزيا. <https://2u.pw/R7Z1lq2>. نصر، سميرة. (2023 يناير 4). الذكاء الاصطناعي: ما هو "شات جي بي بي تي" الذي وصفه ماس؛ بأنه جيد بشكل مخيف؟ بي بي سي نيوز عربي. <https://2u.pw/mjdBb5>.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abdel Azim, A. (February 14, 2023). How to Use (Chat GPT) in Education [Scientific Article]. <https://alroya.om/post/>

Abu Asr, Reda Massad. (2023). Applications of Artificial Intelligence Models "ChatGPT" in Curricula and Teaching Methods: Available Opportunities and Potential Threats. *Journal of Mathematics Education*, Egyptian Friday for Mathematics Education, 26(4), 10-23.

Al-Bana'a, Mamun. (2021). Measurement and Evaluation (2nd ed.). Damascus Library.

Al-Bayati, Abdul-Jabbar, Khalifa, Ghazi, & Al-Naimi, Muhammad. (2015). Scientific Research Methods. Al-Warraaq Foundation.

- Al-Dahshan, Jamal, & Al-Sayed, Samah. (2020). A Proposed Vision for Transforming Egyptian Public Universities into Smart Universities in the Light of the Digital Transformation of Universities Initiative. *Educational Journal*, 78(78), 1249-1344.
- Al-Ghatit, Asmaa Salah. (2022). Students' use of Dictionaries in the Era of Artificial Intelligence and GPT Chat Technology: a Field Study. *College of Arts Research Journal*, 35 (136.4), 77-125.
- Al-Matrafi, Shahad Abdullah. (2024 March 5-7th). Implications of generative artificial intelligence applications on scientific publishing: ChatGPT as a model [Presented Paper]. The Twenty-Seventh Annual Conference and Exhibition of the Specialized Libraries Association, Arabian Gulf Branch: Employing Smart Technologies in the Environment of Specialized Libraries and Information Institutions, Specialized Library Association, Arabian Gulf Branch, Doha, 117-134.
- Al-Miqrin, Noura. (2024). A Systematic Review of the Uses and Challenges of (Chat GPT) in Education. *Journal of Education*, 43 (201), 363-381.
- Al-Sharqawi, Basant. (2023 March 17). It is Similar to Google... What is "GPT Chat" and its Disadvantages? [Scientific Article]. Al Shorouk Newspaper. <https://www.shorouknews.com/news/view.aspx?cdate=17032023&id=880df6f7-2dae-4995-b9df-88235f701b8c>
- Arnold, V. (2023). (Chat GPT) Subscription - What advantages it has. <https://neuroflash.com/Chat-GPT-subscription-what-advantages-is-has/>
- Atta, Laila. (2023 April 19). What will be the impact of GPT chat on education now and in the future? [Scientific article]. Correct platform. <https://qorrecassess.com/ar/blog/chatgpt-impact-on-education/>
- Canva learning blog. (2023 August 24). What is Chat GPT: (Chat GPT) Modern Artificial Intelligence [Scientific Article]. Available on: <https://www.canvalearn.com/2023/08/what-is-chatgpt-artificial-intelligence.html>
- Ching, L. K. (2023). *A New Buzz In Teaching And Learning: Chat GPT*. Retrieved from <https://elearningindustry.com/a-new-buzz-in-teaching-and-learning-Chat-GPT>.
- Conference on "Artificial Intelligence between Reality & Hope and its Legal Applications" (2024 February 10-12). Minnesota. <https://site.iu.edu.so/blog/sharia-and-law-12>
- Conference on "Artificial Intelligence and Education: Challenges and Challenges" (2019 December 23-25). Egypt. <https://2u.pw/Ndu5GkR>
- Elgersma, C. (2023). (Chat GPT) and Beyond: How to Handle AI in Schools. <https://www.common sense.org/education/articles/Chat-GPT-and-beyond-how-to-handle-ai-in-schools>.
- Kashmiri, Ibtihal A., & Al-Farani, Lina A. (2024). Academic Integrity in the era of Generative Artificial Intelligence (ChatGPT): A Systematic Review. *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences*, Emirates College of Educational Sciences, (99), 514-534.
- Khattab, Al-Saeed. (2016). Managing University Libraries in the Digital Environment. Al-Warraq Foundation.
- Madi, Asmaa. (2023 June 5). The Most Important Uses of (Chat GPT) for Students and Universities [scientific article]. <https://www.hotcourses.ae/study-abroad-info/general-info/chatgpt-opportunities-for-education>.
- Mallow, J. (2023). (Chat GPT) for students: How AI chat bots Are Revolutionizing Education. Retrieved from <https://elearningindustry.com/Chat-GPT-for-students-how-ai-chatbots-are-revolutionizing-education>.

- MIT Technology Review. (2020). How does artificial intelligence contribute to the development of higher education? MIT Technology Review Journal. <https://technologyreview.ae>
- Muhammad, Suzan. S. (2023 March 25th). Using (Chat GPT) as an Application of Artificial Intelligence to Support the Educational Process [Scientific Article]. <https://zenodo.org/records/7768868>
- Nasr, Somaya. (January 4, 2023). Artificial Intelligence: What is the “GPT chat” described by Maas? That it's frighteningly good? BBC News Arabic. <https://2u.pw/mjdBb5>.
- Omar, Alaa M. R. (2024). Scenarios for the Future of the Role of Scientific Supervisor for Master's and Doctorate of Philosophy Students in Education in Light of the Spread of the ChatGPT Application. *Journal of Educational Sciences*, South Valley University, 7(1), 442-580.
- Roose, K. (2023 January 12). Don't Ban (Chat GPT) in schools. Teach with it [Scientific Article]. The New York Times. <https://www.nytimes.com/2023/01/12/technology/Chat-GPT-schools-teachers.html>
- Schryver, G.-M., & Joffe, D. (2023). *The end of lexicography, welcome to the machine: On how (Chat GPT) can already take over all of the dictionary maker's tasks* [Paper presented]. the 20th CODH Seminar, Centre for Open Data in the Humanities, Research Organization of Information and Systems, National Institute of Informatics.
- Sharif, Abdeen. (2013). The Extent of Developing Arab University Education through the Use of E-learning Technology. *Educational Journal*, 27(106), 101-137.
- The First International Scientific Conference on Artificial Intelligence and the Digital World. (July 19, 2023). Malaysia. <https://2u.pw/R7Z1lq2>
- Todd, J. C. (2022). *Learning more about (Chat GPT) in Education*. <https://jcasatodd.com/learning-more-about-chat-gpt-in-education/>
- Zuhri, Medhat. (2024). Artificial Intelligence and its Use in Academic Research and Publishing How to use (Chat GPT) in Academic Research and Publishing. (Alaa Tamiya, Translation). Al-Qadisiyah University.

دور الجامعات في تعزيز قيم التعاملات الرقمية لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

بجامعة الملك خالد

مسفر أحمد مسفر الوادعي

جامعة الملك خالد-كلية التربية

malwdai@kku.edu.sa

المستخلص: هدفت هذه الدراسة التعرف إلى دور الجامعات في تعزيز قيم التعاملات الرقمية لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد، وتكونت عينة الدراسة من (415) عضواً وعضوة هيئة تدريس، أختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة لتشمل فروع الجامعة جميعها، وقد جمعت بيانات الدراسة من استبانة صممها الباحث مكونة من (21) فقرة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن دور الجامعات في تعزيز قيم التعاملات الرقمية لدى الطلبة جاء برتبة متوسطة وبمتوسط حسابي قدره (2.87)، كما يتضح أن استجابة أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالاتها جاء على النحو التالي: جاءت القيم الرقمية الشخصية برتبة عالية وبمتوسط حسابي قدره (3.67)، وجاءت القيم الرقمية الاجتماعية برتبة متوسطة وبمتوسط حسابي قدره (2.81)، وجاءت القيم الرقمية الوطنية برتبة متدنية وبمتوسط حسابي قدره (2.55)، وأخيراً جاءت القيم الرقمية العالمية برتبة متدنية وبمتوسط حسابي قدره (2.47) وقد أوصت الدراسة بضرورة إنشاء مركز بحثي متخصص بتعزيز القيم، والتركيز على الإرشاد التربوي الجماعي والفردى لطلبة الجامعات بهدف تنمية قيم التعاملات الرقمية وتعزيزها لديهم، وضرورة إشراك طلبة الجامعات في صياغة البرامج والمشاريع والمبادرات القيمة الرقمية، ودراسة الإشكاليات المترتبة على غياب القيم الرقمية واقتراح الحلول والتوصيات المناسبة لها .

الكلمات المفتاحية: قيم التعاملات الرقمية، طلبة الجامعات، أعضاء هيئة التدريس، جامعة الملك خالد

Role of the Universities in Promoting the Values of Digital Transactions among the Students: The University Faculty's Perspectives at King Khalid University

Misfer Ahmed Misfer Al-Wadaei

King Khalid University - College of Education

Abstract: This study aimed to identify the role of the universities in promoting the values of digital transactions among university students that is from the perspectives of the staff members at King Khalid University. The purposive sample of the study consisted of (415) male and female faculty members of King Khalid university who were selected by using the simple random sample to comprise the main campus of the university and other branch campuses. The data of the study were collected by using a questionnaire of (21) items designed and prepared by the researcher. The findings of the study revealed the role of universities in promoting the values of digital transactions among the students came in average rank and with an arithmetic mean of (2.87). As can be seen from the table in the context of the study, the participants' responses to the dimension of the study are as follows: personal digital values came in high rank and with the arithmetic mean of (2.81), and the values of digital citizenship, came in low rank, with the arithmetic mean hits (2.55). Finally, the universal digital values came in the lowest rank, with an arithmetic mean of (2.47). The study recommended universities the necessity and requirement to establish research centers speciated in promoting values and concentrate on group counseling as well as individual educational counseling for university students that aspires to develop digital values and promote these values amongst them.

Keywords: University Students, Values of Digital Transactions, staff members, King Khalid University

المقدمة:

جاءت الشريعة المطهرة لتنظيم حياة العباد وتسييرها وفق مراد الله تعالى ومراد رسوله "صلى الله عليه وسلم" وفق قواعد ومعايير تُنظّم علاقاتهم مع خالقهم سبحانه وتعالى، وتضبط عباداتهم ومعاملاتهم، وتُنظّم علاقاتهم مع أنفسهم في الحفاظ على أنفسهم وعقولهم وأبدانهم وتعاهد أرواحهم وقلوبهم، وتُنظّم علاقاتهم مع الآخرين في تعاملاتهم والتواصل معهم. وتتمثل تلك المعايير والضوابط في القيم المضمّنة في الكتاب والسنة المطهرة على صاحبها أفضل صلاة وأزكى سلام. وتبرز أهمية القيم في كونها ترتبط بحياة الأفراد وعلاقاتهم وسلوكياتهم؛ فهي تشكّل شخصية الفرد وتقوم سلوكه، وتعزّز فاعليته في محيطه الذي يعيش فيه، كما أنها تُشكّل وتصنع معتقداته وتصوّراته وثقافته، وتوجّه مسار حياته ضمن ما هو مرغوب فيه أو مرغوب عنه من أشكال السلوك والممارسات الحياتية إضافةً إلى أنها تعظّم الحاجة للقيم والعناية في ظل الانفتاح العالمي، ودوبان خصوصية المجتمع، وتطور وسائل التواصل والاتصال ويؤكد صالح (2016م) بأن:

" القيم أشد ما نحتاجه اليوم في عالمنا المعاصر، لتغير مكانتها في أولويات المقاصد التربوية للأفراد والمجتمعات، فالقيم جزء أساسي من ثقافة أي مجتمع، بل الوجه المشرق لهذه الثقافة، كما أنها تحدد رقي أمة ما أو انحطاطها، فلكل مجتمع منظومة خاصة من القيم، تتسع أو تضيق بحسب المستوى الأخلاقي لهذا المجتمع، وهي التي تشكل المعلم، والبوصلة التي توجه الفكر والتصرف، وأنه في غيابها يحدث اختلال في النمو الطبيعي لأي مجتمع؛ مما يؤدي إلى فقدان الذات، والمفهوم التاريخي الضروري لضمان الاستمرارية والبقاء وفق المعايير المحلية والكونية" (ص233).

وإدراكاً من القائمين على صياغة الرؤية الوطنية (2030م) لأهمية العناية بالإنسان وقيمه، وتعزيز أصالته وارتباطه بتاريخه وحضارته، وتحقيق حيويته باندماجه مع المجتمعات المحلية والإقليمية والعالمية من خلال الاستفادة من معطيات الثورة الرقمية في وسائل الاتصال والتواصل؛ برز الاهتمام بالقيم ذات الصلة بالتقنية والرقميات من حيث التعامل معها واستخدامها وتوظيفها في حياته التوظيف الأمثل؛ وما ذاك إلا لأنه عندما تغيب القيم عن فضاء التقنية تسود العشوائية والتجاوزات والإضرار بالمقدّرات البشرية والمادية، وتكثر التجاوزات والتدخلات السيئة في حياة الأفراد والمجتمعات (الملاح، 2016م)، كما يمكن غياب قيم التعاملات الرقمية لدى الأعداء والمغرضين والمتربصين بأمن الدول واستقرارها من الاعتداء وتغيير مصفوفة قيم الأفراد والمجتمعات -وخصوصاً الشباب- سواء أكانت الشرعية أم السياسية أم الاجتماعية أم الاقتصادية أم الثقافية وغيرها (التميمي، 2017م). ولذا تبرز أهمية الجامعات في العناية بقيم التعاملات الرقمية لدى طلبتها لكونها الأكثر استخداماً واستيعاباً لها؛ وباعتبار الجامعات أبرز مؤسسات الرعاية والإعداد والتربية والتوجيه في المجتمعات وخصوصاً في ظل دعمها لرقمنة الخدمات التعليمية والإدارية وتحقيق أعلى معدلات التنافسية على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي. وتتمثل العناية بصيانة المنظومة القيمية للفرد والمجتمع وتعاهدها لضمان ضبط سلوك الفرد في تعامله مع المستحدثات الرقمية، وتنظيم تصرفاته في عالمه الواقعي والرقمي تحقيقاً لحيويته وإبراراً لجوانبه المشرقة وتوظيفاً لقدراته وإمكانياته وضماناً لسلامة معتقداته وثقافته وفكره، وتعزيز الولاء والانتماء الأسري والمجتمع والوطني لديه، وحفاظاً على أمن المجتمع واستقراره ووحدته في التعامل مع التحديات الفكرية والأمنية المعاصرة والعابرة للقارات.

مشكلة الدراسة:

في ظل رقمنة الخدمات التعليمية والأكاديمية والإدارية بالجامعات وما أفرزته من ضعف في المنظومة القيمية لدى منسوبيها سواء فيما يتعلق بالجوانب الشرعية المتمثلة في نشر الأحاديث الضعيفة والباطلة والمكذوبة، ونشر الفتاوى والمقالات الشرعية غير المنضبطة بضوابط الفتيا، والقدح والاستهزاء بعلماء الشريعة وفقهائها، والتطاول على المؤسسات والهيئات

الشريعة والجامع الفقهية ودور الفتيا في البلدان والأقاليم، وما يتعلق بالجوانب الاجتماعية من الاعتداء على خصوصيات الآخرين والتطاول على ثقافتهم وعاداتهم، وأنماطهم المجتمعية، وما يتعلق بالجوانب الوطنية المتمثلة في زرع الفتنة بين الحاكم والمحكوم من خلال نشر الشائعات والأراجيف الباطلة، والاعتداء على المقدرات الوطنية البشرية والمادية، والتجسس والتصنُّت، واستقطاب سفهاء الأحلام من الشباب والشابات وتجنيدهم للإضرار بالكيان الوطني وممتلكاته (مؤسسة عبدالعزيز عبدالله الجميح الخيرية، 1444هـ). ويضيف شرف والدمرداش (2014م) إلى أنَّ الاستخدام السيء والتعامل غير السليم للوسائل الرقمية أحد المشكلات القائمة في الميدان التربوي؛ مما يبرز أهمية معالجتها وإيجاد الحلول المناسبة لها، والاكتفاء بسن التشريعات والتنظيمات المتعلقة بسياسة الاستخدام الرقمي، وإنما لابد من غرس القيم والسلوكيات الصحيحة لدى الطلبة (عبدالقوي، 2016م). وبهذا الصدد يؤكد الوادعي (2016م) ضرورة رفع مستوى الوعي الفكري لدى طلبة التعليم بمخاطر وسائل التواصل الاجتماعي وأثرها في صياغة منظومة التلقي لديهم، وتؤكد دراسة زروال وجازولي (2019) على المخاطر الخلقية المتعلقة باستخدام المنصات الإلكترونية ووسائل التواصل الاجتماعي سواء فيما يتعلق بصياغة المحتوى وتركيزه على الإضرار بالضروريات الخمس ذات العلاقة بالدين وترويج الأفكار الهدامة والسمع والطاعة والولاء للمنظمات والأفراد مجهولي الهوية، ونبد الوحدة والاجتماع، والمتصلة بالعرض وتكوين الإباحية والمثلية والانحلال الخلقي، وذات العلاقة بالنفس والدعوة للعنف والقتل وتكوين الاعتداء على الممتلكات والمقدرات. كما أكدت دراسة الوادعي (2019م) على دور وسائل التواصل الاجتماعي بمختلف منصاتها، والتطبيقات الرقمية في نشر الانحرافات العقدية والفكرية بأسلوب يستهوي الطلبة لتبنيها ونشرها في أوساط أقرانهم.

وللإسهام في معالجة ذلك فقد أوصت دراسة عيد (2014م)، ودراسة المسلماني (2014م)، ودراسة سيلوين Selwyn (2016م)، ودراسة الأحمد وعمر وأحمد وآخرون (2017م)، ودراسة أم الرثم (2019م)، ودراسة خليفة (2021م)، ودراسة زيد والزيود (2021م) إلى ضرورة العناية بقيم المتعلمين الرقمية بمختلف فئاتهم العمرية ومراحلهم التعليمية من خلال تزويدهم بمنهجية علمية تعتمد على التفكير الناقد للتمييز بين الحق والباطل والنافع والضار، والإسهام في نشر المعرفة النافعة في أوساط مجتمعاتهم الرقمية بعيداً عن الإفراط والتفريط. والعمل على نشر السلوكيات الإيجابية وتعزيزها ونبد السلوكيات السلبية (لوي، 2017م). وفي ظل الاهتمام والعناية بإعداد طلبة الجامعات تربوياً وقيماً ومهارياً للانسجام مع العصر الرقمي؛ نظراً لكون العالم الرقمي ليس مجرداً من القيم والأخلاق التي ينبغي الالتزام بها والتأكيد عليها كما في العالم التقليدي؛ إذ إنَّ العالم الرقمي تكتنفه قيم العالم التقليدي بالإضافة للقيم المستحدثة التي فرضتها طبيعته وآليات التعامل فيه. ولما لتلك القيم من أهمية بالغة في تمكين الإنسان من تحقيق ذاته واكتشاف قدراته وإمكانياته وطاقاته (وهبة، 2021م)، ورغبةً في تحقيق حيوية المجتمع السعودي وتأكيداً على أصالته ومكان قوته المتمثلة في قيمه وإسهاماً في تحقيق جانب من أهداف التعليم العالي بالملكة العربية السعودية التي تنصُّ على:

" تنمية عقيدة الولاء لله، ومتابعة السير في تزويد الطالب بالثقافة الإسلامية التي تشعره بمسؤوليته أمام الله عن أمة الإسلام لتكون إمكاناته العملية والعلمية نافعة متميزة، وإعداد مواطنين أكفاء مؤهلين علمياً وفكرياً تأهيلاً عالياً لأداء واجبهم في خدمة بلادهم والنهوض بأمهم في ضوء العقيدة السليمة ومبادئ الإسلام السديدة" (العقيل، 1426).

ولذا جاءت الدراسة الحالية للتعرف إلى دور الجامعات في تعزيز قيم التعاملات الرقمية لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد بالإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما دور الجامعات في تعزيز قيم التعاملات الرقمية لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد؟ ويتفرع عنه السؤالان التاليان:

- 1- ما قيم التعاملات الرقمية اللازمة لطلبة الجامعات في تعاملاتهم الرقمية؟
- 2- ما أدوار الجامعات في تعزيز قيم التعاملات الرقمية اللازمة لطلبة الجامعات في تعاملاتهم الرقمية وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق الهدفين التاليين:

- 1- بيان قيم التعاملات الرقمية اللازمة لطلبة الجامعات في تعاملاتهم الإلكترونية.
- 2- الكشف عن دور الجامعات في تعزيز قيم التعاملات الرقمية لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في بُعدين رئيسيين هما:

أولاً- الأهمية العلمية النظرية:

- 1- تتناول موضوعاً حيويًا يتناول قيم التعاملات الرقمية وسُبل تنميتها وتعزيزها لدى طلبة الجامعات في ظلّ التحديات الرقمية المعاصرة التي تستهدفُ الشُّباب بمختلف فئاتهم العمرية ومراحلهم التعليمية الأكاديمية.
- 2- تسهم الدراسة في إبراز أهم قيم التعاملات الرقمية، ومن ثم العمل على إكسابها لطلبة الجامعات.
- 3- اهتمام البحث بتعزيز دور الجامعات في رفع مستوى الوعي القيمي الرقمي لدى الشُّباب بعامة، وطلبة الجامعة على وجه الخصوص؛ لكونهم معقد أمل القيادة، ومستقبل الوطن، وبهم تحقق طموحاته ورؤيته.
- 4- تزويد مسؤولي الجامعات بقائمة بقيم التعاملات الرقمية الواجب تعاهدها بالرعاية والتنمية لدى طلبة الجامعات وبخاصة في ظل سعي الجامعات لرحمنه خدماتها التعليمية الأكاديمية والإدارية.

ثانياً- الأهمية العملية التطبيقية:

توجيه اهتمام مسؤولي الجامعات نحو اختيار أفضل الأساليب والأدوات والبرامج المعززة لقيم التعاملات الرقمية لدى طلبة الجامعات.

حدود الدراسة:

اقتصرت البحث الحالي على الحدود التالية:

الحد الموضوعي: تتناول الدراسة الحالية دور الجامعات في تعزيز قيم التعاملات الرقمية لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد، وقد اشتملت قيم التعاملات الإلكترونية على أربعة مجالات، هي: (الشخصية، والاجتماعية، والوطنية، والعالمية).

الحد البشري والمكاني: اقتصرت البحث على أعضاء هيئة التدريس وعضاوتها بجامعة الملك خالد.

الحد الزمني: طُبِّقَتِ الدراسة في الفصل الأول من العام الجامعي (1445هـ).

مصطلحات البحث:

اقتصرت مصطلحات البحث الحالي على ما يلي:

الدور: يُعرف مداس (د.ت) الدور بأنه: "نموذج يتركز على بعض الحقوق والواجبات، ويرتبط بموضوع مُحدد للمكانة داخل الجماعة أو موقف اجتماعي معين، ويتحدد دور الشخص في أي موقف عن طريق مجموعة من التوقعات يعتنقها آخرون، كما يعتنقها الشخص نفسه" (ص120). ويضيف عثمان وآخرون (2013م) أن الدور، هو: "الأسلوب أو مجموعة من الأساليب التي يؤدي بها الشخص السلوك المطلوب أو المتوقع في موقف ما حسب المعايير الموضوعية، وكل فرد في المجتمع له دورٌ مُعين، أو مجموعة من الأدوار يؤديها حسب توقعات المجتمع منه" (ص188). ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: مجموعة الوظائف والخدمات التي تؤديها جامعة الملك خالد من أجل تعزيز قيم التعاملات الرقمية وتعزيزها، والمشملة على أربعة مجالات هي: (الشخصية، والاجتماعية، والوطنية، والعالمية).

قيم التعاملات الرقمية: ولكونه مصطلحًا مركبًا يتضمن القيم والرقمية كان من اللازم تحرير المصطلح وتحليله للقارئ وفي ضوء ذلك يُصاغ التعريف الإجرائي له.

1. القيم: يعرفها وطفة (2013م) بأنها: "المعايير التي يتفق عليها أفراد المجتمع لتوجيه سلوكهم لما يجب القيام به، والنهي عما يجب تجنبه في مختلف المواقف الحياتية" (ص95). ويضيف الزهراني (1440هـ) بأنها: "مجموعة من المعايير والمقاييس والمعتقدات العقلية والانفعالية الثابتة والمستمرة، تنشأ لدى الفرد والجماعة، وتشكل كيانه، وتسيطر على تصرفاتهم، وتحكم علاقاتهم بالآخرين" (ص15).

2. التعاملات الرقمية: وتُعرف بأنها: "استخدام التقنيات الرقمية لاتصال الأشخاص والنظم والعمليات والمؤسسات والخدمات رقميًا باستخدام النماذج والتصميمات الرقمية" (Hsu & Member, 2007, P.405)، ويعرفها بومرا (2016م) بأنها: "طريقة لتحويل البيانات بمختلف أشكالها إلى شكل رقمي أو إشارات ثنائية (الواحد والصفر) وذلك لمعالجتها بواسطة الحاسب الإلكتروني" (ص161).

ويُعرف الباحث قيم التعاملات الرقمية إجرائيًا، بأنها: المعايير والضوابط والقواعد الموجهة لسلوك طلبة الجامعات في أثناء تفاعلهم الافتراضي مع شبكة المعلومات العالمية (الإنترنت) بما يحقق لهم استثمار تلك التقنيات في رفع كفاءتهم التعليمية الأكاديمية وبما يتوافق مع هويتهم.

أدبيات الدراسة

تسعى الجامعات إلى رقمنة خدماتها التعليمية الأكاديمية والإدارية وتحقيق أعلى المعدلات التنافسية المحلية والإقليمية والعالمية في ذلك؛ توفيراً لأوقات الطلبة وجهدهم في أثناء رحلتهم التعليمية في عالم افتراضي يوازي العالم الحقيقي ويتفوق عليه من خلال الأدوات والتطبيقات المساندة والميسرة للعملية التعليمية. وتشمل رقمنة الخدمات التعليمية والأكاديمية تقديم المحاضرات والدورات والورش التدريبية بصورة تفاعلية تتيح للمتعلم التواصل مع أقرانه داخل الجامعة وخارجها للإثراء المعرفي، والحصول على فرص تدريبية تعاونية تطبيقية للمعارف المتحصلة داخل الجامعة؛ مما يتطلب الاعتناء بقيم شخصية المتعلم الافتراضية المتصلة بالتعاملات الرقمية من خلال الجامعات للإسهام في ضبط سلوكه في تعاملاته مع العالم الافتراضي، وتعزيز الجوانب القيمة الإيجابية، وإطفاء الجوانب السلوكية السيئة. وفي هذا الجزء من البحث سيتم تناول قيم التعاملات الرقمية وأدوار الجامعات في تعزيزها وتنميتها.

مفهوم قيم التعاملات الرقمية:

بالرجوع للأدبيات والدراسات التربوية المهمة بالقيم يتبين أن القيمة في الغالب عبارة عن كلمة مجردة، أو جملة قصيرة من كلمتين أو ثلاث ذات دلالات تربوية وسلوكية، ويختلف المهتمون في تعريفها وبيان مدلولاتها بحسب توجهاتهم الفكرية ومنطلقاتهم الفلسفية واهتماماتهم البحثية؛ ولذا من المهم عند تعريف مصطلح القيم تحرير متعلقاته ليتمكن الباحث من تجسيدها واقعاً عملياً وفق منهجية علمية رصينة ودقيقة. وبالنظر لمصطلح مفهوم قيم التعاملات الرقمية نلاحظ أنه مُصطلح مركّب من مفهومين أحدهما يتعلق بالقيم والآخر يتعلق بالتعاملات الرقمية.

مفهوم القيم:

القيم من المشتركات الإنسانية بين الشعوب والأمم، وتتفق عليها أغلب الشرائع السماوية، وتؤكد عليها الثقافات والحضارات، وتعززها المؤسسات التعليمية باعتبارها البيئة الحاضنة لها. وبالرجوع للدراسات والأدبيات المعنية بالقيم يتضح تباين وجهات نظر المفكرين والمهتمين بالتأصيل القيمي حيال تحرير مصطلح القيم، فمنهم من يرى أن القيم والأخلاق بمعنى واحد ولا ينبغي التفريق بينهما؛ ولذا يرى الخلف (2020م) بأنه يمكن اعتبار الأخلاق أحد أفرع القيم وأنواعها تحت مُسمى "القيم الخلقية"؛ إلا أن الأخلاق مكون أساسي وإلزامي في شخصية الإنسان ولا يُعذر بتخليه عنها بينما القيم منها الأساسية ومنها الاختيارية ومن الأمثلة على ذلك: قيمة الابتكار فعدم تبني الإنسان لتلك القيمة لا يخل بشخصيته ولا يضر بها. ومن الفوارق المهمة والجديرة بالعناية والاهتمام أن القيم عالمية ومشتركة بين الشعوب والجماعات، وتتصل بإنسانية الفرد وتوظيف الفطرة السوية التي حكاها الله تعالى بقوله: ﴿فَطَرَتِ اللَّهُ النَّاسَ عَلَىٰ مَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ﴾، ذلك الدين القيم ولكن أكثر الناس لا يعلمون { (القرآن الكريم، الروم: 30)، في حين أن الأخلاق ذات بُعد شرعي ورتب عليها الثواب للمحسن والعقاب للمسيء كما في حديث أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إِنَّمَا بُعِثْتُ لِأَتَمِّمَ صَالِحَ الْأَخْلَاقِ" (الألباني، 1408هـ، رقم الحديث 3741).

ومن المصطلحات ذات الصلة بالقيم "المبادئ" حيث تُعرّف المبادئ بأنها القواعد الحاكمة للأشياء، فعلى سبيل المثال مبادئ التفكير هي القواعد الحاكمة لـ "عملية التفكير" والمنظمة لمساراتها، والمنظمة لأساليب أعمال مهاراتها في العمليات الحياتية اليومية ومن هذا المنطلق زواج الباحثون بين مصطلحي القيم والمبادئ، باعتبار أن القيم هي كل ما يعتقده المرء ويكون مؤثراً في توجيه عمله (الجلاد، 2013م)؛ إلا أن الخلف (2020م) أوضح بأن المبادئ تختص بالجوانب الفكرية العقائدية وتُصاغ على هيئة جمل وتتطور بتراكم الخبرات والتجارب من خلال مصادر متعدّدة من أهمها: الشّعائر التعبّدية، والممارسات المجتمعية، والقناعات الشخصية وغيرها، وتشكّل النّظرية الكلية لحياة الفرد، ويُفسّر الواقع من خلالها، وتُصاغ القيم في ضوءها؛ في حين أن القيم تُصاغ على هيئة مفردات مُفسّرة للمبادئ لإيضاح المنطلقات والمرتكرات للسلوكيات الإنسانية وبيائها في التعامل مع الفرد ذاته ومع الآخرين ومع الموجودات المحيطة به. وتُفسّر القيم بالقوانين في بعض الأدبيات البحثية كما أوضح ذلك الكيلاني (1987م) حيث أن القيم تعبر عن قناعات الفرد الداخلية وتتعلم بالدوافع الداخلية لأداء الأعمال المتوافقة مع تلك القناعات والابتعاد عما يخالفها، بينما تتناول القوانين الطرائق التنظيمية الإلزامية المنظمة والمفسّرة للحقوق والواجبات.

وبناءً على ما سبق يتضح حداثة مصطلح القيم في التراث الإنساني، واستخدامه للتعبير بصورة عامة ليشمل الأخلاق ويختلف عن القوانين والمبادئ، والأعراف والتقاليد، كما أنه ينتمي لمسارات معرفية متنوعة ومتعدّدة كالتربية وبناء

الإنسان، والإدارة والسياسية، والتخطيط الاستراتيجي، والبناء المؤسسي للمنظمات وغيرها. ومن هذا المنطلق فقد عرّفها عمر (2008م) لغةً: بأنها مأخوذة من الجذر (ق، و، م) فالقيمة واحدة القيم، وتدل على الثمن للسلعة، وتأتي بمعنى الثبات والاستقرار، والاستقامة والاعتدال كما في قوله تعالى: {وَكَانَ بَيْنَ ذَلِكَ قَوَامًا} (القرآن الكريم، الفرقان: 67). ويعرّف كاظم (1970م) القيم اصطلاحاً بأنها: "مستوى أو مقياس أو معيار نحكم بمقتضاه ونقيس به ونحدد على أساسه المرغوب فيه والمرغوب عنه" (ص111). ويضيف جابر والشيخ (1978م) بأن القيم تُعرّف بأنها: "عبارة عن مفهوم أو تصور ظاهر أو ضمني يميز فرداً أو يختص بجماعة، لما هو مرغوب فيه وجوباً مما يؤثر في انتقاء أساليب العمل ووسائله وغاياته" (ص228)، ويرى الكيلاني (1987م) بأن القيم عبارة عن: "محطات ومقاييس نحكم بها على الأفكار والأشخاص والأشياء والأعمال والموضوعات والمواقف الفردية والجماعية من حيث حسناتها وقيمتها والرغبة فيها، أو من حيث سوءها وعدم قيمتها وكرهيتها، أو من منزلة معينة ما بين هذين الحدين" (ص299). ويعرّف الأغا (2018م) القيم بأنها: "مجموعة المعايير والأحكام التي تمثل تنظيمات معيارية لأحكام عقلية وانفعالية مرتبطة بمضامين واقعية يستند إليها أفراد المجتمع في تنظيم حياتهم وتوهمهم للحكم على الأقوال والأفعال والمواقف الاجتماعية للأفراد والجماعات المحيطين من خلال انفعالهم وتفاعلهم مع المواقف المختلفة" (ص128). ويلاحظ في كل المفاهيم السابقة أن القيم تُكتسب وتخضع لقوانين التعلم ومبادئه، وآلياته واستراتيجيته باعتبارها عناصر توجيه في الحياة تعكس توجهها مُعيناً حيال نوع معين من الخبرة، وهي تحمل صفة الانتقائية، وتفرض على الفرد اختيارات مُحددة المعالم في ممارسته الحياتية. ويتضح كذلك أن القيمة الواحد يتفرع عنها مجموعة من القيم الفرعية؛ لتكون في مجموعها القيمة الأصلية.

مفهوم التعاملات الرقمية:

التعاملات الرقمية هي شكل من أشكال الاستعمال المعاصر المتكامل لجميع التقنيات المتعلقة بالبيانات، وتكنولوجيا الاتصال وتقنياته بهدف تقديم الخدمات بصورة منافسة في الزمن والجهد وبدقة عالية. وبهذا الصدد توضح سارة (2013م) أن التعاملات الإلكترونية تتضمن تقديم خدمات إلكترونية حلت بدلاً عن الخدمة التقليدية المتمثلة في استفادة الشخص من الخدمات من خلال وسيط بشري آخر، وتتميز بأن استخدام الأفراد لها اختياراً، وأسهمت في اختفاء التعاملات الورقية نظراً لتعدد القوالب والوسائط الإلكترونية المقدمة للخدمات. ويضيف مركز هردو لدعم التعبير الرقمي (2016م) بأن قيم التعاملات الرقمية تتناول "تحويل مصادر المعلومات على اختلاف أشكالها من الكتب، والدوريات، والتسجيلات الصوتية، والصور المتحركة إلى شكلٍ مقروء بواسطة تقنيات الحاسب الآلية عبر النظام الثنائي (البيئات Bits) الذي يُعد وحدة المعلومات الأساسية لنظام معلومات يستند إلى الحاسبات الآلية" (ص6). وبالنظر للواقع الجامعي نجد أن الجامعات السعودية تتنافس في تقديم خدماتها التعليمية الأكاديمية والإدارية للمستفيدين عبر أنظمة إلكترونية عالية الدقة وسهلة الاستخدام بهدف تقديم خدمة أفضل منافسة للمستفيد، بحيث تمكنه من الاستفادة منها داخل النطاق الجغرافي للمؤسسة التعليمية وخارجه، وهذا بلا شك يتطلب قيماً يتحلى بها المستفيد من الخدمة حمايةً له وللمؤسسة وللوطن بأسره.

الرقمنة والتغيرات القيمة لدى طلبة الجامعات:

في ظل انتشار الرقمنة وشمولها لمختلف مناحي الحياة الاجتماعية والثقافية والفكرية والاقتصادية والسياسية، والتي كان لها الأثر الواضح في إحداث عددٍ من التغيرات الإيجابية والسلبية على حدٍ سواء لدى الفرد والمجتمع، فعلى سبيل المثال: تنامي النزعة الاستهلاكية لدى طلبة الجامعات، حيث لم تعد الخدمات الرقمية لتجويد الفرد والمجتمع، وإنما لتحقيق الرفاهية غير المنضبطة في أحيان كثيرة، واهتزاز المنظومة القيمة لديهم من خلال ظهور اختفاء قيم وظهور سلوكيات تتصادم مع

الشريعة والقانون نظراً لتحول التقنية إلى أيدلوجية تتحكم في مسار الفرد والمجتمع وفق أطر محددة، في حين أنها سهّلت عملية التواصل والتفاعل، واختزلت الجهد والوقت والتكلفة متجاوزة الحدود الجغرافية للبلدان والأقاليم لتوجد ما يُعرف بالهويات الرقمية في عوالم افتراضية سلوكيات وقوانين مستحدثة (مؤسسة عبدالعزيز عبدالله الجاميح الخيرية، 1444هـ).

أهمية قيم التعاملات الرقمية لطلبة الجامعات:

تحتل القيم أهمية بالغة في المجتمع السعودي؛ إذ من خلالها يتم تحقيق مراد الله تعالى في عمارة الأرض واستصلاحها، وتحقيق الاستخلاف فيها. وترى السلمي (2019م) بأن القيم تسهم في تحقيق مضامين تكريم الله تعالى للإنسان، كما في قوله تعالى: { وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْوُجُوهِ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا } (القرآن الكريم، الإسراء: 70)، والمتمثلة في أعمال العقل في التمييز بين الحق والباطل والنافع والضار، وامتلاك التصورات الصحيحة المبنية على المعتقدات السليمة وبناء المنظومة القيمية الشخصية الموجهة لسلوكه وفق مقتضيات العقيدة الإسلامية وقيم المجتمع وعاداته وتقاليده وأعرافه؛ والتي تسهم بدورها في الحفاظ عليه من الانحرافات النفسية والفكرية والثقافية. كما أنها المكون الحقيقي لشخصية الإنسان باعتبارها الدافع الحقيقي لما يصدر عنهم من تصرفات وسلوكيات ومشاعر وأحاسيس وأفكار وطموحات، والعامل الرئيسي لتحقيق الحصانة الفكرية والثقافية لهم، والموجه لميولهم واتجاهاتهم وطاقاتهم واستعداداتهم نحو الخير وسلوكه طريقه والبعد عن الشر ودروبه، والأداة الحقيقية لتنمية المجتمع وتميزه على مختلف الأصعدة والمستويات بالحفاظ على هويته ومكانته (خليفة، 2021م). ومن الجدير بالذكر بأن القيم أحد المكونات الرئيسية لبرنامج تنمية القدرات البشرية الذي يُعد أبرز برامج الرؤية الوطنية (2030م) وأهمها؛ لعنايته بصناعة المواطن السعودي عقدياً ووجدانياً وفكرياً وثقافياً واقتصادياً وغيرها (وثيقة برنامج تنمية القدرات البشرية، 2024م).

خصائص قيم التعاملات الرقمية:

تتصف قيم التعاملات الرقمية بمجموعة من الخصائص والسمات المميزة لها دون غيرها؛ والتي تتطلب العناية والرعاية لتعلقها بالعالم الافتراضي وأثرها البالغ في الحفاظ على خصوصيات الأفراد ومقدراتهم، والمجتمعات وهويتها وممتلكاتها، ويمكن إجمال تلك الخصائص وفقاً لما ذكره (خليفة، 2021م) فيما يلي:

1- ربانية المصدر والغاية: فأما ربونية المصدر فهو القرآن والسنة النبوية؛ إذ أنهما مصدر كل خير وبركة وفلاح للفرد والمجتمع في الدنيا والآخرة، وهما مصدرا التشريع والحكم بالمملكة العربية السعودية وفق ما نص عليه النظام الأساسي للحكم (1412هـ) في مادته الأولى التي نصت على: "المملكة العربية السعودية، دولة عربية إسلامية، ذات سيادة تامة، دينها الإسلام، ودستورها كتاب الله تعالى وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم" (ص1)، وتسعى إلى تعبيد الناس لرب العالمين وتحقيق العبودية الكاملة وفق مراد الله تعالى ومراد رسول الله صلى الله عليه وسلم كما في قوله تعالى: { قُلْ إِنَّ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ } (القرآن الكريم، الأنعام: 162).

2- مكتسبة: وتتناول آلية اكتساب الإنسان للقيم من خلال التفاعل الافتراضي مع المستخدمين التقنيين الآخرين، ومن خلال الخبرات المتداولة والمكتسبة سواءً المباشرة منها أم غير المباشرة، والمقصودة منها أم غير المقصودة التي يمر بها المتعلم خلال الرحلة التقنية التعليمية الأكاديمية؛ لتصوغ شخصيته وثقافته وفكره، وتبني تصوراتهِ عن الأشياء والحوادث المحيطة به.

- 3- افتراضية: حيث تُطبّق القيم المكتسبة في عالم تقني افتراضي يجمع بين أطراف متعدّدة من البشر وفق رؤى ثقافية واجتماعية وفكرية متنوعة يتيح لهم التّواصل والتّفاعل من خلال أساليب وأدوات تقنية رقمية تتسم بالسرعة وأقل جهد.
- 4- معقدة: تتسم غرس القيم بالتعقيد نظرًا لتركيبة النّفس البشرية، وللتطوّرات التّقنية والتّكنولوجيا المتسارعة، والتركيبة المعقدة للمجتمعات، وتشاركية مهمة البناء القيمي بين مؤسّسات المجتمع المتعدّدة كالمسجد والإعلام والجامعة وغيرها.
- 5- مترابطة: أي أنّها تتأثر بجميع العوامل البيئية والطّواهر الاجتماعية المحيطة بمستخدم التقنية، فهي تمثّل انعكاسًا حقيقيًا لها وتؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على البناء الاجتماعي للفرد والمجتمع (سفيان، 2012م).

مكوّنات قيم التّعاملات الرّقمية:

القيم مكوّن أساسي لثقافة كل أمة وحضارتها، وركنٌ رئيسٌ في الشّخصية السّوية المعتدلة المنتجة في محيطها البيئي والجغرافي ومن خلالها تتنافس الأمم والشّعوب لتحقيق البقاء والدوام والريادة العالمية في مختلف المجالات، ويقدر غيابها في حياة الفرد والمجتمع يكون الضّعف والإخفاق والتّدهور الثّقافي والاجتماعي والاقتصادي والسّياسي وغيرها. ولا شك أن تلك القيم تمثل إطارًا مرجعيًا يحتكم العقلاء والمصلحون والمربون إليه حيال سلوكيات الأفراد وتوجيه تصرّفاتهم، خاصة في ظل الانفتاح العالمي وشيوع ثقافة العولمة وتلاشي كثير من القيم الأصلية في حياة الأفراد، وظهور عددٍ من المؤشّرات الدالة على وجود أزماتٍ قيمية؛ مما يتطلب من المهتمين التّعرّف إلى مكونات قيم التّعاملات الرّقمية لتحسين مستوى الوعي الفردي والمجتمعي وللعمل الجاد على تجاوز تلك الأزمات.

وقد أشار خليفة (2021م) إلى أنّ القيم الرّقمية تعد نتاج تفاعل لمكوّنات ثلاث، هي: المكون المعرفي، والمكون الوجداني، والمكون السلوكي. فأما المكون المعرفي، فيتناول الإطار المعرفي للقيمة بما يحتويه من المفاهيم والمصطلحات والمعارف والحقائق المتعلقة بالقيمة، وذلك لضبط مفهوم القيمة لدى المتعلّم، وإيجاد رؤية توافقية مشتركة حيال ذلك. ولا شك أن المكون المعرفي يشكل الوعي العقلي لدى المتعلّم بما يستلزمه من توضيحات وأمثلة لمفهوم القيمة المراد غرسها وتنميتها، وتعتمد على ما يمتلكه الفرد من مهارات عقلية وقدرات إدراكية تحليلية نقدية تقويمية ليتمكن من الاختيار والانتقاء.

وهذا يؤكده الشراري (2015م) بأن المكون المعرفي "أساس المكونات الأخرى كلها؛ فالإنسان لن يتمكن من التعامل مع الأشياء أو الأفكار أو الأشخاص حتى تكون لديه معرفة تمكنه من الفهم واتخاذ القرار للتعامل معها. ومعيّار هذا المكون الاختيار، بمعنى انتقاء القيمة التي تناسبه من مجموعة بدائل ذات علاقة ويكون الاختيار بحرية كاملة، بحيث يتفكر الفرد في ماهية القيم، وفي الآثار المترتبة على الأخذ بها، وتحمل المسؤولية الكاملة لاختاره له. وهذا يعني أن الانعكاس غير الإرادي لا يمثل اختيارًا يرتبط بالقيم، فمن البديهي أن يظهر من الشخص تصرفٌ ما عندما يتعرض لموقف غير عادي، والاستجابة في هذه الحالة تكون لا إرادية أول الأمر، ثم تتحول إلى سلوك إرادي بعد أن يستبين الأمر وتتضح معالمه. وهذا ما نبه إليه الله تعالى، حيث قال في كتابه الكريم: ﴿وَإِذَا رَأَيْتَ الَّذِينَ يَخُوضُونَ فِي آيَاتِنَا فَأَعْرِضْ عَنْهُمْ حَتَّى يَخُوضُوا فِي حَدِيثٍ غَيْرِهِ ۚ وَإِمَّا يُنسِيَنَّكَ الشَّيْطَانُ فَلَا تَقْعُدْ بَعْدَ الذِّكْرِىٰ مَعَ الْقَوْمِ الظَّالِمِينَ﴾ (القرآن الكريم، الأنعام، 68). هذا، ويُعد الاختيار المستوى الأول في سلم الدرجات المؤدية إلى القيم، والتي تمثل ثلاث خطوات متتالية.

تبدأ باستكشاف البدائل الممكنة، ثم النظر في عواقب كل بديل، لتنتهي إلى الاختيار الحر" (ص16).

ولاشك أن المكون المعرفي للقيمة يساعد المتعلّم أو المتلقّي على فهم القيمة المراد غرسها أو تنميتها وتعايها لأهمية ذلك ويتخلّف هذا المكون تحتلّ البنية المعرفية للقيمة وما يتصل بها من السلوكيات وإصدار الأحكام وغيرها؛ ومما يدل على ذلك ما جاء في حديث جابر بن عبد الله رضي الله عنه قال: "خرجنا في سفر، فأصاب رجلاً منا حجر فشجّه في رأسه، ثم احتلم فسأل أصحابه... فقال صلى الله عليه وسلم: قتلوه قتلهم الله، ألا سألوا إذ لم يعلموا فإن شفاء العي السؤال، إنما

كان يكفيه أن يتيمم ويعصر أو يعصب على جرحه خرقه، ثم يمسح عليه ويغسل سائر جسده" (أبوداود، 1430هـ، رقم الحديث 336). ففي هذا الحديث عاتب النبي صلى الله عليه وسلم أصحابه على الاستعجال في إصدار الحكم والفتيا، وعدم التأني والسؤال لأهل العلم والذكر لرفع العي والجهل.

المكون الثاني: المكون الوجداني: ويتعلق بقناعة الفرد بالقيمة وتبينها نتيجة اكتسابه مجموعة من المعلومات والمعارف ذات العلاقة بالقيمة، ولا شك أن تلك القناعة تُترجم إلى تفضيلات واختيارات لتنظيم المصفوفة القيمية لدى الفرد إما بتبني القيمة وإبداء الانفعالات الإيجابية تجاه الأفراد الذي يتمثلون القيمة، أو رفض القيمة وإبداء الانفعالات السلبية تجاه الأفراد الذي يتمثلون القيمة فهي تتعلق بمشاعر الفرد وأحاسيسه. وبهذا تظهر أهمية المكون المعرفي للمكون الوجداني في كونه المحرك الأساسي للفرد نحو القيمة وما يتصل بها من سلوكيات، أو رفضها كذلك من خلال المعالجات الداخلية لديه. "وهذا المكون يعكس التعلق بالقيمة والاعتزاز بها والشعور بالسعادة لاختيارها، والرغبة في إعلانها على الملأ، وهو ما يتضمن الانفعال بموضوع القيمة أو الميل إليها أو التفور منها، وما يصاحب ذلك من سرور وألم، وما يعبر عنه من حب وكره أو استحسان أو استهجان، وكل ما يثير المشاعر الوجدانية والانفعالات التي توجد لدى الشخص نحو موضوع القيمة" (الخزاعلة، 2009م، ص37).

والماتمل في نصوص الشريعة يلحظ اعتناؤها بباطن الإنسان؛ لأن صلاح الظاهر مرهون به كما في قوله تعالى: {وَلَا تَنكِحُوا الْمُشْرِكِيْنَ حَتَّى يُؤْمِنُ ۚ وَلَآ أَمَّةٌ مُّؤْمِنَةٌ حَتَّىٰ مِّنْ مُّشْرِكٍ وَلَوْ أَعْجَبَتْكُمْ ۚ وَلَا تُنكِحُوا الْمُشْرِكِيْنَ حَتَّىٰ يُؤْمِنُوا ۚ وَلَعَبْدٌ مُّؤْمِنٌ خَيْرٌ مِّنْ مُّشْرِكٍ وَلَوْ أَعْجَبَكُمْ ۚ أُولَٰئِكَ يَدْعُونَ إِلَى النَّارِ ۚ وَاللّٰهُ يَدْعُو إِلَى الْجَنَّةِ وَالْمَغْفِرَةِ بِإِذْنِهِ ۚ وَبَيِّنُا لِّلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ (221) وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الْمَحِيضِ ۚ قُلْ هُوَ أَذَىٰ فَأَعْتَزِلُوا النِّسَاءَ فِي الْمَحِيضِ ۚ وَلَا تَقْرُبُوهُنَّ حَتَّىٰ يَطْهُرْنَ ۚ فَإِذَا تَطَهَّرْنَ فَأْتُوهُنَّ مِنْ حَيْثُ أَمَرَكُمُ اللّٰهُ ۚ إِنَّ اللّٰهَ يُحِبُّ التَّوَّابِيْنَ وَيُحِبُّ الْمُتَطَهِّرِيْنَ (222) نَسَاؤُكُمْ حَرْثٌ لَّكُمْ فَأَتُوا حَرْثَكُمْ أَنَّىٰ شِئْتُمْ ۚ وَقَدِّمُوا لِأَنفُسِكُمْ ۚ وَاتَّقُوا اللّٰهَ وَاعْلَمُوا أَنَّكُمْ مُّلْقَوُهُ ۚ وَيَشِّرُ الْمُؤْمِنِيْنَ (223) وَلَا تَجْعَلُوا اللّٰهَ عُرْضَةً لِأَيْمَانِكُمْ أَن تَبَرُّوا وَتَتَّقُوا وَتُصْلِحُوا بَيْنَ النَّاسِ ۚ وَاللّٰهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ (224) } (القرآن الكريم، البقرة: 221-224)، فهذه الآيات وإن كانت تتعلق بالعلاقات الزوجية وأحكامها إلا أن القرآن الكريم يتعلق بالتقوى وصلاح القلب بما يكون فيه من تقوى وخوف ووجل، وكما جاء في حديث النعمان بن بشير رضي الله عنه، قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "الحلال بين، والحرام بين، وبينهما مشبهات لا يعلمها كثير من الناس، فمن اتقى المشبهات استبرأ لدينه وعرضه، ومن وقع في الشبهات: كراع يعرى حول الحمى، يوشك أن يقع فيه، ألا وإن لكل ملك حمى، ألا إن حمى الله في أرضه محارمه، ألا وإن في الجسد مضغة: إذا صلحت صلح الجسد كله، وإذا فسد فسد الجسد كله، ألا وهي القلب" (البخاري، 1422هـ، رقم الحديث 52).

وغالباً ما يُعبر عن المكون الوجداني بالمكون الاعتقادي: ويتناول إيمان الفرد بالقيمة، وإتصافها بالثبات رغم تنوع المواقف وتباينها وهذا البعد لا يمكن ملاحظته إلا من خلال السلوكيات الظاهرة، ويتجلى ذلك في موقف النبي صلى الله عليه وسلم مع كفار قريش وثباته على مبادئه كما في حديث يعقوب بن عتبة بن المغيرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم لعمه أبي طالب: "يا عمه، والله لو وضعوا الشمس في يميني والقمر في شمالي على أن أترك هذا الأمر حتى يظهره الله أو أهلك فيه ما تركته" (الغزالي، 1418هـ، ص109).

وثالثها - المكون السلوكي: ويتناول البعد الظاهري للقيمة، وهو نتاج للبعدين السابقين (المعرفي، والوجداني)، ويمثل التطبيق العملي والممارسة الفعلية للقيمة المكتسبة، وغالباً ما يُعبر عنه القرآن الكريم بالعمل الصالح كما في قوله تعالى: {إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ أُولَٰئِكَ هُمْ خَيْرُ الْبَرِّ} (القرآن الكريم، البينة: 7)، وهو محط اهتمام القرآن والسنة بالإصلاح

والعناية به، ومن الأمثلة على ذلك ما جاء في حديث أبي حميد الساعدي رضي الله عنه قال: "استعمل النبي صلى الله عليه وسلم رجلاً من بني أسد يقال له ابن الأتبية على صدقة، فلما قدم قال: هذا لكم وهذا أهدي لي، فقام النبي صلى الله عليه وسلم على المنبر - قال سفيان أيضاً فصعد المنبر - فحمد الله وأثنى عليه ثم قال: ما بال العامل نبعثه فيأتي يقول: هذا لك وهذا لي، فهلا جلس في بيت أبيه وأمه، فينظر أيهدى له أم لا، والذي نفسي بيده، لا يأتي بشيء إلا جاء به يوم القيامة يحمله على رقبته، إن كان عبيراً له رغاء، أو بقرة لها خوار، أو شاة تيعر، ثم رفع يديه حتى رأينا عفرتي إبطيه ألا هل بلغت ثلاثاً" (البخاري، 1422هـ، رقم الحديث 7174)، فلو تأملنا موقف النبي صلى الله عليه وسلم مع الصحابي في إقراره لأصل قيمتي النزاهة والشفافية على سبيل المثال، ومعالجته للخلل الطارئ على القيم وتعزيز المحركات المعرفية والوجدانية للفرد.

نسق قيم التعاملات الرقمية:

عند دراسة القيم لا بد من التعامل معها ككل متكامل لا يمكن فهمه أو إدراكه بمعزل عن القيم الأخرى؛ ولتعلمها بالنفس البشرية بجميع مكوناتها العقلية والوجدانية والمهارية ودرجة تأثرها بالعوامل الداخلية والعوامل البيئية الخارجية. وتأكيداً فقد جاءت التوجيهات النبوية بالعناية بالطُفولة لكونها منبت القيم ومحضنها الأساسي كما في حديث أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "كل مولود ولد على الفطرة فأبواه يهودانه وينصرانه مثل الأنعام تنتج صحاحا فتكوى آذانها" (الشيبي، 1400هـ، رقم الحديث 7795). ومع نحو الفرد يزداد عدد القيم التي يتبنّاها، وبقدر اكتسابه لقيم أخرى يعيد الفرد ترتيب منظومته القيمية بحسب أهميتها بالنسبة له، وغالباً ما تنمو القيم من البساطة إلى التركيب، ومن المعقول إلى المعلوم، ومن الوسيلة إلى الغاية. وهناك ثلاثة مستويات مختلفة لقيم التعاملات الرقمية تبدأ بالتقبل الذي يتناول تقبل الفرد للقيمة وجدائياً، ويتسم سلوكه بالثبات مما يظهر قناعاته بالقيمة واعتناقه لها، ومن ثم ينتقل لمستوى التفضيل، الذي يشير إلى تفضيل الفرد لقيمة معينة وإعطائها لدرجة أكبر من الاهتمام تتمثل في رغبته الشخصية في السعي للقيم ومتابعة تطورها والحصول عليها، وأخيراً التزام الفرد بالقيمة وهي أعلى درجات اليقينية وفيها تنضبط تصرفات الفرد وفق مقتضيات القيمة وينتقل بعدها لدعوة الآخرين في محيطه لتبني تلك القيمة وإقناعهم بمجدواها وأهميتها (الجلاد، 2013م).

تصنيفات قيم التعاملات الرقمية:

بالرجوع للأدبيات والدراسات التي تناولت القيم يتضح أن المهتمين بالقيم ودراساتها يصنفون القيم باعتبار نظرهم الفلسفية للقيم وتطبيقاتها وآثارها، ومن تلك التصنيفات تصنيف الليثي (2013م) من حيث العدد إلى قيم فردية وقيم جماعية وقيم أمة، ومن حيث المجال إلى: قيم سياسية، وقيم مالية، وقيم اجتماعية، وقيم ثقافية، وقيم دولية. ومن حيث الخصوصية والعمومية إلى قيم خاصة وقيم عالمية، ومن حيث الوظيفة إلى قيم رئيسية تراثاً لذاتها، وقيم وظيفية تتبنى لغيرها، وقيم مقاصد كالكرامة، وقيم وسائل، وقيم تارة تكون مقصدية وتارة تكون وسيلة كالإحسان، ومن حيث درجاتها في السلم القيمي إلى قيم أولية وقيم ثانوية، وقيم أصلية وقيم فرعية. وصنّفها الجلاد (2013م) من حيث المقصد إلى قيم وسائلية، وهي القيم التي تعدّ وسيلة لغاية أبعد، فهي ليست مقصودة لذاتها، وإلى قيم غائية، وهي القيم التي تكون غاية في حد ذاتها، ومن حيث شدتها إلى قيم ملزمة، وقيم تفضيلية، وقيم مثالية، ومن حيث وضوحها إلى قيم صريحة، وقيم ضمنية، ومن حيث عموميتها إلى قيم عامة وقيم خاصة، ومن حيث داومها إلى قيم عابرة وقيم دائمة.

وتضيف العاني (2014م) بأن البهقي صنف الأخلاق إلى ثلاثة شعب رئيسة هي:

"شعب العقائد: وتتضمن العقائد: وتتضمن قيم الإيمان بالله، ورسله وملائكته، وكتبه، والقدر خير وشره، واليوم الآخر، والبعث بعد الموت. وشعب العبادات: وتشمل القيم المتعلقة بطلب العلم ونشره وتعظيم القرآن الكريم، والحرص على الطهارة، والقيم بفريضة الحج والجهاد، والمراعاة في سبيل الله والثبات للعدو. وشعب المعاملات الرئيسية والثانوية: وتتمثل في قيم الإيفاء بالعهد، وقيم حفظ اللسان، وأداء الأمانات إلى أهلها، وقيم تحريم قتل النفس، وقيم التعفف، وقيم تحريم السرقة، والاقتصاد في النفقة، وقيم ترك الغل والحسد" (ص133).

كما تناول ابن مسكويه منظومة القيم من منظور الأخلاق على المستوى الشخصي، وأنها تمثل حالة الفرد النفسية التي يصدر عنها الأفعال التلقائية إما لكونها فطرية أو مكتسبة؛ وبهذا تتضمن الفضائل والرذائل، والخير والشر على حد سواء باعتبارها أفعال تصدر عن الفرد. ويرى ابن مسكويه أن الفضائل تشمل الحكمة والعفة والشجاعة والعدالة لكونها أصول الفضائل وإليها تعود. أما ابن رشد، فيقسم القيم إلى قسمين: قيم نظرية تتضمن المعارف العلمية النظرية التي تخضع للتجربة والبرهان، وفضائل خلقية وهي أحكام شرعية وغايات خلقية يخضع الناس لأوامرها ونواهيها. ويرى ابن رشد بأن الفضائل الخلقية تُكتسب من خلال احتكاكه بالبيئة (الجهني، 2015م)، وبهذا يمكن النظر للقيم أنها معتقدات الفرد وتفضيلاته، والمشكلة لتصوراته الدهنية، وينتج عنها ما يُعرف بالأخلاق والمتصلة بسلوكيات الأفراد وممارساتهم الحياتية مع ذواتهم ومع الآخرين.

وصنفها الزبون وآخرون (2017م) باعتبار ارتباطها بالتقنية إلى: قيم أخلاقية، وقيم اجتماعية، وقيم جمالية، وقيم اقتصادية. وأوضح الجابري (2019م) بأن القيم تناولتها تيارات وثقافات عدة: كالفارسية واليونانية والعربية الإسلامية، وهي تنشأ في المجتمع ويكتسبها الفرد من خلاله. ويصنفها خليفة (2021م) إلى: القيم الرقمية الدينية تتعلق بالتعامل مع القضايا العقدية والشرعية المتداولة في الفضاء الرقمي، والقيم الرقمية الخلقية وتتناول الأخلاق المأمور بها شرعاً بما يتعلق باحترام الآخرين وخصوصياتهم، والقيم الرقمية الاجتماعية والمتعلقة بوحدة المجتمع وترابطه وتماسكه ونبذ الفرقة والاختلاف، والقيم الرقمية الوطنية والمتعلقة بآلية التعامل مع القضايا الوطنية وسبل التعامل معها كآلية التعامل مع الحاكم والمحكوم، والدفاع عن المقدرات والمنجزات الوطنية، واحترام الرموز الوطنية، والقيم الرقمية الصحية ذات العلاقة بصحة الفرد والمجتمع. وبُناءً على ما سبق تناولت الدراسة الحالية التصنيف التالي القائم على أربع مجالات هي: مجال القيم الشخصية، ومجال القيم الاجتماعية، ومجال القيم الوطنية، ومجال القيم العالمية.

أولاً: مجال القيم الشخصية: وتتعلق بمجموع القيم الناشئة من خلال معتقدات الإنسان وخبرته، وأسلوبه الخاص في التفكير والوجود وتلعب التجارب دوراً كبيراً في شخصية الفرد وتشكيل قيمه ووجهة نظره تجاه ذاته والآخرين، وتجاه التعامل مع البيئة المحيطة بكل عناصرها، ومن تلك القيم: الإخلاص، والامتنان، والمرونة، والإيجابية، والصبر، والانضباط، والإخلاص، والشكر، والثبات، والرحمة وغيرها.

ثانياً: مجال القيم الاجتماعية: وتتعلق بمجموع المبادئ والمعتقدات ذات الصلة بالمجتمع، وتعكس تنوع واختلاف تفكيرهم وتاريخهم وكذلك المعايير العامة للمجتمع، والموضحة لتاريخه وحضارته ومن أبرز تلك القيم: الصديق، والإيثار، والكرم، والسخاء، والحياء والتعاون وغيرها. وتمثل القواعد الموجهة لتوجهات الأشخاص والمؤسسات المجتمعية لضمان استمرارية المجتمع وتحقيق أعلى مستويات فعاليته.

ثالثاً: مجال القيم الوطنية: وتتعلق بالقواعد والمبادئ الموجهة لسلوكيات الأفراد تجاه بلدهم ومقدراته، ودعم مسيرته التنموية في مختلف المجالات ومن أبرز القيم الوطنية: النزاهة، والشفافية، والمسؤولية وغيرها.

رابعاً: مجال القيم العالمية: وتتعلق بمجموع المبادئ والمعايير المنظمة للأفراد من مختلف الدول والمجتمعات بما يضمن تحقيق الرخاء والسلام العالمي، وتعد هذه المعايير مشتركة بين أغلب الأفراد حول العالم، كما أنها تمثل القواعد الأساسية لتقبل البشر واحترامهم، مثل: التسامح، والعدل، والمسؤولية، والحرية، والخير، والحب، والصدقة، والاحترام.

دور الجامعات في تعزيز قيم التعاملات الرقمية:

تُعدُّ الجامعات إحدى ركائز التنمية والتقدم في المجتمعات والدول، إذ وجدت أساساً لإعداد الأفراد وبنائهم وتهيئتهم بشق الاختصاصات حتى يسهموا في بناء مجتمعاتهم ونماءها. ولأهمية دورها فقد "حرصت الدول على تجهيز البنية الأساسية وإعدادها بشكل يُراعي وتحقيق الغاية من وجودها وقدرتها على الإيفاء بوظائفها الرئيسية المعروفة لدينا من تعليم وبحث علمي وخدمة للمجتمع حتى تحقق التنمية والتقدم المطلوب على أرض الواقع" (أبو جابر والزبون، 2022م، ص335)؛ ولذا تعمل الجامعة مع المؤسسات الاجتماعية الأخرى في إطار تكاملي في تعاقد قيم التعاملات الرقمية وتعزيزها من خلال الأدوار التالية:

- 1- تعريف طلبة الجامعات بدورهم في بناء وطنه وتطوره، والحفاظة على مُقدَّراته وممتلكاته، وفق منهجية علمية وعلى أسس سليمة ورأسخة؛ وذلك من خلال العناية بالمقررات التعليمية للإسهام في بناء شخصية طلبة الجامعات؛ مما يكسبه القدرة على تحليل الواقع ومواجهة تحديات الحياة.
- 2- العمل التكاملي مع مختلف قطاعات الجامعة التعليمية والإدارية والمالية في الإسهام في بناء شخصية طلبة الجامعات بناءً شاملاً قيماً يشمل: الأبعاد العقائدية والمعرفية والوجدانية والسلوكية، ليتمكن من امتلاك المهارة والقدرة على اتخاذ الاتجاهات الإيجابية في المواقف المختلفة.
- 3- تزويد طلبة الجامعات بالمهارات وتنمية قدراته المؤهلة له لنشر القيم في وسط زملائهم والتدريب عليها وطرح البدائل المختلفة لهم وفقاً لما أشارت إليه دراسة ريبيل وبيلي (Ribble & Bailey, 2006).
- 4- إشراك طلبة الجامعات في التخطيط للأنشطة اللازمة لتزويد زملائهم بقيم التعاملات الرقمية التي يحتاجون إليها، وتدريبهم على ممارستها عملياً (عبد الحميد ومحبي، 2019م)..
- 5- التنوع في استخدام طرائق تعلم القيم واستراتيجيات تعليمها بما يتيح المشاركة الفعالة للطلاب/الطالبة الجامعي وإعمال مهاراته العقلية العليا التحليلية والتقنية؛ بما يضمن استدامة الأثر وبقاءه لفترة زمنية أطول.
- 6- تدريب أعضاء هيئة التدريس وعضواتها ليكونوا قادرين على تعليم القيم وتنميتها وغرسها في شخصيات المتعلمين وفقاً لما أكَّده دراسة شاهين (2012م).
- 7- الاهتمام بقياس مدى اكتساب الطالب/الطالبة الجامعية لقيم التعاملات الرقمية، وجعلها ركناً أساسياً في تقييمهم الأكاديمي (براي، 2019م).
- 8- امتثال عضو/عضوة هيئة التدريس للقدوة الحسنة ليكون أنموذجاً يتأسى بها طلبة الجامعة، وبفقدان القدوة الحسنة في البيئة التعليمية يحدث الخلل ويعظم الخطر، ويظهر لدى طلبة الجامعة ما يُعرف بالصراع والتناقض القيمي بين ما يتلقاه ويتعلمه وبين ما يشاهده ويراه واقعاً عملياً في شخصية أستاذه، وقد بين ابن عبد البر (1414هـ) خطورة ذلك بقوله: "هلاك أمتي عالم فاجر، وعابد جاهل، وشر الشرار شرار العلماء وخير الخيار خيار العلماء" (ص، 107).

الدراسات السابقة:

من خلال الاستقراء للدراسات السابقة التي تناولت القيم في الفضاء الرقمي وآثارها على الفرد والمجتمع، وعرضها وفقاً للترتيب الزمني لها، مع بيان أهداف كل دراسة ومنهجيتها، وعينتها، وأدواتها، وأبرز النتائج التي توصلت إليها ذات العلاقة بالدراسة الحالية وفق ما يلي:

1- دراسة عيد (2014م): بعنوان: "أخلاقيات طلبة المرحلة الجامعية الأولى بجامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان في التعامل مع الإنترنت وتوظيفهم الإيجابي لها في التعليم"، ولتحقيق هدف الدراسة فقد أستخدم المنهج الوصفي المسحي باستخدام الاستبانة على عينة عشوائية طبقية بلغت (675) طالباً وطالبة، وقد خلصت الدراسة إلى وجود دلالة إحصائية بين أخلاقيات الطلبة عند التعامل مع الإنترنت لصالح الطالبات؛ مما يبين تمسكهن بالقيم وممارستن للأخلاقيات الإيجابية في الفضاء الرقمي بصورة أفضل من الطلاب.

2- دراسة الزعبط (2015م): بعنوان: "واقع الممارسات الخلقية الناجمة عن استخدام شبكات التواصل الاجتماعي من وجهة نظر طلبة العلوم التربوية في جامعتي البلقاء التطبيقية والإسراء"، وقد أستخدم المنهج الوصفي المسحي باستخدام الاستبانة على عينة عشوائية طبقية بلغت (191) طالباً وطالبة، وقد خلصت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات واقع الممارسات الخلقية الناجمة عن استخدام شبكات التواصل الاجتماعي من وجهة نظر طلبة العلوم التربوية في جامعتي البلقاء التطبيقية والإسراء تُعزى لمتغير الجنس والجامعة، كما أوضحت الدراسة بأن واقع ممارسات الطلبة الخلقية في أثناء استخدام شبكات التواصل الاجتماعي الإيجابي كان بنسبة (80%) في حين كان الاستخدام السلبي بنسبة (75.33%).

3- دراسة التميمي (2017م): بعنوان "أثر مواقع التواصل الاجتماعي على المنظومة القيمية لدى طالبات قسم الدراسات الإسلامية في جامعة الدمام كلية التربية الأقسام الأدبية من وجهة نظرهن"، ولتحقيق أهداف الدراسة أستخدم المنهج الوصفي المسحي، وتم جمع البيانات من خلال استبانة وزّعت على عينة قصدية بلغت (165) طالبة من قسم الدراسات الإسلامية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أثر مواقع التواصل الاجتماعي على المنظومة القيمية عند الطالبات تراوح ما بين (3.26-3.80) حيث حلت في المرتبة الأولى القيم التربوية ثم القيم الاجتماعية ثم القيم الدينية، وأوضحت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير مستوى الدراسة على مجال القيم الدينية لصالح طالبات المستوى السّابع، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير عدد ساعات الاستخدام اليومي لصالح الطالبات المستخدمات لمواقع وسائل التواصل الاجتماعي ما بين (3-4) ساعات يومياً على مجال القيم الدينية.

4- دراسة (Laninhun, 2019) بعنوان: "القيم الخلقية التي يطبقها طلاب جامعة إبادان في أثناء استخدامهم لشبكات التواصل الاجتماعي، ولتحقيق هدف الدراسة أستخدمت منهجية البحث المختلط من خلال جمع البيانات باستخدام الاستبانة الموزعة على عينة عشوائية بلغت (2020) طالباً جامعياً، وأُنْبِعتْ بأربع حلقات نقاشية جماعية مُركّزة، وتوصلت الدراسة إلى ممارسة الطلاب لقيم الحب والصّدق والاحترام والتّسامح والتّعاطف والمسؤولية، كما رُصدَ عددٌ من الآثار السّلبية لمواقع التواصل الاجتماعي على القيم الخلقية.

5- دراسة أبو زيد والزيود (2021م): بعنوان: "رؤية مقترحة للجامعات الأردنية لتعزيز المسؤولية التربوية في التربية الرقمية لدى طلبتها"، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي كما جُمِعتِ البيانات من خلال استبانة صُمِّمت لتحقيق غرض الدراسة، كما بلغت عينة الدراسة (650) طالباً وطالبة شملت جامعة اليرموك ومؤتة

والأردنية، وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بدور الجامعات الأردنية لتعزيز المسؤولية التربوية في التربية الرقمية لدى طلبتها تبعاً لمتغير الجنس، والكلية والمستوى الدراسي، في حين تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجامعة.

6- دراسة خليفة (2021م): بعنوان: "القيم الرقمية لدى الطلاب الدوليين بالجامعة الإسلامية وعلاقتها ببعض المتغيرات"، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، كما جمعت البيانات من خلال استبانة صُممت لتحقيق غرض الدراسة، كما بلغت عينة الدراسة (444) طالباً، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة الطلاب الدوليين للقيم الرقمية جاءت بدرجة متوسطة على النحو التالي: حلت القيم الرقمية الخلقية في المرتبة الأولى لتأتي القيم الرقمية الدينية في المرتبة الثانية، وجاءت القيم الرقمية الاجتماعية في المرتبة الثالثة، والقيم الرقمية الوطنية في المرتبة الرابعة، وأخيراً القيم الرقمية الصحية. كما أوضحت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة عينة الدراسة تُعزى لمتغير القارة دون متغيرات اللغة وحفظ القرآن والتخصص.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الباحث للدراسات السابقة تبين تنوع في منهجياتها البحثية، وعيناتها، والأدوات المستخدمة، وكذلك النتائج التي خلصت إليها وتوضيح ذلك فيما يلي:

- هدفت بعض الدراسات إلى الكشف على القيم الخلقية وممارستها التطبيقية في العالم الافتراضي لدى طلبة الجامعات كما في دراسة عيد (2014م)، ودراسة الزعبوط (2015م)، ودراسة (Laninhun, 2019)، كما هدف بعضها إلى تناول القيم الرقمية بصورة شمولية كدراسة التميمي (2017م)، ودراسة خليفة (2021م).
 - تنوّعت المنهجيات البحثية للدراسات ما بين المنهجية الوصفية المسحية كما في دراسة عيد (2014م)، ودراسة الزعبوط (2015م)، ودراسة التميمي (2017م)، ودراسة خليفة (2021م)، وما بين منهجية البحث المختلط كما في دراسة (Laninhun, 2019)، واتفقت جميعها على استخدام الاستبانة أداة لجمع بيانات الدراسات بالإضافة إلى استخدام دراسة (Laninhun, 2019) للحلقات النقاشية المركزة أداة لجمع البيانات النوعية التوضيحية التفصيلية لما ورد في الاستبانة.
 - استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري للبحث وبناء الاستبانة لجمع بيانات الدراسة وفق مقتضيات المنهج الوصفي المسحي، واختلف في هدف البحث ومجتمعه وعينته وحدوده.
- وقد تميزت الدراسة الحالية بتناولها لقيم التعاملات الرقمية من زوايا عدة تتمثل في الخلفيات الفلسفية النظرية المحددة لتلك القيم والسلوكيات والممارسات المتعلقة بها، وآليات تعزيزها واقعاً عملياً في شخصيات طلبة الجامعات السعودية.

الطريقة والإجراءات

أولاً- منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي المسحي باعتباره المنهج الأنسب لوصف الظاهرة المراد دراستها، الذي يقوم فيه الباحث بدراسة الظاهرة للحصول على آراء مجتمع الدراسة أو اتجاهاته أو سلوكه أو خصائصه (أبو علام، 2013م). وأستخدم المنهج الوصفي للتعرف إلى دور الجامعات في تعزيز قيم التعاملات الرقمية لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد.

ثانياً- مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس وعضواتها بجامعة الملك خالد وفروعها بالمحافظات للعام الجامعي (1445هـ) الفصل الأول، وقد بلغ عددهم (3800) عضوٍ بحسب الإحصائية الصادرة عن عمادة الموارد البشرية بالجامعة، وفي ضوء معايير اختيار العينة وتحديد حجمها من المجتمع، وأختيرت عينة عشوائية بسيطة بلغت (415) عضواً وعضوة هيئة تدريس من إجمالي مجتمع الدراسة ويبين جدول (1) توزيع أفراد العينة بحسب مقر الكلية:

جدول 1

توزيع أفراد العينة حسب المدينة

م	المقر الأكاديمي	عدد المشاركين/ المشاركات
1	المجمعات الأكاديمية بأبها	150
	الكلية التطبيقية بمحافظة خميس مشيط	65
2	الكلية التطبيقية بمحافظة ظهران الجنوب	50
3	الكلية التطبيقية بمحافظة بسراة عبيدة	40
4	الكلية التطبيقية بمحافظة بتنومة	10
5	فرع الجامعة بتهامة	100
	المجموع	415 عضواً وعضوة هيئة تدريس

يتضح من جدول (1) أن مجتمع البحث موزّع على المقر الرئيسي بمدينة أبها وفروع الجامعة بالمحافظات بعدد إجمالي (415) عضواً وعضوة هيئة تدريس، وقد شارك في الإجابة عن الاستبانة (150) عضواً وعضوة هيئة تدريس من المجمعات الأكاديمية بأبها والتي تشمل كلية الشريعة وأصول الدين، وكلية التربية، وكلية العلوم الإنسانية، وكلية الهندسة، وكلية العلوم، وكلية الطب، وكلية العلوم الطبية التطبيقية، وكلية التمريض، وكلية علوم الحاسب الآلي. كما شارك (115) عضو وعضوة هيئة تدريس من الكلية التطبيقية بمحافظة خميس مشيط، والكلية التطبيقية بمحافظة ظهران الجنوب، وشارك (40) عضواً وعضوة هيئة تدريس من الكلية التطبيقية بمحافظة بسراة عبيدة، وشارك (10) أعضاء وعضوات هيئة تدريس من الكلية التطبيقية بمحافظة تنومة، وأخيراً شارك (100) عضو وعضوة هيئة تدريس من فرع الجامعة بتهامة الذي يشمل محاليل عسير والمجاردة ورجال ألمع.

ثالثاً- أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في استبانة باعتبارها من أنسب أدوات البحث العلمي التي تحقق أهداف الدراسة، وقد صُمّمت للتعرف إلى دور الجامعات في تعزيز قيم التعاملات الرقمية لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد، ومر إعدادها بالخطوات التالية:

إعداد قائمة بالقيم اللازمة لطلبة جامعة الملك خالد:

في ضوء أهداف البحث أعدت قائمة بقيم التعاملات الرقمية وفقاً للخطوات التالية:

1- تحديد الهدف من القائمة: تهدف إلى تحديد قائمة بقيم التعاملات الرقمية لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد.

2- مصادر إعداد القائمة: اعتمد الباحث في إعداد القائمة على المصادر التالية وهي:

- الدِّراسات والأدبيات السابقة المتعلقة بموضوع البحث ومن أهمها دراسة (Laninhun, 2019)، ودراسة خليفة (2021م).
- آراء الخبراء والمختصين في مجال أصول التربية الإسلامية، والمناهج وطرق التدريس، والعاملين في القطاع الأهلي غير الربحي في الجمعيات المختصة بالقيم وتنميتها.
- 3- الصورة الأولية للقائمة:** تكوَّنت قائمة قيم التعاملات الرقمية في صورتها الأولية من أربع مجالات هي: مجال القيم الشخصية ومجال القيم الاجتماعية، ومجال القيم الوطنية، ومجال القيم العالمية. وتكون مجال القيم الشخصية من ثماني عبارات، ومجال القيم الاجتماعية من ست عبارات، ومجال القيم الوطنية من ثماني عبارات، ومجال القيم العالمية من ست عبارات بمجموع ثمانٍ وعشرين عبارة للقائمة الأولية.
- 4- صدق القائمة:** للتأكد من صلاحية القائمة وصدقها عُرضت على مجموعة من المختصين في أصول التربية الإسلامية، والمناهج وطرق التدريس بجامعة أم القرى، وجامعة بيشة وجامعة نجران وجامعة الباحة وجامعة جازان للعام الجامعي (1445هـ)، والعاملين في القطاع الأهلي غير الربحي في الجمعيات المختصة بالقيم وتنميتها، وبلغ عددهم (40) محكمًا من خارج عينة الدراسة؛ للتأكد من وضوح العبارات وفهمها، وسلامة صياغتها، وبيان مدى أهمية كل قيمة، وانتمائها لمجالها، وأن الاستبانة تقيس ما صُممت لقياسه.
- 5- الصورة النهائية للقائمة:** بعد عرض القائمة على السادة المحكمين المختصين والاستفادة من ملاحظاتهم واقتراحاتهم، وتم تصميم القائمة في شكلها النهائي لتشمل أربع مجالات هي: مجال القيم الشخصية، ومجال القيم الاجتماعية، ومجال القيم الوطنية، ومجال القيم العالمية. وتكون مجال القيم الشخصية من خمس عبارات، ومجال القيم الاجتماعية من خمس عبارات، ومجال القيم الوطنية من سبع عبارات، ومجال القيم العالمية من خمس عبارات، بمجموع يشمل اثنين وعشرين عبارة مكوَّنة للقائمة النهائية.
- 6- إعداد الاستبانة:** بُنيت الاستبانة وفق الخطوات التالية:
- **تحديد الهدف من الاستبانة:** تهدف الاستبانة التعرف إلى أدوار الجامعات في تعزيز قيم التعاملات الرقمية لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد.
- **مصادر بناء الاستبانة:** اعتمد الباحث في بناء الاستبانة على مصادر بناء القائمة السابقة.
- **الصورة الأولية للاستبانة:** تكوَّنت الاستبانة في صورتها الأولية من أربع مجالات هي: مجال القيم الشخصية، ومجال القيم الاجتماعية، ومجال القيم الوطنية، ومجال القيم العالمية. وتكون مجال القيم الشخصية من ثمان عبارات، ومجال القيم الاجتماعية من ست عبارات، ومجال القيم الوطنية من ثمان عبارات، ومجال القيم العالمية من ست عبارات بمجموع ثمان وعشرين عبارة للاستبانة في صورتها الأولية.
- **الصورة النهائية للاستبانة:** بعد عرض الاستبانة على السادة المحكمين المختصين والاستفادة من ملاحظاتهم واقتراحاتهم وتم تصميم الاستبانة في شكلها النهائي لتشمل جزأين رئيسين هما:
- الجزء الأول: ويشتمل على البيانات الرئيسية لأفراد عينة الدراسة وهي الكلية والخبرة التعليمية.
- الجزء الآخر: ويتعلق بقياس أدوار الجامعات في تعزيز قيم التعاملات الرقمية لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد وفق أربع مجالات هي: مجال القيم الشخصية، ومجال القيم الاجتماعية، ومجال القيم الوطنية، ومجال القيم العالمية. وتكون مجال القيم الشخصية من خمس عبارات، ومجال القيم الاجتماعية من خمس عبارات، ومجال

القيم الوطنية من سبع عبارات، ومجال القيم العالمية من خمس عبارات، بمجموع يشمل إحدى وعشرين عبارة مكونة للاستبانة في صورتها النهائية، التي تم الحديث عنها في الإطار النظري للدراسة.

7- صدق أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة نوعين من الصدق:

- صدق المحكمين: ويسمى بالصدق الظاهري، حيث عرضت الاستبانة على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، والتربية الإسلامية المقارنة، وأصول التربية، وأصول التربية الإسلامية، وعلم النفس؛ بهدف الحكم على صلاحيتها لتحقيق أهداف الدراسة، وتم تعديل صياغة عبارات الاستبانة في ضوء الاستفادة من آراء السادة المحكمين ومقترحاتهم، وقد اتفقوا جميعاً على أن الأداة بصورتها النهائية صالحة لتحقيق الهدف منها، وبذلك كان التأكد من صدق المحكمين. وقد أعطي لكل فقرة وزناً متدرجاً وفق سلم (ليكرت) الخماسي لتقدير دور الجامعات في تعزيز قيم التعاملات الرقمية لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد، وذلك كما يأتي:

بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
5 درجات	4 درجات	3 درجات	درجتان	درجة واحدة

وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (21) فقرة.

- صدق الاتساق الداخلي: تحقق الباحث من صدق الاستبانة بحساب مصفوفة ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لأداء المستجيبين على الاستبانة، باستخدام معامل الارتباط Pearson's Correlation بين مجالات الاستبانة الأربع: القيم الشخصية والقيم الاجتماعية، والقيم الوطنية، والقيم العالمية وفق جدول (2) الذي يوضح أن قيمة الارتباط بين مجالات الاستبانة أكبر من (0.51) ويعني هذا مناسبة العينة ويعني كذلك إمكانية الحصول على نتائج جوهريّة.

جدول 2

معاملات ارتباط مجالات الاستبانة بالدرجة الكلية (العينة الاستطلاعية = 20)

م	المجالات	معامل الارتباط
1	المجال الأول: القيم الرقمية الشخصية	0.7862**
2	المجال الثاني: القيم الرقمية الاجتماعية	0.8863**
3	المجال الثالث: القيم الرقمية الوطنية	0.7561**
4	المجال الرابع: القيم الرقمية العالمية	0.6512**

8- ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة حسب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ Alpha Cronbach، واتضح أن معامل الثبات العام للأداة عالٍ، حيث بلغ (0.89)، وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة، وجدول (3) يوضح معاملات ثبات الأداة.

جدول 3

معاملات ثبات مجالات أداة الدراسة

الرقم	المجال	معامل الثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach
1	القيم الرقمية الشخصية	%86
2	القيم الرقمية الاجتماعية	%84
3	القيم الرقمية الوطنية	%83
4	القيم الرقمية العالمية	%85
	الكلي	%84.5

9- المعالجة الإحصائية:

تم استخدام أساليب المعالجة الإحصائية التالية:

- المتوسط الحسابي Mean: وذلك لتحديد استجابات أفراد عينة الدراسة إزاء مجالات الدراسة المختلفة، واستخراج متوسط الترتيب لكل عبارة من عبارات تلك المجالات.
- الانحراف المعياري Deviation: لقياس مدى التشتت في إجابات العينة إزاء كل عبارة من عبارات الاستبانة.
- معامل ارتباط بيرسون Pearson's Correlation: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لمجاور الدراسة.
- معامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbach: للتحقق من ثبات أداة الدراسة.

ولتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحث الأسلوب الآتي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة، حيث أُعطي وزناً للبدائل: (عالية جداً=5، عالية=4، متوسطة=3، قليلة=2، قليلة جداً=1)، ثم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة: طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = $5 - 1 = 4$ ÷ 0.80 = 5
لنحصل على التصنيف الآتي كما بجدول (2) ليكون مؤشراً على درجة موافقة أفراد العينة ورضا عن عبارات الاستبانة على النحو التالي:

1. اعتبار المتوسطات الحسابية الأقل من (2.60) مؤشراً منخفضاً في موافقة أفراد العينة عن العبارة.
2. اعتبار المتوسطات الحسابية الواقعة بين (2.61-3.40) مؤشراً متوسطاً في موافقة أفراد العينة عن العبارة.
3. اعتبار المتوسطات الحسابية الأعلى من (3.41) مؤشراً عالياً في موافقة أفراد العينة عن العبارة.

جدول 4

توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
عالية جداً	5.00 – 4.21
عالية	4.20 – 3.41
متوسطة	3.40 – 2.61
متدنية	2.60 – 1.81
متدنية جداً	1.80 – 1.00

نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يتعلّق بالإجابة عن السؤال الأول فقد أوضح الباحث في الإطار النظري القيم الرقمية اللازمة لطلبة الجامعات في تعاملاتهم الرقمية كما في نسق القيم وتصنيفاتها، وفيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الثاني للدراسة: ما أدوار الجامعات في تعزيز القيم الرقمية اللازمة لطلبة الجامعات في تعاملاتهم الرقمية؟ فتمت الإجابة عنه من خلال أربع مجالات هي: (القيم

الرقمية الشخصية، والقيم الرقمية الاجتماعية، والقيم الرقمية الوطنية، والقيم الرقمية العالمية)، وقد أخرجت المتوسطات الحسابية لكل مجالٍ من مجالات الأداة بالإضافة إلى معرفة الرتبة لكل مجال حسب المستويات التالية كما بجدول (5).

جدول 5

المتوسطات الحسابية والرتبة لمجالات أداة الدراسة

م	المجال	المتوسط الحسابي	الرتبة	الترتيب
1	القيم الرقمية الشخصية	3.67	1	عالية
2	القيم الرقمية الاجتماعية	2.81	2	متوسطة
3	القيم الرقمية الوطنية	2.55	3	متدنية
4	القيم الرقمية العالمية	2.47	4	متدنية
	الكلية	2.87		متوسطة

يظهر من جدول (5) أن دور الجامعات في تعزيز قيم التعاملات الرقمية لدى الطلبة جاء برتبة متوسطة وبمتوسط حسابي قدره (2.87)، كما يتضح من الجدول أن استجابة أفراد عينة الدراسة على كل مجالٍ من مجالات الدراسة على النحو التالي: جاءت القيم الرقمية الشخصية برتبة عالية وبمتوسط حسابي قدره (3.67)، وجاءت القيم الرقمية الاجتماعية برتبة متوسطة وبمتوسط حسابي قدره (2.81)، وجاءت القيم الرقمية الوطنية برتبة متدنية وبمتوسط حسابي قدره (2.55)، وأخيراً جاءت القيم الرقمية العالمية برتبة متدنية وبمتوسط حسابي قدره (2.47).

المجال الأول - القيم الرقمية الشخصية:

جدول 6

النسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول دور الجامعات في تعزيز القيم الرقمية الشخصية لطلبة الجامعات في تعاملاتهم الرقمية.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	تعزز الجامعات الثقة بالنفس لدى الطلبة في الحصول على المعرفة إلكترونياً	3.63	1.40	6
2	توفر الجامعات بيئة مناسبة تمكن الطلبة من حرية التعبير تجاه القضايا الأكاديمية التعليمية إلكترونياً	3.69	1.33	3
3	تعزز الجامعات الأمانة العلمية الرقمية لدى الطلبة	3.70	1.31	2
4	تعزز الجامعات النزاهة الرقمية لدى الطلبة	3.71	1.21	1
5	تحفز الجامعات الطلبة على إنجاز المهام الرقمية الموكلة إليهم في الوقت المحدد	3.64	1.36	4
6	تشجع الجامعات الإبداع والابتكار الرقمي لدى الطلبة	3.64	1.36	5
	المتوسط العام للمجال	3.67		
	الانحراف المعياري	1.32		

المتوسط الحسابي من (5) درجات

يُبيّن جدول (6) أنّ المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة حول دور الجامعات في تعزيز القيم الرقمية الشخصية لطلبة الجامعات في تعاملاتهم الرقمية قد تراوحت بين (3.63-3.71) وأنّ المتوسط الحسابي العام للمجال (3.67) والانحراف المعياري العام للمحور (1.32)، وأن الفقرة 4 "تعزز الجامعات الثقة بالنفس لدى الطلبة في الحصول على المعرفة إلكترونياً" جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.71) وانحراف معياري (1.21)، ولا شك أن ثقة الطلبة بذواتهم وقدراتهم في الفضاء الرقمي يساعدهم على الحصول على المعارف من كل الأوعية الرقمية، والتحقق من صحتها وسلامتها من المخالفات الشرعية والنظامية وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة حسون (2020م)، كما جاءت الفقرة 3 "توفر الجامعات بيئة مناسبة تمكن الطلبة من حرية التعبير تجاه القضايا الأكاديمية التعليمية إلكترونياً" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.70) وانحراف معياري (1.31)، وهذا يتماشى مع سياسيات الجامعات في صناعة الأفراد وإشراكهم في عمليات التصحيح والمراجعة والتقييم للمسارات والقضايا والتحديات الأكاديمية؛ مما يعزز احترام الطلبة لقوانين الجامعات وأنظمتها وهذا يتفق مع دراسة نصار (2015م)، وجاءت في المرتبة الثالثة الفقرة 2 "تعزز الجامعات الأمانة العلمية الرقمية لدى الطلبة" بمتوسط حسابي (3.69) وانحراف معياري (1.33)، والمتتمثلة في احترام حقوق الملكية الفكرية للآخرين، والعزو عند الاستشهاد للمصادر العلمية الرقمية وهذا يتفق مع نتائج دراسة خليفة (2021م). وكما يتضح من الجدول أن الفقرة 5 "أن الجامعات تعزز النزاهة الرقمية لدى الطلبة"، والفقرة 6 "تحفز الجامعات الطلبة على إنجاز المهام الرقمية الموكلة إليهم في الوقت المحدد" جاءت في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.64) وانحراف معياري (1.36)، وتضم أهمية تعزيز النزاهة في نفوس الطلبة لما لها من أثر في تحجيم الفساد بكل صوره وأشكاله وخصوصاً لدى الشباب في مستقبل حياتهم، وقد أكدت ذاك دراسة حسون (2020م). وجاءت الفقرة 1 "تشجع الجامعات الإبداع والابتكار الرقمي لدى الطلبة" في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (3.63) وانحراف معياري (1.40)، ولا شك أن تعزيز مشاركة الطلبة تعزز مشاركتهم المعرفية، والعمل الجاد على إنتاج صور متعددة وتنافسية وابتكارية وتقديمها في صور ذات قيمة سوقية عالية.

المجال الثاني - القيم الرقمية الاجتماعية:

جدول 7

النسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول دور الجامعات في تعزيز القيم الرقمية الاجتماعية لطلبة الجامعات في تعاملاتهم الرقمية.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	تشجع الجامعة انخراط الطلبة في الأنشطة والمنافسات الرقمية الإثرائية	2.94	1.27
2	تعزز الجامعة العمل بروح الفريق لدى الطلبة لإنجاز المشاريع والمهام	2.94	1.27
3	تنمي الجامعة المسؤولية الاجتماعية الرقمية لدى الطلبة تجاه الجامعة والمجتمع	2.79	1.17
4	تعزز الجامعة أواصر الصداقة والتواصل بين الطلبة رقمياً	2.70	1.13
5	تنمي الجامعة قيم البذل والعطاء الرقمي لدى الطلبة	2.69	1.13
	المتوسط العام للمجال	2.81	
	الانحراف المعياري	1.19	

المتوسط الحسابي من (5) درجات

يتضح من جدول (7) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة حول دور الجامعات في تعزيز القيم الرقمية الاجتماعية لطلبة الجامعات في تعاملاتهم الرقمية قد تراوحت بين (2.69-2.94) وأن المتوسط الحسابي العام للمحور (2.81) والانحراف المعياري العام للمحور (1.19)، وأن الفقرة 1 "تشجع الجامعة انخراط الطلبة في الأنشطة والمنافسات الرقمية الإثرائية"، والفقرة 2 "تعزز الجامعة العمل بروح الفريق لدى الطلبة لإنجاز المشاريع والمهام" جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.94) وانحراف معياري (1.27) ولاشك أن من إبراز أدوار الجامعة تحفيز الطلبة للمشاركة الطلابية الفعالة، والعمل الجاد على اكتشاف قدراتهم ومواهبهم وتوظيف طاقاتهم، وإيجاد البيئة الرقمية الإثرائية المناسبة لاحتياجاتهم، والداعمة للعمل الجماعي الذي يسهم في تبادل المعارف والخبرات، وينمي المهارات والقدرات التواصلية والقيادية بينهم، وهذا يتفق مع ما خلصت إليه دراسة القواسمة (2016م). كما جاءت الفقرة 3 "تنمي الجامعة المسؤولية الاجتماعية الرقمية لدى الطلبة تجاه الجامعة والمجتمع" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.79) وانحراف معياري (1.17)، وجاءت الفقرة رقم (4) "تعزز الجامعة أواصر الصداقة والتواصل بين الطلبة رقمياً" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.70) وانحراف معياري (1.13)، وحلت الفقرة (5) "تنمي الجامعة قيم البذل والعطاء الرقمي لدى الطلبة" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.69) وانحراف معياري (1.13)، ويتوافق ذلك مع تطلعات الجامعات الرقمية في تقديم عددٍ من المبادرات والمشاريع والخدمات الرقمية لمنسوبيها خصوصاً للمجتمع على وجه العموم، كما سيعمل على رفع ثقافة العمل التطوعي الرقمي وتحقيق المستهدفات الوطنية في ذلك، ويتوافق ذلك مع نتائج دراسة القواسمة (2016م)، ودراسة حسون (2020م).

المجال الثالث- القيم الرقمية الوطنية:

جدول 8

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول دور الجامعات في تعزيز القيم الرقمية الوطنية لطلبة الجامعات في تعاملاتهم الرقمية.

م	المهارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيبها
1	تعزز الجامعة أهمية الالتزام بأنظمة التعاملات الرقمية لدى الطلبة	3.07	1.24	1
2	تعرف الجامعة طلبتها بالمناسبات والقضايا الوطنية من خلال قنواتها الرقمية	2.94	1.21	2
3	تنمي الجامعة الشعور بالفخر بالمنجزات والمقدرات الوطنية لدى الطلبة	2.34	1.14	3
4	تعزز الجامعة الشعور الوطني لدى الطلبة من خلال قنوات التعاملات الرقمية	2.33	1.13	4
5	تنمي الجامعة الحوار العقلاني بين أطراف المجتمع العقائدية والفكرية والثقافية	2.11	1.11	5
	المتوسط العام للمحور	2.55		
	الانحراف المعياري للمحور	1.16		

المتوسط الحسابي من (5) درجات

يُبيّن الجدول (8) أنّ المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة حول دور الجامعات في تعزيز القيم الرقمية الوطنية لطلبة الجامعات في تعاملاتهم الرقمية قد تراوحت بين (2.11-3.07) وأن المتوسط الحسابي العام للمحور (2.55) والانحراف المعياري العام للمحور (1.16)، وأن الفقرة 1 "تعزز الجامعة أهمية الالتزام بأنظمة التعاملات الرقمية لدى الطلبة" جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.07) وانحراف معياري (1.24)، وتتماشى هذه النتيجة مع توجه الدولة بكل قطاعاتها ومؤسساتها إلى حوكمة الأنظمة الرقمية وسن التشريعات المنظمة للتعاملات الرقمية حفاظاً على أمن الفرد والمجتمع، وسرية المعلومات والوثائق وهذا ما أكدته دراسة حسون (2020م)، ودراسة أبو زيد والزيود (2021م). كما جاءت الفقرة 2 "تعرف الجامعة طلبتها بالمناسبات والقضايا الوطنية من خلال قنواتها الرقمية" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.94) وانحراف معياري (1.21)، وحلت الفقرة 3 "تنمي الجامعة الشعور بالفخر بالمنجزات والمقدّرات الوطنية لدى الطلبة" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.34) وانحراف معياري (1.14)، وجاءت الفقرة 4 "تعزز الجامعة الشعور الوطني لدى الطلبة من خلال قنوات التعاملات الرقمية" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.33) وانحراف معياري (1.13)، ويظهر من خلال النتائج السابقة تدني معدلات عناية الجامعات برفع مستوى الوعي القيمي الوطني لدى الطلبة مع أهميته البالغة لفئة الشباب والشابات لتواجههم الرقمي على الشبكة العنكبوتية ومواقع التواصل الاجتماعي وهذا ما أكدته دراسة القواسمة (2016م)، ودراسة حسون (2020م)، ودراسة خليفة (2021م). وأخيراً جاءت في المرتبة الخامسة الفقرة 5 "تنمي الجامعة الحوار العقلاني بين أطراف المجتمع العقائدية والفكرية والثقافية" بمتوسط حسابي (2.11) وانحراف معياري (1.11)، ولا شك أن تبني الجامعات للحلقات الحوارية المتسمة بالانضباط بين طلبتها يسهم في تحقيق اللحمة الوطنية، وتقبل الأفراد لبعضهم البعض، والعمل جنباً إلى جنب لتحقيق المصالح الوطنية وهذا ما أكدته دراسة عيد (2014م)، ودراسة الزعبيوط (2015م).

المجال الرابع - القيم الرقمية العالمية:

جدول 9

النسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول دور الجامعات في تعزيز القيم الرقمية العالمية لطلبة الجامعات في تعاملاتهم الرقمية.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب
1	تنشر الجامعة قيم السلام والتعايش بين طلبتها من خلال قنواتها الرقمية	2.42	1.09	3
2	تنمي الجامعة قيم الاعتدال والوسطية بين طلبتها من خلال قنواتها الرقمية	2.37	1.06	5
3	تنمي الجامعة لدى الطلبة قيم الاحترام لأفكار ومعتقدات الآخرين من خلال قنواتها الرقمية	2.52	1.10	2
4	تنمي الجامعة لدى الطلبة قيم العدالة والمساواة من خلال قنواتها الرقمية	2.68	1.10	1
5	تنمي الجامعة لدى الطلبة قيم التواصل الحضاري الرقمي	2.39	1.07	4
	المتوسط العام للمجال	2.47		
	الانحراف المعياري	1.08		

المتوسط الحسابي من (5) درجات

يُتَضَحُّ من جدول (9) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة حول دور الجامعات في تعزيز القيم الرقمية العالمية لطلبة الجامعات في تعاملاتهم الرقمية قد تراوحت بين (2.37-2.68) وأن المتوسط الحسابي العام للمحور (2.47) والانحراف المعياري العام للمحور (1.08)، وأن الفقرة 4 "تنمي الجامعة لدى الطلبة قيم العدالة والمساواة من خلال قنواتها الرقمية" جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.68) وانحراف معياري (1.10)، كما جاءت الفقرة 3 "تنمي الجامعة لدى الطلبة قيم الاحترام لأفكار ومعتقدات الآخرين من خلال قنواتها الرقمية" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.52) وانحراف معياري (1.10)، وجاءت في المرتبة الثالثة الفقرة 1 "تنشر الجامعة قيم السلام والتعايش بين طلبتها من خلال قنواتها الرقمية" بمتوسط حسابي (2.42) وانحراف معياري (1.09)، وكما يتضح من الجدول أن الفقرة 5 "تنمي الجامعة لدى الطلبة قيم التواصل الحضاري الرقمي" جاءت في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.39) وانحراف معياري (1.07)، وجاءت الفقرة 2 "تنمي الجامعة قيم الاعتدال والوسطية بين طلبتها من خلال قنواتها الرقمية" في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (2.37) وانحراف معياري (1.06).

وتظهر من خلال النتائج ضرورة عناية الجامعات بتنمية القيم العالمية لدى طلبتها من خلال قنواتها الرقمية؛ لأهميتها البالغة في تحقيق السلام والتعايش العالمي، والرّفاية والاطمئنان والاستقرار، ونبد التّطرف والتّعصب وهذا ما أكّده دراسة عيد (2014م)، ودراسة الزعبوط (2015م)، ودراسة التميمي (2017م)، ودراسة Laninhun (2019م).

توصيات الدراسة:

- 1- ضرورة إنشاء مركز بحثي متخصص بتعزيز القيم عمومًا وقيم التعاملات الرقمية بخاصة في ظل الانفتاح الرقمي الذي تعيشه المملكة العربية السعودية، وتزويد أعضاء هيئة التدريس وعضواتها بالأساليب والإجراءات المعززة لذلك، وتفعيل الإرشاد الجماعي، والفردى التربوي لطلبة الجامعات بهدف تعزيز القيم الرقمية وتعزيزها لديهم.
- 2- ضرورة إشراك طلبة الجامعات في صياغة البرامج والمشاريع والمبادرات القيمية الرقمية، ودراسة الإشكاليات المترتبة على غياب القيم الرقمية واقتراح الحلول والتوصيات المناسبة لها.
- 3- ضرورة إنشاء مراكز ومعاهد تدريبية متخصصة تُعنى بتدريب طلبة الجامعات على القيم الرقمية وتأهيلهم ليسهموا في تحقيق حيوية المجتمع السعودي برؤية المملكة العربية السعودية.

مقترحات الدراسة:

وفي ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها، يمكن إجمال مقترحات الدراسة فيما يلي:

- 1- إجراء دراسة تُعنى بمدى تضمّن المقررات الجامعية للقيم الرقمية وأهمية رفع مستوى الوعي القيمي الرقمي لدى طلبة الجامعات.
- 2- إجراء دراسة تُعنى بالتعرّف إلى دور أعضاء هيئة التدريس في إثراء المحتوى البحثي القيمي الرقمي بالجامعات السعودية.

المراجع

أولاً- المراجع العربية:

القرآن الكريم.

الأحمد، أحمد عبد الله وعمر، ماجدة أحمد وهديب، أمجد أحمد. (2017م). الأخلاقيات الرقمية والحدثة في التواصل الإنساني. *المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية*، 10(2)، 251-263.

ابن عبد البر، يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر النمري القرطبي المالكي. (1414هـ). *جامع بيان العلم وفضله*. دار ابن الجوزي

أبو جابر، ماجد والزبون، مأمون. (2022م). دور الجامعات الأردنية في تعزيز النزاهة الأكاديمية. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، 36(2)، 333-366.

أبو زيد، مريم أحمد والزبود، محمد صايل. (2021م). رؤية مقترحة للجامعات الأردنية لتعزيز المسؤولية التربوية في التربية الرقمية لدى طلبتها. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 29(5)، 367-399.

أبو علام، رجاء محمود. (2013م). *مناهج البحث الكمي والنوعي والمختلط*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الأغا، هاني عبد القادر. (2018م). دور القبول الثقافية في تشكيل المنظومة القيمية لدى الطلبة المراهقين بمحافظات غزة وتصور مقترح لضبط ذلك الدور. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 8(24)، 121-139.

أم الرثم، سحر. (2019م). التربية الإعلامية والرقمية ضمن متطلبات التنشئة الاجتماعية. *مجلة العلوم التربوية بجامعة فرحان عباس*، 16(1)، 89-103.

الألباني، محمد ناصر الدين. (1408هـ). *صحيح الجامع الصغير وزيادته*. المكتب الإسلامي.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (1422هـ). *الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه*. دار طوق النجاة.

براي، محمد. (2019م). *تأثير التواصل الرقمي في إعادة تشكيل المنظومة القيمية للشباب الجزائري [رسالة دكتوراه غير منشورة]*، جامعة محمد الأمين دباغين سطيف.

بومعرا، بهجة. (2016م). إشكالية معالجة الحروف العربية ضمن مشاريع الرقمنة بالمكتبات الرقمية. دراسة حالة المكتبة الرقمية بجامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية بالجزائر. بحث مقدم في المؤتمر الدولي الخامس للغة العربية. المجلس الدولي للغة العربية.

التميمي، إيمان محمد رضا. (2017م). أثر مواقع التواصل الاجتماعي على المنظومة القيمية لدى طالبات قسم الدراسات الإسلامية في جامعة الدمام وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 44(4)، 193-210.

جابر، جابر عبد الحميد والشيخ، سليمان الخضري. (1978م). *دراسات نفسية في الشخصية العربية*. عالم الكتب.

الجلاد، ماجد زكي. (2013م). *تعليم القيم وتعليمها، تصور نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيات تعليم القيم*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

حسون، إندونيسيا خالد محمد. (2020م). القيم الإسلامية ودورها في تعزيز القيم الإنسانية لتطوير المجتمع مع نموذج دور جامعة الملك عبد العزيز في تعزيز القيم الخلقية. *مجلة أصول الشريعة للأبحاث التخصصية*، 1، 85-140.

الخزاعلة، عبد الله عقل. (2009م). *الصراع بين القيم الاجتماعية والقيم التنظيمية في الإدارة التربوية*. دار حامد للنشر والتوزيع

الخلف، سعد إبراهيم. (2020م). *القيم فلسفة الفهم ومنهجية البناء*. دار الرواد للنشر والتوزيع.

خليفة، عبد الحكيم سعد محمد. (2021م). القيم الرقمية لدى الطلاب الدوليين بالجامعة الإسلامية وعلاقتها ببعض المتغيرات. *جامعة الأزهر. كلية التربية بالقاهرة. مجلة التربية*، 189(1)، 101-187.

- الزبون، أحمد محمد، وأبو ملحم، محمد حسني، والعواملة، عبدالله أحمد. (2017م). درجة تأثير شبكات التواصل الاجتماعي الرقمية على المنظومة القيمية لطلبة كلية عجلون الجامعية. المجلة الأردنية الاجتماعية، 10(3)، 331-358.
- الزغبوط، سمية. (2015م). واقع الممارسات الخلقية الناجمة عن استخدام شبكات التواصل الاجتماعي من وجهة نظر طلبة العلوم التربوية في جامعتي البلقاء التطبيقية والإسراء. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، 35(2)، 141-158.
- الزهراني، أحمد عبدالحق علي. (1440هـ). قيم المواطنة في كتب الهوية الوطنية للمرحلة المتوسطة بالمدارس العالمية بالملكة العربية السعودية مع تصور مقترح لتعزيزها في ضوء أهداف التربية الإسلامية [رسالة دكتوراه غير منشورة]، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- زروال، لمياء وجازولي عدنان. (2019م). أسس التربية على استعمال التكنولوجيا الرقمية الوظيفة الجديدة للأسرة والمدرسة. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية. المركز الديمقراطي العربي ألمانيا-برلين. 5، 32-48.
- سفيان، بوعيط. (2012م). القيم الشخصية في ظل التغير الاجتماعي وعلاقتها بالتوافق المهني [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة منتوري.
- السلمي، أحلام عتيق مغلي. (2019م). مفهوم القيم وأهميتها في العملية التربوية وتطبيقاتها السلوكية من منظور إسلامي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3(2)، 76-97.
- شاهين، محمد أحمد. (2013م). اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الفلسطينية نحو العنف وعلاقتها بالتحصيل. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 21(3)، 107-140.
- الشراري، سارة رطيان. (2015م). القيم الاجتماعية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية ودرجة اكتساب الطلبة لها من وجهة نظرهم [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية الدراسات العليا بالجامعة الأردنية.
- شرف، صبحي والدمرداش، محمد السيد. (2014م). معايير التربية على المواطنة الرقمية وتطبيقاتها في المناهج التدريسية. بحث مقدم في المؤتمر السنوي السادس بجامعة المنوفية. 129-145.
- الشيبياني، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد. (1400هـ). مسند الإمام أحمد بن حنبل. مؤسسة الرسالة.
- صالح، نعمات علي محمد. (2016م). القيم الخلقية ودورها في بناء المجتمع. مجلة البحوث والدراسات الشرعية، 6(59)، 229-254.
- عبد الحميد، حسن سعد ومحى، جميل. (2019م). دراسة التربية الرقمية. مركز النهرين للدراسات الاستراتيجية.
- عبد القوي، حنان عبد العزيز. (2016م) المواطنة الرقمية لدى طلاب الجامعة بمصر: كليات البنات-جامعة عين شمس أنموذجاً. مجلة البحث العلمي في التربية بجامعة عين شمس، 5(17)، 387-440.
- عثمان، إبراهيم وعبيدات، سليمان والقواسمة، رشدي وأبو هلال، أحمد. (2013م). علم الاجتماع التربوي. الشركة العربية المتحدة. العقيل، عبد الله عقيل. (1426هـ). سياسة التعليم ونظامه في المملكة العربية السعودية. مكتبة الرشد.
- عمر، أحمد مختار. (2008م). معجم الصواب اللغوي. القاهرة: عالم الكتب.
- عيد، نايفة بنت سليم. (2014م). أخلاقيات طلبة المرحلة الجامعية الأولى بجامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان في التعامل مع الإنترنت وتوظيفهم الإيجابي لها في التعليم. مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية، 20(1)، 239-306.
- الغزالي، أبو حامد محمد حامد الطوسي. (1418هـ). فقه السيرة. دار القلم.
- القواسمة، أحمد حسن صالح. (2016م). دور جامعة طيبة في تعزيز منظومة القيم الجامعية لدى الطلبة. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. 5(12)، 213-228.
- كاظم، محمد إبراهيم. (1970م). التطور القيمي وتنمية المجتمعات الدينية. المجلة الاجتماعية القومية. المركز الوطني للبحوث الاجتماعية. 3.

- الكيلاي، ماجد. (1987م). *فلسفة التربية الإسلامية*. دار المنارة للنشر والتوزيع.
- الليثي، مدحت ماهر. (2011م). استفادة القيم من السيرة النبوية وتوجيهها في علوم الإنسان والمجتمع. دار البشير للثقافة والعلوم.
- المسلماني، لمياء إبراهيم. (2014م). *التعليم والمواطنة الرقمية: رؤية مقترحة*. عالم التربية المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، 15(47)، 94-15.
- مركز هردو لدعم التعبير الرقمي. (2016م). الرقمنة وحماية التراث، متاح من خلال الرابط: <https://hrdoegypt.org/wp-content/uploads>
- الملاح، تامر. (2016م). *التربية الرقمية ضرورة في عالم متسارع*. تعليم أفكار وأخبار تقنيات التعليم. متاح من خلال الرابط: <https://www.new-educ.com>
- مؤسسة عبد العزيز عبد الله الراجحي الخيرية. (1444هـ). *واقع التقنيات المهمة بقيم الطفل*. التحول الرقمي.
- نصار، أنور شحادة. (2015م). دور المنظومة التعليمية الفلسطينية في تعزيز القيم كما يراها طلبة جامعات قطاع غزة. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 16، 466-449.
- وطفة، علي أسعد. (2013م). في مفهوم الأخلاق: قراءة فلسفية معاصرة. *جمعية الاجتماعيين في الشارقة*، 30(119)، 123-100.
- وهبة، سماح جودة علي. (2021م). القيم الخلقية الرقمية في ظل التعايش مع جائحة كورونا وعلاقتها بإدارة وقت الفراغ للشباب الجامعي. *المجلة العلمية لعلوم التربية النوعية*، 14، 132-56.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

- Holy Quran
- Abu Allam, Raja Mahmoud. (2013AD). Quantitative, qualitative, and mixed research methods. Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.
- Abu Jaber, Majid and Al-Zobun, Mamoun. (2022 AD). The Role of Jordanian Universities in Promoting Academic Integrity. *An-Najah University Journal of Research (Humanities)*, 36(2), 333-36.
- Abu Zaid, Maryam Ahmed and Al-Zayoud, Muhammad Sayel. (2021 AD). A Proposed Vision for Jordanian universities to enhance educational responsibility in digital education among their students. *Islamic University Journal for Educational and Psychological Studies*, 29(5), 367-399.
- Abdel Hamid, Hassan Saad and Mohi, Jamil. (2019AD). Study of digital education. Al-Nahrain Center for Strategic Studies.
- Abdel-Qawi, Hanan Abdel-Aziz. (2016) Digital Citizenship among University Students in Egypt: Girls' Colleges - Ain Shams University as a Model. *Journal of Scientific Research in Education at Ain Shams University*, 5(17), 387-440.
- Abdul Aziz Abdullah Al Rajhi Charitable Foundation. (1444 AH). The reality of technologies concerned with children's values. Digital transformation.
- Al-Agha, Hani Abdel Qader. (2018AD). The role of cultural stereotyping in shaping the value system of adolescent students in the Gaza governorates and a proposed vision for controlling that role. *Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies*, 8(24), 121-139
- Al-Albani, Mohammed Nasser al-Din. (1408 AH). *Sahih Al-Jami' Al-Saghir* [Wa Ziadatuh. Al- Maktab Al-Islami.
- Al-Ahmed, Ahmed Abdullah and Omar, Magda Ahmed and Hadeeb, Amjad Ahmed. (2017AD). Digital Ethics and Modernity in Human Communication. *Jordanian Journal of Social Sciences*. 10(2), 251-263.

- Al-Aqeel, Abdullah Aqeel. (1426 AH). Education policy and its system in the Kingdom of Saudi Arabia. Al Rushd Library.
- Al-Bukhari, Mohammed bin Ismail. (1422 AH). Al-Jami` al-Musnad al-Sahih, a concise summary of the affairs of the Messenger of God, may God bless him and grant him peace, his Sayings "Sunnahs".
- Al-Ghazali, Abu Hamid Mohammed Hamid al-Tusi. (1418 AH). Jurisprudence of Biography. Dar Al-Qalam.
- Al-Jallad, Majid Zaki. (2013AD). Teaching and learning values, a theoretical and applied Perspective
- Al-Khalaf, Saad Ibrahim. (2020 AD). Values: philosophy of understanding and construction methodology. Dar Al-Rowad for Publishing and Distribution.
- Al-Khaza'leh, Abdullah Uqla. (2009AD). The conflict between social values and organizational values in educational administration. Dar Hamid for Publishing and Distribution
- Al-Kilani, Majid. (1987AD). Philosophy of Islamic education. Dar Al-Manara for Publishing and Distribution.
- Al-Laithi, Medhat Maher. (2011AD). Getting Beneficial values from the Prophet's biography and linking it with human and societal sciences. Dar Al-Bashir for Culture and Science.
- Al-Mallah, Tamer. (2016AD). Digital education is a necessity in an accelerating world. Teaching ideas and news about educational technologies. Available through the link: <https://www.new-educ.com>
- Al-Muslimani, Lamia Ibrahim. (2014AD). Education and digital citizenship: a proposed vision. The World of Education, Arab Foundation for Scientific Consultation and Human Resources Development, 15(47), 15-94.
- Al-Qawasmeh, Ahmed Hassan Saleh. (2016AD). The role of Taibah University in enhancing the university value system among students. International specialized educational journal. 5(12), 213-228.
- Al-Sharari, Sarah Ratian. (2015AD). The social values included in Islamic education textbooks for the secondary stage in the Kingdom of Saudi Arabia and the degree to which students acquire them from their point of view [Unpublished master's thesis], College of Graduate Studies, University of Jordan.
- Al-Shaybani, Abu Abdullah Ahmed bin Mohammed bin Hanbal bin Hilal bin Asad. (1400 AH). Musnad of Imam Ahmad bin Hanbal. Al-Risala Foundation.
- Al-Sulami, Ahlam Atiq Mughli. (2019 AD). The concept of values and their importance in the educational process and their behavioral applications from an Islamic perspective. Journal of Educational and Psychological Sciences, 3(2), 76-97.
- Al-Tamimi, Iman Mohammed Reda. (2017AD). The impact of social networking sites on the value system of female students of the Department of Islamic Studies at the University of Dammam and its relationship to some variables. Journal of Educational Science Studies, 44 (4), 193-210.
- Al-Zaboun, Ahmed Mohammed, Abu Melhem, Mohammed Hosni, and Al-Awamleh, Abdullah Ahmed. (2017AD). The degree of influence of digital social networks on the value system of students at Ajloun University College. Jordanian Social Journal, 10(3), 331-358
- Al-Zabut, Somaya. (2015AD). The reality of ethical practices resulting from the use of social media networks from the point of view of students of educational sciences at Al-Balqa Applied University and Al-Isra University. Journal of the Association of Arab Universities for Research in Higher Education, 35(2), 141-158.

- Al-Zahrani, Ahmed Abdul Khaleq Ali. (1440 AH). Citizenship values in national identity textbooks for the intermediate stage in international schools in the Kingdom of Saudi Arabia, with a proposed vision for enhancing them in light of the goals of Islamic education [Unpublished doctoral dissertation], Islamic University of Medina.
- Bray, Mohammed. (2019AD). The impact of digital communication in reshaping the value system of Algerian youth [Unpublished doctoral dissertation], Mohamed Lamine Debaghin University of Setif.
- Boumara, Bahja. (2016AD). The problem of treating Arabic letters within digitization projects in digital libraries. A case study of the digital library at Prince Abdelkader University of Islamic Sciences in Algeria. Research presented at the Fifth International Conference on the Arabic Language. International Council for the Arabic Language.
- Eid, Nayfa bint Salim. (2014AD). The ethics of undergraduate students at Sultan Qaboos University in the Sultanate of Oman in dealing with the Internet and their positive use of it in education. King Fahad National Library Journal, 20(1), 239-306
- Hardo Center for Supporting Digital Expression. (2016AD). Digitization and heritage protection, available through the link: <https://hrdoegypt.org/wp-content/uploads>
- Hassoun, Indonesia Khalid Mohammed. (2020 AD). Islamic values and their role in promoting human values to develop community with a model of the role of King Abdulaziz University in promoting moral values. Journal of the Fundamentals of Sharia for Specialized Research.1, 85-140.
- Hsu, C., & Member, S. (2007): Scaling with Digital Connection: Services Innovation. 2007 IEEE International Conference on Systems, Man and Cybernetics, 4057–4061. <https://doi.org/10.1109/ICSMC.2007.4414260>
- Ibn Abd al-Barr, Yusuf bin Abdullah bin Mohammed bin Abd al-Barr al-Nimiri al-Qurtubi al-Maliki. (1414 AH). the meaning of knowledge, the merit of seeking it “Jaami Bayaan Al-Ilm Wa Fadluhu“ . Dar Ibn al-Jawzi
- Jaber, Jaber Abdel Hamid and Al-Sheikh, Suleiman Al-Khudari. (1978 AD). Psychological studies on the Arab personality. The world of books
- Khalifa, Abdul Hakim Saad Mohammed. (2021 AD). Digital values among international students at the Islamic University and their relationship to some variables. Al Azhar university. Faculty of Education in Cairo. Journal of Education, 189(1), 101-187.
- Kazim, Mohammed Ibrahim. (1970 AD). Value development and development of religious communities. National Social Journal. National Center for Social Research.3
- Laninhun, B.A. (2019). Influence of social networking sites on the moral values of selected undergraduate students of the university of Ibadan, Nigeria. *Journal of Humanistic Studies*, 29(1), 33-54.
- Nassar, Anwar Shehadeh. (2015AD). The role of the Palestinian educational system in promoting values as perceived by students at universities in the Gaza Strip. Journal of Scientific Research in Education. 16, 449-466.
- Omar, Ahmed Mukhtar. (2008AD). Dictionary of linguistic correctness. Cairo: World of Books.
- Othman, Ibrahim and Obaidat, Suleiman and Al-Qawasmeh, Rushdi and Abu Hilal, Ahmed. (2013AD). Educational sociology. United Arab Company.

- Umm al-Rutm, Sahar. (2019AD). Media and digital education among the requirements of socialization. Journal of Educational Sciences at Farhan Abbas University, 16(1), 89-1
- his days. A House of Lifeline
- Ribble, M.S., Bailey, G.D. (2006). Digital citizenship at all grade levels. *Learning and Leading with Technology*, 33(6)26-28.
- Salih, Nemat Ali Mohammed. (2016AD). Moral values and their role in building society. Journal of Sharia Research and Studies, 6(59), 229-254.
- Selwyn, N. (2016). Digital downsides; exploring university students' negative engagements with digital technology. *Teaching in Higher Education*, 2(8), 1006-1021.
- Shaheen, Mohammed Ahmed. (2013AD). Attitudes of secondary school students in Palestinian schools towards violence and its relationship to achievement. Islamic University Journal for Educational and Psychological Studies, 21(3), 107-140.
- Sharaf, Sobhi and Al-Demerdash, Mohammed Al-Sayyid. (2014AD). Digital citizenship education standards and their applications in teaching curricula. Research presented at the sixth annual conference at Menoufia University. 129-145.
- Sufian, Bouatit. (2012AD). Personal values in light of social change and their relationship to professional compatibility [Unpublished doctoral dissertation], Mentouri University.
- Watfa, Ali Asaad. (2013AD). On the concept of ethics: a contemporary philosophical reading. Association of Sociologists in Sharjah. 30(119), 100-123.
- Wahba, Samah Gouda Ali. (2021 AD). Digital ethical values in light of coexistence with the Corona pandemic and their relationship to managing leisure time for university youth. Scientific Journal of Specific Educational Sciences, 14, 56-132.
- Zeroual, Lamia and Gazouli Adnan. (2019 AD). Foundations of education based on the use of digital technology and the new role of the family and the school. International Journal of Educational and Psychological Studies. Arab Democratic Center, Germany-Berlin. 5, 32-48.

أنماط الثقافات المستخدمة في كتب اللغة الإنجليزية للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية

غيداء بنت علي صالح الزهراني

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية المشارك، كلية التربية، جامعة نجران

gaalzahrani@nu.edu.sa

المستخلص: هدفت الدراسة إلى تحليل الأنماط الثقافية المضمنة في كتب اللغة الإنجليزية للمرحلة المتوسطة “Super Goal” في المملكة العربية السعودية، وتحديد مدى توازن وتنوع هذه الأنماط بين الثقافات المحلية، المستهدفة، والعالمية، واعتمدت الدراسة الحالية على أسلوب تحليل المحتوى الوصفي النوعي في جمع البيانات ووصفها. كشفت النتائج عن وجود 11 جانبًا ثقافيًا مختلفًا، أبرزها أسماء الأشخاص، والتي مثلت 28.3% من المحتوى الثقافي، وتبين أن الثقافة المحلية هيمنت على المحتوى بنسبة 49.5% (لاسيما في جوانب مثل المناسبات/الاحتفالات والمهن والصور)، تليها الثقافة المستهدفة بنسبة 28.26% خصوصًا في مجالات الفنون، ثم الثقافة العالمية بنسبة 22.24% (لاسيما في مجالات الطعام وأسماء الأعلام). وتشير النتائج إلى أن تصميم الكتب يعكس جهودًا سعت لتضمين الثقافة المحلية وتعزيز الهوية الوطنية، مع تقليص المحتوى الثقافي المستهدف مقارنة بنتائج الدراسات السابقة التي حللت سلاسل أخرى تُدرس في المملكة العربية السعودية، إلا أن هذا التوجه قد يؤثر سلبًا على تحقيق الانفتاح الثقافي المطلوب، خاصة فيما يتعلق بالثقافة المستهدفة؛ ولذا توصي الدراسة بتعزيز توازن الأنماط الثقافية عبر زيادة تمثيل الثقافات المستهدفة والعالمية، مع تنويع المحتوى بما يدعم التفاهم الثقافي، كما تدعو إلى إجراء مراجعات دورية للمناهج لضمان مواكبتها للتطورات الثقافية وتلبية أهداف التعليم.

الكلمات المفتاحية: الأنماط الثقافية، كتب اللغة الإنجليزية، الثقافة المحلية، الثقافة المستهدفة، الثقافة العالمية.

Cultural Patterns Used in English Language Textbooks for Intermediate Stage in the Kingdom of Saudi Arabia

Ghaida Ali S. Alzahrani

Associate Professor at Curricula & Methodology Department, College of Education,
Najran University, Kingdom of Saudi Arabia

gaalzahrani@nu.edu.sa

Abstract: The study aimed to analyze the cultural patterns included in the “Super Goal” intermediate English language textbooks in the Kingdom of Saudi Arabia, and to assess how balanced and diverse these patterns are between local, targeted, and global cultures. The current study relied on a qualitative descriptive content analysis approach for data collection and description. It identified 11 different cultural aspects, notably people’s names, which represented 28.3% of the cultural content. The dominance of local culture was shown at 49.5% (particularly in aspects such as occasions/celebrations, professions and pictures), followed by the targeted culture at 28.26% (mainly in the arts), and then global culture at 22.24% (i.e. in areas such as food and proper names). The results also indicate that the design of the books reflects efforts to incorporate local culture and enhance national identity, while reducing the targeted cultural content compared to previous studies. However, this approach may have an adverse effect on achieving the desired cultural openness, particularly with regard to the target culture.

The study recommends striking balance of cultural patterns by increasing the representation of target and global cultures, while diversifying the content to support mutual cultural understanding. It also calls for periodic review of curricula to ensure that they keep pace with cultural developments and meet educational objectives.

Keywords: Cultural patterns, English language books, global culture, local culture, target culture.

المقدمة:

بعد التواصل الإنساني عملية تتداخل فيها الأبعاد اللغوية والثقافية بشكل وثيق، مما يبرز أهمية اللغة بوصفها وسيطاً للتفاعل الاجتماعي وفهم الآخر، ودورها في تعزيز التفاهم بين الثقافات. وتُعرف اللغة بأنها مجموعة من الرموز والألفاظ والإشارات التي تُستخدم كأدوات أساسية لنقل المعرفة، وتعدّ وسيلة حيوية للتعبير عن الأفكار والمفاهيم الإنسانية، سواء كان ذلك من خلال الأشكال المنطوقة أو المكتوبة، ومن دون هذه الوسيلة الأساسية، يصبح التواصل بين الأفراد أمراً مستحيلاً (البدرى ورضائي، 2023). أما الثقافة، فقد أكد العديد من العلماء على أنها مجموعة من المعايير والمفاهيم والعادات والمعتقدات التي تمثل سلوكيات وقيم الجماعات أو الأفراد (Umami, 2023).

تتداخل اللغة والثقافة بشكل وثيق؛ إذ تعد اللغة الأداة الجوهرية التي يتم من خلالها نقل الثقافة من معتقدات وقيم ومعايير، وبالتالي يُعدّ تعلم لغة أجنبية عملية تتجاوز تعلم القواعد اللغوية إلى فهم الثقافة المرتبطة بها، وقد أظهرت العديد من الدراسات وجود علاقة عميقة بين اللغة والثقافة؛ حيث أشارت إلى أن تضمين المحتوى الثقافي يُسهم في تعزيز فعالية تعلم اللغة الإنجليزية (Rakhmanova, 2023)، (Hossain, 2024)، (حمودي، 2024)، (أوشن وبغزو، 2022).

وفي إطار تدريس اللغات، يُركّز عادة على تطوير المهارات الأساسية الأربع للغة، إلا أن هناك توجّهاً متزايداً يشير إلى أن الثقافة يجب أن تُعدّ مهارة خامسة تندمج ضمن هذه المهارات، ومن هذا المنطلق، تعدّ الثقافة جزءاً أساسياً في اكتساب اللغات الأجنبية (حوريرا، 2024)؛ إذ إن دمج الثقافة في تدريس اللغة الإنجليزية، سواء كانت لغة أجنبية أو ثانية، يُعد من المبادئ التي تحظى بقبول واسع عالمياً (Umami, 2023) كما أن إتقان المهارات التواصلية يُعد الهدف الرئيس في تعلم اللغات، ولتحقيق ذلك، يجب أن يكون الطلاب قادرين على تصور المتحدثين الأصليين للغة المستهدفة كأشخاص حقيقيين يملكون تاريخاً ثقافياً مميزاً.

وعند تعلم لغة جديدة، من الضروري أن يفهم الطلاب الثقافة المرتبطة بها، هذا الفهم يمكنهم من التفاعل بشكل فعال مع المتحدثين الأصليين؛ إذ يتيح لهم الربط بين الكلمات والأشكال المجردة للغة والأشخاص والمواقع الفعلية (Noorfauzi, 2023). وعلى الرغم من أن اللغة الإنجليزية تُستخدم في العديد من البلدان، فإن استخدامها يختلف بشكل ملحوظ من دولة إلى أخرى من حيث اللهجات واختيار الكلمات، مما يعكس اختلافات ثقافية جلية، وبالتالي، فإن تعلم اللغة يشمل بالضرورة تعلم ثقافة البلد المتحدث بها (Umami, 2023) فعلى سبيل المثال، يشير الأمريكيون إلى كلمة "إفطار" بالبطاطس أو الخبز أو الحليب، بينما يربط الإندونيسيون الكلمة نفسها بالأرز، وهذا يوضح أن اللغة هي انعكاس مباشر للثقافة التي نشأت فيها.

إن دمج المحتوى الثقافي في عملية تدريس اللغة لا يقتصر على زيادة جذب اهتمام المتعلمين فحسب، بل يعزز أيضاً من فهمهم الثقافي، ويسهم في تطوير مهاراتهم في التفاعل بين الثقافات، وذلك من خلال دمج الجوانب الثقافية بشكل مدمج في التعليم، يمكن المعلمين من خلق فرص غنية لتطوير الكفاءة بين الثقافات، وهي مهارة ضرورية للتنقل في بيئات عالمية ومتنوعة وتعزيز الانفتاح الذهني والتعاطف بين الطلاب، وبذلك يصبح تعلم اللغة أكثر من مجرد اكتساب مهارات لغوية، بل هو رحلة استكشاف ثقافية توفر للمتعلمين الأدوات اللازمة للتواصل الفعال في بيئات متنوعة (Hossain, 2024).

وعلى الرغم من أن دمج الثقافة في تعلم اللغة يعد أمراً أساسياً، إلا أن هناك تحديات قد يواجهها الطلاب عند ربط اللغة بثقافات بعيدة عن واقعهم المحلي فبينما يُمكن أن يساعد استخدام الثقافة المحلية في تخفيف الفجوة بين ما يتعلمه الطلاب وبين بيئتهم الثقافية، فإنها أيضاً تسهم في تقليص الفلتر العاطفي الذي قد يشعر به الطلاب عندما يتحدثون عن ثقافات قد تبدو غريبة عليهم، ومع ذلك فإن هناك الكثير من الأبحاث التي تركز على دمج الثقافة المحلية وتعزيز مهارات القراءة والكتابة في مستويات مختلفة من التعليم (الحري، 2021)، (Ratri, et al. , 2024).

في هذا السياق، تسعى سلسلة كتب "Super Goal" للمستويات 1، 2، 3 إلى تعزيز الكفاءة التواصلية في اللغة الإنجليزية من خلال النصوص متعددة الوسائط التي تشمل الأبعاد الشفوية والمكتوبة والسمعية والبصرية، كما تهدف إلى تمكين الطلاب من فهم وتقدير الثقافات المتنوعة، بما في ذلك الثقافة السعودية والثقافات الأجنبية، ويترب على ذلك ضرورة تحديث الكتب المدرسية لضمان التوازن بين الثقافات المحلية والعالمية، مع مراعاة التغيرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي تطرأ على المجتمع (عطية، 2013).

بناءً على ما سبق، يتضح أن العلاقة بين اللغة والثقافة ليست علاقة منفصلة، بل هي علاقة متكاملة؛ إذ يتطلب تعلم اللغة تعلمًا ثقافيًا، مما يسهم في تسهيل اكتساب الكفاءة اللغوية؛ لذلك فإن إدراج الجوانب الثقافية في الكتب المدرسية يساعد في تسهيل عملية تعلم اللغة الأجنبية وتعزيز الوعي الثقافي لدى المتعلمين.

الأدبيات السابقة:

من خلال تتبع الأدبيات السابقة وتحليل الدراسات التي تناولت موضوع تضمين الأنماط الثقافية في مناهج اللغة الإنجليزية؛ وجدت العديد من الدراسات التي تطرقت لمثل هذا الموضوع على مستوى الوطن العربي إلا أنه على مستوى المملكة العربية السعودية، لوحظ وجود اهتمام متفاوت بهذا الجانب، مع ملاحظة أن الدراسات التي ركزت على السياق السعودي كانت محدودة للغاية، ولم يتم العثور على دراسات تناولت تحليل مقررات اللغة الإنجليزية المخصصة للمرحلة المتوسطة، مثل سلسلة Super Goal، من حيث الأنماط الثقافية المضمنة فيها، وبناءً على ذلك، قامت الباحثة بمراجعة وحصر الدراسات ذات الصلة، وعرضها وفق تسلسل زمني من الأقدم إلى الأحدث؛ لتوضيح تطور البحث في هذا المجال.

تعد دراسة الحيدري (2003) من أوائل الدراسات التي ركزت على مدى توافق الكتب المستخدمة في تدريس اللغة الإنجليزية مع الثقافة السعودية الإسلامية، خاصةً في مقررات السنة الأولى الجامعية بأقسام ومراكز اللغة الإنجليزية في الجامعات السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث أداتين: استبانة موجهة لرؤساء أقسام اللغة الإنجليزية لتحليل مدى توافق الكتب الدراسية مع الثقافة المحلية، وقائمة تحليل لتقييم محتوى الكتب المقررة من حيث الصور والنصوص والمفردات والتمارين، وقد أظهرت النتائج توافق معظم الكتب مع الثقافة السعودية الإسلامية بدرجات متفاوتة، باستثناء سلسلة Interactions 1 & 2، التي تبين أنها تتعارض مع هذه الثقافة، وبناءً على هذه النتائج، أوصى الباحث بضرورة إعداد برنامج موحد لاختيار الكتب الدراسية، واستبدال الكتب غير الملائمة بكتب أخرى تراعي الثقافة المحلية، وتشكيل لجنة وطنية لتقييم الكتب المستوردة بشكل دوري، بالإضافة إلى تطوير كتب دراسية محلية تتماشى مع الثقافة السعودية الإسلامية.

أما دراسة الديرة (Aldera, 2017) فقد ركزت على تحليل الأنماط الثقافية المضمنة في كتابين من منشورات McGraw-Hill المقررة في قسم اللغة الإنجليزية بجامعة نجران، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة الثقافة المضمنة في

هذه الكتب؛ إذ أظهرت النتائج أن الكتب أهملت الثقافة المحلية بشكل كبير وركزت على ثقافة اللغة المستهدفة، مع تضمين خليط من الثقافات الأخرى، كما كشفت الدراسة عن وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو تعلم ثقافة اللغة المستهدفة، معتبرين أن تعلم الثقافة يساهم في تسهيل تعلم اللغة الإنجليزية.

وفي دراسة أجراها المجيل (Almujaiwel, 2018)، تم تحليل جميع سلاسل الكتب المقررة على المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية خلال الفترة الممتدة من 2015 إلى 2019، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى ارتباط المفردات المضمنة في هذه الكتب بأنماط الثقافات المختلفة، وأظهرت النتائج أن المفردات الأكثر شيوعاً كانت مرتبطة بالثقافة المحلية، تليها مفردات الثقافة المستهدفة، ثم الثقافة العالمية، وقد اعتمد الباحث في هذه الدراسة على استخدام برمجيات تحليل النصوص لتوفير تحليل دقيق وشامل للمحتوى الثقافي في هذه الكتب.

من ناحية أخرى، تناولت دراسة الهملان والعرفج (2018) تحليل محتوى مقرر اللغة الإنجليزية (Traveller-3) المخصص للصف الثاني الثانوي؛ وذلك بهدف الكشف عن مدى تضمين المقرر للمتطلبات الاجتماعية والبيئة المحلية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم بناء استمارة تحليل محتوى بعد مراجعة الدراسات ذات الصلة. وأظهرت النتائج أن المقرر تناول المتطلبات الاجتماعية والثقافية بدرجات متفاوتة، حيث ظهرت بعض العناصر بشكل ضعيف والبعض الآخر بشكل متوسط، بينما لم تتحقق هذه المتطلبات في بعض العناصر الأخرى. بناءً على هذه النتائج، أوصت الدراسة بضرورة تعزيز إدماج عناصر البيئة المحلية والثقافة الوطنية في المناهج الدراسية من خلال أنشطة تعليمية تثير اهتمام المتعلمين وتثري خبراتهم السابقة.

وفي دراسة أخرى أجراها الشنقيطي (Alshenqeeti, 2019)، تم تحليل محتوى كتاب (Total English) المستخدم في جامعة طيبة؛ بهدف التعرف على نمط الثقافة المضمنة ومدى اتفاق المحتوى مع تفضيلات الطلاب، وقد كشفت الدراسة أن الكتاب يركز بشكل كبير على الثقافة المستهدفة، يليها بعض الثقافات الأخرى، بينما جاءت الثقافة المحلية في المرتبة الأخيرة، حيث بلغت نسبتها 11% فقط من المحتوى الثقافي المقدم، كما أظهرت أن الطلاب يفضلون تعلم الثقافة المستهدفة على الثقافة المحلية، حيث اعتبروا أن إدماج الثقافة المحلية ليس من أولويات تعلم اللغة الإنجليزية.

أما دراسة حويطي وآخرون (Hawiti et al., 2019) فقد ركزت على تحليل سلسلة كتب Flying High المستخدمة لتدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية خلال الفترة من 2015 إلى 2019؛ وذلك بهدف قياس مدى تضمين القيم السعودية في المحتوى، وبيّنت النتائج أن تضمين القيم السعودية كان ضعيفاً جداً، حيث ركزت الدراسة على تحليل القيم المحلية دون تناول القيم الثقافية الأخرى أو القيم المعارضة.

وفي عام 2021، أجرت الرويلي دراسة ركزت فيها على تحليل الجوانب الثقافية في الكتب المدرسية المقررة لتدريس اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية، وكشفت الدراسة عن نقص كبير في دمج الجوانب الثقافية العالمية في المحتوى التعليمي، مما يشير إلى الحاجة إلى إعادة النظر في تصميم الكتب الدراسية لتحقيق التوازن المطلوب بين الثقافات المختلفة.

كما تناولت دراسة الحربي في دراسة حديثة نسبياً (2021) تحليل مستوى تمثيل المحتوى الثقافي الوطني السعودي في مقرر اللغة الإنجليزية كلفة أجنبية للصف الثاني الثانوي، وبالتحديد في سلسلة 3 & 4 Mega Goal اعتمدت الدراسة على التحليل السيميائي لمحتوى المقرر وفق أربعة محاور: منتجات الثقافة، وممارسات الثقافة، والمنظور الثقافي، والشخصيات المؤثرة في الثقافة المحلية، وقد أظهرت النتائج أن المحتوى الثقافي الوطني السعودي يمثل نسبة 30.2% فقط من إجمالي المحتوى،

بينما يشكل المحتوى الثقافي الدولي نسبة 69.8%. بناءً على هذه النتائج، أوصت الدراسة بإعادة النظر في تطوير المحتوى لتوفير توازن أكبر بين الثقافتين المحلية والدولية بما يحقق الأهداف التربوية المرجوة.

وأخيراً، ركزت دراسة المناحي والحربي (2023) على تحليل محتوى كتاب اللغة الإنجليزية We Can 1 المخصص للصف الأول الابتدائي؛ بهدف تقييم مدى مواءمته لثقافة المجتمع السعودي وبيئة المتعلمين، وأظهرت النتائج أن مواءمة الكتاب للثقافة المحلية بلغت نسبة 34.11%، بينما بلغت نسبة مواءمته لبيئة المتعلمين 65.89%. كما أبرزت الدراسة أن الكتاب يراعي بعض الجوانب الثقافية مثل التعريف بالزي المحتشم للنساء وتوافق الصور والنصوص مع ثقافة وبيئة المتعلمين. وأوصت الدراسة بزيادة تركيز الكتاب على تعزيز قيم حب الوطن والانتماء له، وإبراز المعالم التاريخية والاقتصادية، وتضمين النصوص والأنشطة التي تعرّف بالمجتمع السعودي بشكل أوسع.

ووفقاً للأدبيات المتاحة، تستنتج الباحثة ما يلي:

1. تنوع الأبعاد الثقافية المدروسة في المراجعات السابقة؛ إذ ركزت بعض الدراسات على القيم الثقافية كدراسة حويطي وآخرون (2019)، بينما اهتمت دراسات أخرى بالمفردات والأنماط الثقافية المضمنة كدراسة المجبول (2018)؛ هذا التنوع في الزوايا البحثية يعكس أهمية دراسة الجوانب الثقافية من منظور شامل يشمل القيم، الشخصيات، الأنشطة، الصور، والمفردات.
2. ركزت العديد من الدراسات على الكتب العالمية المستخدمة في المناهج السعودية، مثل Interactions و Flying High و Total English؛ مما يشير إلى أن هناك قلقاً مشتركاً بين الباحثين حول هيمنة الثقافة المستهدفة في هذه الكتب، مع ضعف تمثيل الثقافة المحلية أو القيم السعودية.
3. أكدت معظم الدراسات السابقة مثل الديرة (2017)؛ الشنقيطي (2019)؛ حويطي وآخرون (2019)؛ والحربي (2021) تأثير دور النشر العالمية على المناهج السعودية؛ حيث إن الثقافة المستهدفة هي المهيمنة في الكتب المقررة، وهناك ضعف واضح في تضمين القيم والعناصر الثقافية المحلية السعودية في الكتب المقررة؛ مما يستدعي الحاجة الملحة لتعزيز المحتوى المحلي في الكتب المقررة لضمان ارتباط الطلاب بهويتهم الثقافية، وبالتالي يستدعي المراجعة والدراسة المستمرة للكتب المقررة.
4. أوضحت دراسات مثل الديرة (2017) والشنقيطي (2019) أن الطلاب يميلون إلى قبول تعلم الثقافة المستهدفة، ويرون أنها تساهم في تحسين مهاراتهم اللغوية؛ هذا التوجه يعكس أهمية تحقيق توازن دقيق بين الثقافات المحلية والثقافات المستهدفة لضمان تحقيق الأهداف التربوية واللغوية.
5. كشفت بعض الدراسات مثل الهملان والفرج (2018) أن التوازن الثقافي في الكتب المقررة ضعيف في بعض الجوانب ومتوسط في البعض الآخر؛ هذا التفاوت يعكس غياب إستراتيجية واضحة وشاملة لتضمين الثقافات في المناهج.
6. ركزت الدراسات السابقة على مراحل تعليمية مختلفة، من المرحلة الابتدائية إلى الجامعية؛ إلا أن هناك فجوة واضحة في الدراسات التي تتناول المرحلة المتوسطة، حيث لم تتم دراسة كتب Super Goal للمرحلة المتوسطة، مما يجعل الدراسة الحالية ذات أهمية خاصة لسد هذه الفجوة.

7. ركزت معظم الدراسات على مقارنة الثقافة السعودية بالثقافة المستهدفة، مع إغفال الثقافة العالمية كعنصر ثالث؛ وتوسعي الدراسة الحالية إلى إدراج الثقافة العالمية حيث إنها تُسهم في تعزيز فهم الطلاب للتنوع الثقافي، مما يعزز من مهاراتهم في التواصل بين الثقافات.

مما سبق نجد أن الدراسات السابقة قدمت أساساً مهماً لفهم القضايا المرتبطة بتمثيل الثقافات في كتب اللغة الإنجليزية بالملكة العربية السعودية، ومع ذلك، فإنها كشفت عن ثغرات واضحة مثل ضعف تمثيل الثقافة المحلية، وغياب التوازن بين الثقافات، وإغفال المرحلة المتوسطة، وعليه فإن الدراسة الحالية تأتي لسد هذه الفجوات عبر تحليل شامل لكتب Super Goal، مما يمكن أن يسهم في تحسين المناهج وتحقيق توازنًا ثقافيًا أفضل في التعليم.

مشكلة الدراسة:

شهد تعليم اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية تطوراً ملحوظاً في تصميم المناهج وأساليب التدريس، مع اهتمام متزايد بإعداد المعلمين وتطوير مهاراتهم بالتعاون مع القطاع الخاص، ومع إدراج سلسلة كتب Super Goal للمرحلة المتوسطة ضمن المناهج الدراسية، يبرز تساؤل حول مدى مراعاة هذه السلسلة للتنوع الثقافي وتوازن الأنماط الثقافية المضمنة فيها. وعليه؛ تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في نقص التحليل العلمي الموجه لدراسة الأنماط الثقافية المضمنة في سلسلة كتب Super Goal للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، مما يثير تساؤلات حول مستوى التنوع والتوازن بين الثقافات المختلفة ومدى إسهام هذه الأنماط في تحقيق الأهداف التعليمية المتعلقة بتعزيز الكفايات الثقافية لدى الطلاب.

أسئلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في الأسئلة الرئيسة التالية:

1. ما الجوانب الثقافية المتضمنة في كتب اللغة الإنجليزية للمرحلة المتوسطة؟
2. ما أكثر الجوانب الثقافية استخداماً في كل من الثقافات الواردة في الكتب المدرسية؟
3. ما الثقافات الموجودة المضمنة في سلسلة كتب المرحلة المتوسطة Super Goal ؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى رصد وتحديد الأنماط الثقافية المستخدمة في كتب اللغة الإنجليزية للمرحلة المتوسطة Super Goal للموازنة بين الجوانب الثقافية المحلية والمستهدفة والعالمية.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهمية علمية خاصة لعدم وجود دراسة تناولت تحليل مدى موازنة سلسلة مقررات كتب اللغة الإنجليزية Super Goal للمرحلة المتوسطة بين الجوانب الثقافية التي تقدمها تلك الكتب، وكذلك قلة الدراسات التي رصدت الجوانب الثقافية في كتب اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية بشكل عام، كما تكتسب أهميتها العملية من جانبين رئيسين، الأول للمعلم حيث ستساعد هذه الدراسة المعلم على معرفة البيانات الشاملة عن المحتوى الثقافي في كتاب اللغة الإنجليزية المستخدمة مما قد يساعده بشكل أفضل في اختيار كتاب اللغة الإنجليزية الذي يحتوي على المواد المناسبة لحياة الطالب، علاوة على ذلك، فإنه سيجعل معلمي اللغة الإنجليزية قادرين على التكيف مع الكتاب المدرسي الحالي حتى يتمكنوا من رفع وعي الطلاب، والأهم من ذلك، أنه سيعمل على رفع وعي المعلمين وحساسيتهم تجاه الثقافة المقدمة في

كتاب اللغة الإنجليزية المدرسي؛ حتى يتمكن المعلم من تكييف الثقافة الموجودة في الكتاب المدرسي مع حياة الطلاب، والجانب الثاني لوزارة التعليم حيث قد تكون هذه الدراسة بمثابة إرشادات إضافية لناشر الكتاب عند تطوير كتب اللغة الإنجليزية.

مصطلحات الدراسة:

الثقافة المحلية: ويقصد بها إجرائيًا في هذا الدراسة القيم والمعتقدات والتقاليد التي تميز المجتمع السعودي والعربي الإسلامي، وتشمل هذه العناصر اللغة، والدين، والعادات، والتقاليد، والتاريخ، والفن، وأساليب الحياة والتفكير السائدة.

الثقافة المستهدفة: ويقصد بها في هذه الدراسة الثقافة التي يتم توجيه البرنامج التعليمي أو الدرس نحو فهمها وتعلمها، وهي الثقافة الإنجليزية نفسها.

الثقافة العالمية: تمثل مجموعة من القيم والمعتقدات والعادات والسلوكيات من غير الثقافتين المحلية والمستهدفة الموجودة أعلاه كالصينية واليابانية والأوروبية، والهندية وغيرها من ثقافات الشعوب المختلفة الواردة في الكتب.

حدود الدراسة:

1. اقتصر البحث الحالي على تحليل الأنماط الثقافية (المحلية، المستهدفة، العالمية) المضمنة في كتب اللغة الإنجليزية

Super Goal للمرحلة المتوسطة لتحديد مدى تنوع وتوازن هذه الأنماط ضمن سلسلة الكتب.

2. اقتصر البحث من الناحية الزمانية على طبعة عام 1446هـ.

الطريقة والإجراءات

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى في جمع البيانات ووصفها.

مجتمع وعينة الدراسة:

تشمل الدراسة جميع الكتب المقررة للمرحلة المتوسطة (Super Goal 1,2,3) التابعة لشركة McGraw-Hill، طبعة العام الدراسي 1446هـ.

إجراءات التحليل:

في ضوء الاطلاع على الدراسات والأدب السابق (الجلبي، 2024؛ عليان، 2024)؛ وفي ضوء التحليل الاستطلاعي لبعض الدروس من بعض الكتب (مجتمع الدراسة) يمكن تحديد فئات التحليل من المجالات الثقافية التي تشكل عناصر استمارة التحليل، وعددها 11 مجالاً هي: أسماء الأشخاص، الأعلام، أسماء الأماكن، المناسبات والاحتفالات، مهنة الأنثى، مهنة الذكر، الصور والرسومات، الطعام، الملابس، الحوار والمخاطبة، الفن. بعد ذلك قامت الباحثة باتباع الإجراءات التالية لتحليل مضمون الكتب الدراسية:

1. قراءة الكتاب الواحد قراءة دقيقة فاحصة، وتحديد الأنماط الثقافية التي تظهر من خلال النص أو الصورة أو من خلال المضمون في العبارات والجمل وال فقرات من حيث المعنى العام الذي تدل عليه كل منها، وكذلك الرسومات والصور التي يشتمل عليها الكتاب الواحد.

2. تحديد النمط الثقافي الذي وردت فيه وتسجيله في المكان المخصص في استمارة تحليل المضمون؛ وفقاً لقائمة التصنيف

التي اعتمدت لهذه الدراسة مع رصد تكراراتها.

3. حساب مجموع التكرارات لكل قيمة أو دور أو مجال (أفقيًا)، ثم حساب المجموع العام للتكرارات (عموديًا).

4. ترتيب التكرارات بحيث يكون رقم 1 للنمط أو المجال الأكثر تكرارًا.

• إيجاد الصدق والثبات لعملية التحليل:

صدق التحليل: تم عرض استمارة التحليل في صورتها الأولية على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس لمعرفة مدى مناسبتها لإجراءات الدراسة وتحقيق أهدافها؛ حيث أخذ بالملاحظات والمقترحات التي أبدتها هؤلاء المحكمون.

أما بالنسبة لثبات التحليل فقد تمّ حسابه عن طريق قيام الباحثة بإعادة تحليل مضمون الكتب بعد شهر من عملية التحليل الأولي؛ وتم حساب تطابق نتائج التحليلين باستخدام معادلة كوبر Cooper كالتالي:

$$(\text{عدد مرات الاتفاق}) \div (\text{المجموع الكلي اتفاقًا واختلافًا}) \times 100.$$

حيث بلغ معامل الاتفاق بين التحليل الأول والتحليل الثاني (0.88) وهي نسبة ذات موثوقية، ويمكن الاعتماد عليها وفقًا لأبي بدر (2019، ص64)؛ إذ أشار إلى "اعتبار معامل الثبات ممتازًا إذا كانت قيمته أكبر من (0.80)، وجيد جدًا بين (0.70-0.80) ومقبولاً بين (0.60-0.69)، ويُعد معامل الثبات ما دون (0.60) ضعيفاً بسبب ارتفاع نسبة الأخطاء العشوائية فيه.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدمت الباحثة التكرارات، والنسب المئوية، بالإضافة إلى استخدام معادلة كوبر Cooper لقياس ثبات التحليل.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول "ما الجوانب الثقافية المتضمنة في كتب اللغة الإنجليزية للمرحلة المتوسطة؟"

للإجابة عن السؤال السابق قامت الباحثة برصد التكرارات المشاهدة للجوانب الثقافية المضمنة سلسلة كتب اللغة الإنجليزية للمرحلة المتوسطة Super Goal، والتي بلغت 11 جانباً، هذه الجوانب معروضة بشكل منهجي وفقاً لترتيبها في جدول (1).

جدول 1

التكرار والنسب المئوية للجوانب الثقافية المتضمنة في كتب اللغة الإنجليزية Super Goal للمرحلة المتوسطة

المجالات	الثقافة المحلية		الثقافة المستهدفة		الثقافة العالمية		التكرار	النسبة المئوية	الرتبة
	ك	%	ك	%	ك	%			
أسماء الأشخاص	309	53.83	236	41.11	29	5.05	574	28.3	1
الأعلام	9	25.71	10	28.57	16	45.72	35	1.7	8
أسماء الأماكن	141	35.16	94	23.44	166	41.4	401	20	3
المناسبات والاحتفالات	11	100	0	0	0	0	11	0.54	11

الرتبة	النسبة المئوية	التكرار	الثقافة العالمية		الثقافة المستهدفة		الثقافة المحلية		المجالات
			%	ك	%	ك	%	ك	
10	0.88	18	11.11	2	5.56	1	83.33	15	مهنة الأتني
5	2.8	58	37.93	22	8.62	5	53.45	31	مهنة الذكر
2	23.2	472	2.33	11	34.75	164	62.92	297	الصور والرسومات
7	2.3	47	65.96	31	17.02	8	17.02	8	الطعام
4	16.7	339	35.99	122	7.67	26	56.34	191	الملابس
6	2.6	52	23.07	12	28.85	15	48.08	25	الحوار والمخاطبة
9	0.98	20	15	3	50	10	35	7	الفن
	100	2027	414		569		1044		المجموع

من خلال الاطلاع على الجدول السابق (جدول رقم 1) يظهر للباحثة أن الجانب الأول هو أسماء الأشخاص في الكتب المدرسية للمراحل الثلاث؛ إذ أظهر التحليل أن أسماء الأشخاص العربية تهيمن بنسبة (53.83%) مقارنة بالأسماء الإنجليزية (41.11%) مثل: Tom و Mark و Smith، والعالمية (5.05%) مثل: Takeshi و Kaito من اليابان، و Chen و Wang و Yao و Chang من الصين، و Rajesh من الهند، كما بدا أن الأسماء العربية الأكثر شيوعاً هي "علي" و "حمد" (20 مرة لكل منهما)، بينما ظهرت أسماء مثل "سعود" و "سلطان" مرة واحدة فقط في كتب المراحل الثلاث، ونلاحظ في هذا الجانب أن التركيز على الأسماء الذكورية يعكس قصوراً في تمثيل التوازن بين الجنسين، وقد يكون لهيمنة الأسماء العربية في محتوى الكتب انعكاس لمحاولة ربط الطلاب ببيئتهم المحلية من خلال تضمين أسماء مألوفة تسهّل على الطلاب التفاعل مع المحتوى، كما أن نسبة (41.11%) ربما تكون كافية لتعريف الطلاب بالثقافة المستهدفة، مما يساعد على تحقيق أهداف تعليم اللغة الإنجليزية.

أما الجانب الثاني وهو أسماء الأعلام، والمقصود بهم الشخصيات البارزة والملاحظة في مختلف المجالات، سواء كانت علمية، ثقافية، سياسية، أو رياضية، وقد أظهر التحليل الشامل للكتب الثلاثة هيمنة الثقافة العالمية بنسبة (45.72%)، تليها الإنجليزية (28.57%)، ثم المحلية (25.71%)، ويعكس إدراج الشخصيات العالمية الهدف من تعزيز معرفة الطلاب بالعالم الخارجي وتوسيع آفاقهم الثقافية، كما قد يكون الهدف من التركيز على الأعلام العالمية هو تقديم نماذج ملهمة ومرتبطة بالابتكار والإنجازات في سياقات متنوعة.

كذلك نجد أن الجانب الثالث وهو أسماء الأماكن ويشمل الأماكن السياحية والمعالم البارزة والمدن، احتلت فيه الثقافة العالمية المرتبة الأولى بنسبة (41.4%)، تلتها المحلية (35.16%)، ثم المستهدفة (23.44%). وربما تعكس الهيمنة العالمية رغبة الكتب في تعريف الطلاب بمعالم وأماكن خارج محيطهم الذي يعيشونه ويعرفونه لتعزيز الوعي الجغرافي والثقافي. ومع ذلك، تضمن النسبة المحلية (35.16%) إبراز الأماكن التي يعرفها الطلاب لتشجيعهم على الشعور بالفخر بثقافتهم الوطنية.

أما الجانب الرابع فهو الاحتفالات والذي يشمل الأعياد والمناسبات والتقاليد، فنستطيع أن نرى بوضوح من الجدول (1) أن الثقافة المحلية حظيت بنسبة (100%). ويظهر هذا اهتماماً كبيراً بإبراز الهوية الوطنية والدينية للطلاب،

خاصة أن هذه المناسبات تمثل جزءاً أساسياً من الثقافة السعودية والخليجية؛ حيث تعد الاحتفالات والمناسبات المجتمعية من أهم عناصر الثقافة، كما أن غياب المناسبات العالمية يعكس تركيز المناهج على تقديم ما يتماشى مع القيم والعادات المحلية، وتشمل المناسبات والاحتفالات في سلسلة الكتب محل التحليل؛ المناسبات الدينية كرمضان، والحج، وعيدي الفطر والأضحى، والمناسبات الوطنية كاليوم الوطني السعودي، عيد الكويت الوطني وعيد التحرير، وعيد الاتحاد بالإمارات العربية المتحدة، وحفلات التخرج للطلاب السعوديين.

كذلك الجانب الخامس والسادس في الجدول السابق وهو مهن الإناث والذكور فيظهر سيطرة الثقافة المحلية على غيرها وخاصة مهن الإناث والتي بلغت (83.33%)، في حين بلغت نسبة الذكور لذات الثقافة (53.45%)، تلتها الثقافة العالمية بنسبة (8.62% للذكور، و5.56% للإناث)، ثم المستهدفة (7.37% للذكور، و11.11% للإناث)، وقد حُصصت وحدة كاملة للمهن والوظائف في المملكة العربية السعودية في كتاب الصف الثاني المتوسط، وربما يهدف التركيز على المهن المحلية إلى توجيه الطلاب نحو سوق العمل الوطني، خاصة مع رؤية المملكة 2030 التي تركز على تمكين الشباب والنساء في الوظائف المحلية، كما أن تسليط الضوء على بعض المهن التقليدية يعزز الهوية الثقافية ويشجع على الفخر بالمساهمة في تنمية المجتمع.

أما ما يرتبط بالجانب السابع، وهو الصور والرسومات وتضمن صور الأشخاص وصور الأماكن والأشياء والرسوم المتحركة، فنجد أن الصور والرسومات احتلت المرتبة الثانية من حيث التكرار، مع هيمنة الثقافة المحلية بنسبة (62.92%)، تلتها المستهدفة (34.75%)، ثم العالمية (2.33%)، وتشير هذه النتيجة إلى اهتمام واضح بتمثيل بيئة الطالب بصرياً حيث إن استخدام الصور المحلية يعزز تفاعل الطلاب مع المحتوى لأنهم يجدون أنفسهم في المواد الدراسية، وفي المقابل أستخدمت الصور للثقافتين المستهدفة والعالمية بشكل معتدل لتوسيع إدراك الطلاب لثقافات أخرى مع الحفاظ على بيئتهم المحلية في المركز.

ويمثل الجانب الثامن الطعام، وهو جانب عنصري ملموس تلعب فيه الثقافة دوراً مهماً وحاسماً، ويمكن ملاحظة ذلك بوضوح عندما يسافر الشخص إلى بلد آخر فالتطابق الشعبي في كل بلد هو جزء من ثقافته، لذا من المهم ذكره في المقررات الدراسية؛ لأنه أحد الموضوعات التي تعد من العوامل التي تجلب الانسجام بين الناس. ويهيمن الجزء الثقافي العالمي على جانب الطعام بنسبة (65.96%)، إلا أن الجزء الثقافي الخاص بالثقافتين المحلية والمستهدفة أتى بنسب متساوية (17.02%)، وربما يعكس تضمين الطعام العالمي انتشار العولمة وتأثيرها في تشكيل اهتمامات الطلاب، كما أن النسبة المحدودة للطعام المحلي تشير إلى التركيز الأكبر على تعزيز تنوع الأذواق بدلاً من تعزيز الهوية الغذائية المحلية.

أما الجانب التاسع فيمثل اللباس، وفيه يهيمن اللباس المحلي بنسبة (56.34%)، يليه العالمي (35.99%)، ثم المستهدف (7.67%). هذا الترتيب يعكس أهمية تمثيل الهوية الثقافية من خلال تمثيل اللباس المحلي يعكس أهمية الهوية البصرية للثقافة السعودية، كما يشكّل اللباس جزءاً أساسياً من تعريف الطلاب بذاتهم وثقافتهم، بينما يُستخدم اللباس العالمي والمستهدف لإظهار التنوع الثقافي.

وقد ركز الجانب العاشر على مخاطبة الأشخاص وحوارهم، ويمثل هذا الجانب أداة تعليمية فعّالة لتعزيز مهارات التواصل مما يساعد الطلاب على بدء محادثة صحيحة مع الأجانب، ونجد أن أنواع المخاطبة التي وردت في هذه السلسلة هي (السيد والسيدة، والسيدة والسيدة، والسيد والسيد). وقد أظهرت النتائج أن هناك (52) نوعاً من أنواع المخاطبة موزعة

بنسبة (48.08%) للثقافة المحلية و (28.85%) للثقافة المستهدفة، ثم بنسبة (23.07%) للثقافة الدولية في الكتب الثلاثة.

أما الجانب الحادي عشر فهو الفن الذي لم يحظَ باهتمام كبير في الكتب الدراسية محل الدراسة، وقد لوحظ أن الثقافة المستهدفة هي الأعلى نسبة (50%)، أما موضوعات الفن فهي شبه غائبة في كتاب الصف الثاني المتوسط حيث ينبغي أن تتضمن الكتب مثل هذه المواضيع، وبالمثل فإن الأدب لا يحظى باهتمام كبير أيضاً، وبما أن الفن يعكس التفكير الفكري لشعب أي بلد، فمن المفترض أن يحظى بمزيد من الاهتمام في الموضوعات التي تضمنتها كتب المراحل الثلاث.

من جُملة ما تقدم؛ نلاحظ أن سلسلة كتب Super Goal للمرحلة المتوسطة -محل الدراسة- تميل لإبراز الثقافة المحلية في بعض الجوانب كأسماء الأشخاص والمهن والصور والرسومات، والمناسبات والاحتفالات واللباس والحوار والمخاطبة، لكنها تعطي مساحة أكبر للثقافة العالمية في مجالات أخرى كالأطعمة وأسماء الأماكن والشخصيات البارزة، وقد هيمنت الثقافة المستهدفة على بقية الثقافات في جانب الفن رغم أن هناك قصوراً في تمثيل الفنون والأدب بشكل عام، ويلحظ أن إدماج الجوانب العالمية يعكس اهتمام الكتب بتمكين الطلبة من المنافسة في بيئة دولية مع الاحتفاظ بهويتهم الثقافية، حيث أن كل جانب من الجوانب السابقة يخدم هدفاً محدداً؛ مثل تعزيز الفخر الوطني، توسيع المدارك، أو تحسين المهارات اللغوية والاجتماعية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني "ما أكثر الجوانب الثقافية استخداماً في كل من الثقافات الواردة في الكتب المدرسية؟"

تم تحليل الجوانب الثقافية الأكثر شيوعاً في سلسلة كتب Super Goal للمرحلة المتوسطة، حيث يوضح جدول رقم (1) أن هذه الجوانب تتفاوت في تكرارها، مما يعكس اختلاف الأهداف التعليمية والثقافية التي تسعى الكتب لتحقيقها، ويتضح من خلال الجدول رقم (1) أن أعلى تكرار لمختلف الجوانب الثقافية كان لجانب أسماء الأشخاص بتكرار (574) ويمثل (28.3%) أي ما يزيد عن ربع المحتوى الثقافي للكتب موضع التحليل، وتعزى الهيمنة الواضحة لأسماء الأشخاص إلى طبيعة النصوص التعليمية في سلسلة كتب اللغة الإنجليزية محل الدراسة، والتي تعتمد بشكل كبير على القصص والحوارات وتطوير الكفاءة التواصلية؛ إذ إنها تقوم على تحقيق المدخل الاتصالي من مداخل تعليم اللغة، والأسماء هي جزء أساسي في بناء الحوارات والنصوص، حيث تُستخدم لتعزيز المهارات اللغوية الأساسية، كما أن الهدف الأساسي لتعلم اللغة الإنجليزية هو تعزيز التواصل الثقافي والإنساني، وبالتالي فإن التركيز على أسماء الأشخاص يعزز الشعور بالواقعية والقدرة على التواصل في سياقات اجتماعية.

يلي ذلك جانب الصور والرسومات بتكرار (472) ونسبة (23.2%)، مما يعكس الاهتمام الكبير بالعنصر البصري والذي يعكس دوره الحاسم في تعليم اللغة والثقافة، لاسيما وأن الصور والرسومات وسيلة فعالة لتمثيل العناصر الثقافية مثل الملابس، الطعام، الأماكن، والعادات خاصة في مرحلة التعليم المتوسط، كما أن التعلم البصري من خلال الصور يسهل فهم المفاهيم الثقافية والمفردات الجديدة، خاصة بالنسبة للمتعلمين في هذه المرحلة مما يساعد ويزيد من استيعابهم، خاصة في المواضيع التي تتطلب تصوراً للمواقف أو البيئة الثقافية.

كما يلي ذلك مجال أسماء الأماكن في المرتبة الثالثة بتكرار (401) ويمثل هذا المجال ما نسبته (20%) إلى مجمل المحتوى الثقافي، وبالعكس هذا تشجيع الكتب للطلبة للتعرف على الأماكن واستكشاف التنوع الجغرافي والثقافي، مما يجعل

الطلاب أكثر انفتاحاً على الثقافات الأخرى، كما أُدرجت الأماكن المحلية كذلك بشكل ملائم؛ بهدف تعزيز شعور الطلاب بالانتماء لثقافتهم، بينما تبرز الأماكن العالمية أهمية الانفتاح على الآخر.

كان أقل المجالات الثقافية تكراراً هو مجال المناسبات والاحتفالات بتكرار (11) ونسبة (0.54%)، وقد يكون ضعف التمثيل لهذا الجانب نتيجة عدة عوامل، مثل: تركيز كتب اللغة الإنجليزية على الجوانب اللغوية أكثر من الجوانب الثقافية الرمزية مثل الاحتفالات التي قد تتعارض مع الأعراف الاجتماعية، وقد يكون اختيار المناسبات المحلية فقط انعكاساً لالتزام الكتب بالقيم والتقاليد المحلية، مع تقليل التركيز على الاحتفالات العالمية أو الأجنبية التي لا تتماشى مع الإطار الثقافي الذي تسعى المناهج إلى ترسيخه، أو ربما لأن المناسبات والاحتفالات عادة ما تكون أقل ارتباطاً بالمواقف اليومية أو السياقات اللغوية التي يُراد تدريب الطلاب عليها كالتسوق والعمل والسفر والدراسة والحياة اليومية.

وترى الباحثة أن التفاوت في تكرار الجوانب الثقافية يُظهر تركيز الكتب المدرسية على الجوانب التي تخدم الأهداف التعليمية بشكل مباشر (مثل التواصل عبر أسماء الأشخاص) أو تلك التي تدعم التعلم البصري (كالصور والرسومات)، كما أن تركيز المنهج على الجوانب العملية الأكثر تكراراً (أسماء الأشخاص والصور وأسماء الأماكن) ترتبط مباشرة بتعزيز فهم الطلاب للغة في سياقات واقعية وعملية، بينما نجد أن ضعف تمثيل المناسبات والاحتفالات يعكس التزام المنهج بتقديم محتوى يتماشى مع الثقافة المحلية ويقلل من التركيز على الجوانب الثقافية التي قد تُعتبر أقل أهمية في تعليم اللغة.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث "ما الثقافات الموجودة المضمنة في سلسلة كتب المرحلة المتوسطة Super Goal؟"

من خلال تحليل محتوى الكتب عينة الدراسة؛ قامت الباحثة بتصنيف المحتوى لكل جانب من الجوانب الذي ينتمي إليه، ووفقاً لنمط الثقافة التي يمثلها، والجدول رقم (2) يلخص النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول 2

أنماط الثقافات المضمنة في كتب اللغة الإنجليزية للمرحلة المتوسطة Super Goal

نمط الثقافة	التكرار			النسبة	الترتبة
	أول متوسط	ثاني متوسط	ثالث متوسط		
الثقافة المحلية	451	263	330	49.50%	1
الثقافة المستهدفة	224	162	210	28.26%	2
الثقافة العالمية	128	172	169	22.24%	3
المجموع			2109	100	-

يظهر من محتوى جدول رقم (2) أن المحتوى الثقافي الغالب على محتوى كتب اللغة الإنجليزية للمرحلة المتوسطة Super Goal هي الثقافة المحلية والتي عرفها البحث الحالي بأنها دراسة القيم والمعتقدات والتقاليد التي تميز المجتمع العربي الإسلامي. وتشمل هذه العناصر اللغة، والدين، والعادات، والتقاليد، والتاريخ، والفن، وأساليب الحياة والتفكير السائدة؛ حيث احتلت المرتبة الأولى وبلغ تكرارها 1044 وفُدرت بنسبة مئوية تُمثل (49.50%) من مجمل المحتوى الثقافي، في حين جاءت في المرتبة الثانية الثقافة المستهدفة والتي عُرفت في البحث الحالي بأنها الثقافة التي يتم توجيه البرنامج التعليمي أو الدرس

نحو فهمها وتعلمها، وهي الثقافة الإنجليزية نفسها، حيث بلغ تكرارها (596)، ونسبة (28.26%) إلى مجمل المحتوى الثقافي، وتتيح سلسلة كتب اللغة الإنجليزية Super Goal للطلاب بالقراءة عن الثقافات الأجنبية ومساعدتهم على الاستفادة من ثقافات الشعوب الأخرى حيث جاءت الثقافة العالمية بالمرتبة الثالثة بتكرار (469) ونسبة (22.24%)، من خلال تحليل المحتوى، نجد أن محتوى الثقافة العالمية تضمن الثقافات الأوروبية والآسيوية والأفريقية.

ويعزى احتمال هيمنة الثقافة المحلية على محتوى كتب اللغة الإنجليزية في البحث الحالي إلى استجابة دور النشر العالمية لتوصيات الدراسات السابقة والنقد الموجه لبعض سلاسل الكتب بانحيازها لثقافة اللغة المستهدفة، وفي هذا السياق، جاءت الثقافة المحلية بنسبة تقترب من النصف مقارنة بالثقافتين المستهدفة والعالمية مجتمعة، ويعد تضمين بعض جوانب الثقافة المحلية في كتب اللغة الإنجليزية في البحث الحالي هو تحقيق أولويات المناهج المتعلقة بالمواطنة وتعزيز الشعور بالهوية الوطنية. وقد ظهر هذا الجانب واضحاً في تضمين كتب اللغة الإنجليزية لرؤية المملكة 2030، وصور قياداتها، ومعلومات حول توحيدها، واليوم الوطني السعودي، وإبراز الأماكن التراثية مثل قصر المصمك وقصر شدا التاريخي وسوق الجمال، وقصر العان بنجران وحي البطحاء بالرياض، ومدائن صالح، والمعالم، والمنجزات الحضارية مثل برج المملكة والفيصلية، كما تكرر ظهور الزي السعودي للرجل والمرأة، وبعض المأكولات السعودية والقهوة العربية والتمر، وضمنت أسماء ومعلومات حول بعض المناطق والمدن السعودية مثل جبال أبها وسودة عسير، كما تضمنت الكتب معلومات حول إسهامات أعلام سعوديين مثل الأمير سلطان بن سلمان آل سعود، والشيخ سليمان بن عبدالعزيز الراجحي، ومحمد عبداللطيف جميل، ولاعب كرة القدم ماجد عبدالله، وغيرهم، وذكرت الأسماء العربية إلى جانب الأسماء الغربية ومنها: (أسماء، رفعة، عائشة، فاطمة، نورة، بدرية، حميد، سعيد، قاسم، ..) ويلاحظ تنوع الثقافات العربية التي تنتمي إليها الأسماء، وتعكس نسبة الثقافة المحلية في كتب اللغة الإنجليزية كمية المواءمة التي تمت على الكتب المدرسية قبل تطبيقها، كما تعكس رؤية المملكة في نشر الثقافة العربية والإسلامية وعدم الاكتفاء باستقبال ثقافة اللغة المستهدفة أو الثقافة العالمية؛ فهي رؤية تقوم على التبادل الثقافي.

أما وقوع الثقافة المستهدفة في المرتبة الثانية رغم كون السلسلة أجنبية وخلافاً لنتائج الدراسات السابقة حيث كانت تحتل المرتبة الأولى في المحتوى الثقافي في معظم الدراسات السابقة، مثل: دراسة الديرة (2017)، الهملان والعرفج (2018)، الشنقيطي (2019)، الحربي (2021)؛ فيمكن عزوه إلى عمليات المواءمة والمراجعة السابق ذكرها والتي تقوم بها إدارة المناهج تجاه الكتب والسلاسل الأجنبية حتى تتسق مع الرؤية التربوية للمناهج السعودية، كما أن الجهات التعليمية حرصت في السنوات الماضية على تضمين بعض الأبعاد المشتركة في جميع المواد التعليمية، على أن الثقافة المستهدفة لازالت موجودة بدرجة واضحة في المحتوى ممثلة بأسماء الدول والمدن والأشخاص والعلماء والمظاهر الحضرية والعمرائية والسياحية والعمالات وأسماء الجامعات والشركات الكبرى، وكذلك الأعمال الأدبية والفنية وغيرها، وشملت الموضوعات التي تشير إلى مجتمعات الثقافة المستهدفة كل من أمريكا، وكندا وبريطانيا وأستراليا.

ويمكن تفسير وقوع الثقافة العالمية في المرتبة الثالثة والأخيرة من حيث تضمينها في المحتوى الثقافي إلى استهداف مصممي المحتوى لما هو جاذب ومثير لاستغراب وفضول الطلاب، ولما يكفي للفت أنظارهم إلى الثقافات العالمية بحيث يستكملون اطلاعهم عليها من مصادر أخرى، كما أن تصميم المحتوى عادة ما تتنازعه عدة أبعاد يصعب الجمع بينها كلها، وقد يؤدي الالتزام بأحدها للإضرار بآخر، وقد يكون في تضمين المحتوى نسبة أكبر مما هو متوفر حالياً من ثقافات عالمية مملأ للطلاب فيما لو لم يُحسن اختياره وبدقة، وتعكس بعض الموضوعات مثل: International Food عن طريق الحديث عن Globalization of Food و Football as international sport في كتاب الصف الثاني المتوسط،

وInternational Traffic Signs في كتاب الصف الثالث المتوسط؛ إدراك واهتمام مصممي المحتوى بضرورة فهم ثقافات الآخرين للتواصل معهم بشكل صحيح؛ ذلك أن اكتساح العولمة والإنترنت للثقافات جعل من العالم قرية واحدة فزادت مساحة الثقافة الإنسانية العامة وتقاربت بعض جوانب الثقافة بشكل يصعب فصله خاصة ما يتعلق بالمكونات المادية للثقافة كاللباس اليومي، ووسائل المواصلات، والأجهزة، والأدوات، وغيرها؛ وعليه فقد تطرقت الكتب موضوع التحليل إلى عدة ثقافات عالمية حيث خصصت ألعاب الفيديو وانتشارها في كوريا الجنوبية بشكل لا يمكن مقارنته بأي دولة في العالم بموضوع، كما خصصت موضوعاً في كتاب الصف الثاني المتوسط بالسفر حول العالم وتضمن معلومات حول دول أوروبا وآسيا وأفريقيا، كما تضمن كتاب الصف الثالث المتوسط معلومات حول الثقافات العالمية المختلفة؛ ففي آسيا مثلاً من غير اللائق اللعب بعيدان الطعام أو تركها واقفة في الصحن، وفي الهند مثلاً من المعتاد خلع الأحذية قبل دخول المنزل، وفي ألمانيا من المهم الوصول إلى اجتماع العمل قبل الاجتماع ببضع دقائق، وفي دول مثل إيطاليا واليونان وإسبانيا فإن الخروج لتناول طعام العشاء في وقت متأخر عادة شائعة؛ فلا أحد يخرج لتناول العشاء قبل الساعة التاسعة مساءً، إضافة إلى صور الأزياء والمأكولات الهندية في كتاب الصف الأول المتوسط.

وتضمنت الكتب الكثير من أسماء الأشخاص البرازيلية والمكسيكية وباكستان واليابان وإسبانيا وروسيا، والصين، والهند، وكوريا. وتشير النتيجة في مجملها إلى تقارب توزيع أنماط الثقافة المحلية مع الثقافتين المستهدفة والعالمية مجتمعة معاً.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة؛ توصي الباحثة بما يلي من التوصيات:

1. مراجعة الكتب بشكل دوري لضمان إدراج التطورات الثقافية العالمية الجديدة، مثل تأثير التكنولوجيا الحديثة على العادات والتقاليد.
2. زيادة المحتوى الذي يعكس الثقافة الإنجليزية بشكل أكبر لتوفير فرص أكبر للطلاب لفهم عادات وتقاليد المجتمعات الناطقة باللغة الإنجليزية، خاصة في المجالات المتعلقة بالعادات الاجتماعية، ولتتماشى مع الهدف الرئيس لتعليم اللغة الإنجليزية، وهو تعزيز التواصل العالمي.
3. بناءً على النتائج التي أظهرت ضعف الاهتمام بالفنون والأدب في الكتب، يوصى بإدخال المزيد من المحتوى المتعلق بالفنون والأدب المحلي والعالمي لتوسيع مدارك الطلاب وتعريفهم بجوانب ثقافية جديدة.
4. استمرار تضمين المواضيع التي تعكس رؤية المملكة وتراثها مع إبراز الروابط بين الثقافة المحلية والثقافات العالمية لتعزيز الهوية الوطنية والانفتاح على الآخرين.

المقترحات:

في ضوء حدود الدراسة الحالية، يمكن تقديم مجموعة من المقترحات البحثية التي تساهم في تطوير الدراسات المستقبلية وتحسين محتوى كتب اللغة الإنجليزية، وذلك على النحو التالي:

1. دراسة العلاقة بين الأنماط الثقافية في الكتب المدرسية وتأثيرها على دافعية الطلاب لتعلم اللغة.
2. مقارنة المحتوى الثقافي لسلاسل كتب أخرى تُستخدم في أنظمة تعليمية مشابهة لتحديد أوجه التشابه والاختلاف.
3. دراسة مدى اتساق الأنماط الثقافية بين مختلف المراحل الدراسية، من الابتدائية إلى الثانوية.

4. إجراء دراسات تقييمية لتحديد مدى كفاية التوازن بين الثقافات المحلية، المستهدفة، والعالمية في تعزيز المهارات اللغوية والثقافية لدى الطلاب.
5. تحليل الأسباب وراء قلة الاهتمام بالجوانب الثقافية مثل الفنون والأدب واقتراح استراتيجيات لإدماجها بشكل أفضل في المناهج.
6. دراسة ما إذا كانت الثقافة المحلية في المناهج تؤثر على إدراك الطلاب للثقافات الأخرى.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- أوشن، نور الهدى، وبغزو، صبرينة. (2022). الثقافة في سياق تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية: وجهة نظر المعلمين والطلاب دراسة حالة: مدرسو وطلاب جامعة خنشلة. *مجلة إشكالات في اللغة والأدب*، 11 (2)، 747-730.
- البدرى، محمد عبد صالح، ورضائي، عباس علي. (2023). تقييم ثقافة اللغة الأم واللغة المستهدفة في مناهج اللغة الإنكليزية. *مجلة كلية التربية*، 49 (3)، 319-301. Doi: <https://doi.org/10.31185/eduj.Vol49.Iss3.3385>
- الجلبي، سوسن شاكر. (2024). أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية. دار علاء الدين للطباعة والنشر والتوزيع.
- الحري، عبدالله عبد المحسن. (2021). التحليل السيميائي لعناصر الثقافة السعودية في مقررات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية للصف الثاني الثانوي. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، 8 (3)، 18-1. Doi: 10.55534/1320-008-003-006
- حمودي، إيمان صالح. (2024). دور الوعي الثقافي في تحسين اللغة الإنجليزية كلغة ثانية من تصور المدرسين العراقيين للغة الإنجليزية كلغة أجنبية. *مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية*، 14 (3)، 58-47. Doi: 10.33843/1152-014-003-151
- حوريرا، تشال. (2024). تدريس الثقافة كملكية لغوية في اكتساب اللغة الأجنبية: طلبة الماستر بقسم اللغة الإنجليزية بجامعة الشلف - أتمودجًا. *مجلة جسور المعرفة*، 10 (2)، 33-25. Doi: 10.35645/1711-010-002-004
- الحيدري، أحمد عمر. (2003). مدى توافق كتب اللغة الإنجليزية الأولية المستخدمة في الجامعات السعودية مع الثقافة السعودية الإسلامية. *مجلة العلوم التربوية بجامعة الملك سعود*، 15 (2)، 41-1.
- الرويلي، نورة شبك. (2021). دراسة تحليلية للمحتوى الثقافي في كتب اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 15 (11)، 834-872. 10.21608/jfust.2022.89384.1433
- عليان، شاهر ربحي. (2024). مناهج البحث والمعالجة الإحصائية دليل تطبيقي للمبتدئين. مركز الكتاب الأكاديمي.

المناعي، حورية علي، والحري، لطيفة عبدالله. (2023). مستوى مواءمة كتاب اللغة الإنجليزية للصف الأول الابتدائي (We Can1) لثقافة المجتمع السعودي وبيئة متعلميه. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 7(35)، 251-294.

[10.21608/jasep.2023.318456](https://doi.org/10.21608/jasep.2023.318456)

الهملان، سعاد عبد العزيز، والعرفج، عبير محمد. (2018). مدى تضمن كتاب الصف الثاني الثانوي في مقرر اللغة الإنجليزية للمتطلبات الاجتماعية والبيئة المحلية: الواقع والتطوير. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، 1(2)، 27-53.

<https://doi.org/10.55074/hesj.v0i2.9.53-27>

ثانياً: المراجع الأجنبية

Aldera, A. (2017). Teaching EFL in Saudi Arabian Context: Textbooks and Culture. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(2), 221-228. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0802.03>

Almujaiwel, S. (2018). AAnalysing Culture and Interculture in Saudi EFL Textbooks: A corpus Linguistic Approach. *English Language Teaching*, 11(2), 31-43.

Alshenqeeti, H. (2019). Representation of culture in EFL Textbooks and Learners' Preference. *Pedagogy Journal of English Language Teaching*, 7(2), 127-135.

<https://doi.org/10.32332/pedagogy.v7i2.1647>

Hawiti, Z., Saif, N., & Badawi, M. (2019). Evaluating Cultural Content in EFL Secondary School Textbooks in Saudi Arabia. *Journal of Research in Curriculum, Instruction and Educational Technology*, 5(1), 209 -270. [10.21608/jrciet.2019.31981](https://doi.org/10.21608/jrciet.2019.31981)

Hossain, K. (2024). Reviewing the Role of Culture in English Language Learning: Challenges and Opportunities for Educators, *Social Sciences & Humanities*, 9(2), 100781, <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100781>

Noorfauzi, A. (2023). The Representation of Culture in English Textbook for Senior High School Students. Faculty of Educational Sciences, S.Pd (Strata-1) in English Education Jakarta: *FITK UIN Syarif Hidayatullah Jakarta*.

Rakhmanova, N. (2023). Language and Culture: Investigate the Connection among Language and Culture, Analysing How Language Reflects and Shapes Social Standards, Values, and Personalities. *Talqin Va Tadqiqotlar*, 1(31), <http://talqinvatadqiqotlar.uz/index.php/tvt/article/view/1291>

Ratri, D., Widiati, U., Astutik, I., & Jonathan, P. (2024). A Systematic Review on the Integration of Local Culture into English Language Teaching in Southeast Asia: Current Practices and Impacts on Learners' Attitude and Engagement: *Pegem Journal of Education and Instruction*, 14(2), 37-44. <https://doi.org/10.47750/pegegog.14.02.05>

Umami, N. (2023). An Analysis of Cultural Content of English Textbooks Entitled Bahasa Dan Sastra Inggris for X Class of Senior High School at Man 02 Kepahiang. Undergraduate thesis, *Institut Agama Islam Negeri Curup*.

الملاحق

ملحق 1

التكرار والنسب المئوية للجوانب الثقافية المضمنة في كتاب اللغة الإنجليزية Super Goal للصف الأول المتوسط

التكرار	الثقافة العالمية		الثقافة المستهدفة		الثقافة المحلية		المجالات
	%	ك	%	ك	%	ك	
263	13.28	17	53.13	119	28.16	45(ث)،82	أسماء الأشخاص
5	2.34	3	0	0	0.44	2	الأعلام
102	31.25	40	10.27	23	8.65	39	أسماء الأماكن
8	0	0	0	0	1.77	8	المناسبات والاحتفالات
10	0	0	0.45	1	1.99	9	مهنة الأتني
22	0.78	1	1.34	3	3.99	18	مهنة الذكر
227	12.5	16	29.01	65	32.37	146	الصور والرسومات
17	9.38	12	0.89	2	0.67	3	الطعام
119	26.56	34	1.79	4	17.97	81	الملابس
25	3.91	5	2.67	6	3.10	14	الحوار والمخاطبة
5	0	0	0.45	1	0.89	4	الفن
803	100	128	100	224	100	451	المجموع

ملحق 2

التكرار والنسب المئوية للجوانب الثقافية المضمنة في كتاب اللغة الإنجليزية Super Goal للصف الثاني المتوسط

التكرار	الثقافة العالمية		الثقافة المستهدفة		الثقافة المحلية		المجالات
	%	ك	%	ك	%	ك	
145	6.4	11	32.72	52(ث)،1	30.80	24(ث)،57	أسماء الأشخاص
7	2.33	4	1.23	2	0.38	1	الأعلام
99	27.33	47	11.73	19	12.55	33	أسماء الأماكن
2	0	0	0	0	0.76	2	المناسبات والاحتفالات
5	1.16	2	0	0	1.14	3	مهنة الأتني
22	11.05	19	0	0	1.14	3	مهنة الذكر
199	22.67	39	46.91	76	31.94	84	الصور والرسومات
13	5.23	9	1.85	3	0.38	1	الطعام
83	18.60	32	2.47	4	17.87	47	الملابس

19	4.07	7	3.09	5	2.66	7	الحوار والمخاطبة
3	1.16	2	0	0	0.38	1	الفن
597	100	172	100	162	100	263	المجموع

ملحق 3

التكرار والنسب المئوية للجوانب الثقافية المضمنة في كتاب اللغة الإنجليزية **Super Goal** للصف الثالث المتوسط

التكرار	الثقافة العالمية		الثقافة المستهدفة		الثقافة المحلية		المجالات
	%	ك	%	ك	%	ك	
193	0.59	1	43.34	30(ث)، 61	30.61	30(ث)، 71	أسماء الأشخاص
23	5.33	9	3.81	8	1.82	6	الأعلام
200	46.74	79	24.76	52	20.91	69	أسماء الأماكن
1	0	0	0	0	0.30	1	المناسبات والاحتفالات
3	0	0	0	0	0.91	3	مهنة الأتني
14	1.18	2	0.95	2	3.03	10	مهنة الذكر
101	6.51	11	10.95	23	20.30	67	الصور والرسومات
17	5.92	10	1.43	3	1.21	4	الطعام
137	33.14	56	8.57	18	19.09	63	الملابس
8	0	0	1.90	4	1.21	4	الحوار والمخاطبة
12	0.59	1	4.29	9	0.61	2	الفن
709	100	169	100	210	100	330	المجموع

Saudi Lecturers' Code Switching in English Undergraduate Lectures: L1 Functions

Sultan Mohamed Altalhab

Associate Professor - Curriculum and Instruction Department

College of Education, King Saud University

Email: saltalhab@ksu.edu.sa

ORCID: 0000-0002-9882-511X

Abstract: This study examines the extent of L1 (Arabic) use by Saudi EFL lecturers in undergraduate lectures and delves into the underpinnings of L1 functions in these lectures. Four Saudi university lecturers (two males and two females), who teach undergraduate courses, at the College of Language Sciences at King Saud University participated in this study. Thirteen lectures in the courses: English Teaching Methods, Semantics, CALL and Research Methods were audio-recorded and each one lasted between 50–100 minutes. Ferguson's (2009) theoretical framework for the functions of classroom code switching was adopted to analyse the data. The results revealed that although all lecturers switched codes, it was quite limited as the mean of the number of L1 words was only 4.83%, and the mean of the code switching frequency was 25.76%. Additionally, two main functions of L1 use were found in the lectures: the construction and transmission of knowledge and the establishment of interpersonal relations.

Keywords: code switching, EFL lecturers, L1 functions.

التناوب اللغوي للأساتذة السعوديين في محاضرات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية: استخدامات اللغة الأولى

سلطان محمد آل طلحاب

أستاذ مشارك - قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود

saltalhab@ksu.edu.sa

ORCID: 0000-0002-9882-511X

المستخلص: تبحث هذه الدراسة في مدى استخدام الأساتذة السعوديين للغة الأولى (العربية) في محاضرات اللغة الإنجليزية في المرحلة الجامعية، وتتناول كذلك استخدامات اللغة الأولى في هذه المحاضرات، شارك في هذه الدراسة أربعة أساتذة سعوديين (اثنان من الذكور، واثنان من الإناث) من كلية اللغات وعلومها بجامعة الملك سعود/ حيث يقومون بتدريس مقررات في مرحلة البكالوريوس. سُجلت ثلاث عشرة محاضرة في مقررات: طرق تدريس اللغة الإنجليزية، وعلم الدلالة، وتعليم اللغة الإنجليزية بمساعدة الحاسب الآلي، وطُرق البحث، وترواحت مدة كل محاضرة من (50-100) دقيقة. استخدمت الدراسة الإطار النظري لفيرسون (2009) لتحليل بيانات الدراسة فيما يتعلق بتحديد استخدامات اللغة الأولى. وأظهرت النتائج أنه بالرغم من أن جميع الأساتذة قاموا بالتناوب اللغوي خلال المحاضرة فإن ذلك كان محدوداً للغاية، حيث بلغ متوسط كلمات اللغة الأولى المستخدمة في المحاضرات (4.83%) فقط، ومتوسط عدد التناوب اللغوي (25.76%). بالإضافة إلى ذلك، أظهرت النتائج وظيفتين رئيسيتين لاستخدام اللغة الأولى في المحاضرات هما: بناء المعرفة ونقلها، وتوطيد العلاقة بالطلاب.

الكلمات مفتاحية: التناوب اللغوي، أساتذة اللغة الإنجليزية، استخدامات اللغة الأولى.

1. Introduction

The phenomenon of shifting between two languages within the confines of a single speech, phrase or discourse is commonly known as code switching (CS) (Bhatti et al., 2018). The impact of CS has been widely observed and documented in various educational settings worldwide (Alharbi & Alqefari, 2023; Bhatti et al., 2018; Cahyani et al., 2018; Levine, 2011). Tutors in institutions primarily dedicated to teaching English as a foreign language (EFL) to non-native speakers typically integrate their native language (L1) with the language they are presently instructing (L2).

In the context of students' linguistic and sociocultural development, Levine (2011) placed great emphasis on the pivotal role of CS due to the fundamental nature of CS as a core function. Moreover, CS is viewed as a strategic tool that instructors can use for classroom management, explaining complex concepts and promoting communicative engagement within the L2 learning context (Zainil & Arsyad, 2021). Conversely, some argue that excessive use of L1 in the classroom might hinder students from exposure to and utilisation of the target language (L2), which is intended to be the primary language (Ellis, 1984). Furthermore, frequent CS may lead to an increased reliance on L1, running counter to the overarching goal of linguistic immersion and proficiency development in L2 (Tamene & Desalegn, 2022).

CS can be employed as a beneficial learning strategy, reducing the cognitive load associated with understanding complex concepts (Paap et al., 2021). Adendorff (1993) revealed that skilful and purposeful language transitions can assist students in comprehending, retaining and recalling challenging academic subjects. The linguistic and cultural ties of Arabic students not only influence how information is perceived but also how it is socioculturally contextualised (Al Tale & AlQahtani, 2022). In contrast, for learners of English, their linguistic and cultural backgrounds primarily influence how information is interpreted. According to Levine (2011), CS is essential for developing sociocultural and linguistic understanding, as it offers students a framework for comprehending and internalising academic content that is both linguistically and culturally meaningful. This underscores the significance of CS in fostering sociocultural and linguistic comprehension.

2. The problem of the study

The previous studies as will be discussed in section 5, significantly enhanced the understanding of the fundamental functions of L1 use in undergraduate EFL courses, including the context of Saudi Arabia. Beyond merely observing its prevalence, this study aims to deepen awareness of L1's role in constructing and transmitting knowledge and interpersonal relations. While previous research offered a foundational understanding of CS in EFL classes, a more comprehensive investigation into the various aspects of CS in EFL classrooms in Saudi Arabia requires in-depth research. Despite the perceptible literature gap, few in-depth studies have been conducted on the CS behaviours of Saudi EFL lecturers teaching at the undergraduate level (Temesgen & Hailu, 2022).

3. The significance of the study

Examining CS is a valuable area of investigation, particularly within the classrooms of higher education institutions in Saudi Arabia (Al-Ahdal, 2020; Alharbi & Alqefari, 2023). A key reason behind growing interest in research about CS in EFL classrooms worldwide is the convergence of social, psychological and educational factors (Al-Adnani & Elyas, 2016). Macaro (2001) and Levine (2011) noted that EFL instructors must navigate complex linguistic terrains while simultaneously shifting between L1 and

L2 languages. They need to employ tools from both languages to foster student engagement, maintain classroom order and enhance overall student comprehension. This underscores the need to challenge the prevailing view of restricting classroom instruction to L2 (Nurhamidah et al., 2018).

4. Research questions

The current study examined the following research questions:

1. How frequently do Saudi lecturers switch to L1 (Arabic) in undergraduate EFL classes?
2. What are the functions of L1 (Arabic) in these lectures?

5. Literature review

5.1 Code switching in EFL classrooms

CS has sparked extensive pedagogical discussions in EFL classrooms, rooted in various language and cognitive development theories (Levine, 2011). According to Macaro (2001), CS can enhance learning by providing scaffolding, aiding comprehension and fostering an environment conducive to learning. This perspective on CS highlights the positive aspects of language acquisition, such as boosting engagement and motivation among EFL students.

In an international educational context, Hanafiah et al. (2021) investigated the types and functions of CS between English and Bahasa Indonesia during thesis examinations at Universitas Sumatera Utara. Intra-sentential switching was the most common type, with various functions, such as entertainment, translation, emphasis and feedback, being fulfilled. Furthermore, Kasim et al. (2019) examined CS during a thesis defence examination at Syiah Kuala University in Banda Aceh. Their study involved one student and four lecturers from the English Education Department, with a focus on the types and functions of CS. The examination assessed students' research competence after four years of study.

Cahyani et al. (2018) conducted an ethnographic case study of teachers' CS in Indonesian tertiary bilingual classrooms where English was the primary instruction language. The results showed that CS often served as a translanguaging tool that strategically integrated both languages to enhance communication and learning. Overall, these studies provide insights into the types and functions of CS in different educational contexts, ranging from thesis examinations to bilingual classrooms. The studies utilised qualitative research methods, such as content analysis, ethnographic case studies and interviews, to understand the complexities of CS in these settings. Narasuman et al. (2019) conducted a qualitative research study in Afghan universities that aimed to explore CS triggers in EFL classes, understand Afghan EFL lecturers' perceptions of CS and examine how lecturers utilise CS as a teaching strategy in their English classes.

In another global context, Gallagher (2020) conducted a qualitative study in Dublin, Ireland, focusing on EFL teachers' perspectives on CS and L1 use in classrooms. The research involved analysing interviews with 24 EFL teachers who were teaching in multilingual contexts in Ireland and non-English-speaking countries. The study highlighted the various views of EFL teachers on L1 use and emphasised the need for its inclusion in teacher training. Research has shown that CS has a positive impact on the growth of students' English language abilities in EFL courses (Bhatti et al., 2018). In the Arabic context, the use of Arabic in the Saudi context can either serve as a tool facilitating comprehension and participation or accidentally inhibit complete immersion in the

English language (Almulhim, 2014), thus slowing the development of fluency and comprehensive competency. It is possible that the strategic deployment and regulated use of Arabic in classrooms to preserve cultural backgrounds, control students' conduct or teach complicated topics requires a delicate balance to ensure that it promotes rather than inhibits L2 learning. Arabic is used not only as a medium of communication but also as a vehicle for transmitting Arabian Gulf cultural values and social standards, making it an important linguistic resource (Mustafawi et al., 2022).

The ability to move between different linguistic (or coding) systems helps people build sociocultural bridges that relate foreign (English) concepts to local understandings and settings. It enables instructors to culturally adapt the material, making it more relatable to students and easier for them to comprehend. Moreover, this cultural adaptation through linguistic mediation may produce a more inclusive and culturally sensitive educational environment.

The widespread use of CS in EFL classrooms calls for an examination of the instructional methods currently being implemented in Saudi Arabia (Alzahrani, 2023). A full knowledge of the functions and effects of L1 use can influence the pedagogical models that wisely utilise L1 to facilitate learning while maintaining an English-dominant environment. Furthermore, the common use of CS in classrooms emphasises the necessity of developing organised teacher training programmes to empower them to efficiently traverse between L1 and L2, making it likelier that CS will be used as a purposeful educational tool rather than as a compensatory mechanism (Macaro, 2005).

Cognitively speaking, CS may allow for a more seamless absorption of difficult scholastic subjects (Lising et al., 2020). Particularly when struggling with complex or abstract concepts, a momentary retreat to L1 might give cognitive respite, helping students anchor new knowledge onto their prior language and cognitive frameworks. This is especially true when grappling with complex or abstract notions. Understanding the functional role of Arabic in the classroom may help teachers devise tactics that will maximise student engagement, involvement and behavioural control without heavily relying on L1 (Tajeddin et al., 2020). This is especially helpful for classroom management and dynamics and highlights the need for a sophisticated grasp of how and when to bring Arabic into the classroom to control classroom circumstances, retain student engagement and ensure efficient communication while largely focusing on English communication.

5.2 The functions of L1 in EFL classrooms

CS in the Middle East EFL context has shown remarkable trends and results, especially in countries that are well-known for their significant language variety (Gardner-Chloros, 2009). It is common practice for teachers in Saudi Arabia (Alharbi & Alqefari, 2023), the United Arab Emirates (Jdetawy, 2011) and Oman (Al-Issa & Al-Bulushi, 2012) to incorporate Arabic into their English classes (Belhiah & Elhami, 2015). Therefore, they must strike a careful balance between national educational objectives and the prevalent linguistic reality (Alharbi & Alqefari, 2023). This leads to the need for CS to identify certain terms and instructions in a way that does not harm the use of English in the classroom as a means of communication.

The deployment of Arabic in English-centric academic discourses and its many functions in regulating linguistic, cognitive and socio-cultural dynamics within classrooms remain largely understudied (Saeed, 2021). Additionally, a significant portion of Arabic's role in the classroom as a moderator of linguistic, cognitive and sociocultural processes is still being determined (Kim et al., 2019). Although the theoretical underpinnings of CS are well understood, relatively little is known about the precise

techniques by which Arabic is taught in English-language classrooms or the effects that this has on the linguistic and cognitive development of children in such classrooms (Dhaouadi, 2006). In contrast, the core aspects of CS is well researched and analysed. The understanding of the practical dynamics of CS within the unique sociocultural and pedagogical setting of Saudi Arabia (Alzahrani, 2023; Hasan, 2020), where the interaction of linguistic and cultural variables casts a specific light on language learning and usage, is necessary for a comprehensive awareness of how CS is perceived, discussed and exploited by instructors and students in this setting.

When EFL students have difficulties grasping the subject or when L2 does not successfully transmit the intended meaning, teachers may employ L1 to enhance students' comprehension and learning (Al-Nofaie, 2010). From a pedagogical perspective, the usefulness and applicability of CS in EFL classes have long been a topic of debate among EFL teachers and researchers. The use of L1 in such situations offers many advantages, including regulation of classroom dynamics, maintenance of dialogue flow and clarification of content or tasks (Alharbi & Alqefari, 2023). However, critics argue that excessive use of L1 might prevent students from immersing themselves in the process of learning L2, which would hinder their capacity to acquire and demonstrate proficiency in the target language (Cook, 2001). Conversely, proponents emphasise the function of L1 as a useful scaffolding tool in L2 acquisition and argue that it assists students in understanding complex subjects and maintains good classroom communication (Macaro, 2001).

Many studies have focused on CS in Arabic contexts and have provided insights into the use of CS in Arabic educational contexts. They highlight the different functions and purposes of CS, as well as the perspectives of teachers and students regarding its use in the classroom. Adriosh and Razi's (2019) ethnographic study explored CS in Libyan universities with six EFL teachers and their students. The results revealed that Arabic was occasionally used in classrooms for pedagogical and social purposes, such as clarification, repetition, recapitulation and socialisation. Both teachers and students viewed this CS positively for addressing educational and social needs.

Sadiq (2022) conducted a mixed-methods study in Iraq with EFL lecturers and students from different EFL classroom groups. The data collection methods included teacher interviews and classroom observations using a checklist. The results showed that CS was used by lecturers for various purposes, such as explaining topics, asking questions, checking students' understanding and managing the classroom. While some lecturers claimed not to employ CS during the interviews, it was observed that they did so during instruction.

In the Saudi context, Mahdi and Almalki (2019) examined CS by Saudi EFL learners in the classroom and found that CS was commonly used by teachers to assist low-level learners and facilitate language tasks. Alanazi and Widin (2018) examined the impact of different F-moves in Teacher Talk (TT) on enhancing students' dialogic skills. The results revealed that well-oriented F-moves can improve student-teacher interactions, error correction and dialogue maintenance, while some examples of TT may limit student participation and spoken output. Bhatti et al. (2018) investigated CS among EFL teachers of Saudi students, highlighting the sociocultural factors influencing TT and student learning. Al-Ahdal (2020) evaluated the use of CS in an EFL environment and found positive attitudes towards CS in English and Arabic, suggesting its potential inclusion as a teaching practice in the Saudi EFL context.

In the Saudi university context, Almulhim (2014) explored CS in EFL university classrooms by video recording classes and conducting interviews with teachers and students. The results showed the existence of CS in the class; however, the functions of the teachers' CS differed from those of the students. This finding agrees with Alsuhaibani (2015), who showed the facilitative uses of L1 by both teachers and students in Saudi EFL university classes.

In a different context, Alqurashi (2022) examined the motivation behind CS and its functions in spoken interactions within multilingual medical workplaces. Qualitative methods, such as observations and individual semi-structured interviews, were used to collect and analyse data from 25 participants comprising doctors and nurses from various Arabic and Asian countries. The findings indicated that CS in these hospitals was driven by personal, institutional, linguistic, socio-biographical and emotional factors. The study highlighted that CS serves many functions, such as facilitating communication, providing emphasis, clarifying information through repetition, filling lexical gaps and delivering messages quickly.

A recent study by Alzahrani (2023) focused on CS in the EFL classroom and its effects on students' learning outcomes. The study distinguished between methodological CS (linguistic explanation) and mixed CS (linguistic, classroom management and social purposes) and involved teaching different groups using these CS categories and a control group. The results showed that both CS groups performed better than the control group, with mixed CS having a greater impact. The largest improvements were seen at the intermediate level, particularly in vocabulary and reading enhancement. Overall, a rich CS environment, especially mixed CS, was found to facilitate learning in the EFL classroom.

6. Methodology

6.1 Participants

Four Saudi lecturers (two males and two females) who teach undergraduate courses at the College of Language Sciences at King Saud University in Saudi Arabia participated in this study. Thirteen lectures in the courses English Teaching Methods, Semantics, CALL and Research Methods were audio-recorded.

6.2 Data collection and analysis

Consent was first obtained from the lecturers and students via email. The participants were then provided with an overview of the study. All lectures were audio-recorded, and each one lasted between 50–100 minutes. Also, they were all transcribed. The data analysis was based on Ferguson's (2009) theoretical framework for the functions of classroom CS. Ferguson (2009) classified the teacher's classroom CS into three categories: (a) for constructing and transmitting knowledge, (b) for classroom management and (c) for interpersonal relations. The lecturers' CS practices in the transcripts were highlighted, and all CS instances were listed and coded on the basis of their potential functions. Ferguson's (2009) theoretical framework was used to answer the second research question.

7. Findings and Discussion

RQ1: How frequently do Saudi lecturers switch to L1 (Arabic) in undergraduate EFL classes?

The data obtained from 13 lectures given by four lecturers at King Saud University clearly showed that CS occurred in the classes, as shown in Table 1. However, their switch codes were quite limited: the mean of the number of L1 words was 4.83%, and the mean of the CS frequency was 25.76%. This might have been due to the students' advanced level of English (because they were majoring in English) and the nature of the courses in this study (i.e. not language skills courses). The highest use of Arabic was 20.47%, and the CS frequency was 85, while the lowest use of L1 was 0.76%, and the CS frequency was 9.

Table 1

The frequency of L1 use and its functions

Lecturer	Number of words	L1 (Arabic) words	Constructing and transmitting knowledge (frequency of CS)	Interpersonal relations (frequency of CS)	Total frequency of CS
A 1 (male)	8,814	1805 (20.47%)	80	3	83
A 2 (male)	4,250	465 (10.94%)	31	3	33
A 3 (male)	8,802	1515 (17.21%)	63	2	65
M 4 (male)	4,653	67 (1.43%)	14	2	16
M 5 (male)	8,624	233 (2.70%)	22	2	24
M 6 (male)	5,775	106 (1.83%)	11	3	14
M 7 (male)	4,027	33 (0.81%)	7	2	9
R 8 (female)	3,915	30 (0.76%)	9	2	11
R 9 (female)	2,865	26 (0.90%)	8	2	10
R 10 (female)	5,292	87 (1.64%)	14	2	16
W 11 (female)	1,762	25 (1.41%)	13	2	15
W 12 (female)	2,469	25 (1.01%)	12	2	10
W 13 (female)	4,904	88 (1.79%)	27	2	29
Mean	5,088	346 (4.83%)	23.92	2.23	25.76

These results seem to be a natural outcome because all participants in this study were bilingual. Interestingly, CS occurred in this study, even though the speech event was (more or less) constant and continued to have the same participants and the same topic, as in the course of a single lecture. This is a dimension of conversational strategy because CS aids in communicating certain elements, which will be discussed in the next section. This study's findings agree with Adriosh and Razı (2019) who found that Libyan EFL teachers and students expressed favourable attitudes towards the use of CS by the teacher to address pedagogical and social issues. These findings align with Levine (2011) and Macaro (2001), who held that CS occurs when a single conversational exchange involves the simultaneous use of multiple languages or dialects. This has sparked extensive pedagogical discussions in EFL classrooms rooted in various language and cognitive development theories (Levine, 2011). Macaro (2001) suggested that CS can enhance learning by providing scaffolding, aiding comprehension and fostering an environment conducive to learning. This perspective on CS emphasises the positive aspects of language acquisition, such as increasing engagement and motivation among EFL students.

This finding also agrees with previous studies (Almulhim, 2014; Alsuhaibani, 2015) that were conducted in a similar context to the current study (i.e. CS occurred in the observed classes). However, the frequency of L1 use in the current study was lower than that found in those studies (Almulhim, 2014; Alsuhaibani, 2015). This may be

attributed to the fact that the participants in the current study were majoring in English, while the participants in Almulhim's (2014) study were not. Additionally, the courses in the current study were specialised for advanced levels, whereas the students in Alsuhailani's (2015) study were taking beginning courses that focus on language skills.

RQ2: What are the functions of L1 (Arabic) in these lectures?

Two main functions of CS were found in this study's data: (a) establishing interpersonal relations and (b) the construction and transmission of knowledge, as shown in Table 1. In terms of establishing interpersonal relations, in all 13 lectures, the teachers opened the lectures in Arabic. In all cases, this negotiated an immediate relation with the students, followed by a brief pause and then a switch to the content in English. Following the same pattern, the relationship was once again negotiated when bringing the lecture to a close by switching to Arabic to say goodbye. When formulaic or set expressions, such as

السلام عليكم (As-salamu alaykum)

أهلا يا شباب (Hi guys)

مع السلامة .. نلتقي الأسبوع القادم (Goodbye....see you next week)

were used, CS was clearly a communication tool. One of the lecturers used CS when checking with the students about how their exams went:

كيف كان اختباركم الأسبوع الماضي؟

(How was your exam last week? I hope it was fine.) (Lecturer 1)

This function of CS is used to establish interpersonal relations between the communicating agents. This aligns with the socialisation reported by Adriosh and Razi (2019), who found that teachers CS to Arabic to encourage interaction between themselves and students in informal interactions, such as exchanging greetings. This function complements the pedagogical aspects of the classroom experience. In terms of the construction and transmission of knowledge, Arabic was adopted by the lecturers in this study to explain new ideas and concepts that the students might find difficult. This can be seen in the following extracts:

synonym تعني الكلمة التي لها نفس المعنى لكن antonym تعني الكلمة وعكسها

(A synonym is a word that has the same meaning, and an antonym is a word that has the opposite meaning.) (Lecturer 2)

literature في البحث لا تعني الروايات والقصائد تعني الدراسات السابقة

(Literature in research does not mean novels and poetry; it means previous research.) (Lecturer 1)

semantics هي دراسة المعاني

(Semantics means the study of meanings.) (Lecturer 4)

أحد يعطينا مثال على platforms أو منصات تعليمية؟

(Can anyone provide us with examples of learning platforms?) (Lecturer 3)

One of the lecturers used Arabic to check the students' understanding:

هل فهمتم هذه النقطة؟

(Did you understand this point?) (Lecturer 3)

This function of L1 was confirmed by Adriosh and Razi (2019), who affirmed that Libyan EFL teachers frequently switch to L1 when it is necessary to help students understand ambiguous concepts, even though they primarily use L2. This practice is justified by the need to ensure that students fully comprehend the material. It serves the dual function of aiding in understanding while establishing a shared space between teachers and students and easing learning stress.

This finding resonates with an earlier study by Mahdi and Almalki (2019), who examined CS by Saudi EFL learners in classrooms. Their research found that CS is commonly used by teachers to assist low-level learners and facilitate language tasks. CS is also motivated by a change in speech events, such as a change in the participants or topic. In the data gathered in the current study, the lecturers regarded switching to Arabic for knowledge transmission as appropriate for changes in speech events. The findings of the current study on the functions of CS align with many studies conducted in the EFL context of the Middle East and Saudi Arabia (e.g. Al Tale & AlQahtani, 2022; Alsuhaibani, 2015; Almulhim, 2014; Al-Issa & Al-Bulushi, 2012; Jdetawy, 2011), which elucidates that EFL teachers commonly integrate Arabic into their English classes to identify terms and instructions without undermining the use of English as the primary mode of communication in the classroom. Some studies (e.g. Al Tale & AlQahtani, 2022; Al-Issa & Al-Bulushi, 2012) have also reported that teachers often use Arabic alongside English as the medium of instruction.

8. Conclusion

The findings of this study revealed that lecturers use L1 as a facilitative tool in the classroom, highlighting its key role in EFL classrooms. This suggests that comprehensive research into the functions, motivations and impacts of L1 use within this context is essential to ensuring that its deployment is strategic to optimise its benefits while mitigating potential drawbacks. This will harmonise the interaction between L1 and L2 to achieve balanced bilingualism and effective EFL learning. It would be helpful to conduct more nuanced research in EFL classrooms to obtain a complete understanding of the complex drivers and consequences of CS. It might also be crucial to consider the cultural context of CS in EFL programmes.

References

- Adriosh, M., & Razi, Ö. (2019). Teacher's code switching in EFL undergraduate classrooms in Libya: Functions and perceptions. *SAGE Open*, 9(2), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244019846214>
- Al-Adnani, A., & Elyas, T. (2016). The Effect of teacher's code-Switching on students' Achievement in Speaking in the EFL Context, *The European Conference on Language Learning 2016*, Official Conference Proceedings.
http://papers.iafor.org/wp-content/uploads/papers/ecll2016/ECLL2016_22567.pdf
- Al-Ahdal, A. A. M. H. (2020). Code Mixing in Arabic conversations of college students: A Sociolinguistic study of attitudes to switching to English. *Asian ESP Journal*, 16(1), 6-19.
- Alanazi, M. J. M., & Widin, J. (2018). Exploring the role of teacher talk in Saudi EFL classroom: Importance of F-Move in developing students' spoken skill. *Arab World English Journal*, 9 (1), 307-320. <https://doi.org/10.24093/awej/vol9no1.22>
- Alharbi, M. A., & Alqefari, A. N. (2023). Attitudinal stance toward translanguaging in Saudi Arabia: A mixed method case study. *International Journal of Applied Linguistics*, 33(1), 47-65. <https://doi.org/10.1111/ijal.12448>
- Al-Issa, A. S., & Al-Bulushi, A. H. (2012). English language teaching reform in Sultanate of Oman: The case of theory and practice disparity. *Educational research for policy and practice*, 11, 141-176. <https://doi.org/10.1007/s10671-011-9110-0>
- Almulhim, F. K. (2014). *Am I allowed to use Arabic? A case study of the functions of, and attitudes towards codeswitching in a Saudi Arabian EFL classroom*. Unpublished Doctoral Thesis, Newcastle University, Newcastle.
- Al-Nofaie, H. (2010). The attitudes of teachers and students towards using Arabic in EFL classrooms in Saudi public schools—a case study. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 4(1), 64-95.
- Alsuhailani, Y. (2015). *The Perceptions and Practice of L1 Arabic in Saudi University English Classrooms*. Unpublished Doctoral Thesis, Newcastle University, Newcastle.
- Al Tale, M. A., & AlQahtani, F. A. (2022). Code switching versus target-language-only for Saudi EFL students. *Arab World English Journal*, 13(2), 437-450. <https://doi.org/10.24093/awej/vol13no2.30>
- Alqurashi, H. S. (2022). Investigating the code-switching phenomenon in private medical workplaces: a case study of some private hospitals in Saudi Arabia. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 18(4), 344-361.
- Alzahrani, E. A. (2023). *The function of code switching in EFL Saudi classrooms* Unpublished Doctoral Thesis, University of Glasgow, Glasgow.
- Belhiah, H., & Elhami, M. (2015). English as a medium of instruction in the Gulf: When students and teachers speak. *Language Policy*, 14, 3-23. <https://doi.org/10.1007/s10993-014-9336-9>
- Bhatti, A., Shamsudin, S., & Said, S. (2018). Code switching: a useful foreign language teaching tool in EFL classrooms. *English Language Teaching*, 11(6), 93-101. <https://doi.org/10.5539/elt.v11n6p93>

- Cahyani, H., de Courcy, M., & Barnett, J. (2018). Teachers' code switching in bilingual classrooms: exploring pedagogical and sociocultural functions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(4), 465-479. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1189509>
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423. <https://doi.org/10.3138/cmlr.57.3.402>
- Dhaouadi, H. H. (2006). *Educators' and parents' attitudes towards code switching by Arab Bilinguals: pedagogical implications*. Unpublished Master Thesis, American University of Sharjah, Sharjah.
- Ellis, R. (1984). *Classroom second language development: a study of classroom interaction and language acquisition*. Pergamon Press.
- Ferguson, G. (2009). What next? Towards an agenda for classroom codeswitching research. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(2), 231-241. <https://doi.org/10.1080/13670050802153236>
- Gallagher, F. (2020). Considered in context: EFL teachers' views on the classroom as a bilingual space and codeswitching in shared-L1 and in multilingual contexts. *System*, 91, 102262. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102262>
- Gardner-Chloros, P. (2009). *Code switching*. Cambridge University Press.
- Hasan, M. O. (2020). *Exploration of multilingual linguistic landscape as a source of input in second language acquisition: linguistic, sociolinguistic and pedagogical analysis of English-Arabic Public Signage*. Unpublished Doctoral Thesis, Indiana University of Pennsylvania, Indiana.
- Hanafiah, R., Mono, U., & Yusuf, M. (2021). Code switching in lecturer-students' interaction in thesis examination: a case study in Indonesia. *International Journal of Instruction*, 14(1), 445-458. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14126a>
- Jdetawy, L. F. A. (2011). Arabic-English code switching among Arab students at UUM, Malaysia. *Language in India*, 11(5), 102-117.
- Kasim, U., Yusuf, Y. Q., & Ningsih, S. R. J. (2019). The types and functions of code switching in a thesis defense examination. *EduLite: Journal of English Education, Literature and Culture*, 4(2), 101-118. <https://doi.org/10.30659/e.4.2.101-118>
- Levine, G. S. (2011). *Code choice in the language classroom*. Multilingual Matters.
- Lising, L., Peters, P., & Smith, A. (2020). Code switching in online academic discourse: Resources for Philippine English. *English World-Wide*, 41(2), 131-161. <https://doi.org/10.1075/eww.00044.lis>
- Macaro, E. (2001). Analysing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: Theories and decision making. *The Modern Language Journal*, 85(4), 531-548. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00124>
- Macaro, E. (2005). Codeswitching in the L2 classroom: A communication and learning strategy. In *Non-native language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the profession* (pp. 63-84). Springer.
- Mahdi, A., & Almalki, M. S. (2019). Teachers' perceptions towards pedagogical implications of code switching: Saudi EFL classroom context in focus. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 7(3), 1-9. <https://doi.org/10.20431/2347-3134.0703001>

- Mustafawi, E., Shaaban, K., Khwaileh, T., & Ata, K. (2022). Perceptions and attitudes of Qatar University students regarding the utility of Arabic and English in communication and education in Qatar. *Language Policy*, 21(1), 75-119. <https://doi.org/10.1007/s10993-021-09590-4>
- Narasuman, S., Wali, A. Z., & Sadry, Z. (2019). The functions of code switching in EFL classrooms. *Social and Management Research Journal (SMRJ)*, 16(2), 137-152. <https://doi.org/10.24191/smrj.v16i2.7068>
- Nurhamidah, N., Fauziati, E., & Supriyadi, S. (2018). Code switching in EFL classroom: Is it good or bad? *Journal of, English Education* 3(2), 78-88. <http://dx.doi.org/10.31327/jee.v3i2.861>
- Paap, K. R., Mason, L., & Anders-Jefferson, R. (2021). Predictions about the cognitive consequences of language switching on executive functioning inspired by the adaptive control hypothesis fail often. *Brain Sciences*, 11(9), 1217. <https://doi.org/10.3390/brainsci11091217>
- Sadiq, D. A. (2022). The function of code switching in EFL classroom at Tishk International University. *International Journal of Social Sciences and Educational Studies*, 9(2), 219-229. <http://doi.org/10.23918/ijsses.v9i2p219>
- Saeed, M. Q. (2021). Family language policy and school language choice in Iraqi Kurdistan Region. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 8(3), 229-248. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v8i3p229>
- Tajeddin, Z., Alemi, M., & Kamrani, Z. (2020). Functions and strategies of teachers' discursive scaffolding in English-medium content-based instruction. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 8(3), 1-24. <https://doi.org/10.30466/IJLTR.2020.120931>
- Temesgen, A., & Hailu, E. (2022). Teachers' codeswitching in EFL classrooms: Functions and motivations. *Cogent Education*, 9(1), <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2124039>
- Zainil, Y., & Arsyad, S. (2021). Teachers' perception of their code-switching practices in English as a foreign language class: The results of stimulated recall interview and conversation analysis. *Sage Open*, 11(2), 1-10. <https://doi.org/10.1177/21582440211013802>

الاتجاه نحو المسارات التخصصية المستحدثة من وجهة نظر طلاب المرحلة الثانوية بأبها

عوضه بن عبدالله بن سعيد الأحري

ماجستير السياسات التربوية

كلية التربية - جامعة الملك خالد

عبد الرحمن بن محمد الحارثي

أستاذ أصول التربية الإسلامية المشارك

كلية التربية - جامعة الملك خالد

المستخلص: هدف البحث التعرف إلى اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو المسارات التخصصية، والصعوبات التي تواجههم في اختيار المسار التخصصي، والتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة لاتجاهات الطلاب نحو المسارات التخصصية تُعزى لمتغيري (المعدل الدراسي، ومستوى تعليم الوالدين)، ولتحقيق أهداف البحث تم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي، باستخدام الاستبانة للحصول على البيانات، وتكونت عينة البحث من (325) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة أبها خلال العام (1444هـ)، تم اختيارها بطريقة العينة العشوائية البسيطة، وخلص البحث الحالي إلى النتائج التالية: أن اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو المسارات التخصصية من وجهة نظر طلاب المرحلة الثانوية بمدينة أبها جاءت مرتفعةً بمتوسطٍ حسابي بلغ (3.61) من (5.00) وهو متوسط مرتفع يقع في الفئة الثانية من فئات مقياس ليكرت الخماسي، أي أنها جاءت إيجابيةً وبمستوى استجابة (مرتفع)، وأن الصعوبات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية في اختيار المسار التخصصي جاءت متوسطاً بمتوسطٍ حسابي بلغ (3.35) من (5.00) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات مقياس ليكرت الخماسي وبمستوى استجابة (متوسط) أو (محايد)، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في أبعاد الاستبانة حول اتجاهات الطلاب نحو المسارات التخصصية في المرحلة الثانوية في مدينة أبها تبعاً لمتغيري (المعدل في الفصل الدراسي الأول)، و(مستوى تعليم الوالدين).

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات، نظام المسارات التخصصية، طلاب المرحلة الثانوية.

The Attitude towards Newly Introduced Specialized Tracks from the Perspective of Secondary School Students in Abha

Abdul Rahman bin Muhammad
Associate Professor of Fundamentals of Education
College of Education - King Khalid University
Kingdom of Saudi Arabia

Awdah bin Abdullah bin Saeed Al-Ahmari
Master of Education Policy
College of Education - King Khalid University
Kingdom of Saudi Arabia

Abstract: The aim of the current research is to identify the attitudes of high school students towards the system of specialized tracks, and to identify the difficulties that secondary school students face in choosing the specialized track, and to verify the existence of statistically significant differences between the responses of the sample members to the students' attitudes towards the specialized tracks due to the two variables (GPA - parents' education level), and the researcher relied on the descriptive survey method, and relied on the questionnaire (prepared by the researcher) to obtain the data, and the research sample consisted of (325) students from the first secondary grade in Abha during the year 1444 AH , which were selected using a simple random sample method, and the current research reached the following results: The attitudes of secondary school students towards specialized tracks from the point of view of secondary school students in Abha city were high, with an arithmetic mean of (3.61) out of (5.00), which is high located in The second category of the five-point Likert scale, meaning that it was positive and with a (high) level of response, and that the difficulties that secondary school students face in choosing a specialized track were medium, with an arithmetic mean of (3.35) out of (5.00), which is an average that falls in the third category of The five-point Likert scale categories and the level of (average) or (neutral) response, and that there were no statistically significant differences at the level of significance (0.05) in the dimensions of the questionnaire about students' attitudes towards specialized tracks in the secondary stage in the city of Abha, according to the two variables (the cumulative GPA In the first semester), (parents' education level).

Key words: Attitude, Specialized tracks system, Secondary school students.

مقدمة:

تولي حكومة المملكة العربية السعودية التعليم اهتماماً بالغاً، وترصد ميزانية ضخمة ومبالغ طائلة لتطوير المخرجات التعليمية وتحسينها، ويأتي تركيز وزارة التعليم على الجودة وحسن الاستثمار إيماناً من صنّاع القرار بما بأنّ التعليم مدخل رئيس لبناء استراتيجية شاملة لتحقيق رؤية المملكة (2030) انطلاقاً وإيماناً بأنّ قوة المجتمعات تتشكل من خلال قوة المستوى التعليمي، وكلما كانت الممارسات التعليمية موجودة وتتسق مع مطالب العصر كانت تُشكّل إضافة قيمة ومعرفية للمجتمع. وقد قامت وزارة التعليم بطرح نظام المسارات التخصصية في المرحلة الثانوية ليساعد في تحقيق التنمية المستقبلية من خلال إيجاد البدائل والفرص أمام الطالب، ليختار الطالب المسار الذي يناسب ميوله وقدراته، ويمده بالمهارات والكفايات الحديثة التي تساعد في الإعداد للحياة، وإكمال تعليمه بعد المرحلة الثانوية وفق المسار المخصص والمفضل لديه بما يتماشى مع توجهات النظام التنموي وتطلّعاته، ومع رؤية المملكة (2030)، وبرنامج "تنمية القوى العاملة". (موقع وزارة التعليم، 2021).

وأشار تام (Tamm, 2008: 540) إلى أنّ تطبيق نظام المسارات في المرحلة الثانوية يساعد على تحقيق عديد من الإنجازات، ويحل مشاكل التعليم الثانوي في ألمانيا، لأنّه يتناسب مع ميول الطالب وإعداد مهاراتهم، ويعالج مشكلة الهدر التعليمي، ويقلّل من معدّل الرُسوب الأكاديمي. وكذلك أوضح كلٌّ من أوسيكومينو وفافير وستروماير (Osikominu, Pfeifer, & Strohmaier, 2021) أنّ نظام المسار يتمتّع في المرحلة العليا ببعْد كبير في المستقبل، ولكن هناك حاجة إلى بذل جهود كبيرة لتوجيه الطالب إلى المسار المناسب لهم، وتنسيق نطاق التعليم في المرحلة المستهدفة مع مُراعاة الفروق الفردية بين الطالب وفقاً للمستويات الدراسية الخاصة بهم ووفقاً للميول والاهتمامات.

ويتماشى هذا النظام مع توجهات النظام التنموي وتطلّعاته ومع رؤية المملكة (2030) ومن خلال برنامج "تنمية القوى العاملة"، الذي يركّز نطاقه على ضمان الاستعداد المستقبلي للمواطنين من خلال تطوير القدرات، واستثمار الطاقات وإعداد جيل لمواجهة التحديات واغتنام الفرص الجديدة المتاحة والمتسارعة على المستوى المحلي والعالمي (موقع وزارة التعليم، 2020).

على ضوء ما سبق تحرّص وزارة التعليم على تطوير المراحل الدراسية وتحسينها بشكل عام والمرحلة الثانوية بشكل خاص وتستهدف من خلال التغيير والتطوير دائماً العنصر الأهم والمستهدف من هذه العملية وهو الطالب.

مشكلة الدراسة:

تمثّل اتجاهات الطالب وميولهم نحو المسارات التخصصية متغيّراً مهمّاً في تحصيل الطالب وحاضره ومستقبله، وعلى خلفية إعلان وزارة التعليم في عام (1442هـ) عن نظام المسارات المطوّر للمرحلة الثانوية، والإشارة إلى بدء تطبيقه في عام (1443هـ) (وزارة التعليم، 2021) بعد عقد عديد من ورش العمل مع الجهات ذات الصلة، ودراسات مقارنة بالممارسات التعليمية الإقليمية والعالمية، وتحليل واقع القبول الجامعي ومخرجاته واحتياجاته، واحتياجات سوق العمل، ووفقاً لعديد من الخبراء في مجال التعليم، فإنّ تحويل المدارس الثانوية إلى مسارات مُتعدّدة يمكن أن يمثّل تحدياً كبيراً للتعليم.

ونظراً لحداثة التجربة وتأثير مواقف الطالب في اختيار المسار الأنسب، وبالرغم من الجهود المبذولة فإنّ تطبيق هذا النظام في المملكة العربية السعودية لا يزال يواجه عديد التحديات، ويحتاج دائماً التغذية الراجعة؛ للتطوير والتحسين والوصول إلى تحقيق أهدافه؛ ووفقاً للشلهوب (2019)، فإنّ هذا النظام يحتاج إلى تطوير حسب مُتطلّبات المرحلة.

ووفق هذه الرؤية فإنَّ تغييرَ نظامِ التَّعليمِ الثانوي إلى (نظام المسارات) يُؤثِّرُ بشكلٍ أو بآخر على الطَّالب سلباً أو إيجاباً لأنَّه يجد نفسه أمام عدة خيارات تخصُّصيه؛ نظراً لأنَّ اختيارَ الطَّالب للمسار سيحدِّد وجهته المستقبلية؛ ومن هذا المنطلق جاء هذا البحثُ لتعرُّف مدى استعداد الطَّالب وتوجُّهاته للاختيار الذي يتوافق مع قدراته وميوله، وحيث لم تستهدف -على حد علم الباحثين- أيُّ من الدِّراسات السَّابقة دراسةً تأثير اتجاهات الطُّلاب نحو المسارات التَّخصصية، فهو يعدُّ تقويماً لهذا النِّظام من وجهة نظر الطُّلاب، ومدى ملاءمته لميولهم واتِّجاهاتهم، الأمر الذي قد يسهم في التَّخطيط لتطبيق فاعلٍ للنظام، كما قد يجعل من هذه الدِّراسة جَهذا ميدانياً أصيلاً حيث تتحدَّد مشكلَةُ الدِّراسة الحالية في تعرُّف تأثير اتجاهات الطُّلاب نحو نظام المسارات المطوَّرة للمرحلة الثَّانوية في المملكة العربية السُّعودية وسُبل تطويرها.

أَسْئَلَةُ الدِّراسة:

تتمثَّل أسئلةُ الدِّراسة في السُّؤال الرئيس التالي:

ما اتجاهاتُ الطُّلاب نحو المسارات التَّخصصية في المرحلة الثَّانوية بمدينة أبها؟

ويتفرع من السُّؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التَّالية:

- 1- ما اتجاهاتُ طُلاب المرحلة الثَّانوية نحو المسارات التَّخصصية؟
- 2- ما الصُّعوباتُ التي تواجه طُلاب المرحلة الثَّانوية في اختيار المسار التَّخصصي؟
- 3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة لاتجاهات الطُّلاب نحو المسارات التَّخصصية والصُّعوبات التي تواجههم تُعزى لمتغيري (المعدَّل الدِّراسي، ومستوى تعليم الوالدين)؟

أهدافُ الدِّراسة:

سعت هذه الدِّراسة إلى هدفٍ عام وهو: تعرُّف اتجاهات الطُّلاب نحو المسارات التَّخصصية في المرحلة الثَّانوية بمدينة أبها، وإلى الأهداف الفرعية التَّالية:

- 1- تعرُّف اتجاهات طُلاب المرحلة الثَّانوية نحو المسارات التَّخصصية.
- 2- تعرُّف الصُّعوبات التي تواجه طُلاب المرحلة الثَّانوية في اختيار المسار التَّخصصي.
- 3- التَّحقُّق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة لاتجاهات الطُّلاب نحو المسارات التَّخصصية تُعزى لمتغيري (المعدَّل الدِّراسي، ومستوى تعليم الوالدين).

أهميةُ الدِّراسة:

1. تعرُّف اتجاهات الطُّلاب يعدُّ عاملاً مهماً في نجاح الطَّالب أو فشله، ويؤثِّر على اختياراته تجاه المسارات التَّخصصية.
2. ندرة الدِّراسات - على حد علم الباحثين - التي تناولت المسارات المطوَّرة للمرحلة الثَّانوية نتيجةً لحادثة تطبيقها.
3. قد تسهم الدِّراسة في تعزيز الوعي حول المسارات المطوَّرة وأهميتها وضرورة إيجاد حلولٍ للتَّحديات التي تواجه تطبيقها بوضع البَساسات والإجراءات الملائمة.
4. من الممكن أن تلفت هذه الدِّراسة نظرَ الباحثين إلى القيام بمزيدٍ من الدِّراسات في موضوع المسارات المطوَّرة للمرحلة الثَّانوية في المملكة العربية السُّعودية.

5. قد تفيّد هذه الدّراسة صانِع القرار والقادة التّربويين والطّالِب وأولياء الأمور في تطوير هذا النظام وتحسينه.
حدودُ الدّراسة:

1. الحدود الموضوعية: الاتجاهات- المسارات التّخصّصية في المرحلة الثّانوية.

2. الحدود المكانية: مدينة أبها بالمملكة العربية السعودية.

3. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني- للعام الدراسي (1444هـ).

4. الحدود البشرية: طّالِب الصف الأول الثّانوي.

مصطلحاتُ الدّراسة:

1-الاتّجاه:عرّفته الألفي (2018) أنّه "ميل نفسي لتقييم كيان معين بدرجة في التفضيل أو عدم التفضيل".(ص. 19)، وعرفه الجبوري وآخرون (2011) أنّه " التّوجّه أو الرّغبة من قبل فرد أو مجموعة أفراد نحو شيء معين من خلال توجيهه مُكتسب ومُنظّم مأخوذ من البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه الفرد وقد يكون إيجابياً أو سلبياً أو محايداً ونحو شيء مرغوبٍ أو غير مرغوبٍ فيه أحياناً"(ص. 5). ويُعرّفه الباحثان إجرائياً أنّه: استعدادٌ عقلي ووجداني مُكتسب وثابت نسبياً لدى الطّالِب الذي يحدّد ميوله ورغباته نحو الاختيار المناسب له، ويشيرُ إلى الدّرجة التي يحصل عليها الطّالِب في القياس المُستخدَم في البحث الحالي.

2- المسارات التّخصّصية:

نظامُ المسارات هو: "نموذج تعليمي متطوّر وحديث للتّعليم الثّانوي بالمملكة يسهمُ بكفاءة في تخريج متعلّم مُعد للحياة ومؤهلّ للعمل وقادر على مواصلة تعليمه، وهي خمس مسارات تتمثّل في: المسار العام، ومسار إدارة الأعمال، ومسار علوم الحاسب والهندسة، ومسار الصّحة والحياة، والمسار الشرعي. (وزارة التّعليم، 2021).

ويعرّفها الباحثان إجرائياً أنّها: مجموعة من المسارات التّخصّصية مع المسار العام، التي تمّ استحداثها في المرحلة الثّانوية لرفع مستوى التّعليم وجودته، وتحدّد بشكل كبير وجهه الطّالِب المستقبلية في المرحلة الجامعية أو ما يعادلها.

أدبياتُ الدّراسة

مفهومُ الاتّجاهات:

عرّفها ملحم (2000) أنّها "حالة من الاستعداد العقلي والعصبي تكوّنّت نتيجة الخبرات والتّجارب السّابقة التي يمرُّ بها الإنسان، وتعمل على توجيه الاستجابة نحو الموضوعات والمواقف التي ترتبطُ به". (ص.33) وعرفها ناصر (2001) أنّها: الحالة الوجدانية للفرد التي تتكوّن بناءً على ما يوجد لديه من مُعتقدات أو تصوّرات أو معارف، وتدفعه تلك الحالة أحياناً للقيام ببعض الاستجابات أو أنماط السّلوِك في موقف معين، بحيث يتحدّد بها مدى القبول أو الرّفُض لهذا الموقف" (ص.26).

كما عرّفها خليفة ومحمود (2003) أنّها ميل عاطفي نحو قبول شيء أو رفضه". (ص.16)، وعرّفها عطوة (2001) أنّها: " ميل عام مُكتسب، نسبي في ثبوته، عاطفي في أعماقه، يؤثّر في الدّوافع التّوعية، ويوجّه سلوك الفرد". (ص.77). ويرى كلٌّ من الطويسسي، وسمارة (2014) أنّ الاتّجاهات تمثّل ميلاً مستقرّاً إلى حدٍ كبيرٍ للاستجابة بطريقة متسقة لبعض الأشياء والمواقف والأفراد، أو مجموعة مُعيّنة من الأفراد، وتتضمّن الاتّجاهات مجموعة من المشاعر موجّهة لأهدافٍ مُعيّنة.

وفي ضوء التعريفات السابقة، يرى الباحثان أن الاتجاه هو الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي، الذي ينتظم من خلال معرفة الفرد أو خبرته، ويكون له تأثيرٌ توجيهي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثيرها الاستجابة التي تكون لها الأفضلية عنده، وبذلك فهو تنظيمٌ مكتسب له صفة الاستمرار التسيبي للمعتقدات التي يعتقدها الفرد نحو موضوعٍ مُحدّد أو موقفٍ مُعيّن.

أهمية الاتجاهات:

يؤكد ملحم (2000) أن قياس الاتجاهات النفسية الاجتماعية ييسر التنبؤ بالسلوك الإنساني، ويلقي الأضواء على صحة الدراسات النظرية القائمة أو خطئها، ويزود الباحثين بمبادئ تجريبية مختلفة. وبذلك تزداد معرفتهم بالعوامل التي تؤثر في نشأة ذلك الاتجاه، وتكونه واستقراره وثبوته وتحوّله وتطوّره وتغيّره البطيء المتدرّج، أو السريع المفاجئ. ويعدّ قياس الاتجاهات مفيداً بصفة خاصة إذا أردنا تعديل أو تغيير الاتجاهات نحو قضية مُعيّنة.

وتفيدنا معرفة الاتجاهات النفسية في كثيرٍ من الميادين كالميدان التربوي حيث تستفيد الإدارة التعليمية من معرفة اتجاهات الطلبة نحو المواد الدراسية المختلفة، ونحو زملائهم وكتبهم، ومعلّميهم، ونظم التعليم وأنواعه، وطرق التدريس، وهذا ما يلاحظ فيما يخص الأصول العلمية والتربوية التي تقتضي أن تتضمن المناهج التربوية مفاهيم ومعارف وقيماً تتوافق مع اتجاهات الطلاب وخبراتهم حتى يتمكن هؤلاء من تقبل المعارف نتيجة تقبلهم للجو المدرسي ولمواضيعه. (الرشدي، 2013).

ويرى التربويون أن تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو المباحث الدراسية المختلفة وتنميتها لدى الطالب من الأهداف الأساسية للتدريس، وقد يرجع ذلك إلى دور الاتجاهات في تحديد السلوك، وربما يُعتمد عليها أيضاً في التنبؤ بسلوك الطالب وكذلك اعتبارها دوافع توجّه الطالب لاستخدام طرق العلم وعملياته ومهاراته بمنهجية علمية في البحث والتفكير، ويترتب على ذلك ضرورة تكوين العقلية العلمية الناضجة التي تجعله يقبل على التعلّم بإيجابية لتحقيق الأهداف. (الرشدي، 2013).

خصائص الاتجاهات:

تتصف الاتجاهات بعددٍ من الخصائص التي توضح ماهيتها كما ورد في (بدر، 2002)؛ (ميخائيل، 2005)؛ (المعاطية، 2001) أنها مكتسبة ومتعلّمة وليست وراثية، وتشكّل وترتبط بمثيرات ومواقف اجتماعية، ويشارك فيها عددٌ من الأفراد أو الجماعات، كما أنها لا تتكون من فراغ، ولكنها تتضمن علاقة بين فردٍ وموضوعٍ من موضوعات البيئة، وتضمّن عنصراً انفعالياً من جهة، وعنصراً عقلياً يعبر عن معتقدات الفرد أو معرفته العقلية من جهةٍ أخرى، ينتج عنهما عنصراً سلوكي يعبر عن سلوك الفرد الظاهر الموجه نحو شيءٍ ما، كما تتّصف أنها تعدّ نابعاً للخبرة، وترتبط بالحاضر، وتشير إلى المستقبل، ولها صفة الثبات والاستمرار التسيبي، وقد تتعدّل في ظروفٍ مُعيّنة، كما أن الاتجاه لا يلاحظ مباشرة، بل يستدلّ عليه بالأفعال الخارجية التي يمكن قياسها.

مراحل تكوّن الاتجاهات:

الاتجاهات لا تتكوّن دفعةً واحدة بل تمرّ بمراحل ثلاثة، وهي:

1- المرحلة الإدراكية: تنطوي هذه المرحلة على احتكاك الفرد بالبيئة المحيطة التي تشمل كلاً من البيئة الطبيعية والاجتماعية.

2- مرحلة تكوين الميل: في هذه المرحلة يتكون الميل نحو موضوع معين كميل الفرد نحو الشّعر.

3- مرحلة الثبوت النسبي للاتجاهات: يتطور الميل في هذه المرحلة ويتبلور ويتحول إلى اتجاه يميل هذا الاتجاه بدوره إلى الثبوت النسبي لدى الفرد. (المخزومي، 1995)

التعريف بنظام المسارات:

نظام مسارات التعليم الثانوي هو " نموذج تعليمي مُتطور وحديث للتعليم الثانوي بالملكة يسهم بكفاءة في تخريج متعلم معد للحياة مؤهل للعمل قادر على مواصلة تعليمه" (دليل منسق المسارات 2021). وقد أقرت وزارة التعليم البدء في تطبيق نظام المسارات من بداية عام (1443/2021) تدريجياً من الصف الأول الثانوي (السنة الأولى المشتركة) على أن يطبق في السنة الثانية على الصف الثاني الثانوي، وفي السنة الثالثة على الصف الثالث الثانوي.

ونظام المسارات نظام تعليمي يتكوّن من تسعة فصول دراسية تُدرّس في ثلاث سنوات، تبدأ بالسنة الأولى المشتركة التي يدرس فيها الطالب مجالات علمية وإنسانية متنوعة، تليها سنتان تخصصيتان، يُسكّن الطالب في عدة مسارات وتشمل:

1. المسار العام ويهتم بتزويد الطالب بالمعارف والمهارات والاتجاهات الإيجابية نحو التخصصات المتعلقة بالعلوم الشرعية، والإنسانية، والطبيعية، والتطبيقية، وتعزيز التكامل بين المجالات العلمية والإنسانية.
2. المسارات التخصصية وهي أربع مسارات تخصصية جديدة تتسق مع مطالب القرن الحادي والعشرين حيث يلتحق الطالب بالمسار الذي يتوافق مع ميوله واتجاهاته وقدراته وتشمل: مسار علوم الحاسب والهندسة ومسار الصحة والحياة، ومسار إدارة الأعمال، والمسار الشرعي. (الخنعمي، 2022).

تُصنّف المواد الدراسية في جميع المسارات الخمس إلى أربعة أقسام رئيسة:

1. مواد عامة مشتركة بين جميع المسارات مثل اللغة العربية والدراسات الإسلامية.
2. مواد تخصصية مشتركة بين مسارين أو أكثر، مثل مادة التصميم الهندسي في مساري الصحة والحياة وعلوم الحاسب والهندسة.
3. مواد تخصصية خاصة بكل مسار مثل مادة الأمن السيبراني لمسار علوم الحاسب والهندسة، أو أنظمة الإنسان لمسار الصحة والحياة.
4. مواد ضمن المجال الاختياري تمكّن الطالب من تطوير مهاراته في مجالات وظيفية متنوعة. (وزارة التعليم، 2022).

أهمية نظام المسارات:

يتمشي نظام المسارات في المرحلة الثانوية مع توجهات النظام التنموي وتطلعاته، ومع رؤية المملكة (2030)، فمن خلال برنامج "تنمية القوى العاملة"، الذي يركز نطاقه على ضمان الاستعداد المستقبلي للمواطنين من خلال تطوير القدرات واستثمار الطاقات، وإعداد جيل لمواجهة التحديات واغتنام الفرص الجديدة المتاحة والمتسارعة على المستوى المحلي والعالمي (موقع وزارة التعليم، 2020).

الأهداف الاستراتيجية لنظام المسارات:

1. تخريج متعلم مُعد للحياة مؤهل للعمل قادر على مواصلة تعليمه.
2. تعزيز القيم الدينية والهوية الوطنية.

3. التفاعل مع المستجدات العالمية.
 4. توسيع فرص التعلم وتنويعه.
 5. تحسين منظومة التعليم الثانوي.
 6. تعزيز بيئة تعليمية فاعلة.
 7. التطوير في عمليات المنهج. (وزارة التعليم، 2021)؛ (الأحمدي، 2022).
- فلسفة نظام المسارات:

حدّد الدليل التعريفي لنظام المسارات الصّادر عن (وزارة التعليم، 2021) الفلسفة التي يقوم عليها نظام المسارات في التعليم بالمرحلة الثانوية في المملكة العربيّة السعوديّة كما يلي:

أولاً: فلسفة عميقة: تؤمن بضرورة نقل الطّالب من متلقٍ سلبي للمعرفة إلى مشاركٍ للمعرفة ومنتجٍ لها.

ثانياً: فلسفة مُتجدّدة: قائمة على توسيع الفرص والمشاركة للطّالب فهي كما تُعدّ الطّالب للحياة ولإكمال تعليمه بعد الثانوي، تمنحه أيضاً فرصة المشاركة في سوق العمل، ووفق هذا النظام يستطيع الطّالب أن يتماشى مع المتغيّرات من حوله في القرن الحادي والعشرين، بما يحقّق مستهدفات رؤية المملكة (2030). (وزارة التعليم، 2021).

أسس نظام المسارات ومركزاته:

1. التّكامل بين المواد الدّراسية.
2. المرونة: قدرة الطّالب على تغيير تخصّصه، وذلك من خلال مواد التّجسير.
3. التّوازن: صياغة إطار دقيق لكل مادة دراسية تحت المجال الذي يناسبه.
4. الشّمول: اشتمال نظام المسارات على جميع المتطلّبات التي يحتاجها الطّالب.
5. الإرشاد الأكاديمي: ويعدّ مورداً شاملاً وتفاعلياً، يساعد الطّالب للوصول إلى أهدافهم واختيار تخصّصهم العلمي.
6. المعدّل التّراكمي: يُحتسب في ضوء المعدّلات السّنوية بنسبٍ متفاوتة.
7. التّقويم: مبني على أساليب وأدوات متنوعة من الاختبارات الاعتيادية والتّقويم البديل، وتوزيع درجات التّقويم وفق مطالب كل تخصّص.
8. التّفكير وحل المشكلات: إدراج مواد دراسية جديدة محفّزة على التّفكير، ومواد تخصّصية جديدة وتطوير المواد المشتركة لتنمية مهارات البحث والتّفكير. (وزارة التعليم، 2021).

أقسام المسارات:

هي سنة تمهيدية يتم فيها الإعداد العام للطّالب من خلال دراسة مواد تتعلّق بالدراسات الإسلامية، اللغة العربية، العلوم الاجتماعية، العلوم، الرياضيات، التّقنية الرّقمية، واللغة الإنجليزيّة وبعض المهارات التّخصّصية التي بدورها تهيئهم للالتحاق بأحد المسارات؛ عبر عمليات التّسكين؛ والتي تحدّد مسار الطّالب الذي يتناسب مع ميوله وإتجاهاته وقدراته. بحيث يكمل الطّالب السّنتين التّاليتين في المسار المحدّد. (وزارة التعليم، 2021).

تُقدّم في السّنة الأولى المشتركة مجموعة من المواد الدّراسية الجديدة مثل: القرآن والتّفسير، التّقنية الرّقمية التّفكير النّاقذ. وتنقسم المسارات الجديدة للثانوية العامة إلى خمس مسارات وهي ما يلي:

1. **المسار العام:** يركّز المسار العام على المجالات الرئيسة في العلوم الطبيعية والإنسانية، بأسلوب يعزز مهارات التّحليل والتّفكير العلمي والاستقصاء وحل المشكلات بطرق عملية، كما يركز على الجانب الرّقمي من خال مواد التّقنية الرّقمية العامة، وتُقدّم في المسار العام خلال السّنتين الثّانية والثّالثة مجموعة من المواد الدّراسية الجديدة والمحدّثة التي تهتمّ بمجالات متعدّدة مثل: التّقنية الرّقمية، والثّقافة الصّحية، والمجال الاختياري. (وزارة التّعليم، 2021).

2. **مسار الصّحة والحياة:** يسعى هذا المسار لتنمية الاتّجاهات نحو المجالات العلمية ومنها المهن الطبية والحيوية التي يتطلّبها سوق العمل المحلي والإقليمي، وتُقدّم في مسار الصّحة والحياة خلال السّنتين الثّانية والثّالثة مجموعة من المواد الدّراسية الجديدة والمحدّثة التي تهتمّ بمجالات متعدّدة مثل: العلوم الطبية الحيوية والإحصاء، والابتكار في علوم الصّحة والحياة. (وزارة التّعليم، 2021).

3. **مسار علوم الحاسب والهندسة:** يسعى هذا المسار إلى تنشئة جيل مُنتج للحلول الرّقمية، ويؤهل طلاب المرحلة الثّانوية لإكمال دراستهم الأكاديمية في تخصصات علوم الحاسب والهندسة، تُقدّم في مسار علوم الحاسب والهندسة خلال السّنتين الثّانية والثّالثة مجموعة من المواد الدّراسية الجديدة والمحدّثة تهتمّ بمجالات متعدّدة مثل: علم البيانات، والتّحكّم الرّقمي، والدّكاء الاصطناعي، والأمن السيبراني، والهندسة. (وزارة التّعليم، 2021).

4. **مسار إدارة الأعمال:** يسعى مسار إدارة الأعمال إلى إعداد المتعلّم ليصبح مواطنًا مسؤولًا ومنتجًا وقادراً على اتخاذ القرارات الذكية التي تفيده في حياته الشّخصية والتّعليمية والمهنية؛ عبر إكسابه الخبرات التي يحتاجها في المجالات العلمية المرتبطة بإدارة الأعمال، وتُقدّم في مسار إدارة الأعمال خلال السّنتين الثّانية والثّالثة مجموعة من المواد الدّراسية الجديدة والمحدّثة التي تهتمّ بمجالات متعدّدة مثل: الإدارة، والإحصاء والقانون. (وزارة التّعليم، 2021).

5. **المسار الشّرعي:** يسعى المسار الشّرعي إلى تعزيز الأسس المعرفية والعقدية والفقهية والتعبّدية والخلقية والسلوكية والقيم الإسلامية والهوية الوطنية، وبناء الشّخصية الوسطية لدى المتعلمين، وتُقدّم في المسار الشّرعي خلال السّنتين الثّانية والثّالثة مجموعة من المواد الدّراسية الجديدة والمحدّثة التي تهتمّ بمجالات متعدّدة مثل: أصول الفقه، والمواطنة الرّقمية، والقانون. (وزارة التّعليم، 2021).

الصّعوبات التي تواجه تطبيق نظام المسارات المطوّر للمرحلة الثّانوية:

أشارت (العريفي، 2022) إلى أهمّ التّحديات التي تواجه تطبيق نظام المسارات المطوّر للمرحلة الثّانوية كما يلي:

1. ضعف وضوح آليات المهام التطوعية المطلوبة للتخرّج.
2. ضبابية سياسة القبول الجامعي لمخرجات مسارات المرحلة الثّانوية.
3. ضعف وجود مرشد أكاديمي متخصص لتوجيه الطّلاب لاختيار المسارات الملائمة.
4. زيادة الأعباء التدريسية لبعض المعلّمين.
5. تردّد بعض الطّلاب في تحديد المسار التّعليمي.

6. محدودية المعلمين المؤهلين في بعض التخصصات المستحدثة.
7. ضعف كفاية ميزانية المدرسة لدعم المسارات التعليمية وقبولها.
8. قصور البيئة المدرسية عن تلبية احتياجات برامج كل مسار وأنشطته.

ثانياً: الدراسات السابقة:

هناك قليل من الدراسات السابقة التي تطرقت إلى موضوع هذه الدراسة؛ نظراً لحداثة نظام المسارات التخصصية ومنها:

دراسة الخنعمي (2022) بعنوان "تقويم نظام مسارات التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات الاقتصاد المعرفي" (دراسة تحليلية) وهدفت هذه الدراسة إلى تقويم نظام مسارات التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير مقترحة قائمة على مهارات الاقتصاد المعرفي، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى وخلصت إلى النتائج الآتية: توافر المعايير المقترحة في إدارة نظام مسارات التعليم الثانوي بدرجة متوسطة بلغت (73%) حيث إن رؤية البرنامج ورسالته وفلسفته والخطة الدراسية حققت المعايير المقترحة بدرجة مرتفعة حيث بلغت النسبة المئوية (100%) وجاءت أساليب التقويم في المرتبة الثانية بدرجة مرتفعة حيث بلغت نسبة تحقيقها (86%) تلتها أهداف البرنامج في المرتبة الثالثة بدرجة متوسطة بنسبة (58%) وفي المرتبة الرابعة جاءت استراتيجيات التدريس والأنشطة الصفية واللاصفية بنسبة (55%) وبدرجة تحقق متوسطة أيضاً، أما تقنية التعليم فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بدرجة تحقق ضعيفة وبنسبة بلغت (20%).

دراسة العريفي (2022) بعنوان "التحديات التي تواجه نظام المسارات المطور للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية وسبل تطويرها من وجهة نظر القائدات التربويات، وهدفت الدراسة تعرف التحديات التي تواجه تطبيق نظام المسارات في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفات القيادة المدرسية، ومديرات المدارس الثانوية التابعة لإدارة تعليم تبوك وكيلاهما، تكونت العينة من (١٥٩) من مشرفات القيادة والمديرات والوكيلات، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي وخلصت إلى النتائج التالية: يواجه نظام المسارات المطور للمرحلة الثانوية تحديات بدرجة متوسطة أبرزها: عدم وضوح آليات المهام التطوعية المطلوبة للتخرج، وضبابية سياسة القبول الجامعي لمخرجات مسارات المرحلة الثانوية، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات استجابة أفراد الدراسة حول التحديات التي تواجه تطبيق نظام المسارات المطور في المرحلة الثانوية باختلاف متغير المسمى الوظيفي أو متغير سنوات الخبرة لتطبيق نظام المسارات.

دراسة محمر (2023) بعنوان "درجة توافق الخطة الدراسية المطورة في المرحلة الثانوية (السنة الأولى المشتركة) مع أهداف رؤية المملكة العربية السعودية (2030) من وجهة نظر المشرفين التربويين - إدارة تعليم الليث نموذجاً، وهدفت الدراسة إلى تعرف درجة توافق الخطة الدراسية مع أهداف رؤية المملكة (2030) واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع بيانات الدراسة، وضمت مجتمع الدراسة جميع مشرفي إدارة تعليم الليث ومشرفاتها البالغ عددهم (90) مشرفاً ومشرفة، وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية: إن درجة توافق الخطة الدراسية المطورة في المرحلة الثانوية (السنة الأولى المشتركة) مع أهداف رؤية (2030) من وجهة نظر المشرفين جاءت عالية، حيث يأتي تعزيز القيم والمهارات للطلبة بالمرتبة الأولى، يليه تطوير المناهج وأساليب التعليم والتقويم، وأخيراً يأتي تعزيز قدرة نظام التعليم والتدريب لتلبية متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل والتعلم مدى الحياة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة العريفي (2022) في وجود تحديات تواجه نظام المسارات، كما اتفقت الدراسة الحالية معها في الهدف وفي التعرف إلى الصعوبات، وتختلف معها في عينة الدراسة حيث طبقت دراسة العريفي (2022) من وجهة نظر مشرفات القيادة المدرسية ومديرات المدارس الثانوية ووكيالاتها، أما الدراسة الحالية فهي من وجهة نظر الطلاب، واتفقت أيضاً مع دراسة الخنعمي (2022) في ضرورة تقويم نظام مسارات التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية، واختلفت معها في الهدف حيث هدفت دراسة الخنعمي (2022) إلى تقويم نظام مسارات التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير مقترحه قائمة.

وتختلف الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة بأن هذه الدراسة تدرس ميول الطالب وإتجاهاته ورغباته ومدى تأثير متغير معدل الطالب في الصف الأول الثانوي، ومتغير المستوى التعليمي للوالدين على اختيار الطالب للتخصص المناسب.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

اعتمد الباحثان المنهج الوصفي المسحي باعتباره أحد الطرق العلمية لجمع المعلومات وهو أسلوب يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى. (عبيدات وآخرون، 2002).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّنت عينة الدراسة من (325) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة أبها البالغ عددهم (2116) طالباً في مدارس أبها الثانوية والبالغ عددها (19) مدرسة خلال العام (1444هـ)، تم اختيارها بطريقة العينة العشوائية البسيطة. وفيما يلي وصف لعينة الدراسة تبعاً لمتغيرات العينة. وتوضيح لعينة البحث وفق المتغيرات (المعدل الدراسي، ومستوى تعليم الوالدين)

جدول 1

توزيع مفردات الدراسة وفق معدل الطالب في الفصل الدراسي الأول

النسبة %	التكرار	المعدل
0.3%	1	أكثر من 50% حتى 65%
1.2%	4	أكثر من 65% حتى 80%
10.2%	33	أكثر من 80% حتى 89%
88.3%	287	أكثر من 90%
100%	325	المجموع

جدول 2

توزيع مفردات الدراسة وفق مستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم

مستوى التعليم		الأب		الأم	
التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
9	2.8%	27	8.3%		
ابتدائي أو أقل					

27.7%	90	27.4%	89	ثانوي أو أقل
51.4%	167	53.8%	175	جامعي (بكالوريوس)
12.6%	41	16%	52	دراسات عليا (ماجستير أو دكتوراه)
100%	325	100%	325	المجموع

أداة الدراسة:

الاستبانة:

قام الباحثان بتصميم استبانة بعد الرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث.

(أ) تحديد الهدف من الاستبانة:

التعرف إلى اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو المسارات التخصصية، والتعرف إلى الصعوبات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية في اختيار المسار التخصصي.

(ب) تحديد نوع الاستبانة:

استخدم الباحثان في تصميم الاستبانة مقياس ليكرت Likert للتقدير خماسي الدرجات (كبير جداً، كبير، متوسط، ضعيف، ضعيف جداً) والتي تُعطى على الترتيب القيم: (1، 2، 3، 4، 5) وفق ما أشار إليه ألين وآخرون (Allen et al., 2007)، وتمثل الاستجابة مجموع الإجابات المحصلة حول "فقرات ليكرت التي تتألف من قسمين هما: الجذع (stem) وهي جملة تحدد درجة الممارسة، و"السلم" وهو مقياس يستعمل لتحديد درجة الموافقة.

(ج) تقدير استجابات العينة:

بعد التحقق من صدق مقياس البحث وثباته، وضعت خمس بدائل للإجابة إزاء كل فقرة وفق مقياس (ليكرت الخماسي) وهي: (موافق بشدة) و (موافق) و (محايد) و (غير موافق) و (غير موافق بشدة) مع أوزانها ووفق اتجاهها تكون الدرجات المقابلة للبدائل السابقة هي على التوالي: (1، 2، 3، 4، 5)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع درجة الاستجابة لدي العينة من (الطلاب)، وبقسمة المدى لدرجات المقياس (5 - 1 - 4) على عدد الخيارات تم الخلوصل إلى طول الفئة (0.80) وبناءً عليه رصدت مستويات الاتجاه للمقياس كما تظهر على الجدول التالي:

جدول 3

مستويات اتجاهات المقياس المتدرج الخماسي لأبعاد الاستبانة

مدى المتوسط الحسابي (المرجح)	درجة الموافقة
1.00 إلى 1.80	غير موافق مطلقاً
1.81 إلى 2.60	غير موافق
2.61 إلى 3.40	محايد
3.41 إلى 4.20	موافق
4.21 إلى 5	موافق بشدة

(د) تحديد أبعاد الاستبانة وصياغة عباراتها:

تكوّنت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين:

الجزء الأول: البيانات الأساسية ومُتغيّرات عينة الدِّراسة وتشمل: المعدّل التراكمي في الفصل الدراسي الأول - مستوى تعليم الأب - مستوى تعليم الأم

الجزء الثاني: محاور الدراسة ويشمل: المحور الأول: اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو المسارات التخصصية. المحور الثاني: الصُّعوبات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية في اختيار المسار التخصصي.

جدول 4

توضيح لمحاور الاستبانة

م	محاور الدراسة	عدد الفقرات
المحور الأول	اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو المسارات التخصصية	24
المحور الثاني	الصُّعوبات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية في اختيار المسار التخصصي	16

(هـ) إنشاء الاستبانة وتطبيقها إلكترونياً:

بعد إعداد استبانة "اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو المسارات التخصصية" في صورتها النهائية والتأكد من صدقها وثباتها، قام الباحثان بإنشاء الاستبانة إلكترونياً باستخدام نماذج جوجل Google form لإمكانية إرسالها عن طريق البريد الإلكتروني أو تطبيقات الجوال، وبعد إعداد أدوات الدراسة إلكترونياً تم تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة، وتم إنشاء الاستبانة إلكترونياً على الرابط: <https://2u.pw/SZayhV>

الصدق الظاهري لأداة الدِّراسة (صدق المحكِّمين):

بعد الانتهاء من بناء أداة الدِّراسة في صورتها الأولية، تمَّ عرضها على المحكِّمين وذلك للاسترشاد بأرائهم، وقد طُلب من المحكِّمين مشكورين إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات، ومدى ملائمتها لما وُضعت لأجله، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير الاستبانة، وبناءً على التعديلات والاقتراحات التي أبدأها المحكِّمون، قام الباحثان بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكِّمين، من تعديل بعض العبارات، وحذف عبارات أخرى (حيث تمَّ حذف ثلاث عبارات في المحور الأول، وعبارتين للمحور الثاني بسبب تكرار المعنى أو البعد عن هدف المحور)، حتى أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية.

ثبات الاستبانة:

بعد التأكد من صدق الاستبانة كان من الضروري حساب الثبات، وعليه تمَّ حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرو نباخ (α) (Cronbach Alpha) حيث تمَّ حساب معامل ألفا لكل مقياس مستخدم في الدراسة وذلك بهدف اختبار ثبات أبعاد الاستبانة، وتتراوح قيمة معامل ألفا بين (0) و(1) وكلما اقتربت من الواحد دلت على وجود ثبات عالٍ، وكلما اقتربت من الصفر دلت على عدم وجود ثبات، ويبين الجدول التالي معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة.

جدول 5

ثبات أبعاد استبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ

المحور	محاور الدراسة	عدد الفقرات	معامل الاتساق الداخلي
1	اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو المسارات التخصصية	24	0.789
2	الصُّعوبات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية في اختيار المسار التخصصي	16	0.986

يتضح من جدول (5) أن جميع قيم معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا لأبعاد المقياس هي قيم عالية وهذا يدل على ثبات عبارات أبعاد الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ؛ حيث كانت قيمة معامل ألفا كرونباخ في جميع أبعاد الاستبانة ما بين (0.789) – (0.986)، وقيمة معامل ألفا كرونباخ مقبولة، إذا كانت أكبر من (0.60) وأفضل قيمة كلما زادت قيمتها عن (0.90) وفق ما أشار إليه كل من بيرسون وماليري (Berson & Mallery, 2003).

الأساليب الإحصائية:

1. التكرارات والنسب المئوية للتعرف إلى خصائص عينة البحث.
2. المتوسط الحسابي "Mean" وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض إجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة.
3. معامل ألفا كرونباخ (α) (Cronbach Alpha) لحساب ثبات الاستبانة.
4. الانحراف المعياري "Standard Deviation"؛ للتعرف على مدى انحراف الاستجابات لكل عبارة من العبارات.
5. تحليل التباين الأحادي ذو الاتجاه الواحد بين المجموعات (One Way ANOVA) لحساب الفروق في استجابات عينة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

عرض نتائج الإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها وتفسيرها:

1- إجابة السؤال الأول الذي نصه: "ما اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو المسارات التخصصية؟" تمت الإجابة عنه بناءً على عرض نتائج الدراسة الميدانية وتحليلها التي أظهرتها المعالجة الإحصائية لاستجابات أفراد العينة حيث تم استخراج المجموع الكلي للاستجابات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الاستجابة (لاتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو المسارات التخصصية)، وتوضح النتائج في الجدول التالي الإجابة للسؤال الأول بناءً على العبارات كما يلي:

جدول 6

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة في لاتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو المسارات التخصصية

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	الترتيب
1	يساعد نظام المسارات الطلاب على إنجاز المهام والمتطلبات التعليمية (واجبات، وأنشطة، مشروعات).	3.81	0.69	موافق	10
2	من خلال نظام المسارات يستطيع الطالب الاستفادة الشاملة من جميع المقررات. (يوفر نظام المسارات فرصاً تعليمية أفضل).	3.86	0.82	موافق	7
3	نظام المسارات يساعد الطالب أكاديمياً وتعليمياً.	3.91	0.91	مرتفع	4
4	نظام المسارات يساعد الطالب مهنيًا.	3.99	0.93	مرتفع	1
5	نظام المسارات يلبي جميع حاجات الطالب وميولهم.	3.75	0.91	مرتفع	13
6	أشعر بالرضا عن تطبيق نظام المسارات.	3.65	1.14	مرتفع	16
7	أشعر بالرضا عن البدائل المتاحة في نظام المسارات التخصصية.	3.71	1.24	مرتفع	14
8	بدائل المسارات التخصصية كافية لميول الطالب.	3.62	0.97	مرتفع	17
9	بدائل المسارات التخصصية كافية لسوق العمل الذي أود الالتحاق به.	3.59	1.02	مرتفع	18

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة	الترتيب
10	يتيح نظام المسارات للطلاب التميز في أحد المجالات.	3.95	0.83	مرتفع	2
11	من أهم مميزات نظام المسارات إمكانية (التسريع) واختصار زمن الدراسة بالمرحلة الثانوية.	3.87	1.05	مرتفع	6
12	أرى ضرورة إضافة مسارات تخصَّصية أخرى .	3.93	1.05	مرتفع	3
13	يؤدي تطبيق نظام المسارات إلى تحسين جودة التعليم.	3.80	0.93	مرتفع	11
14	المناهج والمقررات التعليمية مناسبة في نظام المسارات.	3.69	0.89	مرتفع	15
15	أرى أن نظام المسارات ينمي أساليب التفكير العلمي وحل المشكلات	3.73	0.93	مرتفع	13
16	نظام المسارات يتيح لي الحرية في اختيار المقررات التي أود دراستها.	3.84	1.07	مرتفع	8
17	لا أعاني من صعوبة في فهم محتويات المقررات الخاصة بنظام المسارات.	3.58	0.75	مرتفع	19
18	الحكم على نظام المسارات يحتاج لوقت أطول.	3.91	0.86	مرتفع	4
19	المسار (العام) هو المناسب والأفضل لميولي واهتماماتي.	3.54	0.80	مرتفع	20
20	مسار (الصحة والحياة) هو المناسب والأفضل لميولي واهتماماتي.	2.79	1.23	متوسط	22
21	مسار (الحاسب والهندسة) هو المناسب والأفضل لميولي واهتماماتي.	3.08	1.11	متوسط	21
22	مسار (إدارة الأعمال) هو المناسب والأفضل لميولي واهتماماتي.	2.76	1.01	متوسط	23
23	مسار (العلوم الشرعية) هو المناسب والأفضل لميولي واهتماماتي.	2.50	1.03	منخفض	24
24	أعتمد على رأي ومشورة الوالدين أو أحدهما قبل اختيار المسار التخصصي المناسب لي.	3.82	0.98	مرتفع	9
	المتوسط العام للمحور	3.61	0.86	مرتفع	

يُتضح من الجدول السابق الخاص باستجابات عينة الدراسة للتعرف إلى اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو المسارات التخصصية:

- أنَّ درجة متوسط استجابة هذا السؤال جاءت بمستوى استجابة (مرتفع) بمتوسط حسابي بلغ (3.61)، وانحراف معياري (0.86).
 - أنَّ قيم متوسطات عبارات البُعد تراوحت ما بين (3.99) إلى (2.50) بمستوى استجابة (مرتفع) لمعظم العبارات.
 - كانت أكثر العبارات في درجة الاستجابة عبارة (4) (نظام المسارات يساعد الطالب مهنيًا)؛ حيث حصلت على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (3.99)، بمستوى استجابة (مرتفع).
 - كانت أقل العبارات في درجة الاستجابة عبارة (23) مسار (العلوم الشرعية) هو المناسب والأفضل لميولي واهتماماتي؛ حيث حصلت على الترتيب الرابع والعشرين والأخير بمتوسط حسابي (2.50)؛ ومستوى استجابة (منخفض).
- جاءت معظم العبارات في مستوى استجابة مرتفع أو موافق أي أنَّ طلاب المرحلة الثانوية بمدينة أبها لديهم اتجاهات إيجابية نحو المسارات التخصصية، ويعزو الباحثان هذه النتيجة أنَّ نظام المسارات جاء ليعزز البدائل أو الفرص أمام الطالب وإتاحة الفرصة لاختيار الطالب المقررات التي تناسب ميوله وقدراته وفق مجموعة كبيرة من المقررات وخمس مسارات، كما أنه جاء ليناسب احتياجات سوق العمل ومتطلبات وظائف المستقبل. وجاءت بعض العبارات بمستوى استجابة (متوسط) أو (محايد) وهي العبارات التي تشير إلى تفضيل مسارات (الحاسب والهندسة) و (الصحة والحياة) و (إدارة الأعمال).

ويعزو الباحثان حصول العبارة (21) (المسار (العام) المناسب والأفضل لميولي واهتماماتي) على أعلى متوسط حسابي بالنسبة لباقي المسارات التخصصية، أي استجابة الطلاب إلى تفضيل المسار (العام) حيث جاء الأكثر تفضيلاً ومناسبةً لميول الطلاب واهتماماتهم وفق استجاباتهم في الدراسة الحالية؛ لأنه الأكثر طلباً في سوق العمل والأكثر مرونةً في مختلف الوظائف كما أن مقرراته وهي التقنية الرقمية، والثقافة الصحية تؤهل لمعظم التخصصات الجامعية. أما مسار (العلوم الشرعية) فجاء في مستوى استجابة (منخفض) وهي العبارة الوحيدة التي لا تحمل اتجاهًا إيجابيًا نحو المسارات التخصصية، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى قلة الوظائف الخاصة بهذا المسار ومحدوديتها وتشبع سوق العمل بالخريجين من هذا المسار في الأنظمة السابقة في التعليم الثانوي.

وبذلك يمكن الإجابة عن السؤال الأول: أن اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو المسارات التخصصية من وجهة نظر طلاب المرحلة الثانوية بمدينة أبها جاءت مرتفعةً بمتوسط حسابي بلغ (3.61) من (5.00) وهو مرتفع يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس ليكرت الخماسي أي أنها جاءت إيجابياً وبمستوى استجابة (مرتفع).

عرض نتائج الإجابة عن السؤال الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

2- إجابة السؤال الثاني: "ما الصعوبات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية في اختيار المسار التخصصي؟"

تمت الإجابة عنه بناءً على عرض نتائج الدراسة الميدانية وتحليلها التي أظهرتها المعالجة الإحصائية لاستجابات أفراد العينة عن النتائج، حيث تم استخراج المجموع الكلي للاستجابات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف إلى (الصعوبات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية في اختيار المسار التخصصي)، وتوضيح النتائج في الجدول التالي الإجابة للسؤال الثاني بناءً على العبارات كما يلي:

جدول 7

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة للصعوبات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية في اختيار المسار التخصصي					
رقم العبارة	العبارة	المجموع الكلي للاستجابات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الترتيب
1	أعاني من نقص في المعلومات الخاصة بنظام المسارات.	1152	3.54	0.86	مرتفع 3
2	يوجد نقص في المعلمين المؤهلين في مدرستي لتدريس بعض المقررات في المسار التخصصي الذي أريده.	1135	3.49	0.97	مرتفع 4
3	ضعف المساندة في اختيار المسار المناسب لي من ضمن المسارات التخصصية.	1098	3.38	0.79	متوسط 8
4	بعض المقررات العامة لا أريد دراستها في المسار الذي أريده.	1197	3.68	0.93	مرتفع 1
5	قلة التوجيه في المدرسة لحسن اختيار المسار المناسب.	1108	3.40	1.03	متوسط 6
6	قلة التوجيه في المنزل لحسن اختيار المسار المناسب.	910	2.80	0.88	متوسط 16
7	البيئة المدرسية والإمكانات المادية (معامل حاسب - مختبرات... الخ) غير مناسبة لاختيار المسار التخصصي المناسب لي .	1169	3.60	1.07	مرتفع 2
8	يصعب علي اجتياز الاختبارات الخاصة بالمقررات العامة.	1031	3.17	0.97	متوسط 14
9	الجانب التطبيقي ضعيف في نظام المسارات التخصصية.	1091	3.36	1.07	متوسط 10

رقم العبارة	العبارة	المجموع الكلي للاستجابات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
10	يوجد صعوبة في تطبيق نظام (التجسير)* في مدرستي.	1049	3.23	1.04	متوسط	13
11	أعاني من صعوبة في فهم بعض المقررات الدراسية.	1107	3.40	1.05	متوسط	6
12	أعاني من التردد في تحديد المسار الذي أرغب به .	1093	3.36	1.05	متوسط	10
13	قلة اطلاعي على الأدلة الإجرائية أو التفسيرية لكي أتعلم عليها في اختيار المسار الذي أرغب به.	1097	3.38	0.93	متوسط	8
14	لا يوجد طلاب في مدرستي مشتركون بالمسار الذي أرغب الدراسة به.	1003	3.09	0.89	متوسط	15
15	بعض المقررات في المسارات التخصصية غامضة بالنسبة لي.	1126	3.46	0.93	مرتفع	5
16	يتم التسكين في المسار التخصصي بصعوبة في مدرستي.	1065	3.28	0.89	متوسط	12
المتوسط العام للمحور		14400	3.35	0.96	متوسط (محايد)	

يتضح من الجدول السابق الخاص باستجابات عينة الدراسة لتعرف الصعوبات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية في اختيار المسار التخصصي:

- أن درجة متوسط استجابة هذا السؤال جاءت بمستوى استجابة (متوسط) بمتوسط حسابي بلغ (3.35)، وانحراف معياري (0.96).
- أن قيم متوسطات عبارات البعد تراوحت ما بين (3.68) إلى (2.80) بمستوى استجابة (متوسط) لمعظم العبارات.
- كانت أكثر العبارات في درجة الاستجابة عبارة (4) (بعض المقررات العامة لا أريد دراستها في المسار الذي أرغبه)؛ حيث حصلت على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (3.68)، بمستوى استجابة (مرتفع).
- كانت أقل العبارات في درجة الاستجابة عبارة (6) (قلة التوجيه في المنزل لحسن اختيار المسار المناسب)؛ حيث حصلت على الترتيب السادس عشر والأخير بمتوسط حسابي (2.80)؛ ومستوى استجابة (متوسط) أو (محايد).
- جاءت معظم العبارات في مستوى استجابة (متوسط) أو (محايد) وجاءت خمس فقرات فقط بمستوى (مرتفع) أي أن طلاب المرحلة الثانوية بمدينة أبها لديهم اتجاهات في متوسطها محايدة نحو الصعوبات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية في اختيار المسار التخصصي؛ ويعزو الباحثان هذه النتيجة بأن نظام المسارات ما زال جديداً وبعض الصعوبات قد تظهر لاحقاً كما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً بأن هذا النظام جاء بعد دراسات مستفيضة وواقعية وخبرات دول أجنبية، كما أن وزارة التعليم وفرت كل الأدلة الإجرائية أو التفسيرية المتعلقة بهذا النظام، كما أنها وفرت مسؤولاً أو منسقاً أو مرشداً أكاديمياً تم تدريبه على كيفية التعامل مع الصعوبات وتذليلها من أجل التسكين المناسب لكل طالب، وبناءً على استجابات عينة الدراسة يتضح أن أهم الصعوبات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية في اختيار المسار التخصصي تتمثل في:

- عدم رغبة الطلاب في دراسة بعض المقررات العامة في المسار المختار.
- عدم تناسب البيئة المدرسية والإمكانات المادية (معامل حاسب، مختبرات... الخ).
- نقص في المعلومات الخاصة بنظام المسارات بالنسبة للطلاب.

- وجود نقص في المعلمين المؤهلين في المدرسة لبعض المقررات في المسار التخصصي الذي أريده.
- غموض بعض المقررات في المسارات التخصصية بالنسبة للطلاب.

وبذلك يمكن الإجابة عن السؤال الثاني: أن الصعوبات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية في اختيار المسار التخصصي جاءت متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (3.35) من (5.00) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات مقياس ليكرت الخماسي وبمستوى استجابة (متوسط) أو (محايد).

3- السؤال الثالث الذي نصه: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة لاتجاهات الطلاب نحو المسارات التخصصية والصعوبات التي تواجههم تُعزى لمتغيري (المعدل في الفصل الدراسي الأول - مستوى تعليم الوالدين)؟"

أولاً: وفق المعدل في الفصل الدراسي الأول:

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتحقق من وجود فروق، ويوضح الجدول التالي نتائج اختبار (One Way ANOVA) لأبعاد استبانة اتجاهات الطلاب نحو المسارات التخصصية في المرحلة الثانوية في مدينة أبها تبعاً لمتغير (المعدل في الفصل الدراسي الأول).

جدول 8

تحليل التباين الأحادي تبعاً لمتغير (المعدل في الفصل الدراسي الأول)

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) F	الدلالة
بين المجموعات	1868.72	3	622.90	0.337	غير دالة
داخل المجموعات	592034.8	321	1844.43		
الكلية	593903.5	324			
بين المجموعات	465.68	3	155.22	0.501	غير دالة
داخل المجموعات	63225.9610	321	196.96		
الكلية	63690.79	324			

* ذات دلالة عند مستوى $(\alpha = 0,05)$

يتضح من الجدول أعلاه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في محاور الاستبانة في استجابات أفراد العينة لاتجاهات الطلاب نحو المسارات التخصصية والصعوبات التي تواجههم تُعزى لمتغير (المعدل في الفصل الدراسي الأول) وهذا يعني أن عينة الدراسة من مختلف المعدلات الدراسية في الفصل الدراسي الأول يتوافقون على اتجاهاتهم نحو المسارات التخصصية والصعوبات التي تواجههم، ويعزو الباحثان هذه النتيجة ربما إلى تشابه معظم أفراد عينة البحث الحالي وتجانسهم نظراً لأن معظمهم من ذوي المعدل المرتفع (88.3% من العينة معدلهم أكثر من 90%)، وإلى توفير وزارة التعليم للأدلة الاسترشادية والتفسيرية لنظام المسارات وتوعية الطلاب وتعريفهم بكل مسار على حده، وإلى اتصاف هذا النظام بالمرونة الكافية التي تمنح الطالب فرصة تغيير تخصصه، وذلك من خلال مواد التجسير، وإلى وجود المرشد الأكاديمي ودوره المحوري في نظام المسارات.

ثانياً: وفق مستوى تعليم الوالدين:

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتحقق من وجود فروق، ويوضح الجدول التالي نتائج اختبار (One Way ANOVA) لأبعاد استبانة اتجاهات الطلاب نحو المسارات التخصصية في المرحلة الثانوية في مدينة أبها تبعاً لمتغير (مستوى تعليم الوالدين)

جدول 9

تحليل التباين الأحادي تبعاً لمتغير (مستوى تعليم الوالدين)

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F (ف)	الدالة
بين المجموعات	4031.86	3	1343.95	0.538	غير دالة
داخل المجموعات	595767.4	321	1855.92		
الكلي	599778.3	324			
بين المجموعات	4407.18	3	1469.6	0.0513	غير دالة
داخل المجموعات	40164.6456	321	124.34		
الكلي	1682.78	324			
بين المجموعات	4407.20	3	863.73	0.469	غير دالة
داخل المجموعات	592712	321	1840.72		
الكلي	595303.2	324			
بين المجموعات	372.12	3	124.04	0.417	غير دالة
داخل المجموعات	42081.36	321	130.68		
الكلي	42453.49	324			

* ذات دلالة عند مستوى $(\alpha = 0,05)$

يتضح من الجدول أعلاه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في محاور الاستبانة في استجابات أفراد العينة لاتجاهات الطلاب نحو المسارات التخصصية والصعوبات التي تواجههم تُعزى لمتغيري (مستوى تعليم الوالدين) وهذا يعني أن أفراد عينة الدراسة يتوافقون على اتجاهاتهم نحو المسارات التخصصية والصعوبات التي تواجههم، ويعزو الباحثان هذه النتيجة ربما إلى ارتفاع نسبة تعليم الوالدين، وإلى الدور الذي قامت به الوزارة في توعية الوالدين بنظام المسارات وفي توفير جميع الأدلة والنشرات لها.

وبذلك يمكن الإجابة عن السؤال الثالث: كما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في أبعاد الاستبانة حول اتجاهات الطلاب نحو المسارات التخصصية في المرحلة الثانوية في مدينة أبها تبعاً لمتغير (المعدل في الفصل الدراسي الأول).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في أبعاد الاستبانة حول اتجاهات الطلاب نحو المسارات التخصصية في المرحلة الثانوية في مدينة أبها تبعاً لمتغير (مستوى تعليم الوالدين).

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، فإن الباحثين يوصيان بما يلي:

1. ضرورة التوعية للطلاب وأولياء الأمور بالأدلة التفسيرية لنظام المسارات.
2. ضرورة مراجعة بعض المقررات العامة لتكون موافقة لميول الطلاب واهتماماتهم.
3. ضرورة الاهتمام بالبيئة المدرسية والإمكانات المادية والتقنية (معامل حاسب - مختبرات... الخ) لتكون مناسبة لاختيار المسار التخصصي المناسب للطلاب.

4. ضرورة وضع آلية للرد على الاستفسارات الشائعة الخاصة بالمشكلات أو الصعوبات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية في اختيار المسار التخصصي.
 5. ضرورة سد العجز في عدد المعلمين المؤهلين لبعض المقررات التخصصية.
 6. ضرورة وضع آلية للتغلب على الصعوبات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية في اختيار المسار التخصصي.
 7. ضرورة مراجعة بعض المقررات في المسارات التخصصية لكي تباعد عن الغموض مع ربطها بالحياة.
- مقترحات الدراسة:

- بناءً على ما ظهر في نتائج البحث، يقترح الباحثان إجراء الدراسات الآتية:
1. إجراء دراسة مماثلة في مناطق أخرى بالمملكة.
 2. وضع تصور أو استراتيجية مقترحة للتغلب على الصعوبات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية في اختيار المسار التخصصي.
 3. إجراء دراسة مماثلة للتعرف إلى اتجاهات أولياء الأمور نحو المسارات التخصصية.
 4. إجراء دراسة مماثلة للتعرف إلى أسباب عزوف الطلاب عن مسار (العلوم الشرعية).
 5. إجراء دراسة مماثلة للتعرف إلى الصعوبات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية في اختيار المسار التخصصي من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمرشدين الطلابيين.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- الأحمدي، رشا عبد الكريم حامد. (2022). مهارات الاقتصاد المعرفي المتضمنة في محتوى كتب الكفايات اللغوية بنظام المسارات الثانوي في المملكة العربية السعودية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. (142). 53 - 80.
- الألفي، منى عبد الفضيل. (2018). الاتجاه نحو الإحصاء وتنفيذ البحث في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة الماجستير. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*. 1 (177). 77-113.
- بدر، سهام. (2002). *اتجاهات الفكر التربوي في مجال الطفولة*. مكتبة الأنجلو المصرية.
- تقنية وتعليم. (2021). *اللقاء التعريفي الافتراضي "مسارات التعليم الثانوي يوتيوب"*.
<https://www.youtube.com/watch?v=IPFeYn4gB9A>
- الجبوري، سعد جويد كاظم، والشافعي، صادق عبيس منكور، والفتلاوي، علي تركي شاكر (2011). اتجاهات طلبة قسم التاريخ نحو تخصصهم الدراسي وفقاً لبعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية للعلوم الإنسانية*. 2 (3). 195-226.
- خليفة، عبد اللطيف ومحمود عبد المنعم. (2003). *سيكولوجية الاتجاهات*. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- الختعمي، فوزية خفير عبدالله. (2022). *تقويم نظام مسارات التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات الاقتصاد المعرفي: (دراسة تحليلية)*. *المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*. (36). 83-118.

الرشيدى، خالد محمد. (2013). اتجاهات طلبة كلية التربية الأساسية في الكويت نحو استخدام أعضاء هيئة التدريس لتقنية العرض التقديمي (Power Point) في ضوء عدد من المتغيرات. (أطروحة ماجستير). جامعة

الشرق الأوسط. الأردن <https://search.emarefa.net/detail/BIM-701340>

الزهراني، سعيد. (2013). مستوى الطموح وعلاقته بالميل المهنية لدى طالب المرحلة الثانوية بمدارس الهيئة الملكية بالجبيل الصناعية. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة البحرين.

الشلوب، صلاح فهد. (2019). تحديات تحويل الثانويات إلى أكاديميات. جريدة الاقتصادية.

https://www.aleqt.com/2019/12/07/article_1725756.html

الشهراني، عبد الله فلاح محمد. (2021). تصور مستقبلي مقترح للتربية المهنية اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء التحولات المتوقعة لما بعد رؤية 2030 م والتوجهات المستقبلية للمملكة. مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود. 3 (27). 411-496.

الشهري، ظافر بن سالم بن سعد. (2022). مستوى تضمين كتاب كيمياء 1 للتعليم الثانوي "نظام المسارات" لمهارات التفكير الناقد. مجلة التربية، 1 (195). 222 - 248.

الطويسي، أحمد، وسامرة، نواف. (2014). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة نحو تقييم أدائهم التدريسي من قبل الطلبة ومدى الرضا عن نتائجهم. مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية، (1) 28، 127-156.

عبيدات، ذوقان وآخرون. (2002). البحث العلمي: مفهومه/ أدواته/ أساليبه. دار أسامة للنشر والتوزيع. العتيبي، أحمد بن زيد الدعجاني. (2012). اتجاهات طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض نحو الدروس الخصوصية. دراسات تربوية ونفسية. مجلة كلية التربية بالزقازيق. 27 (77). 131-170.

العتيبي، خالد بن عبدالله. (2019). مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة في المدارس الحكومية والأهلية في المملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 35 (6). 273 - 292. العريفي، حصة بنت سعد ناصر. (2022). التحديات التي تواجه نظام المسارات المطور للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية وسبل تطويره من وجهة نظر القائدات التربويات. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 30 (4). 393 - 411.

عطوة، أحمد منير. (2001). علم النفس الاجتماعي. عالم الكتب. المعاينة، خليل عبد الرحمن. (2001). علم النفس الاجتماعي. دار الفكر. محرر، محمد جعمان. (2023). درجة توافق الخطة الدراسية المطورة في المرحلة الثانوية (السنة الأولى المشتركة) مع أهداف رؤية المملكة العربية السعودية 2030 من وجهة نظر المشرفين التربويين - إدارة تعليم الليث أمودجاً. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية. 9 (62). 168-214.

المخزومي، أمل علي. (1995). دور الاتجاهات في سلوك الأفراد والجماعات. مجلة رسالة الخليج العربي. 15 (53). 15-46.

ملحم، سامي. (2000). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. دار المسيرة للنشر والتوزيع. ميخائيل، خليل معوض. (2005). علم النفس الاجتماعي. دار الفكر.

ناصر، حسام توفيق. (2001). العلاقة بين الاتجاهات نحو الرياضيات والتحصيل فيها لدى طلبة الصف العاشر في محافظة طولكرم [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

وزارة التعليم، (2022). دليل تأهيل وتدريب المعلمين، الإصدار الأول، 1443 هـ - 2022 م.
<https://2u.pw/MnMcGk>

وزارة التعليم، (2021). مسارات التعليم الثانوي مسارات المرحلة الثانوية، دليل تعريف مختصر.
<https://2u.pw/ljivL>

وزارة التعليم، (2021). مسارات التعليم الثانوي.
<https://www.backtoschool.sa/n/page/Secondary-school-paths.htm>

وزارة التعليم، (2021). البرنامج التنفيذي لتطوير المسارات والخطط الدراسية. الدراسة الاستشرافية لنظام المسارات.
<https://2u.pw/jshHA>

وزارة التعليم، (2021). الإطار العام لنظام التعليم الثانوي.
<https://2h.ae/IKie>

وزارة التعليم (2021). الدليل الإرشادي للتقويم والقبول في نظام المسارات.
<https://2u.pw/x0frYqG>

وزارة التعليم، (2021). دليل مدير المدرسة في نظام المسارات للتعليم الثانوي.
<https://2u.pw/jxARw>

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Al-Ahmadi, R. (2022). Knowledge economy skills included in the content of linguistic competency books in the secondary pathways system in the Kingdom of Saudi Arabia. *Arab Studies in Education and Psychology*. (142), 53-80.

Al-Alfi, M. (2018). The trend towards statistics and the implementation of research in light of some variables among master's students. *Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University*, 1(177), 77-113.

Al-Arifi, H. (2022). The challenges facing the developed pathways system for the secondary stage in the Kingdom of Saudi Arabia and ways to develop it from the point of view of female educational leaders. *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, Volume 30, Issue 4, 393-411.

Allen, I., Elene., E & Seaman, C. A (2007). *Likert Scales and Data Analyses*. Quality Progress, 40, 64-65.

Al-Jubouri, S., Al-Shafi'i, S., & Al-Fatlawi, A. (2011). Attitudes of History Department students toward their academic major according to some variables. *Journal of the College of Education for Human Sciences*. 2(3). 195-226.

Al-Khathami, F. (2022). Evaluating the system of secondary education tracks in the Kingdom of Saudi Arabia in light of knowledge economy skills: an analytical study. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, (36). 83-118.

Al-Maaytah, K. (2001). *Social Psychology*. Dar Al-Fikr.

Al-Makhzoumi, A. (1995). The role of attitudes in the behavior of individuals and groups. *Journal of the Arabian Gulf message*. 15 (53). 15-46.

Al-Otaibi, A. (2012). Attitudes of male and female secondary school students in Riyadh towards private lessons. *Educational and psychological studies. Journal of the College of Education in Zagazig*. Mg. 27(77). 131-170.

- Al-Otaibi, K. (2019). The level of academic achievement among high school students in public and private schools in the Kingdom of Saudi Arabia: a comparative study. *Journal of the Faculty of Education*, 35(6). 273-292.
- Al-Rashidi, K. (2013). *Attitudes of students at the College of Basic Education in Kuwait towards faculty members' use of presentation technology (Power Point) in light of a number of variables*. (Master's research). Middle East University, Jordan. <https://search.emarefa.net/detail/BIM-701340>
- Al-Shalhoub, S. (2019). Challenges of converting high schools into academies. Economic Newspaper. https://www.aleqt.com/2019/12/07/article_1725756.html
- Al-Shahrani, A. (2021). A proposed future vision for the vocational education required for secondary school students in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the expected transformations after Vision 2030 AD and the future directions of the Kingdom. *Journal of Educational Sciences*, King Saud University. 3 (27). 411-496.
- Al-Shehri, D. (2022). Chemistry textbook inclusion level 1 for secondary education "Path System" for critical thinking skills. *Journal of Education*, 1 (195), 222-248.
- Al-Tuwaisi, A., & Samara, N. (2014). Attitudes of faculty members at Mutah University towards student evaluation of their teaching performance and the extent of satisfaction with their results. *An-Najah University Journal for Research and Human Sciences*, 1(28), 127-156.
- Al-Zahrani, S. (2013). The level of ambition and its relationship to professional inclinations among secondary school students at the Royal Commission Schools in Jubail Industrial City, [A magister message that is not published]. Bahrain University.
- Atwa, A. (2001). *Social Psychology*. World of Books.
- Badr, S. (2002). *Trends in educational thought in the field of childhood*. Anglo-Egyptian Library.
- Berson, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update. (4th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Khalifa, A., & Mahmoud A. (2003). *Psychology of trends*. Dar Gharib for Printing, Publishing and Distribution.
- Melhem, S. (2000). *Measurement and evaluation in education and psychology*. Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.
- Mikhail, K. (2005). *Social Psychology*. Dar Al-Fikr.
- Ministry of Education, (2022). Teacher Qualification and Training Guide, First Edition, 1443 AH - 2022 AD. <https://2u.pw/MnMcGk>
- Ministry of Education, (2021). *Secondary Education Tracks Secondary Stage Tracks, a brief introductory guide*. <https://2u.pw/ljivL>
- Ministry of Education, (2021). *Secondary education paths*. <https://www.backtoschool.sa/n/page/Secondary-school-paths.htm>
- Ministry of education. (2021). *Executive program for developing study paths and plans. Prospective study of the pathways system*. <https://2u.pw/jshHA>
- Ministry of education. (2021). *The general framework of the secondary education system*. <https://2h.ae/IKie>

- Ministry of Education (2021). *Guide for evaluation and admission into the pathways system*. <https://2u.pw/x0frYqG>
- Ministry of education. (2021). *School principal's guide to the paths system for secondary education*. <https://2u.pw/jxARw>
- Mohrer, M. (2023). The degree of compatibility of the study plan developed in the secondary stage (the first common year) with the goals of the Kingdom of Saudi Arabia's Vision 2030 from the point of view of educational supervisors - Al-Laith Education Administration as a model. *Al-Andalus Journal of Humanities and Social Sciences*. 9(62). 168-214.
- Nasser, H. (2001). The relationship between attitudes toward mathematics and achievement in it among tenth grade students in Tulkarm Governorate. (Unpublished master's thesis, An-Najah National University), Nablus, Palestine.
- Obaidat, T., et al. (2002). *Scientific research: its concept/tools/methods*. Dar Osama for Publishing and Distribution.
- Osikominu, A., Pfeifer, G., & Strohmaier, K. (2021). *The Effects of Free Secondary School Track Choice: A Disaggregated Synthetic Control Approach*.
- Tamm, M. (2008). Does money buy higher schooling? Evidence from secondary school track choice in Germany. *Economics of education review*, 27(5), 536-545.
- Technology & education. (2021). *The virtual introductory meeting "Secondary Education Pathways*, YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=IPFeYn4gB9A>

KKU Journal of Educational Sciences

Peer-Reviewed-Journal

Volume Twelve - Issue One

1446 AH - 2025 AD