جامعة الملك خالد
KING KHALID UNIVERSITY

جامعة الملك خالد

للعلوم التربوية

دورية علمية ربع سنوية - محكمة

مجـــلة

المجلد الثاني عشر- العدد الخامس
١٤٤٧هـ-٢٠٢٥م

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 المجلات والجمعيات العلمية

د. عبد اللطيف جبران بن محسنة

رئيس هيئة التحرير

أ.د. عبد العزيز بن سعيد محمد الهاجري

بسم الله الرحمن الرحيم

الرقم المعياري الموحد

(ISSN) 6654-1658

رقم الإيداع

1435/1996

رئيس هيئة التحرير

أ.د. عبد العزيز بن سعيد محمد الهاجري

أستاذ الإدارة التربوية المملكة العربية السعودية

هيئة التحرير

أ.د. مفرح بن سعيد آل كردم

أستاذ الإدارة التربوية – المملكة العربية السعودية

أ.د. عبد الله بن سيف محمد التوبي

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم– عمان

أ.د. بشار عبد الله مصلح السليم

أستاذ أصول التربية – المملكة الأردنية الهاشمية

أ.د. عوشه أحمد محمد المهيري

أستاذ التربية الخاصة الامارات

أ.د. أحمد سليمان عودة

أستاذ التقويم والبحث التربوي – المملكة الأردنية الهاشمية

أ.د. عائشة سيف صالح الأحمدي

أستاذ أصول التربية – المملكة العربية السعودية

أ.د. عدنان محمد فرح

أستاذ علم النفس الارشادي– البحرين

أ.د. سعيد بن سعد آل هادي

أستاذ المناهج وطرق التدريس اللغة العربية– المملكة العربية السعودية

مدير التحرير

أ.د. أحمد صادق عبد المجيد

أستاذ تقنيات التعليم المملكة العربية السعودية

الهيئة الاستشارية

أ.د. سامي بن مصبح الشهري

جامعة الملك خالد

أ.د. عمر عقيل علوان

هيئة تقويم التعليم والتدريب

أ.د. خالد بن صالح السبيعي

جامعة الملك سعود

أ.د. علي بن يحيى آل سالم

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. شريفة بنت عبدالله الزبيري

جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

أ.د. نهلة بنت محمود قهوجي

جامعة الملك عبد العزيز

أ.د. صفية بنت عبدالله بخيت

جامعة أم القري

التعريف بالمجلة:

تصدر جامعة الملك خالد مجلة علمية محكمة باسم : مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية"؛ وهي مجلة تهدف إلى إتاحة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس والباحثين من داخل المملكة أو خارجها لنشر أبحاثهم العلمية الأصيلة المكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية في العلوم التربوية التي لم يسبق نشرها، وتم الالتزام فيها بأخلاق البحث العلمي والمنهجية العلميةالمتعارف عليها. وتشمل المجلة عدة أبواب منها : البحوث العلمية والتقارير الخاصة بالمؤتمرات والندوات وحلقات النقاش في التربية عموما وملخصات الرسائل الجامعية المتميزة التي تمت مناقشتها وإجازته وتم التوصية بنشرها، وملخصات الكتب.

رؤية المجلة:

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

رسالة المجلة:

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

أهداف المجلة

تهدف المجلة إلى أن:

١. تصبح ذات ريادة وتصنيف متميز ومعامل تأثير عالٍ محليا وإقليميًا وعالميًا.
٢. تكون مرجعًا علميًا للباحثين في العلوم التربوية.
٣. تلبي حاجة الباحثين محليا وإقليميًا وعالميًا في نشر البحوث في العلوم التربوية.
٤. تسهم في نشر البحوث التربوية ذات الأصالة التي تساعد في تطوير المجتمع وتقدمه.

الشروط والقواعد والتعليمات والحقوق والإجراءات الخاصة بالنشر في المجلة:

أولاً : الشروط والقواعد الخاصة بالنشر في المجلة:

١. الجودة في الفكرة والأسلوب والمنهج والتوثيق العلمي، مع الخلو من الأخطاء اللغوية والنحوية.
٢. أن يسهم البحث في تنمية الفكر التربوي وتطوير تطبيقاته محليًا أو عربيًا أو عالميًا.
٣. أن يقع البحث ضمن أحد مجالات العلوم التربوية.
٤. أن يلتزم الباحث في بحثه بأخلاق البحث العلمي، وحقوق الملكية الفكرية، وبالشروط والقواعد الخاصة بالنشر في المجلة.
٥. لا تتم كتابة اسم الباحث أو الباحثين في متن البحث صراحةً، أو بأي إشارة تكشف عن هويته أو هويتهم، ويمكن استخدام كلمة الباحث أو الباحثين بدلا من ذلك.
٦. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.

ينظم البحث وفق التالي:

أ. البحوث التطبيقية:

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

ب. البحوث النظرية:

يورد الباحث أو الباحثون مقدمةً يمهد فيها للفكرة المركزية التي يناقشها البحث، مبينًا فيها: أدبيات البحث، وأهميته، وإضافته العلمية إلى مجاله. ثم يعرض منهجية بحثه، ومن ثم يُقَسَّم البحث إلى أقسام على درجة من الترابط فيما بينها، بحيث يعرض في كل

منها فكرة محددة تكوّن جزءًا من الفكرة المركزية للبحث. ثم يختم البحث بخلاصة شاملة متضمنةً أهم النتائج التي خلص إليها البحث.

ج. في كلا النوعين من البحوث

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

١. أن يكون التوثيق في متن البحث وقائمة المراجع وفق نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار الأخير.

٢. يلتزم الباحث بترجمة أو رومنة (Romanization /Transliteration) توثيق المقالات المنشورة في الدوريات العربية الواردة في قائمة المراجع العربية (مع الإبقاء عليها في قائمة المراجع العربية)، وفقًا للنظام التالي:

- إذا كانت بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية الواردة في قائمة المراجع التي تشمل اسم أو أسماء المؤلفين، وعنوان المقالة، وبيانات الدورية موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فتكتب كما هي في قائمة المراجع، مع إضافة كلمة (In Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.
- إذا لم تكن بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فيتم رومنة اسم، أو أسماء المؤلفين، متبوعة بسنة النشر بين قوسين ثم يتبع بعنوان المقالة إذا كان متوافراً باللغة الإنجليزية في أصل المقالة، وإذا لم يكن متوافراً فتتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية، ثم يتبع باسم الدورية التي نشرت بها المقالة باللغة الإنجليزية إذا كان مكتوباً بها، وإذا لم يكن مكتوباً بها فيتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية. ثم تضاف كلمة (In Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.
- توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرةً مرتبة هجائيًا حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
- يلي قائمة المراجع العربية قائمة المراجع الإنجليزية متضمنةً المراجع العربية التي تم ترجمتها، أو رومنتها، وفق ترتيبها الهجائي (باللغة الإنجليزية) حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

وفيما يلي مثال على رومنة بيانات المراجع العربية:

الجبر، سليمان. (١٩٩١م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود – العلوم التربوية، ٣(١)، ١٤٣- ١٧٠.

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

ثانياً: تعليمات النشر في المجلة:

يلزم تنسيق البحث تبعًا لما يلي:

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

الحروف العربية إلى حروف تنطق بالإنجليزية)

١. لا يتجاوز البحث المقدَّم للنشر (٣٠) ثلاثين صفحة، وبما لا يزيد عن (٨٠٠٠) ثمانية آلاف كلمة.

٢. أن يتضمن البحث ملخصين: أحدهما باللغة العربية والآخر باللغة الإنجليزية بشرط ألا يزيد أي منهما عن (٢٥٠) كلمة، وأن يكتب كل منهما في صفحة مستقلة، متبوعا بكلمات مفتاحية لا تزيد عن خمس كلمات تعبر عن محاور البحث.

٣. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة (٢,٥) سم، ما عدا الهامش الأيمن (٣,٥) سم، والمسافة بين الأسطر والفقرات "مفرد"

٤. الخط المستخدم في المتن للكتابة باللغة العربية (Traditional Arabic) بحجم (١٤)، وللكتابة باللغة الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (١٢)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بول (Bold).

٥. يكون نوع الخط المستخدم في الجداول والأشكال باللغة العربية (Traditional Arabic) بحجم (١٢)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (١٠، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بولد بول (Bold).

٦. يلتزم الباحث/ الباحثون في البحوث المكتوبة باللغة العربية باستخدام الأرقام العربية (١,٢,٣,...) في جميع ثنايا البحث.

٧. يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة، ابتداءً من صفحة الملخص العربي ثم الملخص الإنجليزي وحتى آخر صفحة من صفحات البحث ومراجعه.

٨. توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة مرتبة هجائيًا حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، يليها مباشرة قائمة المراجع الأجنبية، وذلك وفقًا لأسلوب التوثيق المتبع في المجلة.

ثالثاً: حقوق المجلة وحقوق الباحث أو الباحثين:

١. تقوم هيئة تحرير المجلة بالفحص الأولي للبحث وتقرير أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن قبوله حتى تنطبق عليه شروط النشر، أو رفضه دون إبداء الأسباب.

٢. تنتقل حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة عند إشعار الباحث بقبول بحثه للنشر، ولا يجوز نشره في أي منفذ آخر ورقيًا أم إلكترونيا، دون الحصول على إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

٣. لا يحق للباحث / الباحثين التقدم بطلب لسحب البحث بعد إبلاغه إبلاغهم بوصول البحث إلى المجلة.

٤. لهيئة التحرير الحق في ترتيب البحوث المقدمة عند النشر لاعتبارات فنية.

٥. لهيئة التحرير الحق في اختصار أو إعادة صياغة بعض الجمل والعبارات لأغراض الضبط اللغوي ومنهج التحرير.

٦. يبلغ الباحث بعدم قبول بحثه بناءً على تقارير المحكمين دون إبداء أسباب.

٧. ترسل نسخة إلكترونية للباحث / الباحثين من العدد المنشور فيه بحثه / بحثهم ، ونسخة إلكترونية أيضًا لمستله البحث.

رابعا: إجراءات النشر في المجلة:

١. إرسال البحث إلكترونيًا بصيغة (word) وبصيغة (PDF) طبقًا للشروط والقواعد والتعليمات الخاصة بالمجلة والمذكورة أعلاه، ويرفق مع البحث سيرة ذاتية للباحث / الباحثين؛ إن كانت مراسلته / مراسلتهم المجلة هي الأولى لهم.

٢. إرسال البحث إلكترونيًا من خلال موقع المجلة الإلكتروني https://journals.kku.edu.sa/ar/jes أو عبر البريد الإلكتروني للمجلة jes@kku.edu.sa .

٣. أن يوقع الباحث الباحثون إقرارًا يفيد أن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه ونشره في المجلة، أو رفضه، وأنه غير مستل من أية دراسة أيا كان نوعها.

٤. إشعار الباحث عبر البريد الإلكتروني باستلام بحثه خلال خمسة أيام من تاريخ إرساله للمجلة.

٥. إشعار الباحث بإرسال البحث للتحكيم في حال اجتياز بحثه للفحص الأولي أو إعادته للباحث في حال رفضه.

٦. إرسال البحث المقدم للنشر – في حال اجتيازه للفحص الأولي – إلى محكمين من ذوي الاختصاص يتم اختيارهما بسرية تامة، وذلك لبيان مدى أصالته وجدته وقيمة نتائجه وسلامة طريقة عرضه ومن ثم مدى صلاحيته للنشر.

٧. بعد التحكيم، ترسل تقارير المحكمين للباحث / الباحثين لإجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون.

٨. بعد عمل التعديلات يعاد إرسال النسخ الأصلية للبحث والنسخة المعدلة على البريد الإلكتروني للمجلة لمراجعة البحث في صورته النهائية من هيئة التحرير.

٩. إشعار الباحث بقبول بحثه للنشر إلكترونيًا 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 منبرًا علميًا جادًا، يهتم بنشر البحوث الأصيلة 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 دعما للتطور العلمي؛ الهادف لخدمة الإنسانية في مختلف ميادين التربية.

وأصالة عن نفسي ونيابة عن هيئة تحرير المجلة يطيب لي أن أرحب بجميع الباحثين والمهتمين من طلاب العلم والمعرفة، ويسعدني أن أقدم لجمهور المجلة العدد الخامس من المجلد (١٢)؛ (٢٠٢٥) والذي تضمن بين دفتيه (١١) بحثًا متنوعًا وثريًا، حيث اهتم البحث الأول منها؛ بدرجةُ الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية لدى طلبةِ الدِّراسات العُليا في الجامعاتِ السُّعودية في تخصُّص مناهج وطرائق تدريس التَّربية الإسلامية.، وركز البحث الثاني على جودةُ العلاقات الاجتماعية في مُؤسَّسات التَّعليم العالي مُؤشِّرًا على رأس المال الاجتماعي كلية التَّربية بجامعة الكويت أُنموذجًا، بينما تناول البحث الثالث أثرُ الذَّكاء التَّنظيمي في تحقيق الأداء الرِّيادي من وجهةِ نظر القيادات الأكاديمية بجامعةِ أم القرى. كما اهتم البحث الرابع بالقدرةُ التنبُّؤية للتنظيم الذَّاتي بجودة الحياة الجامعية لدى عينة من طلبة جامعة الباحة، كما تناول البحث الخامس؛ مراجعةُ المجلات العلمية المحكَّمة في القياس والتَّقويم التَّربوي والنَّفسي: استكشاف المجلات ذات السُّمعة وتحدياتِ الوصول في العالم العربي. كما اهتم البحث السادس بمقارنةُ المنهج الوطني بمنهج التَّعلُّم الذَّاتي في ضوء معيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة من وجهة نظر مُعلِّمات رياض الأطفال، كما بحث البحث السابع درجةُ ممارسة الطَّالبات المعلِّمات لمهارات التَّفكير التأمُّلي في المقرَّرات التربوية بالمملكة العربية السُّعودية من وجهة نظرهنّ. كما تناول البحث الثامن؛ تقييمُ إطار مجتمع الاستقصاء في التَّعليم عبر الإنترنت من وجهة نظر الطُّلاب الجامعيين في جامعة بيشة. كما اهتم البحث التاسع؛ درجةُ استخدام تقنية الواقع المعزَّز وعلاقتُها بالتَّفكير الابتكاري لدى الطلبة من وجهة نظر مُعلِّمي التَّعليم العام ومُعلِّماته. أما البحث العاشر، فقد ناقش درجة تناول مُقرَّرات كليَّة العلوم بجامعة الحدود الشَّمالية لجوانب التَّنمية المستدامة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس. وأخيرًا تناول البحث الحادي عشر مُتطلَّبات تطبيق القيادة بالقيم في جامعةِ الملك خالد من وجهةِ نظر أعضاء هيئة التَّدريس. 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؛ سائلا 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

عنوان البحث	الصفحة
مقدمة العدد.....	ي
درجةُ الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية لدى طلبةِ الدِّراسات العُليا في الجامعاتِ السُّعودية في تخصُّص مناهج وطرائق تدريس التَّربية الإسلامية. عبد الرحمن محمد علي الشرفي	١-٣١
جودةُ العلاقات الاجتماعية في مُؤسَّسات التَّعليم العالي مُؤشِّرًا على رأس المال الاجتماعي كلية التَّربية بجامعة الكويت أُنموذجًا. ساره حمود النفيشان، نواف ساري العنزي	٣٢- ٥١
أثرُ الذَّكاء التَّنظيمي في تحقيق الأداء الرِّيادي من وجهةِ نظر القيادات الأكاديمية بجامعةِ أم القرى. عبد الرحمن هشلول عبدالله المنتشري	٥٢ _ ٨٦
القدرةُ التنبُّؤية للتنظيم الذَّاتي بجودة الحياة الجامعية لدى عينة من طلبة جامعة الباحة. محمد أحمد حسن الشُرفي	٨٧ _ ١١٢
مراجعةُ المجلات العلمية المحكَّمة في القياس والتَّقويم التَّربوي والنَّفسي: استكشاف المجلات ذات السُّمعة وتحدياتِ الوصول في العالم العربي. حيدر إبراهيم ظاظا.....	١١٣-١٣٩
مقارنةُ المنهج الوطني بمنهج التَّعلُّم الذَّاتي في ضوء معيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة من وجهة نظر مُعلِّمات رياض الأطفال. روزان عبدالله العبيدي، آلاء إبراهيم كتبي	١٤٠-١٦٨
درجةُ ممارسة الطَّالبات المعلِّمات لمهارات التَّفكير التأمُّلي في المقرَّرات التربوية بالمملكة العربية السُّعودية من وجهة نظرهنّ. تهاني بنت خالد بن محمد الجبير	١٦٩-١٨٨
تقييمُ إطار مجتمع الاستقصاء في التَّعليم عبر الإنترنت من وجهة نظر الطُّلاب الجامعيين في جامعة بيشة. أحمد محمد الدليل	١٨٩-٢١٢
درجةُ استخدام تقنية الواقع المعزَّز وعلاقتُها بالتَّفكير الابتكاري لدى الطلبة من وجهة نظر مُعلِّمي التَّعليم العام ومُعلِّماته. دارين بنت مبارك السلمي	٢١٣-٢٣٥
درجةُ تناول مُقرَّرات كليَّة العلوم بجامعة الحدود الشَّمالية لجوانب التَّنمية المستدامة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس. جاسر بن جريد هلال العنزي	٢٣٦-٢٦٠
مُتطلَّبات تطبيق القيادة بالقيم في جامعةِ الملك خالد من وجهةِ نظر أعضاء هيئة التَّدريس. نورة عبد الله آل دايل	٢٦١-٢٨٧

أبحاث العدد

درجةُ الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية لدى طلبةِ الدِّراسات العُليا في الجامعاتِ السُّعودية في تخصُّص مناهج وطرائق تدريس التَّربية الإسلامية

عبد الرحمن محمد علي الشرفي

أستاذ المناهج وطرائق التدريس المشارك –كلية التربية –جامعة الباحة

مُسْتَخْلَص: هدفت هذه الدِّراسةُ تعرُّفَ درجة الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية لدى طلبة الجامعات السُّعودية في تخصُّص "مناهج وطرائق تدريس التَّربية الإسلامية " وقد استخدم الباحثُ المنهجَ الوصفي، والاستبانةَ أداةً لجمع المعلومات. وقد أسفرت النَّتائجُ عن وجود أخطاءٍ شائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بمدخل الدِّراسة والمتعلقة كذلك بإجراءات الدِّراسة، ومنهجيتها، وكذلك المتعلِّقة بنتائج الدِّراسة، وتوصياتِها ومُقترحاتِها، وجاءت جميعُها بدرجةٍ عالية. كما خلصت نتائجُ الدِّراسة إلى وجود أخطاءٍ شائعة متعلقة بالتَّوثيق، والتَّنسيق، والتَّدقيق، والإخراج بدرجةٍ متوسِّطة. كما خلصت نتائجُ الدِّراسة كذلك إلى وجود أخطاءٍ شائعة متعلقة بالإطار النَّظري والدِّراسات السَّابقة بدرجةٍ متوسطة. كما كشفت النَّتائجُ كذلك إلى عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين استجابات أفراد العينة تُعزَى لمتغيري الدَّرجة العلمية، وعدد سنوات الخبرات. كما خلصت النَّتائجُ إلى وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسِّطات درجات استجابات أفراد عينة الدِّراسة لصالح (الإناث) في كلٍ من البُعدين الثَّالث والرابع حسب نوع الجنس. ومن أبرز المقترحات: إجراء دراسة علمية مشابهة تُطبَّق على التخصُّصات الأخرى بقسم المناهج وطرائق التدريس.

الكلمات المفتاحية: الأخطاء الشَّائعة، الرَّسائل العلمية، "مناهج التَّربية الإسلامية وطرائق تدريسها".

Degree Common Mistakes in Writing Scientific theses Among Postgraduate Students in Saudi universities Specializing in Curriculum and Methods of Teaching Islamic Education

AbdulRhman Mohamad Ali AL Sharafi
Associate Professor of Curriculum and Teaching Methods
College of Education - Al Baha University

Abstract: This study aims to identify the degree of common errors in writing scientific theses among Saudi university students specializing in curricula and methods of teaching Islamic education. The researcher used the descriptive approach and the questionnaire as a tool for collecting data. The results revealed that there were common errors in writing scientific theses related to the introduction of the study, and also related to the study's procedures and methodology, as well as related to the results of the study, and its recommendations and proposals, all of which were highly rated. Furthermore, the results of the study also found that there were common errors related to citation, coordination, editing, and output, and they were moderate rated. Also, the results of the study also revealed that there were common errors related to the theoretical framework and previous studies, and they were moderate rated. Moreover, the results also highlighted that there are no statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the responses of the sample members due to the variables of academic degree and number of years of experience. Furthermore, the findings also found that there were statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the average scores of the responses of the study sample in favor of (females) in both the third and fourth dimensions according to gender. Moreover, the suggestion of this study is conducting a similar scientific study applied to other specializations in the Department of Curriculum and Teaching Methods.

Keywords: Theses common mistakes: Scientific theses, Teaching Islamic Education

مقدمةُ الدِّراسة ومشكلتُها وأسئلتُها

يعدُّ البحثُ العلمي ركيزةً أساسية في تقدُّم الأمم والشعوب، والمتأمِّل لما يعيشه العالمُ اليوم من تقدُّم تقني وثورةٍ علمية، ومعلوماتية، وصناعية، وطبية، وتكنولوجية، وإدارية، وتربوية يجد أن هذا التَّطور المذهل في شتَّى مناحي الحياة ما هو إلا نتاج التقدُّم المضطرد في البحوث العلمية الرصينة. والبحثُ التَّربوي مجالٌ مهمٌ من مجالات البحث العلمي. ويرى الشايب (٢٠١٢) أن البحث التَّربوي هو الأكثرُ صعوبةً مقارنةً بالبحث في العلوم الأخرى؛ لأنَّ مادة البحث في العلوم التَّربوية هي الإنسان، بالإضافة لذلك فإنَّ الظواهر التَّربوية تنطوي على كثيرٍ من المتغيرات الملاحَظة وغير الملاحَظة، الأمر الذي يفسر صعوبةَ تعميم النَّتائج من موقفٍ بحثي لآخر، أو إعادة إجراء الدِّراسة في ظروفٍ مماثلة كما هو الحال في العلوم الطَّبيعية التي يتمكَّن فيها الباحث من ضبط المتغيرات بيسرٍ وسهولة؛ مما يؤكدُ الحاجةَ إلى رفع مهارات الباحث في مجال العلوم التَّربوية عامةً، وفي مجال المناهج وطرائق التدريس على وجه الخصوص. مع ضرورة التَّأكيد على تعميق مبادئ البحث العلمي وقيمه وأخلاقه في نفوس طلبة الدِّراسات العليا.

وتؤكد بن بريح (٢٠١٧) ضرورةَ التقيُّد والالتزام بمقتضيات علم "المنهجية البحثية" وهو العلمُ الذي يعدُّ أساس كل بحثٍ علمي، ويمتاز بأنَّه علم مُنظَّم ومضبوط، فالنَّتائجُ المتحصَّلُ عليها بموجبه ليست وليدة مصادفات، بل هي نتائج مدروسة ومقصودة، وهذا ما يضفي على البحث العلمي عاملَ الثِّقة في نتائجه. ولكي يكون البحثُ العلمي علمٌ مُنظَّم ومضبوط، لابد من إتباع مراحل معينة لإنجازه، تشمل الطرق والأدوات والأساليب المسطَّرة لإعداد البحث العلمي كافة.

ويؤكد عبد الرب، الهادي، الخولاني (٢٠٢٢) أنَّ برامج الدِّراسات العليا في الجامعات تمثل القاعدة الأساسية لترسيخ دعائم التقدُّم العلمي، ودفع مسيرة التنمية الاقتصادية والاجتماعية، في الدول المتقدِّمة والنَّامية على حدٍ سواء إذ تهدف إلى إعداد باحثين مُدرَّبين على مهارات البحث العلمي التَّربوي، وقادرين على إعداد الرَّسائل والأطروحات بطريقةٍ علمية وصحيحة، ومن ثمَّ يتخرجون ليلتحقوا مرةً أخرى بالجامعات بصفتهم أعضاء هيئة تدريس على درجةٍ عالية من الخبرة والكفاءة. وقد ذكر ذبيحي (٢٠١٧) أن الباحثين في الدِّراسات العليا يُفترض أن يكونوا على دراية بأصول البحث العلمي ومناهجه، وجوانبه المختلفة المعقَّدة، لكنَّ الواقع ينبئُ بغير ذلك؛ فبعض طلبة الدِّراسات العليا في الماجستير غير ملمين بأسس البحث العلمي؛ ولذلك فهم لا يتَّبعون المنهجية الصحيحة في بناء البحث بدءًا من صياغة المشكلة حتى مناقشة النَّتائج، إضافة إلى وجود طلاب يقلدون من سبقوهم في كتابة البحث دون الانتباه إلى الأخطاء التي وقعوا فيها.

كما يؤكد السيد (٢٠٢٣) أنَّ وجودَ أخطاء في البحوث التَّربوية يحدُّ من فاعليتها ودورها المأمول، كما أن افتقار البحوث إلى المنهجية الصحيحة يترتب عليه صعوبةُ الاطمئنان إلى النَّتائج التي تم الخلوصُ إليها، وبالتالي قصور تلك البحوث عن معالجة المشكلات التي تواجه المجتمع بصورةٍ سليمةٍ وقابلة للتطبيق العملي.

ومن خلال عمل الباحث "عضو هيئة تدريس" في قسم المناهج وطرائق التَّدريس بكلية التربية، وفي ضوء مناقشة الباحث لعديدٍ من طلاب الدِّراسات العليا وطالباتها سواءً لرسائلهم العلمية، أم في أثناء تحكيم مُقترحاتهم البحثية، أم في أثناء تحكيم أدوات جمع البيانات لتلك الرَّسائل والمقترحات، فقد لاحظ وجود أخطاء متكررة في الرَّسائل والمقترحات البحثية، وأدوات جمع البيانات لدى هؤلاء الباحثين، ولا ريب أن وجود مثل تلكم الأخطاء سيؤثِّر بالسَّلب على مصداقية ما يخلصون إليه من نتائج في بحوثهم، كما لاحظ الباحث أيضًا تزايد شكوى كثيرٍ من أساتذة كليات التربية بالجامعات السُّعودية من وجود ضعفٍ ملحوظٍ لدى طلبةِ الدِّراسات العُليا في أثناء إعدادهم لرسائلهم العلمية. وفي ضوء ما سبق

رأى الباحثُ ضرورةَ القيام بدراسةٍ علمية تسهم في الكشف عن درجة الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية لدى طلبة الدِّراسات العليا بالجامعات السُّعودية في تخصُّص "مناهج التَّربية الإسلامية وطرائق تدريسها"، وهذا ما أكَّدته عديدٌ من الدِّراسات السابقة كدراسة سفران (٢٠٢٠)، ودراسة عبد الرب وآخرون (٢٠٢٢) من ضرورة تعرُّف هذه الأخطاء الشَّائعة، والسعي لمعالجتها.

أسئلةُ الدِّراسة

١- ما درجةُ الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية لدى طلبة الدِّراسات العليا بالجامعات السُّعودية في تخصُّص "مناهج التَّربية الإسلامية وطرائق تدريسها" من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وعضواتها؟

٢- هل توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسِّطات استجابات عينة الدِّراسة حول درجة الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية لدى طلبة الدِّراسات العليا بالجامعات السُّعودية في تخصُّص "مناهج التَّربية الإسلامية وطرائق تدريسها" تُعزَى إلى متغيرات (الدَّرجة العلمية، والخبرة، ونوع الجنس)؟

أهدافُ الدِّراسة

١- تعرُّف الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية لدى طلبة الجامعات السُّعودية في تخصُّص "مناهج التَّربية الإسلامية وطرائق تدريسها" من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس وعضواتها.

٢- معرفة الفروق بين متوسِّطات استجابات عينة الدِّراسة حول درجة الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية لدى طلبة الدِّراسات العليا بالجامعات السُّعودية في تخصُّص "مناهج التَّربية الإسلامية وطرائق تدريسها" في ضوء بعض المتغيرات (الدَّرجة العلمية، والخبرة، ونوع الجنس).

أهميةُ الدِّراسة

١- إنَّ تعرُّفَ الأخطاء الشَّائعة لدى طلبة الدِّراسات العليا في كتابة الرَّسائل العلمية سيسهم في التركيز عليها من قبل المشرفين العلميين؛ مما يجعلهم أكثر قدرةً على توجيه طلابهم الباحثين في مجال "مناهج التَّربية الإسلامية وطرائق تدريسها" بعدم الوقوع في هذه الأخطاء الشَّائعة.

٢- إنَّ تعرُّفَ الأخطاء الشَّائعة في الرَّسائل العلمية من قبل طلبة الدِّراسات العليا سيساعدهم في تجنُّب الوقوع في هذه الأخطاء، وسيسهم في تجويد رسائلهم العلمية، ويعطي موثوقية لنتائج تلك الرَّسائل وتوصياتها ومقترحاتها.

٣- قد تفيد نتائجُ هذه الدِّراسة في لفت انتباه أساتذة مُقرَّرات الإحصاء التَّربوي، ومناهج البحث العلمي وحلقة البحث في أثناء تدريسهم لها؛ كي يتم التركيز على تنمية مهارات البحث العلمي المتعلقة بتلك المقرَّرات خصوصًا التي يتكرر فيها الخطأ من قبل الطلبة.

٤- تسعى هذه الدِّراسة إلى رفع مستوى جودة الرَّسائل العلمية في تخصُّص المناهج وطرائق التدريس عامةً وفي مجال "مناهج التَّربية الإسلامية وطرائق تدريسها" بشكلٍ خاص؛ كي يُستفاد من هذه الرَّسائل في حل مشكلات الميدان وتطوير الأداء بشكلٍ جيد؛ ولكي يقل العبءُ على الأساتذة المشرفين، والمناقشين على حدٍ سواء في أثناء الإشراف على تلك الرَّسائل أو تحكيمها.

حدودُ الدِّراسة

يتحدَّد موضوع هذه الدِّراسة في تحديد درجة الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية لدى طلبة الدِّراسات العليا بالجامعات السُّعودية في تخصُّص "مناهج التَّربية الإسلامية وطرائق تدريسها" في الأبعاد التالية: بُعْد مدخل الدِّراسة. وبُعْد الإطار النظري، والدِّراسات السابقة. وبُعْد منهجية الدِّراسة وإجراءاتها، وبُعْد نتائج الدِّراسة وتوصياتها، ومقترحاتها، وبُعْد التَّوثيق، والتَّنسيق، والتَّدقيق، والإخراج. كما تتحدد حدودها البشرية في أعضاء هيئة التَّدريس وعضواتها في تخصُّص "مناهج التَّربية الإسلامية وطرائق تدريسها" بالجامعات السُّعودية. وقد تم تنفيذ هذه الدِّراسة في الفصل الثاني للعام الجامعي (١٤٤٥هـ)..

مصطلحاتُ الدِّراسة

١- الأخطاء الشَّائعة:

ويقصدُ بها الباحثُ "الأخطاء المتكررة من طلبة الدِّراسات العليا في الجامعات السُّعودية في تخصُّص "مناهج التَّربية الإسلامية وطرائق تدريسها" في أثناء قيامهم بإعداد رسائلهم العلمية" وتقاس من خلال تقديرات استجابات أعضاء هيئة التدريس وعضواتها على الأداة المعدة لهذا الغرض.

٢- الرَّسائل العلمية:

ويقصدُ بها الباحثُ "رسائل الماجستير والدكتوراه في تخصُّص "مناهج التَّربية الإسلامية وطرائق تدريسها" بالجامعات السُّعودية، والتي يُطلَب إعدادُها من قبل طلبة الدِّراسات العليا كمتطلب لنيل درجة الماجستير أو الدكتوراه في "مناهج التَّربية الإسلامية وطرائق تدريسها".

أدبياتُ الدِّراسة

أولًا: البحثُ العلمي: مفهومه، وخصائصه، وأهدافه، وأسسه:

البحث العلمي من أهم الأنشطة العلمية التي اهتمت بها البشريةُ على مر العصور، وازداد الاهتمامُ به في القرنين العشرين والحادي والعشرين مع تنامي الثورة الصناعية، ثم الثورة المعلوماتية والتقنية، ويُعرِّف القحطاني، العامري، العمر، آل مذهب (٢٠٠٤، ص ٣٩٥) البحثَ العلمي أنَّه: " أسلوبٌ فكري واع، ومُنظَّم، يهدف لبحث المشكلات، والظَّواهر والتعرُّف إلى أساليبها وجوانبها، ودراسة العلاقات التي تنشأ بينها، والكشف عن حقائق علمية محدودة يتم طرحها في شكل فرضيات أو تساؤلات. ويُعرِّف الحربي (٢٠١٦، ص ٢٢) البحثَ العلمي بأنَّه "أسلوبٌ مُنظَّم في جمع المعلومات الموثوقة، وتدوين الملاحظات، والتَّحليل الموضوعي لتلك المعلومات بإتباع أساليب، ومناهج علمية مُحدَّدة بقصد التأكد من صحتها، أو تعديلها، أو إضافة الجديد لها، ومن ثم التوصُّل إلى بعض القوانين والنظريات".

وفي ضوء ما سبق عرضه من تعريفات يمكن القولُ إن البحث العلمي يتميز بعديدٍ من الخصائص منها:

١. أنَّه عمليةٌ منظَّمة وهادفة حيث يرى القحطاني وآخرون (٢٠٠٤) أن البحثَ العلمي عمليةٌ هادفة حيث يمكن التحقُّق من نتائجها من خلال الملاحظة والتجربة، أو من خلال إعادة البحث فيها.
٢. أنَّه عمليةٌ موضوعية، حيث يؤكد حسن (٢٠٢٣) أن خطوات البحث تتم بشكلٍ موضوعي غير متحيز بعيدًا عن الآراء الشخصية، والأهواء الخاصة، والتعصُّب لرأيٍ مُحدَّد مُسبَّقًا. ويشير القحطاني وآخرون (٢٠٠٤) إلى

أنه بالرغم من أهمية "الموضوعية" في البحث العلمي فإنها ليست تامة ومطلقة في كل الأحيان؛ لأنَّ استنتاجات الباحث تتأثر بخبراته السابقة مهما بذل الباحث المستحيل للتحكُّم فيها.

٣. أنَّه عمليةٌ تتصف بالدقة، حيث يؤكد عليان وغنيم (٢٠١٣) ضرورةَ التزام الباحث العلمي بالدقةِ المتناهية في جميع مراحل بحثه، وبخاصةٍ صياغة مشكلة البحث وأهدافه، ووصف مجتمع الدِّراسة وعينتها ومنهجية البحث والمعالجات الإحصائية المتَّبعة، وعرض النَّتائج وتحليلها، والتوصيات المتَّخذة.

٤. أنَّه عمليةٌ تراكمية، والمقصود بالتراكمية هنا " تراكم المعرفة" فالباحثُ اللاحق يستفيد مما توصَّل إليه الباحثون السَّابقون، وهذا يؤكِّد أهميةَ الدِّراساتِ السَّابقة وما تقدِّمه من إثراء ومعرفة من حيث بناء الأدوات أو من حيث الاستفادة من نتائجها وتوصياتها ومقترحاتها، والرجوع إلى الأبحاث السابقة يسهمُ في تحديد الفجوة البحثية وهي تعني " الفرق بين ما هو موجود في المعرفة من نظريات وافتراضات ومفاهيم وممارسات...الخ، وما هو مُستهدَف أو ما ينبغي القيامُ به في البحث الحالي، والفجوة البحثية أمرٌ بالغ الأهمية في البحث لتحديد الإضافة العلمية (الصلاحي، ٢٠١٦).

٥. أنَّه يتَّصف بالسببية، فقد ذكر الحربي (٢٠١٦) أنَّ البحثَ العلمي يدرس الأسبابَ والعواملَ التي أدت إلى نشوء الظاهرة؛ وعليه فإنَّ البحثَ عن الأسباب التي أدت الى حدوث بعض الظواهر أحد أهم خصائص البحث العلمي، فهو يبين العلاقة بين الأسباب والنَّتائج ويربط فيما بينها ربطًا منطقيًا؛ مما يسهم في فهم هذه الظَّواهر بالشكل الصحيح.

وفي ضوء ما سبق يمكن القولُ إنَّ البحثَ العلمي عمليةٌ هادفة يسعى الباحثون من خلالها الوصول إلى نتائج ذات معنى، ويرى عبيدات، كايد، عدس (١٩٩٨) أن أهداف البحث العلمي تتمثل في التالي:

١- الفهم ويُقصد به: دراسة الواقع وفهم الظَّاهرة موضوع البحث وتعرُّف الظُّروف والعوامل المؤثِّرة فيها وفهم العلاقات بين المتغيرات، إضافة إلى فهم قوانين الطبيعة وتوجيهها لخدمة الإنسان.

٢- التفسير: حيث يعمل البحثُ الذي يهدف إلى تقديم شرحٍ لظاهرةٍ معينة على توضيح كيف؟ ولماذا تحدث هذه الظاهرة ؟!، وينقسم التفسيرُ في مثل هذه الأبحاث الى أبحاث تفسيرية بحتة، تسعى إلى تطوير المعرفة في موضوع البحث، وأبحاث توضيحية تطبيقية تنتج عنها حلولٌ علمية ينتفع بها المجتمعُ أو بعض الجامعات ذات العلاقة.

٣- الوصف: حيث تسعى بعضُ الأبحاث إلى تحقيق أهدافٍ وصفية، تتمثَّل في اكتشاف حقائق معينة أو وصف واقع معين، حيث يقوم الباحثُ بجمع المعلومات التي يستطيعُ من خلالها تفسير بعض الظَّواهر وصياغة بعض الفرضيات من واقع تلك الإحصائيات التي يجب أن تعكس واقعًا فعليًا.

٤- التنبُّؤ: يركز البحث العلمي الذي يهدف إلى التنبؤ على وضع تصورات واحتمالات عما يمكن أن يحدث في المستقبل لبعض الظواهر إذا ما حدثت في ظروفٍ مختلفة، ويُشترط بالتنبُّؤ أن يكون مبنيًا على أساسٍ سليم بعيدًا عن التخمين. والتنبُّؤ هو عملية الاستنتاج التي يقوم بها الباحث بناء على معرفته السابقة بظاهرةٍ مُعينة، وهذا الاستنتاج لا يعدُّ صحيحًا إلا إذا استطاع الباحثُ إثبات صحته تجريبيًا.

٥- الضبط والتحكُّم: أي السَّيطرة على الظواهر، والتدخل لحجب ظواهر غير مرغوب فيها، وإنتاج ظواهر مرغوب فيها، وهذا من أهم أهداف التخطيط المبني على البحث العلمي الصحيح.

٦- التقويم: تهدف بعضُ الأبحاث العملية إلى تقويم الظاهرة، وتعرُّف ما إذا قد تم تحقيق أهداف المنظَّمة. وإلى أي مدى تم تحقيق أهداف برامجها مثلاً؟ كما يتم من خلال هذا الهدف للبحث العملي التعرُّف إلى نتائج غير مقصودة سواءً أكانت مرغوبةً أم لا.

ثانيًا: الأخطاء الشَّائعة في البحث العلمي:

البحثُ العلمي من أعظم الأنشطة التي خلصت إليها البشرية على مر العصور، ولا شك أنَّ نتائجه المرجوة منه مقرونةٌ بصحة عملياته، ودقة أدواته، وبمدى التمسُّك بأخلاقه، فكلما كان الباحثُ مُتَّبعًا لمنهجية البحث العلمي الصحيحة، وبنى أدوات جمع المعلومات بشكلٍ دقيق، والتزم بالموضوعية، والحياد، وتجرد من الأهواء الشخصية، والتزم بالأمانة والصدق فإذا توفر كل ذلك فإنَّ المخرجات البحثية لذلك الباحث ستكون قطعًا مُخرجات نوعية يستفيد منها المجتمعُ بشكلٍ جيد.

ويرى الباحثُ أن هناك أسبابًا عديدةً قد تجعل الباحثين من طلبة الدِّراسات العليا يقعون في الأخطاء في أثناء إعدادهم لأبحاثهم العلمية، وهذه الأسباب كالتالي:

١- الاستعجال من قبل بعض الطلبة الباحثين، والرغبة في إنهاء رسائلهم بأسرع وقت، دون الحرص على جودة العمل بغض النظر عن مدى امتلاك الطالب لمهارات البحث العلمي.
٢- ضعف الإشراف العلمي وترك الطالب دون متابعةٍ جيدة، ودون عقد جلسات إشرافية منضبطة ومُحدَّدة المواعيد مُسبَّقًا.
٣- ضعف تواصل الطلبة مع مشرفيهم، وضعف الاهتمام بحضور الجلسات الإشرافية؛ لعرض العمل على المشرف العلمي بمدد مُبرمَجة، ومتواترة.
٤- قلة وجود السيمنارات العلمية الرصينة لمناقشة الخطط البحثية المقدمة من الطلبة، وفي حال وجودها فإنها قد تكون عديمة الفائدة، إما لمجاملة الأساتذة بعضهم لبعض، أو لعدم قراءة المقترح البحثي بشكلٍ جيد، والاكتفاء بتصفُّحه في وقت مناقشة الطالب دون الاستعداد المسبَّق للسيمنار العلمي.
٥- ضعف تعاون الأساتذة المختصين مع الطلبة الباحثين عند طلب تحكيم أدواتهم العلمية، أو عند طلب المشورة العلمية.
٦- لجوء الطلبة لغير المختصين للقيام بالمعالجات الإحصائية، أو للقيام بالتدقيق اللغوي، أو الحاسوبي لرسائلهم.
٧- ضعف الاهتمام بالتدريس الجيد للمقرَّرات ذات الصلة بالبحث العلمي مثل مُقرَّر مناهج البحث العلمي، ومُقرَّر الإحصاء التَّربوي ، ومُقرَّر حلقة بحث، وغيرها من المقرَّرات ذات الصلة.
٨- ضعف توفُّر المراجع، وضعف الإنترنت لدى الطلبة الذين يسكنون في القرى وفي المناطق البعيدة من الجامعات ومكتباتها المركزية.
٩- قلة الاهتمام بعمل محاضرات نوعية لطلبة الدِّراسات العليا، تركز بشكلٍ كبيرٍ ومباشرٍ على الأخطاء الشَّائعة لدى الباحثين.

وقد قسَّمت الماحي (٢٠٢٢، ص١٧٩-١٨٠) أسبابَ الأخطاء التي يقع فيها الباحثون إلى ثلاثة عوامل وهي:

١- العوامل العامة: أغلب الكتب تقوم على منهجيةٍ علميةٍ صحيحة، كما أن معظم الدِّراسات السابقة استخدمت منهجيةً خاطئة، مع ضعف مُخرجات المواد التي تتناول المنهج، زيادة على ضعف الطلبة والباحثين في اللغات الأجنبية؛ مما لا يمكنهم من التعرُّف إلى المنهجية السليمة، بالإضافة إلى لجوء كثيرٍ من الباحثين إلى مكاتب

تجارية تقوم بعمليات البحث الأساسية نيابةً عنهم، وفقدان المراجعة العلمية من قبل عمادة الدِّراسات العليا في الجامعات للتأكُّد من جودة الخطط البحثية، ومعرفة مدى اعتمادها على المنهجية العلمية الصحيحة والمناسبة.

٢- العوامل الخاصة: اعتقاد كثيرٌ من الباحثين والطلاب أنَّ رسائلهم تحصيل حاصل، مع حرص كثيرٍ منهم على الدرجة العلمية، وعدم إدراكهم للمنهجية؛ دفعهم إلى البحث عمن يقوم بهذا العمل نيابةً عنهم، وبأسرع وقت مما أثر على جودتها.

٣- عوامل الدعم المساندة: مثل فقدان المكتبات للمراجع العلمية التي تتضمَّن آليات المنهجية العلمية. وقلة وجود مرجعيات علمية تجيب عن استفسارات الباحثين وطلاب الدِّراسات العليا. مع ضعف مصادر تمويل البحوث مما يدفعُ الباحثين إلى إنجاز البحوث بصورةٍ ركيكة.

ومن وجهة نظر الباحث فإنَّ الحاجةَ لدعم رسائل طلبة الدِّراسات العليا ماليًا، ومعنويًا، وإداريًا أصبحت ملحة جدًا للخروج بمشاريع بحثية تسهمُ في حل المشكلات التَّربوية عامة، والمشكلات في ميدان المناهج وطرائق التدريس على وجه الخصوص.

الدِّراساتُ السَّابقة

١- دراسة عفانة (٢٠١١) أخطاء شائعة في تصاميم البحوث التَّربوية لدى طلبة الدِّراسات العليا في الجامعات الفلسطينية. وقد بلغت عينة الدِّراسة ثلاثًا وخمسين رسالة ماجستير، استُخدِمت بطاقةُ ملاحظة لجمع البيانات خلال المناقشات لهذه الرَّسائل، قام الباحث بتحليل ستة عشر جزءًا من أجزاء الرَّسائل العلمية بدءًا من العنوان وانتهاءً بالأخطاء المطبعية. وقد خلصت الدِّراسةُ إلى وجود ستة أخطاء تتعلق بالعنوان، والمقدمة، والمشكلة والأسئلة، والدِّراسات السابقة، والأدوات، كما خلصت إلى وجود فروقات بين الجامعات الثلاثة في الأخطاء من حيث نوعها وكمها.

٢- دراسة خير ،السلامات ،حابس (٢٠١٢) مشكلات البحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس في جامعة الطائف. وقد خلصت الدِّراسةُ إلى النَّتائج التالية:

أولًا: المشكلات المتعلقة بمجال كتابة البحث العلمي، وقد جاءت عبارة معرفة إجراء التَّحليل الإحصائي المناسب كأعلى مشكلة وبمتوسط وقدره (٢,٨٤).

ثانيًا: المشكلات المتعلقة بمجال تحكيم البحوث العلمية، وقد جاءت عبارة عملية تحكيم البحوث من قبل فئة مُحدَّدة من المحكَّمين يعمل على نشر ثقافة بحثية تفرضها مجموعةُ المحكمين بوصفها أعلى مشكلة وبمتوسط قدره (٣,٨١).

ثالثًا: المشكلات المتعلقة بمجال إجراءات نشر البحوث العلمية، وقد جاءت عبارة تأخر المجلات العلمية بإعلام الباحثين بشأن قبول البحث أو عدم قبوله بوصفه أعلى مشكلة وبمتوسط قدره (٣,٨٠).

رابعًا: المشكلات المتعلقة بالهدف من البحث، وقد جاءت عبارة قلة إنتاج معرفة علمية جديدة بوصفها أعلى مشكلة وبمتوسط قدره (٣,٨٠).

خامسًا: المشكلات المتعلقة بمجال الباحثين أنفسهم (فرق البحث) وقد جاءت عبارة عدم لجوء المؤسَّسات إلى إجراء بحوث لإيجاد حلول للمشكلات التي تواجهها بوصفها أعلى مشكلة وبمتوسط قدره (٤,٨٠).

سادسًا: المشكلات المتعلقة بمجال ظروف العمل وقد جاءت عبارة عدم احتساب العمل البحثي جزءًا من نصاب عضو هيئة التَّدريس بوصفه أعلى مشكلة وبمتوسط قدره (٤,٣٦).

سابعًا: المشكلات المتعلقة بمجال الأجهزة والتسهيلات ومصادر المعلومات وقد جاءت عبارة ندرة توفر الإصدارات الحديثة للمجلات العلمية المحكَّمة في المكتبة بوصفه أعلى مشكلة وبمتوسط قدره (٤,٤١).

٣- دراسة يوسف، الشافعي، سلطان (٢٠١٢) برنامج تدريبي مُقترح لعلاج الأخطاء المنهجية واللغوية الشَّائعة في تقارير بحوث التربية العملية المنشورة بالمملكة العربية السُّعودية. وقد خلصت الدِّراسةُ إلى عديدٍ من النَّتائج من أبرزها أن أقل نسبة لشيوع الأخطاء المنهجية واللغوية في تقارير بحوث التربية العملية المنشورة بالمجلات المحكمة بالمملكة العربية السُّعودية لم تقل عن (١٠٪)، والحد الأعلى من نسبة شيوع هذه الأخطاء وصل إلى نسبة (٩٦٪)، كما أظهرت الدِّراسةُ أن نسبة شيوع الأخطاء اللغوية فاق نسبة شيوع الأخطاء المنهجية، كما قام الباحثون بإعداد برنامج تدريبي لمعالجة هذه الأخطاء، ومن أبرز توصيات الدِّراسة ضرورة رفع مستوى الباحثين في مجال التربية العلمية السعوديين في الجوانب المنهجية، واللغوية لكتابة التقارير البحثية.

٤- دراسة سفران (٢٠٢٠) الأخطاء الشَّائعة في أطروحات الدكتوراه تخصُّص المناهج وطرائق التَّدريس العامة بجامعة الملك خالد في ضوء تحليل محتواها وآراء أعضاء هيئة التدريس. وقد بلغت عينةُ الدِّراسة (٤٥) أطروحة للدكتوراه و(١٨) عضوًا من أعضاء هيئة التَّدريس من المشرفين على أطروحات الدكتوراه، ومناقشيها. وقد خلص الباحث إلى قائمة بالأخطاء الشَّائعة بلغت (١٠٠) خطأٍ شائعٍ. كما خلصت النَّتائجُ إلى (٢٤) خطأً غير شائع، و(١٤) خطأً شائعاً إلى حدٍ ما، و(٢٧) خطأً شائعاً، و(٧) أخطاءٍ شائعةٍ بشكلٍ كبير، و(٢٨) خطأً شائعًا بشكلٍ كبير جدًا. وقد بلغت الأخطاءُ الشَّائعة باختلاف درجات شيوعها (٧٦) خطأً. كما كانت آراءُ أعضاء هيئة التدريس محصورةً بين الأخطاء الشَّائعة في أطروحات الدكتوراه في تخصُّص المناهج وطرائق التدريس العامة بين شائع إلى حدٍ ما، بعدد (١١)خطأً، وشائع بعدد (٧٠) خطأً، وشائع بشكلٍ كبير، بعدد (١٩) خطأً. كما أظهرت النَّتائجُ أنه لا توجد علاقةُ ارتباط عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين تحليل الأخطاء الشَّائعة لعناصر أطروحات الدكتوراه تخصُّص المناهج وطرائق التدريس العامة بجامعة الملك خالد، وآراء أعضاء هيئة التَّدريس.

٥- دراسة علي (٢٠٢٠) فاعلية برنامج تدريبي في الكتابة الأكاديمية لعلاج الأخطاء اللغوية الشَّائعة لدى الطلاب الباحثين بكلية التربية. وقد طُبِّقت الدِّراسةُ على عينةٍ بلغ حجمُها خمسةً وعشرين طالبًا من الباحثين بكلية التربية بجامعة الوادي الجديد، وقد أسفرت نتائجُ الدِّراسة عن وجود فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التَّجريبية في التَّطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الأخطاء اللغوية الشَّائعة لصالح التطبيق البعدي، كما خلصت النَّتائجُ إلى فاعلية البرنامج التدريبي في الكتابة الأكاديمية لمعالجة الأخطاء اللغوية الشَّائعة لدى الطلاب الباحثين بكلية التَّربية بجامعة الوادي الجديد.

٦- دراسة الحوسنية والغتامي (٢٠٢١) الأخطاء المنهجية الشَّائعة في البحوث العلمية (رسائل الماجستير) المجازة في تخصُّص المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية بجامعة السلطان قابوس. وقد أعد الباحثان قائمة بالأخطاء، وعددها (٦٦) خطأً، وقاما بالتحليل في ضوئها، وكشفت نتائجُ الدِّراسة أنَّ عددَ الأخطاء المتوافرة في الرَّسائل موطن التحليل (٢٩) خطأً، وبنسبة عامة (٤٣,٩٪) من مجمل عدد الأخطاء. وقد حصل الخطأ (٥٩) ونصه "لا يوجد ربطٌ بين النظريات وبين المشكلة المدروسة"، كأعلى نسبة، يليه الخطأ (٩) ونصه "تظهر الأهميةُ التطبيقية من دون الأهمية

النظرية" ومن أبرز توصيات الدِّراسة ضرورة إضافة مُقرَّرات تدريسية للطلبة الملتحقين بالدِّراسات العليا وتتناول الأخطاء الشَّائعة في رسائل الماجستير، وكيفية تلافيها.

٧- دراسة عبد الرب وآخرون (٢٠٢٢) الأخطاء الشَّائعة والصُّعوبات في إعداد الرَّسائل والأطروحات لدى طلبة الدِّراسات العليا في كليات التربية بالجامعات اليمنية. وقد استخدم الباحثون أداة المقابلة على (٣٠) طالباً وطالبةً والاستبانة التي تم توزيعها على (٣٦) عضوًا من أعضاء هيئة التَّدريس. ومن أبرز نتائج الدِّراسة أن درجة الأخطاء في إعداد الرَّسائل العلمية والأطروحات كانت عاليةً، وأن من أهم الصُّعوبات التي تواجه الباحثين اختيار العنوان وكذلك ضعف مهارة البحث والاطلاع عبر الشبكة العنكبوتية، بالإضافة إلى صعوبة كتابة المقدمة، وصعوبة تحديد مشكلة البحث بوضوح، والخلط بين الأهداف والأهمية، وصعوبة تحديد عينة الدِّراسة. ومن أبرز مقترحات الدِّراسة إجراء دراسات لتقويم الرَّسائل والأطروحات في ضوء معايير جودة البحوث التَّربوية.

٨- دراسة السيد (٢٠٢٣) تأثير تعلُّم طلاب الدِّراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك خالد للأخطاء الشَّائعة على تحقيق معايير التميُّز بمشاريعهم البحثية. وقد اعتمدت الدِّراسةُ على تحليل محتوى بحوث أصول التربية المنشورة في مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التَّربوية وعددها (١٨) بحثًا، والمشاريع البحثية التي أنجزتها طالباتُ ماجستير قسم التربية بجامعة الملك خالد وعددها (١٧) مشروعًا بحثيًا لعامي (١٤٤٠-١٤٤١هـ). وكان من أبرز نتائج الدِّراسة التوصُّل إلى قائمة بأهم معايير التميُّز البحثي، ووجود علاقة إيجابية بين تعلُّم الأخطاء الشَّائعة وتحقيق معايير التميُّز البحثي. ومن أبرز مُقترحات الدِّراسة إجراء دراسة عن الأخطاء الشَّائعة في البحوث التَّربوية والدِّراسات العلمية في الجامعات.

التَّعليق على الدِّراساتِ السَّابقة

رجع الباحثُ إلى عديدٍ من الدِّراسات السابقة، وقد تم ترتيبها حسب تسلسلها الزمني من الأقدم للأحدث وبالرجوع إلى تلك الدِّراسات نجد أن دراسة الباحث الحالية قد اتفقت مع جميع الدِّراسات السابقة من حيث كونها استخدمت المنهج الوصفي، عدا دراسة يوسف وآخرون (٢٠١٢) ودراسة على (٢٠٢٠) اللتين استخدمتا المنهج التجريبي. أما من حيث الأدوات فقد اتفقت هذه الدِّراسةُ مع بعض الدِّراسات السابقة التي استخدمت الاستبانة أداةً لجمع المعلومات، وهذه الدِّراسات هي دراسةُ خير وآخرون (٢٠١٢)، ودراسة سفران (٢٠٢٠)، أما بقية الدِّراسات التي استخدمت المنهج الوصفي، فقد استخدمت أدواتٍ أخرى لجمع المعلومات كالملاحظة والمقابلة وتحليل المحتوى. وتختلف دراسةُ الباحث الحالية عن الدِّراسات السابقة في كونها رَكَّزت على الأخطاء الشَّائعة في الرَّسائل العلمية لدى طلبة الدِّراسات العليا بالجامعات السُّعودية في تخصُّص"مناهج التَّربية الإسلامية وطرائق تدريسها" تحديدًا. كما أن الدِّراسةَ الحالية تناولت أبعادًا متنوعة متعلقة بالأخطاء الشَّائعة لدى طلبة الدِّراسات العليا كالأخطاء اللغوية والاحصائية، والأخطاء في إخراج الرسالة وتنسيقاتها، حيث حاولت هذه الدِّراسةُ الاتِّصافَ بالشُّمول وإدراج مختلف الأخطاء التي يمكن أن يقع فيها طلبةُ الدِّراسات العليا دون التركيز فقط على مهارات البحث العلمي ومناهجه الرئيسة. وقد استفاد الباحثُ من عديد الدِّراسات السابقة في أثناء بناء أداة الدِّراسة الحالية.

الطَّريقةُ والإجراءات

تمَّ استخدامُ المنهج الوصفي بنوعيه (المسحي، والمقارن)، حيث استخدم الباحثُ المنهجَ الوصفي المسحي لمعرفة درجة الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية لدى طلبة الدِّراسات العليا بالجامعات السُّعودية في تخصُّص "مناهج التَّربية الإسلامية وطرائق تدريسها"، والمتعلقة بكلٍ من (مدخل الدِّراسة، والإطار النظري والدِّراسات السابقة وإجراءات الدِّراسة ومنهجيتها، ونتائج الدِّراسة وتوصياتها ومقترحاتها، والتوثيق والتنسيق والتدقيق والإخراج). كما استخدم المنهج الوصفي المقارن، لمعرفة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدِّراسة على أبعاد الدِّراسة حسب متغيرات (الدرجة العلمية، وعدد سنوات الخبرة، والجنس).

مجتمعُ الدِّراسة

تكوَّن مجتمع الدِّراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في تخصُّص "مناهج التَّربية الإسلامية وطرائق تدريسها" بالجامعات السُّعودية والبالغ عددهم (٩٧) عضوًا وعضوةً، بواقع (٦٥) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس وبعدد (٣٢) عضوةً من عضوات هيئة تدريس العاملين بأقسام المناهج وطرائق التدريس خلال الفصل الدراسي الثاني لعام (١٤٤٥هـ).

عينةُ الدِّراسة

لضمان تمثيل مجتمع الدِّراسة تمثيلًا صادقًا، تم سحب عينة طبقية عشوائية، وقد بلغ عددُ أفراد العينة (٦٠) عضوًا وعضوة من هيئة التَّدريس، وهي تمثل حوالي (٦٢٪) من حجم مجتمع الدِّراسة، كما تم اختيار عينة استطلاعية من مجتمع الدِّراسة بلغت (٢٥) عضوً وعضوةً من هيئة التدريس للتأكُّد من الصِّدق والثَّبات لأداة الدِّراسة. ويمكن وصفُ عينة الدِّراسة حسب المتغيرات الديموغرافية فيما يلي:

جدول ١

عينة الدِّراسة حسب الدرجة العلمية

الدرجة العلمية	العدد	%
أستاذ	١٥	٢٥,٠٠
أستاذ مشارك	٢٥	٤١,٦٧
أستاذ مساعد	٢٠	٣٣,٣٣
المجموع	٦٠	١٠٠

وبالرجوع للجدول أعلاه نجد أنَّ عدد أفراد عينة الدِّراسة من حيث الدرجة العلمية قد بلغ (١٥) أستاذًا بنسبة (٢٥٪)، و(٢٥) أستاذًا مشاركًا بنسبة (٤١,٦٧٪)، و(٢٠) أستاذًا مساعدًا بنسبة (٣٣,٣٣٪).

جدول ٢

عينة الدِّراسة حسب سنوات الخبرة بعد درجة الدكتوراه

سنوات الخبرة	العدد	%
أقل من ١٠ سنوات	١٨	٣٠
من ١٠ سنوات فأكثر	٤٢	٧٠
المجموع	٦٠	١٠٠

وبالرجوع للجدول أعلاه نجد أن عدد أفراد عينة الدِّراسة من حيث عدد سنوات الخبرة كان كالتالي: بلغ عدد الأعضاء الذين يمتلكون سنوات خبرة أقل من عشر سنوات (١٨) فردًا بنسبة (٣٠٪)، وبلغ عدد الأعضاء الذين يمتلكون خبرة من عشر سنوات فأكثر (٤٢) فردًا بنسبة (٧٠٪).

جدول ٣

عينة الدِّراسة حسب نوع الجنس

نوع الجنس	العدد	%
ذكر	٤١	٦٨,٣
أنثى	١٩	٣١,٧
المجموع	٦٠	١٠٠

وبالرجوع للجدول أعلاه نجد أنَّ عدد أفراد عينة الدِّراسة من الذكور بلغ (٤١) فردًا بنسبة (٦٨,٣٪)، ومن الإناث بلغ (١٩) فردًا بنسبة (٣١,٧٪).

أداةُ الدِّراسة

استخدم الباحث الاستبانة أداةً لجمع المعلومات، وقد تم تحديد أهداف الاستبانة في معرفة درجة الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية لدى طلبة الدِّراسات العليا بالجامعات السُّعودية في تخصُّص "مناهج التَّربية الإسلامية وطرائق تدريسها"، والمتعلقة بكلٍ من (مدخل الدِّراسة، الإطار النظري والدِّراسات السابقة، إجراءات الدِّراسة ومنهجيتها، نتائج الدِّراسة وتوصياتها ومقترحاتها، التوثيق والتنسيق والتدقيق والإخراج) من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس.

وتمَّ الاطلاعُ على الدوريات والمجلات التَّربوية والبحوث والدِّراسات السابقة ذات الصلة بمشكلة الدِّراسة الحالية وبعد إعداد أبعاد الاستبانة وعباراتها في الصُّورة الأولية، تم التأكُّد من الخصائص السيكومترية للأداة التي تمثَّلت في الصِّدق والثَّبات على النحو التالي:

صدق الأداة

تم التأكُّد من صدق الأداة بطريقتين: الأولى صدق المحكَّمين، والأخرى صدق الاتساق الداخلي.

صدق المحكَّمين

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعةٍ من المحكَّمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التَّدريس بكلية التربية في جامعة الباحة، وتم توجيه خطاب للمحكَّمين يوضح مشكلة الدِّراسة وأهدافها وتساؤلاتها وقد بلغ عدد المحكَّمين خمسة محكَّمين، وذلك للتأكُّد من درجة مناسبة العبارة، ووضوحها، للبعُد الذي تقيسه وسلامة الصياغة اللغوية، وكذلك النظر في تدرُّج المقياس ومدى ملاءمته. وبناءً على آراء المحكمين ووفقًا لتوجيهاتهم ومقترحاتهم وتصوياتهم، قام الباحث بتعديل صياغة بعض العبارات لغويًا، وإضافة بعض العبارات الأخرى في ضوء تلك الملحوظات.

صدق الاتِّساق الدَّاخلي

تم التأكُّد من صدق الاستبانة من خلال تطبيقها على عينةٍ استطلاعية من خمسة وعشرين عضوًا من أعضاء هيئة التَّدريس بقسم المناهج وطرائق التَّدريس (التربية الإسلامية)، وقد تم اختيارهم عشوائيًا من تخصُّص "مناهج التَّربية الإسلامية

وطرائق تدريسها"، كما تم حساب صدق الاتِّساق الدَّاخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه هذه العبارة، وفيما يلي عرض لنتائج صدق الاتِّساق الدَّاخلي:

جدول ٤

معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

البُعد الأول		البُعد الثاني		البُعد الثالث		البُعد الرابع		البُعد الخامس	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
١	٠,٦٦	١	٠,٧٠	١	٠,٦٩	١	٠,٧١	١	٠,٦٧
٢	٠,٦٩	٢	٠,٦٥	٢	٠,٦٥	٢	٠,٦٨	٢	٠,٧٢
٣	٠,٧١	٣	٠,٦٥	٣	٠,٧٢	٣	٠,٦٨	٣	٠,٦٨
٤	٠,٦٨	٤	٠,٦٦	٤	٠,٧١	٤	٠,٦٦	٤	٠,٧٠
٥	٠,٦٥	٥	٠,٦٩	٥	٠,٦٨	٥	٠,٦٧	٥	٠,٧٢
٦	٠,٦٦	٦	٠,٦٨	٦	٠,٦٦			٦	٠,٦٥
٧	٠,٧٢	٧	٠,٦٦					٧	٠,٦٧
٨	٠,٦٨	٨	٠,٧١					٨	٠,٦٩
٩	٠,٧٠	٩	٠,٦٨					٩	٠,٦٥
١٠	٠,٦٥	١٠	٠,٦٨						
١١	٠,٦٩								
١٢	٠,٦٦								

تراوحت قيم معاملات الارتباط من (٠,٦٥) إلى (٠,٧٢)، وجميع قيم معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة وذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) وتشير إلى الاتساق الداخلي، بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه.

ثبات الأداة:

تم التأكُّد من ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha. وكانت النَّتائجُ كالتالي:

جدول ٥

حساب الثبات بطريقة الفاكرونباخ Cronbach's Alpha

البعد	قيم معامل ألفا كرونباخ
الأول: أبرز الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بمدخل الدِّراسة	٠,٩٣
الثاني: أبرز الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بالإطار النظري والدِّراسات السابقة	٠,٩١
الثالث: أبرز الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بإجراءات الدِّراسة ومنهجيتها	٠,٨٩
الرابع: أبرز الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بنتائج الدِّراسة وتوصياتها ومقترحاتها	٠,٨٨
الخامس: أبرز الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بالتوثيق و التنسيق و التدقيق والإخراج	٠,٩٠
الدرجة الكلية	٠,٩٥

تراوحت قيمُ معاملات ألفا كرونباخ من (٠,٨٨– ٠,٩٥) وجميع هذه القيم مرتفعة وتشير إلى تمتُّع أداة الدِّراسة بدرجةٍ عاليةٍ من الثَّبات.

الأداة في صورتها النهائية

تكوَّنت أداةُ الدِّراسة من جزئين وهما كالأتي:

الجزء الأول: عبارة عن بيانات أولية عن عينة الدِّراسة من حيث (الدرجة العلمية، وعدد سنوات الخبرة، ونوع الجنس).

الجزء الثاني: يتعلق بالأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية لدى طلبة الدِّراسات العليا بالجامعات السُّعودية في تخصُّص "مناهج التَّربية الإسلامية وطرائق تدريسها"، وتوزعت على خمسة أبعاد كالتالي:

١- البُعد الأول: أبرز الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بمدخل الدِّراسة وعددها (١٢) عبارة.

٢- البُعد الثاني: أبرز الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بالإطار النظري والدِّراسات السابقة (١٠) عبارات.

٣- البُعد الثالث: أبرز الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بإجراءات الدِّراسة ومنهجيتها وعددها (٦) عبارات.

٤- البُعد الرابع: أبرز الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بنتائج الدِّراسة وتوصياتها ومقترحاتها وعددها (٥) عبارات.

٥- البُعد الخامس: أبرز الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بالتوثيق، والتنسيق، والتدقيق، والإخراج وعددها (٩) عبارات.

المعالجة الإحصائية لأداة الدِّراسة

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي المتدرج لتصحيح استجابات عينة الدِّراسة على الاستبانة بحيث تعطى الدرجة (٥) للاستجابة (عالية جدًّا)، والدرجة (٤) للاستجابة (عالية)، والدرجة (٣) للاستجابة (متوسِّطة)، والدرجة (٢) للاستجابة (منخفضة)، والدرجة (١) للاستجابة (منخفضة جدًا). ووفقًا للمقياس الخماسي تم استخدام المعيار التالي للحكم على درجة الاستجابة: مدى الاستجابة = أعلى درجة – أقل درجة = ٥– ١ = ٤، طول الفئة = مدى الاستجابة / عدد فئات الاستجابة = ٤/٥ = ٠,٨

جدول ٦

معيار الحكم على المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدِّراسة

المتوسط الحسابي	الاستجابة
١ – أقل من ١,٨١	منخفضة جدًا
١,٨١ – أقل من ٢,٦١	منخفضة
٢,٦١ – أقل من ٣,٤١	متوسِّطة
٣,٤١ – أقل من ٤,٢١	عالية
٤,٢١ – ٥	عالية جدًا

نتائجُ الدِّراسة ومناقشتُها

تم عرض نتائج الدِّراسة ومناقشتها وتفسيرها من خلال أدبيات الإطار النظري والدِّراسات السابقة وخبرة الباحث وذلك على النحو التالي:

السؤال الأول: ما درجة الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية لدى طلبة الدِّراسات العليا بالجامعات السُّعودية في تخصُّص "مناهج التَّربية الإسلامية وطرائق تدريسها" من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وعضواتها ؟

لإجابة السؤال الأول، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدِّراسة على كل بُعد من أبعاد الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية لدى طلبة الدِّراسات العليا بالجامعات السُّعودية في تخصُّص "مناهج التَّربية الإسلامية وطرائق تدريسها"، أيضًا تم حساب المتوسط الحسابي العام لجميع الأبعاد، وكانت النَّتائج كالتالي:

جدول ٧

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية لدى طلبة الدِّراسات العليا بالجامعات السُّعودية لجميع أبعاد الأداة

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	درجة الأخطاء	الترتيب
الأول: أبرز الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بمدخل الدِّراسة.	٣,٤٩	٦٩,٩	٠,٥٤	عالية	٣
الثاني: أبرز الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بالإطار النظري، والدِّراسات السابقة.	٣,٢٥	٦٥,٠	٠,٤٦	متوسطة	٥
الثالث: أبرز الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بإجراءات الدِّراسة، ومنهجيتها.	٣,٩٣	٧٨,٥	١,٠١	عالية	٢
الرابع: أبرز الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بنتائج الدِّراسة، وتوصياتها، ومقترحاتها.	٤,١١	٨٢,١	٠,٦٨	عالية	١
الخامس: أبرز الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بالتوثيق، والتنسيق، والتدقيق، والإخراج.	٣,٣٤	٦٦,٩	٠,٦٨	متوسطة	٤
الدرجة الكلية	٣,٥٤	٧٠,٨	٠,٥٠	عالية	–

تشير نتائج جدول (٧) أعلاه أن درجة الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية لدى طلبة الدِّراسات العليا بالجامعات السُّعودية في تخصُّص "مناهج التَّربية الإسلامية وطرائق تدريسها"، جاءت بدرجة "عالية"، وبمتوسط حسابي (٣,٥٤) ووزن نسبي (٧٠,٨٪). وبالنظر إلى درجة الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية لدى طلبة الدِّراسات العليا بالجامعات السُّعودية في تخصُّص "مناهج التَّربية الإسلامية وطرائق تدريسها"، لكل بُعد من الأبعاد الخمس، يُلاحَظ أن البُعد الرابع " أبرز الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بنتائج الدِّراسة، وتوصياتها، ومقترحاتها" جاء في الترتيب الأول من حيث درجة الأخطاء الشَّائعة بمتوسط حسابي (٤,١١) ووزن نسبي (٨٢,١٪)، يليه البُعدُ الثالث " أبرز الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بإجراءات الدِّراسة، ومنهجيتها " حيث جاء في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٣,٩٣) ووزن نسبي (٧٨,٥٪)، ثم البُعد الأول " أبرز الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بمدخل الدِّراسة" حيث جاء في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (٣,٤٩) ووزن نسبي (٦٩,٩٪)، ثم البُعد الخامس" أبرز

الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بالتوثيق، والتنسيق، والتدقيق، والإخراج" وقد جاء في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي (٣,٣٤) ووزن نسبي (٦٦,٩٪)، وأخيرا البُعد الثاني " أبرز الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بالإطار النظري، والدِّراسات السابقة " بمتوسط حسابي (٣,٢٥) ووزن نسبي (٦٥,٠٪).

ويرى الباحث أن ضعف التطبيقات العملية في مُقرَّر حلقة البحث ربما يكون سببًا رئيسًا في وجود هذه الأخطاء بدرجة عالية. وتتفق النَّتائج العامة السابقة لهذه الدِّراسة مع عديدٍ من الدِّراسات التي أثبتت وجود أخطاء شائعة في أثناء إعداد الأبحاث العلمية عامةً، والرَّسائل العلمية لدرجتي الماجستير والدكتوراه خاصة، ومن تلك الدِّراسات دراسة يوسف وآخرون (٢٠١٣)، ودراسة حسن (٢٠١٦)، دراسة سفران (٢٠٢٠)، ودراسة الحوسنية والغتامي (٢٠٢١)، ودراسة عبد الرب وآخرون (٢٠٢٢)، ودراسة السيد (٢٠٢٣). وفيما يلي نتائج استجابات عينة الدِّراسة على عبارات كل بُعد من الأبعاد الخمس:

البعد الأول: درجة الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بمدخل الدِّراسة:

جدول ٨

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أبرز الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بمدخل الدِّراسة لدى طلبة الدِّراسات العليا بالجامعات السُّعودية

م	العبارة		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الخطأ	الترتيب
٥	الإطالة الزائدة في كتابة مقدمة الدِّراسة	العدد	٣٢	١٣	١٢	٣	-	٤,٢٣	٠,٩٥	عالية جدا	١
		النسبة	٥٣,٣	٢١,٧	٢٠,٠	٥,٠	-				
٩	ضعف إقناع القارئ بوجود مشكلة بحثية جديرة بالاهتمام والبحث	العدد	٩	٣٦	١١	٤	-	٣,٨٣	٠,٧٦	عالية	٢
		النسبة	١٥,٠	٦٠,٠	١٨,٣	٦,٧	-				
١٢	بناء فرضيات دون النظر في نتائج الدِّراسات السابقة	العدد	٧	٣٦	١٣	٢	٢	٣,٧٣	٠,٨٤	عالية	٣
		النسبة	١١,٧	٦٠,٠	٢١,٧	٣,٣	٣,٣				
١	حشو عنوان الدِّراسة بكلمات يمكن الاستغناء عنها	العدد	٢	٤٠	١٥	٢	١	٣,٦٧	٠,٦٨	عالية	٤
		النسبة	٣,٣	٦٦,٧	٢٥,٠	٣,٣	١,٧				
٨	حماس الباحث الزائد لمشكلة بحثية غير مهمة	العدد	٤	٣٤	١٨	٣	١	٣,٦٢	٠,٧٦	عالية	٥
		النسبة	٦,٧	٥٦,٧	٣٠,٠	٥,٠	١,٧				
١٠	الخلط الكبير بين أهمية الدِّراسة وأهدافها	العدد	٣	٤٠	١٠	٥	٢	٣,٦٢	٠,٨٥	عالية	٦
		النسبة	٥,٠	٦٦,٧	١٦,٧	٨,٣	٣,٣				
٧	اختيار مشكلة بحثية سبق بحثها بشكلٍ كبير	العدد	٣	٣٥	١٥	٦	١	٣,٥٥	٠,٨١	عالية	٧
		النسبة	٥,٠	٥٨,٣	٢٥,٠	١٠,٠	١,٧				
٤	الإسهاب في كتابة المستخلص بما يزيد عن ٣٠٠ كلمة	العدد	٢	٣٦	١٤	٨	-	٣,٥٣	٠,٧٧	عالية	٨
		النسبة	٣,٣	٦٠,٠	٢٣,٣	١٣,٣	-				
١١		العدد	٢	٣٦	١٢	٩	١	٣,٤٨	٠,٨٥	عالية	٩

م	العبارة		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الخطأ	الترتيب
٦	كتابة أهداف لا تمت للدراسة بصلة	النسبة	٣,٣	٦٠,٠	٢٠,٠	١٥,٠	١,٧	٣,٢٢	٠,٩٩	متوسطة	١٠
	اختيار مشكلة بحثية لا ترتبط بتخصُّص التربية الإسلامية	العدد	٢	٢٩	١٥	٨	٦				
		النسبة	٣,٣	٤٨,٣	٢٥,٠	١٣,٣	١٠,٠				
٣	وضع كلمات في العنوان غير متوافقة مع طبيعة الدِّراسة مثل: (أثر– فاعلية– درجة. . الخ)	العدد	٢	١٢	٣٤	١٠	٢	٣,٠٣	٠,٨٠	متوسطة	١١
		النسبة	٣,٣	٢٠,٠	٥٦,٧	١٦,٧	٣,٣				
٢	اختصار العنوان بدرجة مخلة لا تبين متغيرات الدِّراسة المختلفة.	العدد	٣	٥	١٠	٣٧	٥	٢,٤٠	٠,٩٤	منخفضة	١٢
		النسبة	٥,٠	٨,٣	١٦,٧	٦١,٧	٨,٣				
					المتوسط العام			٣,٤٩	٠,٥٤	عالية	

تكشف نتائجُ جدول (٨) أن درجة أبرز الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بمدخل الدِّراسة لدى طلبة الدِّراسات العليا بالجامعات السُّعودية، جاءت بدرجةٍ (عالية) بمتوسط حسابي عام (٣,٤٩) وبمتوسطات حسابية للعبارات تراوحت من (٢,٤٠) للعبارة الثانية ونصها : " اختصار العنوان بدرجةٍ مخلة لا تبين متغيرات الدِّراسة المختلفة " إلى (٤,٢٣) للعبارة الخامسة ونصها :" الإطالة الزائدة في كتابة مقدمة الدِّراسة "، وهذه المتوسطات الحسابية تشير إلى درجة "عالية جدًا" عبارة واحدة، وبدرجة عالية ثمان عبارات، ودرجة متوسطة عبارتين، ودرجة منخفضة عبارة واحدة. ومن وجهة نظر الباحث أن خطأ الإطالة في المقدمة يرجع إلى ضعف معرفة الطلبة بأبعاد المقدمة، وما ينبغي أن تنطوي عليه، والأسلوب العلمي الذي تصاغ به من حيث الانتقال من العام إلى الخاص، وإيضاح الفكرة العامة للبحث دون التعمُّق في إيراد تعريفات أو ذكر شروط أو مُحدِّدات أو غيرها، حيث أن محلها هو الإطار النظري.

ويرى الباحث كذلك أن مجيء خطأ " ضعف إقناع القارئ بوجود مشكلة بحثية جديرة بالاهتمام والبحث" في المرتبة الثانية بسبب اعتماد الباحثين على تبرير وجود المشكلة من خلال مشاهداتهم الشخصية دون تدعيمها بالدِّراسات السابقة، وبتوصيات المؤتمرات والندوات العلمية، كما لفت نظرَ الباحث مجيءُ الخطأ " اختصار العنوان بدرجةٍ مخلة لا تبين متغيرات الدِّراسة المختلفة" في المرتبة الأخيرة من بين الأخطاء الشَّائعة في هذا البُعد. ويعزو الباحث هذا الأمر لأهمية العنوان بوصفه منطلقًا رئيسًا للدراسة فالعناية به تكون كبيرة من قبل الباحث، والمشرف، ومجلس القسم على حدٍ سواء.

البُعد الثاني: درجة الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بالإطار النظري والدِّراسات السابقة.

جدول ٩

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أبرز الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بالإطار النظري والدِّراسات السابقة لدى طلبة الدِّراسات العليا بالجامعات السُّعودية

م	العبارة		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الخطأ	الترتيب
٢	قلة الرجوع للمصادر الأصلية والاعتماد على مصادر ثانوية	العدد	٨	١٣	٣٦	٣	–	٣,٤٣	٠,٧٩	عالية	١
		النسبة	١٣,٣	٢١,٧	٦٠,٠	٥,٠	–				
١	تضمين الإطار النظري أبعاد لا علاقة لها بأبعاد الدِّراسة	العدد	١٠	٧	٤١	١	١	٣,٤٠	٠,٨٥	متوسطة	٢
		النسبة	١٦,٧	١١,٧	٦٨,٣	١,٧	١,٧				
٣	الاعتماد على مراجع ومصادر قديمة مع توفر مصادر ومراجع حديثة	العدد	٤	١٦	٤٠	–	–	٣,٤٠	٠,٦٢	متوسطة	٣
		النسبة	٦,٧	٢٦,٧	٦٦,٧	–	–				
٩	ضعف جودة التعليق على الدِّراسات السابقة	العدد	٣	١٧	٤٠	–	–	٣,٣٨	٠,٥٨	متوسطة	٤
		النسبة	٥,٠	٢٨,٣	٦٦,٧	–	–				
٥	التركيز على مراجع ومصادر	العدد	٤	١٣	٤١	٢	–	٣,٣٢	٠,٦٥	متوسطة	٥
		النسبة	٦,٧	٢١,٧	٦٨,٣	٣,٣	–				

م	العبارة		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الخطأ	الترتيب
	محددة في أثناء الاقتباس										
٦	إغفال الرجوع لدراسات سابقة مرتبطة بشكل مباشر بدراسة الطالب	العدد	١	١٦	٤١	٢	–	٣,٢٧	٠,٥٥	متوسطة	٦
		النسبة	١,٧	٢٦,٧	٦٨,٣	٣,٣	–				
٤	إهمال توثيق بعض الاقتباسات الواردة في الإطار النظري	العدد	١	١٦	٤٠	٣	–	٣,٢٥	٠,٥٧	متوسطة	٧
		النسبة	١,٧	٢٦,٧	٦٦,٧	٥,٠	–				
٨	الرجوع لدراسات سابقة قديمة جدًا	العدد	١	١٣	٤١	٣	٢	٣,١٣	٠,٦٨	متوسطة	٨
		النسبة	١,٧	٢١,٧	٦٨,٣	٥,٠	٣,٣				
٧	الرجوع لدراسات سابقة لا علاقة لها بدراسة الطالب	العدد	١	١٢	٣٩	٧	١	٣,٠٨	٠,٦٧	متوسطة	٩
		النسبة	١,٧	٢٠,٠	٦٥,٠	١١,٧	١,٧				
١٠	ترتيب الدِّراسات السابقة زمنياً بشكل عشوائي.	العدد	–	٣	٤٦	١٠	١	٢,٨٥	٠,٥٢	متوسطة	١٠
		النسبة	–	٥,٠	٧٦,٧	١٦,٧	١,٧				
	المتوسط العام							**٣,٢٥**	**٠,٤٦**	**متوسطة**	**–**

تشير نتائج جدول (٩) أن درجة أبرز الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بالإطار النظري والدِّراسات السابقة لدى طلبة الدِّراسات العليا بالجامعات السُّعودية جاءت بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي عام (٣,٢٥) وبمتوسطات حسابية للعبارات تراوحت من (٢,٨٥) للعبارة العاشرة ونصها: "ترتيب الدِّراسات السابقة زمنيًا بشكلٍ عشوائي " إلى (٣,٤٣) للعبارة الثانية ونصُّها: " قلة الرجوع للمصادر الأصلية والاعتماد على مصادر ثانوية " وكانت هذه المتوسطات الحسابية بدرجة عالية عبارة واحدة، ودرجة متوسطة تسع عبارات.

ومن وجهة نظر الباحث أن مجيء خطأ "قلة الرجوع للمصادر الأصلية والاعتماد على مصادر ثانوية" في المرتبة الأولى بسبب كسل بعض الباحثين؛ لأن مصادر المعلومات أصبحت متوفرةً بشكلٍ كبيرٍ جدًا سواءً بشكل رقمي، أم من خلال مصادر المعلومات المطبوعة. ويعزو الباحث مجيء الخطأ " ترتيب الدِّراسات السابقة زمنيًا بشكل عشوائي" في المرتبة الأخيرة لكونه من التنسيقات العلمية الواضحة، وليس فيه مجهود كبير على الباحثين.

البعد الثالث: درجة الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بمنهجية الدِّراسة وإجراءاتها.

جدول ١٠

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أبرز الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بإجراءات الدِّراسة ومنهجيتها لدى طلبة الدِّراسات العليا بالجامعات السُّعودية.

م	العبارة		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الخطأ	الترتيب
٥	ضعف التمكن من بناء أدلة الدِّراسة المختلفة (دليل المعلم – دليل الطالب. .الخ) بشكلٍ جيد	العدد	٢٦	١٦	١٤	٤	–	٤,٠٧	٠,٩٧	عالية	١
		النسبة	٤٣,٣	٢٦,٧	٢٣,٣	٦,٧	–				
٢	اختيار عينات ذات حجمٍ صغير مع القدرة على التطبيق على عينات ذات حجمٍ كبير	العدد	٢٦	١٤	١٧	٣	–	٤,٠٥	٠,٩٦	عالية	٢
		النسبة	٤٣,٣	٢٣,٣	٢٨,٣	٥,٠	–				
٣	ضعف القدرة على بناء أدوات الدِّراسة بالأساليب العلمية المتبعة	العدد	٢٧	١٤	١٥	٣	١	٤,٠٥	١,٠٣	عالية	٣
		النسبة	٤٥,٠	٢٣,٣	٢٥,٠	٥,٠	١,٧				
٦	طريقة اختيار عينة الدِّراسة غير واضحة	العدد	٣٠	١٠	١٢	٧	١	٤,٠٢	١,١٦	عالية	٤
		النسبة	٥٠,٠	١٦,٧	٢٠,٠	١١,٧	١,٧				
٤	ضعف القدرة على التحقُّق من صدق أدوات الدِّراسة وثباتها	العدد	٢٤	١٢	١٦	٦	٢	٣,٨٣	١,١٧	عالية	٥
		النسبة	٤٠,٠	٢٠,٠	٢٦,٧	١٠,٠	٣,٣				
١	اختيار منهج بحث لا يتناسب مع طبيعة الدِّراسة	العدد	٢٢	٧	١٥	١٣	٣	٣,٥٣	١,٣٢	عالية	٦
		النسبة	٣٦,٧	١١,٧	٢٥,٠	٢١,٧	٥,٠				

م	العبارة	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الخطأ	الترتيب
	المتوسط العام						٣,٩٣	١,٠١	عالية	–

تشير نتائج جدول (١٠) أن أبرز الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بإجراءات الدِّراسة ومنهجيتها لدى طلبة الدِّراسات العليا بالجامعات السُّعودية، جاءت بدرجةٍ (عالية) بمتوسط حسابي عام (٣,٩٣) وبمتوسطات حسابية للعبارات تراوحت من (٣,٥٣) للعبارة الأولى، ونصُّها: " اختيار منهج بحث لا يتناسب مع طبيعة الدِّراسة " إلى (٤,٠٧) للعبارة الخامسة، ونصُّها: " ضعف التمكُّن من بناء أدلة الدِّراسة المختلفة (دليل المعلم – دليل الطالب. . الخ) بشكلٍ جيد "، وهذه المتوسطات الحسابية تعني أن درجة الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بإجراءات الدِّراسة ومنهجيتها بدرجةٍ عالية على جميع العبارات ست عبارات. وفي تقدير الباحث بأن خطأ " ضعف التمكُّن من بناء أدلة الدِّراسة المختلفة (دليل المعلم – دليل الطالب. . الخ) بشكلٍ جيد " يتكرر بشكلٍ ملحوظ لدى الباحثين المبتدئين بسبب تباين توجيهات المشرفين حياله، مع ضعف مشاركة المحكَّمين العلميين في تحكيم هذه الأدلة. وندرة تناول آليات بناء هذه الأدلة من قبل المختصين الذين قاموا بالتأليف في مجال البحث العلمي وآلياته ومنهجياته. أما مجي الخطأ " اختيار منهج بحث لا يتناسب مع طبيعة الدِّراسة " في المرتبةِ الأخيرة فيرى الباحث أن قدرة الطلبة على التفريق بين المنهج الوصفي والتجريبي عالية جدًا، وهي تأخذ قدرًا مهمًا وجيدًا باعتبارها أهم الموضوعات التي يتم تناولها في أثناء الدِّراسة المنهجية التي تسبق إعداد الرسالة.

البُعد الرابع: درجة الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بنتائج الدِّراسة وتوصياتها ومقترحاتها

جدول ١١

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أبرز الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بنتائج الدِّراسة وتوصياتها ومقترحاتها لدى طلبة الدِّراسات العليا بالجامعات السُّعودية

م	العبارة		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الخطأ	الترتيب
١	ضعف القدرة على التعليق على نتائج الدِّراسة بالأسلوب العلمي المتبع.	العدد	٣٥	١٨	٥	١	١	٤,٤٢	٠,٨٥	عالية جدا	١
		النسبة	٥٨,٣	٣٠,٠	٨,٣	١,٧	١,٧				
٢	الربط بين نتائج الدِّراسات السابقة وبين نتائج دراسة الطالب ضعيفًا.	العدد	٣٤	١٦	١٠	–	–	٤,٤٠	٠,٧٦	عالية جدا	٢
		النسبة	٥٦,٧	٢٦,٧	١٦,٧	–	–				
٤	الانفصام بين نتائج الدِّراسة وتوصياتها	العدد	٣٣	١٠	١٣	٤	–	٤,٢٠	٠,٩٨	عالية	٣
		النسبة	٥٥,٠	١٦,٧	٢١,٧	٦,٧	–				

م	العبارة		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الخطأ	الترتيب
٥	ركاكة صياغة المقترحات البحثية للقيام بدراساتٍ أخرى.	العدد	٣١	١١	١٥	٢	١	٤,١٥	٠,٩٩	عالية	٤
		النسبة	٥١,٧	١٨,٣	٢٥,٠	٣,٣	١,٧				
٣	ضعف القدرة على تلخيص النَّتائج بشكلٍ جيد	العدد	٤	١٥	٤٠	١	–	٣,٣٧	٠,٦٤	متوسطة	٥
		النسبة	٦,٧	٢٥,٠	٦٦,٧	١,٧	–				
	المتوسط العام							**٤,١١**	**٠,٦٨**	**عالية**	**–**

تشير نتائجُ جدول (١١) أن درجة الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بنتائج الدِّراسة، وتوصياتها ومقترحاتها لدى طلبة الدِّراسات العليا بالجامعات السُّعودية جاءت بدرجة (عالية) بمتوسط حسابي عام (٤,١١) وبمتوسطات حسابية للعبارات تراوحت من (٣,٣٧) للعبارة الثالثة ونصُّها : "ضعف القدرة على تلخيص النَّتائج بشكلٍ جيد" إلى (٤,٤٢) للعبارة الأولى ونصُّها :" ضعف القدرة على التعليق على نتائج الدِّراسة بالأسلوب العلمي المتبع "، وهذه المتوسطات الحسابية تشير إلى بدرجة عالية جدًا عبارتين، وبدرجة عالية عبارتين، ودرجة متوسطة عبارة واحدة. ويرى الباحث أن خطأ "ضعف القدرة على التعليق على نتائج الدِّراسة بالأسلوب العلمي المتبع "سبب حصوله على درجة عالية جدًا ربما يكون بسبب ضعف خبرة الباحثين العملية في الميدان التَّربوي ، ويتعمق هذا الأمر في حال كون بعض الطلبة عاطلًا عن العمل ولم يلتحق بالعمل التَّربوي ، أو بسبب عمله في غير المجال التَّربوي ، وهناك سبب آخر يتعلق بالنمطية في التعليق على النَّتائج والاختصار خشية الوقوع في الخطأ في أثناء تبرير النَّتائج، والاكتفاء بسردها دون تعليق عليها. ويرتبط بهذا القصور في التعليق على النَّتائج لدى الطلبة خطأ شائعٌ أخر حصل على درجة عالية جدًا وهو "الربط بين نتائج الدِّراسات السابقة وبين نتائج دراسة الطالب ضعيفاً"، ومن وجهة نظر الباحث أن اكتفاء الباحث بالاطلاع على مستخلصات الدِّراسات السابقة دون الرجوع للدراسات السابقة كاملةً قد يحول دون الاستفادة من كل النَّتائج الواردة فيها التي يمكن مقارنتُها مع نتائج الدِّراسات التي يقوم بها الطلبة.

البُعد الخامس: درجة الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بالتوثيق، والتنسيق، والتدقيق، والإخراج.

جدول ١٢

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أبرز الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بالتوثيق، والتنسيق، والتدقيق، والإخراج لدى طلبة الدِّراسات العليا بالجامعات السُّعودية

م	العبارة		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الخطأ	الترتيب
٣	ضعف التدقيق اللغوي للدراسة	العدد	٦	٤٣	٩	٢	–	٣,٨٨	٠,٦١	عالية	١
		النسبة	١٠,٠	٧١,٧	١٥,٠	٣,٣	–				
٥	إهمال الأخذ بآراء وملحوظات المحكمين للرسالة وخطتها وأدواتها	العدد	١١	٢٨	١٣	٧	١	٣,٦٨	٠,٩٧	عالية	٢
		النسبة	١٨,٣	٤٦,٧	٢١,٧	١١,٧	١,٧				
٤	الإسهاب في الشكر والتقدير والإهداء.	العدد	٦	٣٢	١٦	٥	١	٣,٦٢	٠,٨٥	عالية	٣
		النسبة	١٠,٠	٥٣,٣	٢٦,٧	٨,٣	١,٧				
٧	قلة الاهتمام بترجمة الدِّراسات السابقة أو مستخلص الدِّراسة.	العدد	٦	٢٧	١٨	٨	١	٣,٤٨	٠,٩١	عالية	٤
		النسبة	١٠,٠	٤٥,٠	٣٠,٠	١٣,٣	١,٧				
١	عدم تضمين قائمة المراجع بعض المصادر والمراجع التي تم الرجوع لها في الدِّراسة	العدد	٣	٢٤	١٤	١٧	٢	٣,١٥	١,٠١	متوسطة	٥
		النسبة	٥,٠	٤٠,٠	٢٣,٣	٢٨,٣	٣,٣				
٨	ضعف الاهتمام بمطابقة أرقام الصفحات للفهارس المختلفة مع المتن والملاحق	العدد	٣	٢٢	١٦	١٩	–	٣,١٥	٠,٩٤	متوسطة	٦
		النسبة	٥,٠	٣٦,٧	٢٦,٧	٣١,٧	–				
٩	التوثيق بأكثر من طريقة في مختلف أجزاء الدِّراسة.	العدد	٤	٢٤	١٩	٢	١١	٣,١٣	٠,٩٨	متوسطة	٧
		النسبة	٦,٧	٤٠,٠	٣١,٧	٣,٣	١٨,٣				
٦	ضعف التقيد بتعليمات الإخراج الشكلي للدراسة حسب ماورد في دليل الكلية	العدد	٢	٢٦	١٠	٢١	١	٣,١٢	٠,٩٩	متوسطة	٨
		النسبة	٣,٣	٤٣,٣	١٦,٧	٣٥,٠	١,٧				
٢	وجود مراجع ومصادر في قائمة المراجع لم يتم الرجوع لها في متن الدِّراسة	العدد	٣	٧	٣١	١٧	٢	٢,٨٧	٠,٨٥	متوسطة	٩
		النسبة	٥,٠	١١,٧	٥١,٧	٢٨,٣	٣,٣				
	المتوسط العام							**٣,٣٤**	**٠,٦٨**	**متوسطة**	

تشير نتائج جدول (١٢) أن درجة الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بالتوثيق، والتنسيق، والتدقيق، والإخراج لدى طلبة الدِّراسات العليا بالجامعات السُّعودية، جاءت بدرجة (متوسطة) وبمتوسِّط حسابي عام (٣,٣٤). وبمتوسِّطات حسابية للعبارات تراوحت من (٢,٨٧) للعبارة الثانية ونصُّها: " وجود مراجع ومصادر في قائمة المراجع لم يتم الرجوع لها في متن الدِّراسة " إلى (٣,٨٨) للعبارة الثالثة ونصُّها: " ضعف التدقيق اللغوي للدراسة "، وهذه المتوسِّطات الحسابية تتوزع على فئات الاستجابة بدرجة عالية أربع عبارات، ودرجة متوسطة خمس عبارات.

ويرى الباحث أن سبب وقوع الطلبة في خطأ "ضعف التدقيق اللغوي للدراسة" هو الاستعجال في تسليم رسائلهم العلمية، ورغبةً منهم في إدراك المجالس المختصة وإكمال الإجراءات العلمية والإدارية للمناقشة. كما يرى الباحث أن بعض الطلبة يظن أن الرجوع لمختصٍ لُغوي لعمل التصويبات اللغوية قد يخل بالأمانة العلمية فيتحاشى عرض دراسته على مختصٍ لُغوي. وبالرجوع لأقل الأخطاء في هذا المحور وهو "وجود مراجع ومصادر في قائمة المراجع لم يتم الرجوع لها في متن الدِّراسة"، ويبرر الباحث هذه النتيجة بما توفره التقنيةُ الحاسوبية الحديثة من برامج سهَّلت على الباحثين ضبطَ المراجع، والتأكُّد من تطابقها فيما بين المتن وقائمة المراجع.

السؤال الثاني: هل توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة الدِّراسة حول درجة الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية لدى طلبة الدِّراسات العليا بالجامعات السُّعودية في تخصُّص "مناهج التَّربية الإسلامية وطرائق تدريسها" تُعزَى إلى متغيرات (الدرجة العلمية، والخبرة ونوع الجنس)؟

وللإجابة عن هذا السُّؤال تم عملُ التالي:

أولًا: المقارنة حسب الدرجة العلمية:

للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدِّراسة حول الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية لدى طلبة الدِّراسات العليا بالجامعات السُّعودية في تخصُّص "مناهج التَّربية الإسلامية وطرائق تدريسها" تُعزَى إلى الدرجة العلمية لم يتمكَّن الباحثُ من استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) بسبب قلة عدد أعضاء هيئة التَّدريس في فئة أستاذ (١٥)، أستاذ مشارك (٢٥)، أستاذ مساعد (٢٠) فقط؛ لذا تم استخدام الاختبار الإحصائي اللامعلمي البديل لاختبار (ف) وهو اختبار (كروسكال والس) وكانت نتائجه كالتالي:

جدول ١٣

نتائج اختبار (كروسكال والس) للمقارنة بين متوسطات درجات الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية لدى طلبة الدِّراسات العليا بالجامعات السُّعودية حسب الدرجة العلمية

البعد	الدرجة العلمية	العدد	متوسط الرتب	كاي تربيع	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأول: أبرز الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بمدخل الدِّراسة	أستاذ	١٥	٢٩,٩٧	٠,١٣	٢	٠,٩٤
	أستاذ مشارك	٢٥	٣١,٤٢			
	أستاذ مساعد	٢٠	٢٩,٧٥			
	أستاذ	١٥	٢٩,٨٠		٢	٠,٧٩

البعد	الدرجة العلمية	العدد	متوسط الرتب	كاي تربيع	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الثاني: أبرز الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بالإطار النظري والدِّراسات السابقة	أستاذ مشارك	٢٥	٢٩,٣٤	٠,٤٧		
	أستاذ مساعد	٢٠	٣٢,٤٨			
	أستاذ	١٥	٢٤,٥٠			
الثالث: أبرز الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بإجراءات الدِّراسة ومنهجيتها	أستاذ مشارك	٢٥	٣٣,٣٦	٢,٦٤	٢	٠,٢٧
	أستاذ مساعد	٢٠	٣١,٤٣			
	أستاذ	١٥	٢٧,٤٣			
الرابع: أبرز الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بنتائج الدِّراسة وتوصياتها ومقترحاتها	أستاذ مشارك	٢٥	٣٣,٥٢	١,٥٣	٢	٠,٤٧
	أستاذ مساعد	٢٠	٢٩,٠٣			
	أستاذ	١٥	٣٢,٠٧			
الخامس: أبرز الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بالتوثيق و التنسيق و التدقيق والإخراج	أستاذ مشارك	٢٥	٣٤,٢٠	٣,٥٦	٢	٠,١٦
	أستاذ مساعد	٢٠	٢٤,٧٠			
	أستاذ	١٥	٢٩,٣٣			
الدرجة الكلية	أستاذ مشارك	٢٥	٣٢,٩٨	٠,٩٠	٢	٠,٦٤
	أستاذ مساعد	٢٠	٢٨,٢٨			

تشير نتائج جدول (١٣) أن قيم (كاي تربيع) تراوحت من (٠,١٣) إلى (٣,٥٦) وهي غير دالةٍ إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) لجميع الأبعاد والدرجة الكلية، وهذا يظهر عدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في جميع الأبعاد والدرجة الكلية حسب متغير الدرجة العلمية. وهذا يعني وجود اتفاق عام على تلك الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية لدى طلبة الدِّراسات العليا بالجامعات السُّعودية في تخصُّص "مناهج التَّربية الإسلامية وطرائق تدريسها" من وجهة نظر عينة الدِّراسة، بالرغم من اختلاف درجاتهم العلمية وإنتمائهم إلى جامعات مختلفة ويعزو الباحثُ ذلك إلى أن هذه الأخطاء شائعة في الجامعات المختلفة، وأن عينة الدِّراسة لديهم معايير تكاد تكون متشابهة للحكم على الرَّسائل العلمية، أيضًا ربما بسبب مشاركة عينة الدِّراسة في مناقشة الرَّسائل العلمية سواءً داخل أقسامهم أم في جامعات أخرى جعلهم على دراية بتلك الأخطاء الشَّائعة، ومن ثم ظهر عدم وجود فروق بين استجاباتهم حسب اختلاف الدرجة العلمية.

ثانيًا: المقارنة حسب الخبرة:

للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدِّراسة حول درجة الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية لدى طلبة الدِّراسات العليا بالجامعات السُّعودية في تخصُّص "مناهج التَّربية الإسلامية وطرائق تدريسها" تُعزَى إلى عدد سنوات الخبرة، لم يتمكن الباحث من استخدام اختبار (ت) بسبب وجود عدد قليل من فئة "أقل من ١٠ سنوات" (١٨) فرد فقط لاغير؛ لذا تم استخدام الاختبار اللابارامتري البديل وهو اختبار مان وتني "ي" وتم الحصول على النَّتائج التالية:

جدول ١٤

نتائج اختبار (مان وتني) للمقارنة بين متوسطات درجات عينة الدِّراسة حول درجة الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية لدى طلبة الدِّراسات العليا بالجامعات السُّعودية حسب عدد سنوات الخبرة.

البُعد	الخبرة	العدد	متوسِّط الرتب	قيمة "ي"	قيمة "ز"	الدلالة الإحصائية
الأول: أبرز الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بمدخل الدِّراسة	أقل من ١٠ سنوات	١٨	٣٠,٨٦	٣٧١,٥	٠,١١	٠,٩١
	من ١٠ سنوات فأكثر	٤٢	٣٠,٣٥			
الثاني: أبرز الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بالإطار النظري والدِّراسات السابقة	أقل من ١٠ سنوات	١٨	٣٤,٠٦	٣١٤,٠	١,١٤	٠,٢٦
	من ١٠ سنوات فأكثر	٤٢	٢٨,٩٨			
الثالث: أبرز الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بإجراءات الدِّراسة ومنهجيتها	أقل من ١٠ سنوات	١٨	٣٤,٢٨	٣١٠,٠	١,١٣	٠,٢٥
	من ١٠ سنوات فأكثر	٤٢	٢٨,٨٨			
الرابع: أبرز الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بنتائج الدِّراسة وتوصياتها ومقترحاتها	أقل من ١٠ سنوات	١٨	٣١,٤٤	٣٦١,٠	٠,٢٩	٠,٧٧
	من ١٠ سنوات فأكثر	٤٢	٣٠,١٠			
الخامس: أبرز الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بالتوثيق و التنسيق و التدقيق والإخراج	أقل من ١٠ سنوات	١٨	٢٨,٨١	٣٤٧,٥	٠,٥٠	٠,٦٢
	من ١٠ سنوات فأكثر	٤٢	٣١,٢٣			
الدرجة الكلية	أقل من ١٠ سنوات	١٨	٣٢,٢٥	٣٤٦,٥	٠,٥١	٠,٦١
	من ١٠ سنوات فأكثر	٤٢	٢٩,٧٥			

تشير نتائج جدول (١٤) أن قيم (ز) تراوحت من (٠,١١) إلى (١,١٤) وهذه القيم غير دالةٍ إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) لجميع الأبعاد والدرجة الكلية؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدِّراسة تُعزَى لمتغير عدد سنوات الخبرة. وهذا يعني وجود اتفاق عام على تلك الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية لدى طلبة الدِّراسات العليا بالجامعات السُّعودية في تخصُّص "مناهج التَّربية

الإسلامية وطرائق تدريسها"، من وجهة نظر عينة الدِّراسة، بالرغم من اختلاف درجاتهم العلمية وإنتمائهم إلى جامعات مختلفة، ويعزو الباحثُ ذلك إلى أن معايير البحث العلمي في عمومها ثابتة ومُتفق عليها من قبل عينة الدِّراسة، ويتم الحكم على الرَّسائل العلمية لطلبة الدِّراسات العليا في ضوء تلك المعايير.

ثالثًا: المقارنة حسب نوع الجنس

للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدِّراسة حول درجة الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية لدى طلبة الدِّراسات العليا بالجامعات السُّعودية في تخصُّص "مناهج التَّربية الإسلامية وطرائق تدريسها" تُعزَى إلى متغير نوع الجنس، لم يتمكن الباحث من استخدام اختبار (ت) بسبب وجود عدد قليل من فئة "أنثى" (١٩) فقط؛ لذا تم استخدام الاختبار اللابارامتري البديل وهو اختبار مان وتني "ي" وتم الحصول على النَّتائج التالية:

جدول ١٥

نتائج اختبار (مان وتنى) للمقارنة بين متوسطات درجات عينة الدِّراسة حول درجة الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية لدى طلبة الدِّراسات العليا بالجامعات السُّعودية حسب متغير نوع الجنس.

البعد	نوع الجنس	العدد	متوسط الرتب	قيمة "ي"	قيمة "ز"	الدلالة الإحصائية
الأول: أبرز الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بمدخل الدِّراسة	ذكر	٤١	٢٨,٢٨	٢٩٨,٥	١,٥٠	٠,١٣
	أنثى	١٩	٣٥,٢٩			
الثاني: أبرز الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بالإطار النظري والدِّراسات السابقة	ذكر	٤١	٣٢,٤٣	٣١٠,٥	١,٣٨	٠,١٧
	أنثى	١٩	٢٦,٣٤			
الثالث: أبرز الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بإجراءات الدِّراسة ومنهجيتها	ذكر	٤١	٢٦,٣٠	٢١٧,٥	٢,٨١	٠,٠٠
	أنثى	١٩	٣٩,٥٥			
الرابع: أبرز الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بنتائج الدِّراسة وتوصياتها ومقترحاتها	ذكر	٤١	٢٧,٤٦	٢٦٥,٠	٢,١٠	٠,٠٤
	أنثى	١٩	٣٧,٠٥			
الخامس: أبرز الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بالتوثيق و التنسيق و التدقيق والإخراج	ذكر	٤١	٣٠,٧٠	٣٨١,٥	٠,١٣	٠,٨٩
	أنثى	١٩	٣٠,٠٨			
الدرجة الكلية	ذكر	٤١	٢٨,٧٦	٣١٨,٠	١,١٤	٠,٢٦
	أنثى	١٩	٣٤,٢٦			

تشير نتائجُ جدول (١٥) أن قيم (ز) تراوحت من (٠,١٣) إلى (٢,٨١) وهذه القيم دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لكلٍ من البُعد الثالث " أبرز الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بإجراءات الدِّراسة ومنهجيتها " والبُعد الرابع " أبرز الأخطاء الشَّائعة في كتابة الرَّسائل العلمية المتعلقة بنتائج الدِّراسة وتوصياتها ومقترحاتها "؛ مما يشير إلى وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدِّراسة لصالح (الإناث) فى كلٍ من البُعدين الثالث والرابع حسب نوع الجنس. ويرى الباحث أن السبب في ذلك ربما

يعود لقلة المتخصِّصات من عضوات هيئة التدريس؛ مما يؤدي إلى إلى اللجوء لإشراف الأساتذة على الطالبات ونظرًا لصعوبة التواصل مع الطالبات في أثناء الاشراف العلمي مقارنةً بالطلبة فإن ذلك ربما ينعكس على أداء الطالبات في أثناء كتابة رسائلهن العلمية، كما أن وجود المكتبات المركزية في شطر الطلاب ربما يمثل سببًا آخر يحول من قدرتهنَّ في الحصول على المراجع والمصادر ذات العلاقة برسائلهنَّ.

التوصيات

في ضوء نتائج هذه الدِّراسة يوصي الباحث بما يلي:

١. مراجعةُ محتوى مقرَّرات الإحصاء ومناهج البحث العلمي، ومراعاة أن تشتمل مفرداتُ تلك المقرَّرات على ما يمكن طلبة الدِّراسات العليا من مهارات البحث العلمي.
٢. التركيز على الجانب التطبيقي عند تدريس المقرَّرات ذات العلاقة بالبحث العلمي في أثناء دراسة طلبة الدِّراسات العليا للمقررات المنهجية ، وعدم الإسهاب في الأسس النظرية عند تدريس تلك المقررات .
٣. العمل على توفير متخصِّصين في التحليل الإحصائي، ومناهج البحث العلمي، والتدقيق اللغوي،والإخراج الحاسوبي بكليات التربية لتقديم الاستشارات الإحصائية، والمنهجية، واللغوية، والحاسوبية لطلبة الدِّراسات العليا.
٤. العمل على إيجاد وحدة بكليات التربية تكون من مهامها مراجعة وتقييم الجانب الإحصائي، والمنهجي، واللغوي للرسائل العلمية، وإعطاء إفادة عن جاهزية تلك الرَّسائل للمناقشة قبل منح الطلبة الموافقة على تشكيل لجان المناقشة.
٥. عمل محاضرات عامة، ودورات تدريبية لطلاب الدِّراسات العليا تتعلق بإيضاح الأخطاء الشَّائعة عند كتابة الرَّسائل العلمية.
٦. إسناد تدريس مقرر حلقة بحث في مناهج وطرائق التدريس تدريس التربية الإسلامية لأصحاب الرتب العلمية الأعلى، ولذوي الخبرة، والمهتمين بالبحث العلمي .

المقترحات

يقترح الباحث إجراء الدِّراسات العلمية التالية:

١. إجراء دراسة علمية مشابهة تطبق على التخصُّصات الأخرى بقسم المناهج وطرائق التدريس، وكذلك بالتخصُّصات الأخرى في كليات التربية.
٢. إجراء دراسة عن مدى إتقان طلبة الدِّراسات العليا للأساليب الإحصائية، وتقيس هذه الدِّراسة كذلك مدى وعيهم بمفاهيم الدلالة العملية، والدلالة الإحصائية وتطبيقاتهما.
٣. إجراء دراسة تقيس أثر برنامج تدريبي مُكثَّف في إعداد الدِّراسات والأبحاث العلمية على إتقان مهارات البحث العلمي لدى معلمي التعليم العام ومعلماته.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

بن بريح، أ. (٢٠١٧). الأخطاء الشَّائعة في إعداد الأبحاث العلمية وطرائق مكافحتها. بحث مقدم في ملتقى الأمانة العلمية. الجزائر: *مركز جيل البحث العلمي*، ٤٣-٥٣.

جان، م. ص. (٢٠١٢). *التوجيهات الفنية في كيفية إعداد وإخراج الرَّسائل العلمية*. مكة المكرمة: المكتبة الأسدية للنشر والتوزيع.

حسن، أ.م. (٢٠٢٣). *البحث العلمي*. المركز الأكاديمي العربي للنشر والتوزيع.

حسن، ع.ع. (٢٠١٦). أخطاء الباحثين والمناقشين الشَّائعة في البحوث النفسية والتَّربوي ة[المستخلص] مؤتمر تكنولوجيا التربية والتحديات العالمية للتعليم، القاهرة، ص ص٦٧-٨٥.

الحربي، ع.ع. (٢٠١٦). *مبادئ البحث التَّربوي* . مكتبة المتنبي للنشر.

الحوسنية، ع. والغتامي. س. (٢٠٢١). *الأخطاء المنهجية الشَّائعة في البحوث العلمية* (رسائل الماجستير) المجازة في تخصُّص المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية بجامعة السلطان قابوس. اتحاد الجامعات العربية، ١ ، (١)، ٩٥-١٠٨.

خير، م. والسلامات. م. وحابس. س. (٢٠١٢). مشكلات البحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الطائف. *مجلة كلية التربية جامعة أسوان*، (٢٦)، ٩٢-١٣٢.

ذبيحي، ح. (٢٠١٧). *أخطاء شائعة في البحوث العلمية*. *مجلة جبل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ١١-٢٣.

سفران، م. ح. (٢٠٢٠). الأخطاء الشَّائعة في أطروحات الدكتوراه تخصُّص المناهج وطرائق التدريس العامة بجامعة الملك خالد في ضوء تحليل محتواها وآراء أعضاء هيئة التدريس. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التَّربوي ة، ١ ، (١)، ١٩٥-٢٢٢.

السيد، م. ع. (٢٠٢٣). تأثير تعلم طلاب الدِّراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك خالد للأخطاء الشَّائعة على تحقيق معايير التميز بمشاريعهم البحثية. مجلة العلوم التَّربوي ة، جامعة سطام، ٩ ، (٤)، ٢٩٥-٣٢٢.

الشايب، ع. ق. (٢٠١٢). *أسس البحث التَّربوي* (ط ٢). دار وائل للنشر والتوزيع.

الصلاحي، س. م. (٢٠١٦). *إضاءات بحثية*. دار المسيلة للنشر والتوزيع.

عبدالرب، ع. والهادي. والخولاني.ع. (٢٠٢٢). الأخطاء الشَّائعة والصعوبات في إعداد الرَّسائل والأطروحات لدى طلبة الدِّراسات العليا في كليات التربية بالجامعات اليمنية. *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتَّربوية*. جامعة ذمار، (١٦) ،٤٣-٨٣.

عبيدات، ذ. وكايد. ع. وعدس.ع. (١٩٩٨). *البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه*. دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

عفانة، ع. أ. (٢٠١١). أخطاء شائعة في تصاميم البحوث التَّربوية لدى طلبة الدِّراسات العليا في الجامعات الفلسطينية. *الجمعية المصرية للمناهج وطرائق التدريس*، جامعة عين شمس، (٥٧)، ١٢١-١٦٧.

علي، إ. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي في الكتابة الأكاديمية لعلاج الأخطاء اللغوية الشَّائعة لدى الطلاب الباحثين بكلية التربية. *المجلة العلمية لكلية التربية*، جامعة الوادي الجديد، (٣١)، ١-٢٥.

عليان، ر.م. وغنيم، م. ع. (٢٠١٣). *أساليب البحث العلمي، النظرية والتطبيق*. دار صفاء للنشر.

القحطاني، س. س. والعامري، أ. س. والعمر، ب.ع. وال مذهب، م. م (٢٠٠٤). *منهج البحث في العلوم السلوكية* (ط2)كلية العلوم الإدارية. جامعة الملك سعود.

الماحي، ز. (٢٠٢٢). *أهم الأخطاء الشَّائعة في البحوث العلمية*. مجلة ASSP، ١٧٧-١٩٠.

يوسف، م. إ. والشافعي. أ.إ. وسلطان. ص.ع (٢٠١٢). برنامج تدريبي مقترح لعلاج الأخطاء المنهجية واللغوية الشَّائعة في تقارير بحوث التربية العملية المنشورة بالمملكة العربية السُّعودية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. رابطة التَّربوي ين العرب،١ ، (٢٤)،١١-٦٢.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Abdulrab, A., Al-Hadi, A.& Al-Khawlani, A. (2022). Common errors and difficulties in preparing theses and dissertations among postgraduate students in the faculties of education in Yemeni universities. *Journal of Arts for Psychological and Educational Studies*. Dhamar University, (16), 43-83.

Afana, A. (2011). Common Mistakes in Educational Research Designs for Graduate Students in Palestinian Universities. *Egyptian Society for Curricula and Teaching Methods*, Ain Shams University, (57), 121-167.

Al-Harbi, A. (2016). *Principles of educational research*. Dammam: Al-Mutanabbi Library for Publishing.

Al-Hosniah, A. & Al-Ghatami. S. (2021). Common methodological errors in scientific research (master's theses) approved in the specialization of curricula and methods of teaching the Arabic language at Sultan Qaboos University. *Association of Arab Universities*, *1*(1), 95-108.

Al-Mahi, Z. (2022). The Most Common Errors in Scientific Research. *ASSP Journal*, 177-190.

Al-Qahtani, S., Al-Amri, A,Al-Omar,B,&Al-Mazhab, M. (2004). *Research Methodology in Behavioral Sciences* (2nd ed.), College of Administrative Sciences. King Saud University.

Al-Salahi, S. (2016). *Research Illuminations. Kuwait*: Dar Al-Masila for Publishing and Distribution.

Al-Sayed, M. (2023). The effect of graduate students' learning of common errors at the College of Education at King Khalid University on achieving excellence standards in their research projects. *Journal of Educational Sciences*, Sattam University, 9, (4), 295-322.

Al-Shaib, A. (2012). *Foundations of Educational Research* (2nd ed.). Amman: Dar Wael for Publishing and Distribution.

Alian, R.&Ghanem, M. (2013). *Scientific research methods, theory, and application*. Amman: Safa Publishing House.

Ben Braih, A. (2017). *Common errors in preparing scientific research and ways to combat them.* A paper presented at the Scientific Honesty Forum. Algeria: Generation of Scientific Research Center, 43-53.

Dhabihi, H. (2017). Common errors in scientific research. *Journal of Jabal Humanities and Social Sciences*, 11-23.

Hassan, A. (2016). *Common errors of researchers and discussants in psychological and educational research* [Abstract] Conference on Educational Technology and Global Challenges for Education, Cairo, pp. 67-85.

Hassan, A. (2023). *Scientific research. Arab Academic Center for Publishing and Distribution.*

Jan, M . (2012). *Technical guidelines on how to prepare and produce scientific messages.* Makkah Al-Mukaromah: Al-Asadiyah Library for Publishing and Distribution.

Khair, M., Al-Salamat, M., & Habis, S. (2012). Problems of scientific research from the perspective of faculty members at Taif University. *Journal of the Faculty of Education*, Aswan University, (26), 92-132.

Obaidat, D, Abdul Haq. K, & Adas. A. (1998). *Scientific Research: Its Concept, Tools, and Methods.* Amman: Majdalawi Publishing and Distribution House.

Safran, M. (2020). Common errors in doctoral dissertations specializing in general curricula and teaching methods at King Khalid University in light of their content analysis and faculty members' opinions. King Khalid University *Journal of Educational Sciences, 1*(1), 195-222.

Youssef, M., Al-Shafei, A, & Sultan, S. (2012). A Proposed Training Program to Treat Common Methodological and Linguistic Errors in Practical Education Research Reports Published in the Kingdom of Saudi Arabia. Arab Studies in Education and Psychology. *Arab Educators Association, 1*(24), 11-62.

جودةُ العلاقات الاجتماعية في مُؤسَّسات التَّعليم العالي مُؤشِّرًا على رأس المال الاجتماعي
كلية التَّربية بجامعة الكويت أُنموذجًا

ساره حمود النفيشان
أستاذ مشارك
جامعة الكويت – كلية التَّربية

نواف ساري العنزي
أستاذ مشارك
جامعة الكويت – كلية التَّربية

المسْتَخْلَص: هدف البحثُ التَّحقُّقَ من مستوى جودة العلاقات الاجتماعية في مُؤسَّسات التَّعليم العالي بوصفها مُؤشِّرًا على رأس المال الاجتماعي، وكذا أثر متغيرات "النوع الاجتماعي، والرُّتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة على هذه العلاقات من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس بكلية التَّربية. واعتمد البحثُ على المنهجين الوصفي المسحي، وتمَّ جمعُ البيانات من خلال مقياس جودة العلاقات الاجتماعية بين أعضاء هيئة التَّدريس بكلية التَّربية. وتألَّف مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التَّدريس بكلية التَّربية في جامعة الكويت، حيث تم اختيارُ عينة مؤلَّفة من (٦٤) عضو هيئة تدريس من مختلف الأقسام. وقد أظهرت النَّتائجُ أنَّ رأس المال الاجتماعي بين المشاركين جاء بمستوى مرتفع في البُعد الارتباطي من المقياس الذي يتناول جودة العلاقات الاجتماعية، وبُعد الهوية والثقة، وبُعد المعرفة. في المقابل أظهرت النَّتائجُ أن درجات البُعد الهيكلي جاءت بمستوى متوسِّط. علاوة على هذا، فبمقارنة درجات المشاركين وفقًا لمتغير النوع أظهرت النَّتائجُ وجود فروقٍ ذات دلالة في الدرجة الكلية على مقياس جودة العلاقات الاجتماعية لدى المشاركين تبعًا للنوع لصالح الذُّكور، وعند المقارنة على أساس الخبرة التَّدريسية، جاءت النَّتائجُ لصالح المشاركين الذين لديهم خبرة تزيد عن تسع سنوات. واختتم البحثُ بعرض التَّوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: جودة العلاقات الاجتماعية– التَّعليم العالي– رأس المال الاجتماعي– كلية التَّربية

The Quality of Social Relations in Higher Education Institutions as an Indicator of Social Capital: The Case of College of Education at Kuwait University

Sara Alnufaishan
Associate Professor
College of Education, Kuwait University

Nawaf Sari Alanezi
Associate Professor
College of Education, Kuwait University

Abstract: This study aimed to examine the levels of social relations quality at higher education institutions as an indicator of social capital as well as the effects of the variables of sex, academic position, and years of experience on these relations from the perspectives of faculty members at the Faculty of Education. A descriptive survey method was used in the study. Data was collected by the quality of social relations among faculty member's scale. A total number (64) of faculty members at the Faculty of Education participated in the study. Results revealed that social capital was at a high level for the relational, identity and trust, and knowledge dimensions of the scale. However, the structural dimension scores were at an average level. It was also found that there were statistically significant differences in the total score on the social relations quality scale in favor of males. In conclusion, recommendations and suggestions were made.

Keywords: Quality of social relations - higher education institutions - social capital- College of Education

مُقدِّمة

تعدُّ الجامعةُ إحدى مُؤسَّسات المجتمع الأكاديمية والاجتماعية المهمة. فهي مؤسَّسة أكاديمية هدفُها الرئيس الارتقاء بتعليم الطلاب، وتطوير المعرفة الإنسانية ونشرها ومتابعتها، وقيادة البحث العلمي من خلال التعاون مع المؤسَّسات العلمية التي تشترك معها في رسالتها. وهي في الوقت ذاته مؤسَّسة اجتماعية تقوم على التَّفاعلات الاجتماعية بين العاملين بها والمنتسبين إليها، ويتحدد مدى نجاحها وفعاليتها في تحقيق أهدافها ورسالتها بفاعلية هذه التفاعلات والعلاقات الاجتماعية، ويعني هذا أنه لا يمكن بأي شكلٍ من الأشكال فصل المكون الاجتماعي عن المكون الأكاديمي في مؤسَّسة الجامعة؛ إذْ إنَّ كلاً منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به.

ومن هنا برز مفهومُ رأس المال الاجتماعي باعتباره مفهومًا محوريًا عند البحث في طبيعة العلاقات الاجتماعية وأثرها في مؤسَّسة الجامعة وفي الآثار المترتبة على هذه العلاقات على جودة التَّعليم بها (Mishra, 2020). وقد اعتنت البحوث برأس المال الاجتماعي كونه أحد أبرز مُركَّبات رأس المال بالمؤسَّسات المختلفة- ومن بينها الجامعة- الذي يبين طبيعة العلاقات الاجتماعية بين العاملين، ومدى الثقة المتبادَلة بينهم التي تؤدي لنشوء بيئة تعاونية بالمؤسَّسة، ويُشكل الدعامة الأساسية في تحسين الجودة ورفعها بصفةٍ عامة ومن بينها جودة التَّعليم العالي (قندوز، ٢٠٢٤، ١٢٤).

وفيي هذا الصدد تشير الأدبياتُ إلى أنَّ العلاقاتِ الاجتماعية بين العاملين في بيئة العمل توفر لهم مصدرًا للدعم الانفعالي والعاطفي الفَعَّال وفهمًا أفضل لبيئة عملهم؛ مما ينجم عنه تحسُّن أدائهم وزيادةُ تبادل المعلومات وتشارُكُ المعرفة داخل المؤسَّسة؛ مما يُثمِر تحقيقًا لأهداف المؤسَّسة وقدرةً أفضل على صنع القرار (Tran et al., 2018). كما يُعَدُّ مكانُ العمل منبعًا أصيلًا ومصدرًا جوهريًا لرأس المال الاجتماعي؛ في إطار ما يضفيه من قيمة لما يقوم به العاملون ويعزِّز شعورهم بالانتماء للجماعة (Rydström et al., 2017).

ويمكن التمييزُ بين ثلاثة أبعاد رئيسة لرأس المال الاجتماعي هي: البُعد البنيوي أو الهيكلي، والبُعد المعرفي، والبُعد الارتباطي. ويشير البُعدُ البُنيوي الهيكلي إلى النمط العام والسائد للتفاعلات القائمة على الروابط الموجودة بين الأفراد المنخرِطين في التفاعل. أمَّا البُعدُ الارتباطي فيختص بمدى عمق العلاقات الشَّخصية والاجتماعية وجدواها ودلالتها التي يجرى تنميتها وتوطيدها من خلال تلك التفاعلات بمرور الوقت والتي ينتج عنها تدشينُ العلاقات والاحترام المتبادل. وأخيرًا يشير البُعدُ المعرفي إلى إمكانية الوصول إلى الموارد والمصادر التي تقدم تمثيلات مشتركة؛ مثل اللغة والمصطلحات المشتركة التي ينبني عليها فهمٌ متبادَل ومعاني مشتركة بين أفراد شبكة العلاقات الاجتماعية؛ والتي من شأنها أنْ تطوِّر وتُثري معارفَ الأساتذة ورؤيتهم وأهدافهم المشتركة للقِسْم والكلية (Demir, 2021).

وفي مجال التَّعليم ، يُشار إلى رأس المال الاجتماعي غالبًا على أنه جزءٌ من رأس المال المهني للمعلم أو الأستاذ الجامعي، وهو مفهوم متعدد الأبعاد يشتمل على رأس المال البشري والاجتماعي وعملية صنع القرار داخل المؤسَّسة التَّعليمية (Qvortrup, 2016).

ومن أهم النَّتائج المترتبة على تعزيز رأس المال الاجتماعي والتفاعلات الاجتماعية في مؤسَّسة الجامعة هي إيجاد المعرفة وتبادلها من خلال التفاعلات الاجتماعية الوثيقة وتبادل الخبرات، وهذه المعرفة تؤثر بدورها على المناخ العام للعمل بالمؤسَّسة وعلى الأداء الوظيفي للأساتذة العاملين بها؛ وهو ما يصب في نهاية المطاف في صالح تحسين جودة تعليم الطلاب (Gilleard, 2020). كما أنَّ وجود علاقات اجتماعية متينة بين المؤسَّسة التَّعليمية والمجتمع يعود بالنفع على الطلاب وعلى المجتمع ككل (كشيك، ٢٠١٩).

مشكلةُ البحث وأسئلته

إذا كانت المؤسَّساتُ التَّربوية تركز على رأس المال البشري- سواءً على مستوى الأستاذ أم الطالب- بوصفه محور ارتكاز لعملها وتعمل على تنميته بوصفه غايةً أساسيةً لها، فإنَّ رأسَ المال الاجتماعي لا يقل أهمية في هذا الصدد؛ نظرًا لارتباطه بالتفاعلات الهادفة مع الأقران، والقائمة عبر تكوين الشبكات الاجتماعية والالتزام بالأعراف وتوطيد الثقة الاجتماعية، بما يُسَهِّل التنسيقَ والتعاونَ من أجل المنفعة المتبادلة وتحسين جودة التَّعليم (Demir, 2021).

وقد اهتمت الدِّراساتُ الأجنبية بالبحث في رأس المال الاجتماعي في المؤسَّسات التَّعليمية والأثر الإيجابي المترتب عليه؛ مثل دراسة "وانج وآخرون" (Wang et al., 2022) التي انتهت إلى أنَّ إثراءَ رأس المال الاجتماعي يعزز ترابط حجرة الصف بالبيئة الجامعية في تايوان؛ ودراسة "بوهلينز وآخرون" (Pohlenz et al., 2024) التي أظهرت نتائجُها أنَّ العوامل المرتبطة بالثقة الاجتماعية تمثل مُؤشِّرًا مُنبئًا بنجاح شبكات العلاقات الاجتماعية على مستوى الجامعة، وأن وجود آليات واضحة لعمل هذه الشَّبكات الاجتماعية يعزز التعاون القائم على الثقة، ويؤمِّن عمل شبكة العلاقات بطُرق مفيدة وموثوقة لجميع المشاركين فيها؛ ودراسة "باي وآخرون" (Bye et al., 2020) التي أشارت نتائجُها إلى أن الجامعات الأسترالية تستطيع تعظيم رضا العاملين ونجاح الطلاب من خلال تبني استراتيجيات تسهل تنمية رأس المال الاجتماعي؛ ودراسة "داس ولاليثا" (Das & Lalitha, 2024) التي وجدت أن إثراء رأس المال الاجتماعي يسهم في تحقيق النجاح الأكاديمي للطلاب في الجامعات الهندية، ويعزز قدرتهم على المشاركة النشطة في الدوائر الاجتماعية الرسمية وغير الرسمية. ودراسة "ديمير" (Demir, 2021) التي أظهرت الارتباط الإيجابي بين رأس المال الاجتماعي وكلٍ من التعلُّم والنُّمو المهني والرضا الوظيفي للمعلم والأستاذ الجامعي، وكذلك تحسن تحصيل الطلاب.

ومع هذا يُلاحظ وجود قلة نسبية في الدِّراسات العربية التي ركَّزت على استكشاف طبيعة رأس المال الاجتماعي ودرجته في مؤسَّسة الجامعة أو تلك التي اهتمت بالعمل على تنميته بوصفه عنصرًا مهمًا في تطوير الجامعة؛ مثل دراسة العبادي (٢٠١٥) التي بحثت في تأثير رأس المال البشري على رأس المال الاجتماعي لدى عينة من أعضاء هيئة التَّدريس بكلية الإدارة والاقتصاد في جامعة الكوفة، وخلصت إلى أنَّه بالرغم من الاهتمام بإثراء رأس المال البشري فإن ذلك لا يجري توظيفه في تعزيز رأس المال الاجتماعي.

ودراسة حمد وآخرون (٢٠١٩) التي أظهرت نتائجُها وجودَ تأثيرٍ إيجابيٍّ ودالٍّ لكلٍ من رأس المال الاجتماعي وتشارُك المعرفة على تحسين جودة الخدمات التَّعليمية، وكذلك على تحسين الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التَّدريس، وأوصت بمجموعة من الآليات والممارسات الإدارية التي تعزِّز بناء رأس المال الاجتماعي، وخلق البيئة المناسبة لتنمية عملية تبادل المعرفة وتشاركها بين أعضاء هيئة التَّدريس في الجامعات بالشكل الذي يخدم تحسين نوعية التَّعليم.

ودراسة "المقرن وآخرون" (Almuqrin et al., 2020) التي تحقَّقت من القدرة التنَبُّؤِّية لرأس المال الاجتماعي في تحديد مدى تشارك المعرفة في مُؤسَّسات التَّعليم العالي بالمملكة العربية السُّعودية. وانتهت إلى وجود ارتباطٍ إيجابي دال بين كلٍ من عناصر رأس المال الاجتماعي وبين تشارُك المعرفة، وأنَّ رأس المال الاجتماعي يُعَد مُؤشِّرًا إيجابيًا منبئًا بدرجةٍ كبيرة بنوايا تشارك المعرفة؛ ودراسة هدية (٢٠٢١) التي ركزت على بناء رأس المال الاجتماعي التنظيمي والاستثمار فيه بجامعة الملك خالد وخلصت إلى أنه يقوم على أساس وجود شبكة من العلاقات الاجتماعية التَّنظيمية المتماسكة تُمكِّن من تبادل المعارف والمهارات بين الأعضاء داخل الجامعة وخارجها، ويدعم بشكلٍ كبيرٍ تميزها وتفوُّقَ أدائها على غيرها من الجامعات، كما أظهرت أنَّ رأس المال الاجتماعي يرتكز بصورةٍ أساسية على البُعدين الهيكلي والارتباطي مع غياب نسبي للأبعاد والمكونات الأخرى.

ودراسة الشيبأني (٢٠٢٤) التي سعت للكشف عن العلاقة بين أبعاد رأس المال الاجتماعي (البُعد الهيكلي، والعلاقاتي، والإدراكي) وأبعاد سلوك المواطنة التُنظيمية (الإيثار، والكياسة، والروح الرياضية، والضمير الحي والسلوك الحضاري) على عينةٍ من الإداريين بكلية الإدارة والاقتصاد في جامعة كربلاء؛ ودراسة صياح (٢٠٢٤) التي رَكَّزت في تناولها لرأس المال الاجتماعي على الطلاب الجامعيين في السُّعودية وسعت لتنميته لدى المشاركين من خلال تطبيق استراتيجيات التعلُّم النشط ودراسة قندوز (٢٠٢٤) التي أظهرت نتائجُها أنَّ الأبعاد الأربع المحدِّدة لرأس المال الاجتماعي ترتبط ارتباطًا إيجابيًا دالًا بتحسين جودة التَّعليم العالي في جامعات الجزائر.

في المقابل، ثمة غياب شبه تام- على حد ما وصل إليه الباحثان- لتناول هذا الموضوع على مستوى جامعة الكويت. ومن هنا يأتي هذا البحث محاولةً لسد هذه الفجوة البحثية عبر التَّحقُّق من مستوى جودة العلاقات الاجتماعية في مُؤسَّسات التَّعليم العالي بوصفها مُؤشِّرًا على رأس المال الاجتماعي، وأثر متغيرات النوع الاجتماعي والرتبة الأكاديمية وسنوات الخبرة على هذه العلاقات من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس بكلية التَّربية بجامعة الكويت. ولتحقيق ذلك، يسعى البحثُ للإجابةِ عن السؤالين التاليين:

١. ما مستوى جودة العلاقات الاجتماعية بين أعضاء هيئة التَّدريس في كلية التَّربية ؟
٢. هل هناك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية في جودة العلاقات الاجتماعية بين أعضاء هيئة التَّدريس بكلية التَّربية ترجع لمتغيرات النوع الاجتماعي أو الرتبة الأكاديمية أو سنوات الخبرة؟

أهميةُ البحث

تنبع أهميةُ هذا البحث من الجانبين النَّظري والتَّطبيقي. فعلى المستوى النَّظري يعد البحث من أوائل الدِّراسات التي تهتم بدراسة رأس المال الاجتماعي وجودة العلاقات الاجتماعية في جامعة الكويت؛ ومن ثمَّ فإنه يمثل إضافة يمكن البناءُ عليها في الأدبيات الأكاديمية. كما يركز البحث على جانب مختلف من العملية التَّعليمية وهو "جودة العلاقات الاجتماعية بين أعضاء هيئة التَّدريس" باعتباره مُؤشِّرًا لِرأس المال الاجتماعي وعلى استقرار المناخ العام وكفاءته بالكلية، ومن ثم على جودة التَّعليم بها. وكذلك تتمثَّل أهميةُ البحث في الأبعاد المختلفة المنضوية تحت رأس المال الاجتماعي والتي يكون لها أثرٌ على العامِلين في الجامعة، وعلى نواتج الطلاب، وعلى تقدُّم الجامعة ذاتها.

وعلى المستوى التَّطبيقي، من شأن نتائج هذا البحث أن تفيد أعضاء هيئة التَّدريس بجامعة الكويت في الاهتمام بأبعاد تشارك المعرفة والثقة والعلاقات الشخصية والمهنية كتدشين فِرَق عمل على مستوى القسم أو الكلية لمشروعات بحثية أو ما شابه ذلك؛ بما يثمر عن تحسين عملهم كأفراد وكجماعة. وكذلك من المنتظر أن تمثل نتائج هذه الدراسة منظورًا أوليًا وأساسًا يمكن للباحثين الاعتماد عليه للبحث في كيفية التغلُّب على المعوقات التي تواجه رأس المال الاجتماعي بكلية التَّربية ومن ثم العمل على إثرائه. ومن المتوقع أيضًا أن تفيد نتائجُ هذا البحث إدارةَ الجامعة في وضع استراتيجيات وسياسات رامية لإثراء رأس المال الاجتماعي في ضوء ما أكدت عليه نتائج الدِّراساتُ السَّابقة من أهميته في تسهيل أداء الجامعة لرسالتها العلمية والمجتمعية.

حدودُ البحث

١. **الحدودُ البشرية:**

تم تطبيق البحث على عينةٍ من أعضاء هيئة التَّدريس بكلية التَّربية جامعة الكويت.

٢. **الحدودُ الزمنية:**

تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي(٢٠٢٣-٢٠٢٤).

٣. **الحدودُ الموضوعية:**

اقتصر البحث في حدوده على جودة العلاقات الاجتماعية بوصفها مُؤشِّرًا على رأس المال الاجتماعي في مُؤسَّسات التَّعليم العالي مع التركيز على كلية التَّربية جامعة الكويت بوصفها أنموذجًا لهذه المؤسَّسات.

مصطلحاتُ البحث:

١- رأس المال الاجتماعي:

يشيرُ هذا المصطلح إلى حزمة من الخصائص المميزة للمؤسَّسة الاجتماعية؛ كالشبكات الاجتماعية، والمعايير والأعراف السائدة، والثقة الاجتماعية التي تُيَسِّر التنسيقَ والتعاون من أجل تحقيق المنفعة المتبادَلة (Ganguly et al., 2019, p. 1110).

ويمكن تعريفهُ إجرائيًا في هذا البحث بأنَّه مفهوم مُتعدِّد الأبعاد يحدِّد الخصائص المميزة للجامعة وأعضاء هيئة التَّدريس بها على مستوى البُعد الارتباطي، وبُعد الهوية والثقة، وبُعد المعرفة، والبُعد الهيكلي، ويتم قياسه في هذا البحث بالدرجة التي يحصل عليها المشاركون في المقياس المعد لذلك.

جودة العلاقات الاجتماعية: تشير جودة العلاقات الاجتماعية إلى مدى قوة شبكة العلاقات المؤسَّسية التي تجمع تحت مظلتها الأشخاص الذين يتمتعون بتوقُّعات مشتركة بأن تعاونهم معًا سيكون تعاونًا ناجحًا بِناءً على خبراتهم ومعرفتهم السابقة بعضِهم ببعض (Fehrenbach & Huisman, 2024).

ويمكن تعريفُها إجرائيًا في هذا البحث بأنها قوة شبكة العلاقات الجامعية التي تجمع أعضاء هيئة التَّدريس بكلية التَّربية تحت مظلتها بهدف توطيد العلاقات الشخصية والمهنية والتعاون الناجح فيما بينهم في تحقيق أهداف جامعة الكويت ويتم قياسها في هذ البحث بالدرجة التي يحصل عليها المشاركون في المقياس المعد لذلك.

أدبياتُ البحث

رأسُ المال الاجتماعي في مؤسَّسة الجامعة:

حظي مفهومُ رأس المال الاجتماعي باهتمامٍ واسعٍ في العلوم الاجتماعية على مدار العقود الأخيرة؛ بالنظر لكونه خاصية للنُّظم الاجتماعية من شأنها أن تعزز استقرارها وكفاءتها داخل المجتمع (Pohlenz et al., 2024; Alrawashdeh et al., 2024). ويشير رأسُ المال الاجتماعي إلى الموارد المضمَّنة في العلاقات القائمة بين الأفراد التي تسهم في تحقيق عديدٍ من النَّتائج المفيدة والنافعة لمختلف الأطراف المنخرطة في عملية التفاعل (Demir, 2021, p. 1).

ويتضمن رأسُ المال الاجتماعي حزمةً من الخصائص المميزة للمؤسَّسة الاجتماعية؛ كالشَّبكات الاجتماعية، والمعايير والأعراف السَّائدة، والثِّقة الاجتماعية- التي تيسِّر التنسيق والتعاون من أجل تحقيق المنفعة المتبادلة (Ganguly et al., 2019, p. 1110). كما يوضِّح رأسُ المال الاجتماعي مدى قدرة المؤسَّسة على جعل العاملين بها يعملون بشكلٍ تعاوني وتشاركي لتحقيق الأهداف المشتركة للمؤسَّسة (Birasnav et al., 2023, p. 814). ومن ثم يمكن النَّظرُ إلى رأس المال الاجتماعي للأستاذ الجامعي على أنّه الحصيلة المتراكِمة والمحتمَلة من العلاقات التي يبنيها الأستاذ ويصل إليها من خلال تفاعلاته المهنية مع الآخرين (Demir, 2021, p. 2).

ورأسُ المال الاجتماعي مفهومٌ مُتعدد الأبعاد يشتمل على أبعاد بنيوية/ هيكلية، وعلاقية، ومعرفية. حيث يمثل البُعدُ البنيوي/ الهيكلي قوةَ الروابط الاجتماعية ضمن شبكة معينة ويبين النمط العام والسَّائد للتفاعلات القائمة على

الروابط الموجودة بين الأفراد المنخرِطين في التفاعل. أما البُعد الارتباطي فيختص بالعلاقات الشخصية التي يجرى تنميتُها وتوطيدُها من خلال تلك التفاعلات بمرور الوقت والتي ينتج عنها تدشينُ العلاقات والاحترام المتبادل الثقة، والتبادلية أو المعاملة بالمثل والانتماء إلى الجماعة، والهوية المشتركة؛ بمعنى أنه يركّز على مدى عمق العلاقات الاجتماعية وجدواها ودلالتها. وأخيرًا يشير البُعد المعرفي إلى إمكانية الوصول إلى الموارد والمصادر التي تقدم تمثيلات مشتركة؛ مثل اللغة والمصطلحات المشتركة التي ينبني عليها فهمٌ متبادَل ومعان مشتركة بين أفراد شبكة العلاقات الاجتماعية؛ والتي من شأنها أنْ تطوِّر وتُثري معارفَ الأساتذة ورؤيتهم وأهدافهم المشتركة للقِسْم والكلية (Almuqrin et al., 2020; Demir, 2021).

والواقع أنَّ شبكةَ العلاقات الاجتماعية على مستوى الكلية أو الجامعة تنشأ من خلال علاقات شخصية طويلة الأمد بين أعضاء هيئة التَّدريس. وهو ما يعزز فرضية أنَّ شبكة العلاقات الجامعية تجمع تحت مظلتها الأشخاص الذين يتمتعون بتوقعات مشتركة بأن تعاونهم معًا سيكون تعاونًا ناجحًا بِناءً على خبراتهم ومعرفتهم السابقة بعضِهم ببعض (Fehrenbach & Huisman, 2024). وتتطلَّب هذه العلاقاتُ مهاراتٍ اجتماعيةً تجعل الفرد جزءًا من جماعة أكبر وتُيَسِّر تواصُلَه مع الآخرين وإظهار الاحترام لهم والتفهم لرؤاهم (الجهني، ٢٠٢٤). وتسهم العلاقاتُ الاجتماعية في تحسين بيئة العمل كذلك فهي تيسِّر وتعزِّز التعلمَ التنظيمي الذي يساعدُ أفراد المؤسَّسة في تحديد ما يحتاج إلى التَّحسين والتَّطوير في المؤسَّسة وكيفية القيام بذلك (Oh & Han, 2020).

ويرتبط رأسُ المال الاجتماعي أيضًا بسلوكيات تبادُل المعرفة داخل المؤسَّسة. فحتى يتسنى للأعضاء أنْ يتشاركوا ويتبادلوا المعلومات بينهم، ثمة حاجة لوجود شبكة علاقات اجتماعية؛ وهذه الشبكة قد تكون فريقَ عمل أو وحدةً تنظيمية (قسم من الكلية على سبيل المثال) أو حتى جماعة افتراضية ذات اهتماماتٍ مشتركَة (مثل مجتمع التعلم المهني). كما يتطلَّب تشارُك المعلومات آليةً لِلعرض والطلب؛ حيث يطلب أحد الأعضاء معلوماتٍ ما، وينتظر من الأعضاء الآخرين تقديمها له. ومن ثم يكون تبادل المعلومات وتشارك المعرفة منفعةً متراكمةً ناجمةً عن شبكة العلاقات الاجتماعية (Evans et al., 2015).

وتعدُّ ثقافةُ تشارُك المعرفة مسألةً جوهرية في نجاح المؤسَّسات الخدمية بصورةٍ عامة- والتَّعليمية على وجه الخصوص. وهذا التشارك للمعرفة يعتمد بشدة على العلاقات والتواصل بين العاملين، وعلى ثقة بعضهم ببعض. فالثقة تيسِّر التواصلَ وتقلِّل التوتراتِ، وتوحِّد المجموعاتِ المختلفةَ لتكوين فِرَق فعَّالة (Khassawneh et al., 2022, p. 176). وفي السياق نفسه يتطلب توليد المعرفة تفاعلاتٍ اجتماعيةً وثيقة وتشارُكاً للخبرات. وتتحدد متانة هذه التفاعلات الاجتماعية وكفاءتها في ضوء واقع رأس المال الاجتماعي الذي يمتلكه الأفراد أو المجموعات المتفاعلة (Ganguly et al., 2019). أضف إلى ذلك أن تشارك المعرفة يعزز الإبداع الفردي، والتفكير النقدي، والابتكار، كما أنه يحسن مساعي البحث والتطوير والأداء على المستوى التنظيمي؛ سواءً للقسم، أم الكلية، أم الجامعة برمتها، ويحدُّ من الكثير من المعوقات الروتينية التي قد تعرقل التحسينات المنشودة (Almuqrin et al., 2020, p. 71).

وبتطبيق هذه العناصر على المؤسَّسة الجامعية، نجد أنَّ المشاركين فيها (أعضاء هيئة التَّدريس في هذه الحالة) يشكِّلون شبكةً اجتماعية ذات هدفٍ مشترك (وهو النجاح في تحقيق أهداف الجامعة بالنسبة للطلاب وللمؤسَّسة ذاتها فضلًا عن أهداف أعضاء هيئة التَّدريس الفردية والجماعية). ومن ثم تكون بيئةُ العمل المشتركة في الجامعة قائمة على الثقة المتبادلة والالتزام بالمعايير المحددة للتبادلية أو المعاملة بالمثل. وفي هذا إشارة إلى الثِّقة والموثوقية المتبادلة بين جميع المنخرطين في هذه الشبكة فيما يتصل برغبتهم واستعدادهم للإسهام في هذه الشبكة، وذلك في مقابل الفوائد التي يتحصلون عليها

على إثر مشاركتهم. ونتيجة لهذا يزدهر رأسُ المال الاجتماعي الذي يمكن النظر إليه في هذا السِّياق باعتباره مصدرًا مغذِّيًا لشبكة العلاقات في الجامعة، أو عاملًا وسيطًا لتقييم مدى جدارة الأطراف المنخرطة فيه بالثقة. كما يعني هذا أنَّ رأس المال الاجتماعي يتطور بناءً على خبرات المشاركين في هذه الشبكة والتزامهم بقواعد المعاملة بالمثل (Pohlenz et al., 2024, p. 5).

وبالرَّغم من أن عمل المعلم أو الأستاذ غالبًا ما يتم بشكلٍ فردي؛ فإن انخراطه مع زملائه في تفاعلات هادفة حول التَّدريس والتعلُّم ومناخ العمل سواءً في اللقاءات الرسمية أم غير الرسمية مسألة مهمة ومفيدة. إذ تشير الأدبياتُ إلى أنَّ تلك التفاعلات والعلاقات تثري رأس المال الاجتماعي بشكلٍ يسهم في تحسين أداء نواتج المؤسَّسة التَّعليمية (Han et al., 2020). فالتكامل المؤسسي وسمات السِّياق الاجتماعي للمؤسَّسة الجامعية يؤثران بشكلٍ كبيرٍ على تحصيل الطلاب في بيئات التَّعليم العالي؛ في ضوء أن بنية العلاقات الاجتماعية تقدِّم للفرد– طالبًا كان أو استاذًا– داعمًا ودافعًا لتحقيق أهدافه الأكاديمية (Pusztai, 2014, p. 69).

كما تشير الأدبياتُ إلى الفائدةِ المترتبة على رأس المال الاجتماعي على التَّنمية المهنية للمعلم والأستاذ الجامعي (Demir, 2021)؛ من خلال مجتمعات التعلُّم المهني على سبيل المثال، وتحديد توجُّهات الأساتذة والمعلمين وتعديل قيمهم ومدى ثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم التَّدريسية، وفي احتفاظهم بوظائفهم ورضاهم الوظيفي (Ching et al., 2019). ويتجلى هذا في سياق الجامعة حيث يُلاحَظ أنَّ أعضاءَ هيئة التَّدريس الذين تربطهم شبكات اجتماعية بزملائهم أكثر رضا عن وظائفهم، كما أنَّ هذه الشبكات الاجتماعية تسهمُ في تحسين أدائهم، وتساعدهم في الحصول على المعلومات، والنصائح من زملائهم بما يعزِّز خبراتهم ويحسِّن أداءَهم (Hameed et al., 2022, p. 25). من هنا تبرز أهميةُ دراسة مفهوم رأس المال الاجتماعي في مُؤسَّسات الجامعة.

الدِّراساتُ السَّابقة

تعدَّدت الدِّراساتُ التي تناولت الأبعاد المختلفة لرأس المال الاجتماعي في المؤسَّسات التَّعليمية والأثر الإيجابي المترتب عليه. فقد هدفت دراسةُ حمد وآخرون (٢٠١٩) للكشف عن العلاقة بين رأس المال الاجتماعي وتشارُك المعرفة وبين تحسين جودة الخدمة التَّعليمية بالجامعة. واعتمادًا على منهج وصفي تحليلي، تم جمع البيانات من خلال استبانة مسحية لاستقصاء آراء عينة من أعضاء هيئة التَّدريس في الجامعات الحكومية في إقليم كوردستان بلغ عددهم (٢٠٧) عضو هيئة تدريس. وأظهرت النَّتائجُ وجود تأثيرٍ إيجابيٍّ ودالٍّ لكلٍ من رأس المال الاجتماعي وتشارُك المعرفة على تحسين جودة الخدمات التَّعليمية. كما اتضح أنَّ رأس المال الاجتماعي يعزِّز تشارُك وتبادُل المعرفة بين أعضاء هيئة التَّدريس مما يحسن أداءَهم الوظيفي ويعود بالنفع على الطلاب. وأوصت الدِّراسةُ بمجموعةٍ من الآليات والممارسات الإدارية التي تعزِّز بناء رأس المال الاجتماعي وخلق البيئة المناسبة لتنمية عملية تبادل المعرفة وتشاركها بين أعضاء هيئة التَّدريس في الجامعات بالشكل الذي يخدم تحسين نوعية التَّعليم.

وهدفت دراسةُ "المقرن وآخرون" (Almuqrin et al., 2020) للتحقّق من القدرة التنَبُّؤيَّة لرأس المال الاجتماعي في تحديد مدى تشارك المعرفة في مُؤسَّسات التَّعليم العالي بالمملكة العربية السُّعودية. واعتمدت الدِّراسةُ على منهج وصفي مسحي، وتمَّ جمعُ البيانات من استبانة كَمِّية تمَّ تطبيقُها على عينةٍ مؤلَّفة من (٤٠٤) عضو هيئة تدريس ببعض الجامعات الحكومية السُّعودية للبحث في أثر رأس المال الاجتماعي على نوايا تشارُك المعرفة والسُّلوكيات المرتبطة بها. وقد أظهرت النَّتائجُ أنَّ هناك ارتباطًا إيجابيًا دالًا بين كلٍ من عناصر رأس المال الاجتماعي (التي تتمثَّل في الروابط الاجتماعية، والثقة، والهوية أو الانتماء للمجموعة، والمعاملة بالمثل، واللغة المشتركة، والرؤية المشتركة وبين تشارُك المعرفة.

كما اتضح أنَّ رأس المال الاجتماعي يُعَدُّ مُؤشِّرًا إيجابيًا منبئًا بدرجةٍ كبيرة بنوايا تشارك المعرفة لكن قدرته التنَبُّؤِيَّة بسلوكيات تشارك المعرفة أقل، وإن كانت لا تزال إيجابية.

وهدفت دراسةُ هدية (٢٠٢١) الكشفَ عن واقع رأس المال الاجتماعي التنظيمي وكيف يمكن بناؤه واستثماره في جامعة الملك خالد. واعتمدت الدِّراسةُ على المنهج الوصفي الاستنباطي مع جانبه النَّظري، في حين استُخدِم المنهجُ الوصفي المسحي في جانبه الميداني. وتمَّ جمعُ البيانات من خلال استبانة تمَّ تطبيقُها على عينة بلغت (٣٧٩) عضو هيئة تدريس في جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السُّعودية. وقد أظهرت النَّتائجُ أن رأس المال الاجتماعي التَّنظيمي بجامعة الملك خالد يقوم على أساس وجود شبكة من العلاقات الاجتماعية التَّنظيمية المتماسكة تمكن من تبادل المعارف والمهارات بين الأعضاء داخل الجامعة وخارجها، ويدعم بشكلٍ كبيرٍ تميزها وتفوُّقَ أدائها على غيرها من الجامعات. وقد أشارت النَّتائجُ أيضًا إلى أنَّ رأس المال الاجتماعي يرتكز بصورةٍ أساسية على البُعدين: الهيكلي والارتباطي مع غياب نسبي للأبعاد والمكونات الأخرى، وهو ما تحتاج الجامعة لِلعمل على تحسينه.

وهدفت دراسةُ "وانج وآخرون" (Wang et al., 2022) للتحقُّق من أثر رأس المال الاجتماعي في ترابط حُجْرة الصف بالبيئة الجامعية في تايوان. ولتحقيق هذا الهدف، طورت الدِّراسةُ نموذجًا بحثيًا يتضمن الحضور الاجتماعي ورأس المال الاجتماعي بغرض تحديد العوامل الحاسمة التي تقف وراء ترابُط حُجْرة الصف وتماسُكها. واستخدمت الدراسةُ أداة "لاين" LINE لتيسير التواصل بين أفراد حُجْرة الصف. واعتمدت الدِّراسةُ على منهج وصفي مسحي، وتم جمع البيانات من خلال استبانة مسحية تم تطبيقها على عينةٍ من الطلاب بإحدى الجامعات في تايوان بلغ عددهم (١٣٦) طالبًا. وقد أظهرت النَّتائجُ أنَّ الحضور الاجتماعي يؤثر تأثيرًا دالًا وإيجابيًا على رأس المال الاجتماعي للطلاب، خاصةً في البعدين: البنيوى والارتباطي ويعزِز التفاعلَ فيما بين الطلاب، ويَحُد من قلق الطلاب وعزلتهم في بيئة الجامعة. كما اتضح أنَّ زيادة تفاعُل الطلاب صاحَبَه تحسُّنُ الروابط الاجتماعية والثقة فيما بينهم؛ ومن ثم تعزيزُ ترابُط حُجْرة الصف.

وهدفت دراسةُ "بوهلينز وآخرون" (Pohlenz et al., 2024) الكشفَ عن العوامل المحددة لتدشين شبكات علاقات اجتماعية جيدة على مستوى الجامعة. وقد اعتمدت الدِّراسةُ على منهج مسحي مُستعرَض، وتم جمع البيانات من خلال استبانة مسحية أجاب عنه (١٦٠) عضو هيئة تدريس في الجامعات الألمانية. وتم استخدام النمذجة بالمعادلة الهيكلية للتحقُّق من العلاقات بين التبادلية (المعاملة بالمثل) والسيطرة كمبدأين متنافسين في ثنايا شبكات العلاقات الاجتماعية. وقد أظهرت النَّتائجُ أنَّ العوامل المرتبطة بالثقة الاجتماعية (الممثلة في مفهوم المعاملة بالمثل في هذه الدراسة) تمثل مُؤشِّرًا منبئًا بنجاح شبكات العلاقات الاجتماعية على مستوى الجامعة. واتضح كذلك أن وجود آليات واضحة لعمل هذه الشبكات الاجتماعية يعزز التعاون القائم على الثقة، ويؤمِّن عمل شبكة العلاقات بطرق مفيدة وموثوقة لجميع المشاركين فيها.

وهدفت دراسةُ قندوز (٢٠٢٤) التَّعرُّف إلى العلاقة بين رأس المال الاجتماعي بأبعاده الأربع: (الثِّقة، وتشجيع التعاون، والعمل الجماعي، والمعلومات والاتصال) وجودة التَّعليم العالي بالمؤسَّسات الجامعية في الجزائر. واعتمدت الدِّراسةُ على منهج وصفي ارتباطي، وتم جمع البيانات من خلال استبانة تم تطبيقه على عينة قوامها (٨١) أستاذًا جامعيًا بدولة الجزائر. وقد أظهرت نتائجُ الدراسة أنَّ رأس المال الاجتماعي له أهميةٌ بالغة في تحسين جودة التَّعليم العالي؛ وذلك كما تجلى في الارتباط الإيجابي والدال إحصائيًا الذي وجدَتْه الدراسة بين جودة التَّعليم في الجامعة والأبعاد الأربع المحدِّدة لرأس المال الاجتماعي.

التَّعقيب على الدِّراسات السَّابقة

يتضح من الدِّراسات السَّابقة الاهتمامُ الذي يحظى به رأسُ المال الاجتماعي بوصفه مفهومًا موجِّهًا ومُؤشِّرًا يمكن الاستدلالُ به على جودة العلاقات الاجتماعية في مؤسَّسة الجامعة، فضلًا عن أثره غير المباشر على التَّنمية المهنية والشَّخصية للأستاذ الجامعي، وتيسير حل المشكلات، وتدشين بيئة عمل مثمرة بشكلٍ من شأنه أن يثمر في نهاية المطاف تحسُّناً في أداء المؤسَّسة التَّعليمية وتحقيق أهدافها الأكاديمية وتحسين نواتج الطلاب. مع هذا، وبالرَّغم من هذه الأهمية التي توليها الأدبياتُ لرأس المال الاجتماعي في المؤسَّسات المختلفة ومن بينها مؤسَّسة الجامعة، من الملاحظ الغياب النسبي لهذا المفهوم في أدبيات التَّربية في الوطن العربي بشكلٍ عام وفي الكويت على وجه الخصوص. إذ لم يقف الباحثان في ثنايا مراجعتهما للأدبيات إلا على بعض الدِّراسات القليلة التي ركَّزت على البحث في هذا المفهوم مثل دراسة العبادي (٢٠١٥)؛ وحمد وآخرون (٢٠١٩)؛ والمقرن وآخرون (Almuqrin et al., 2020)؛ وهدية (٢٠٢١)؛ وقندوز (٢٠٢٤)؛ والشيبأني (٢٠٢٤)؛ وصياح (٢٠٢٤). وهذه الدراسات تم إجراؤها في السُّعودية والعراق بالأساس، وقليل منها هي التي ركزت على دراسة هذا المفهوم لدى أعضاء هيئة التَّدريس، ولم يركز أيٌ منها على كليات التَّربية.

علاوة على هذا لم يجد الباحثان أيةَ دراسات تناولت رأسَ المال الاجتماعي بشكلٍ مباشر في الأدبيات الكويتية التربوية؛ وهو ما يبرز الحاجة للبحث الحالي الذي يأتي بوصفه محاولةً لسد هذه الثغرة والإضافة إلى الأدبيات الموجودة عبر التحقُّق من مستوى رأس المال الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية في مُؤسَّسات التَّعليم العالي بالكويت بالتركيز على كلية التَّربية بجامعة الكويت.

الطَّريقةُ والإجراءات

منهجيةُ البحث

اعتمد البحثُ على المنهج الوصفي المسحي لجمع البيانات النظرية المفهومية (عبر مراجعة الأدبيات والدِّراسات السَّابقة) والإمبريقية الميدانية (عبر تطبيق مقياس البحث على العينة المشاركة) ذات الصِّلة بجودة العلاقات الاجتماعية بين أعضاء هيئة التَّدريس بكلية التَّربية في جامعة الكويت. كما تمَّ التحقُّق من أثر متغيرات النوع الاجتماعي (المقارنة بين الذكور والإناث) وسنوات الخبرة والرتبة الأكاديمية على النَّتائج المتحصلة. وقد تم تحليلُ النَّتائج باستخدام الأساليب والطرق الإحصائية المناسبة لاستخراج الفروق والعلاقات بين المتغيرات، وتفسيرها في ضوء الأطُر النَّظرية والأدبيات السابقة، والسِّياق الاجتماعي–الثَّقافي للمجتمع الكويتي.

مجتمعُ البحث وعينتُه

تألَّف مجتمعُ البحث من جميع أعضاء هيئة التَّدريس بكلية التَّربية في جامعة الكويت البلغ عددهم (١٢٠) عضو هيئة تدريس (٦٩ ذكر & ٥١ إناث) بحسب البيانات الرسمية (الإدارة المركزية للإحصاء بدولة الكويت، ٢٠٢٢، ٨١)، ومن بينهم تم اختيار عينة مؤلَّفة من (٦٤) عضو هيئة تدريس من مختلف الأقسام بما يمثل (٥٣,٣٪) من مجتمع الدِّراسة.

أداةُ البحث: تصميمُها، وصدقُها، وثباتُها

تمَّ جمعُ البيانات لهذ البحث من خلال مقياس جودة العلاقات الاجتماعية بين أعضاء هيئة التَّدريس بكلية التَّربية. وقد اعتمد الباحثان في إعداد المقياس على عديدٍ من الدّراسات الأجنبية (Alrawashdeh et al., 2024; Almuqrin et al., 2020; Demir, 2021; Evans et al., 2015; Kasemsap, 2014; Pohlenz et al., 2024). وبعد الاطلاع على المقاييس الواردة في هذه الدِّراسات، حدَّد الباحثان أبعاد المقياس وصياغة مفردات المقياس بما يتماشى مع طبيعة المجتمع الكويتي وفي ضوء أهداف البحث. واشتمل المقياسُ في شكله النهائي على أربع

أبعاد هي: البُعد الارتباطي تضمَّنَتْه (الفقرات: ١-١٠)، وبُعد الهوية والثقة تضمَّنَتْه (الفقرات: ١١-١٩)، وبُعد المعرفة (الفقرتان: ٢٠-٣٠)، والبُعد الهيكلي تضمَّنَتْه (الفقرات: ٣١-٣٨) بإجمالي (٣٨) فقرة.

صدقُ أداة البحث

تم التحقُّق من صدق محتوى مقياس جودة العلاقات الاجتماعية بين أعضاء هيئة التَّدريس بكلية التَّربية عبر عرضه على مجموعة من المحكَّمين المتخصصين في علم الاجتماع التربوي والتَّربية المقارنة وتزويدهم بأهداف البحث، وتمَّ إجراءُ التعديلات التي أشار إليها المحكَّمون حتى استقرَّ المقياس على شكله النهائي.

ثباتُ أداة البحث

تمَّ التحقُّق من ثبات مقياس جودة العلاقات الاجتماعية بين أعضاء هيئة التَّدريس بكلية التَّربية عبر تطبيقه على عينةٍ من أعضاء هيئة التَّدريس من غير المشاركين في العينة الأساسية للبحث. وتم استخدام معامل ارتباط (كرونباخ-ألفا) لقياس الثبات، وبلغت نسبةُ الثبات الكلي لمقياس جودة العلاقات الاجتماعية بين أعضاء هيئة التَّدريس بكلية التَّربية (α = .83) وهو ما يشير إلى درجة ثبات عالية. (الجدول ١)

جدول ١

معاملات ثبات أبعاد مقياس جودة العلاقات الاجتماعية والدرجة الكلية

الأبعاد	عدد العبارات	قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ
البُعد الأول: البُعد الارتباطي	١٠	٠,٧٤١
البُعد الثاني: الهوية والثقة	٩	٠,٧٨٣
البُعد الثالث: المعرفة	١١	٠,٨٢١
البُعد الرابع: البعد الهيكلي	٨	٠,٧٩٢
الدرجة الكلية	٣٨	٠,٨٣١

تفسير الدرجات

تم تفسير الدرجات الناتجة عن تطبيق مقياس جودة العلاقات الاجتماعية بين أعضاء هيئة التَّدريس بكلية التَّربية على النحو الموضح في جدول (٢).

جدول ٢

مقياس ليكرت الخماسي لتفسير درجات مقياس جودة العلاقات الاجتماعية بين أعضاء هيئة التَّدريس بكلية التَّربية

الاستجابة	المتوسط المرجح	طول الفترة	المستوى
غير موافق بشدة	١ - ١,٧٩	٠,٧٩	منخفض جداً
غير موافق	١,٨٠ - ٢,٥٩	٠,٧٩	منخفض
محايد	٢,٦٠ - ٣,٣٩	٠,٧٩	متوسط
موافق	٣,٤٠ - ٤,١٩	٠,٧٩	مرتفع
موافق بشدة	٤,٢٠ - ٥,٠٠	٠,٧٩	مرتفع جداً

الأساليبُ الإحصائية المستخدمة

تمت المعالجةُ الإحصائية للبيانات باستخدام برنامج الحزَم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS.29) وعرض النَّتائج في جداول ووفقًا لدليل الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA). وتمَّ تطبيقُ الأساليب الإحصائية الآتية:

١. أساليب الإحصاء الوصفي كالمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري؛ للتعرُّف إلى درجة جودة العلاقات الاجتماعية بين أعضاء هيئة التَّدريس بكلية التَّربية في جامعة الكويت.

٢. اختبار الفروق بين مجموعتين مستقلتين (T-Test) للتعرُّف إلى الفروق بين أعضاء هيئة التَّدريس بكلية التَّربية التي يمكن إرجاعُها لمتغير النوع الاجتماعي

٣. معامل الارتباط البارامتري (بيرسون r) للتعرُّف إلى العلاقة بين مستوى جودة العلاقات الاجتماعية وعلاقته بسنوات الخبرة التَّدريسية والرتبة الأكاديمية بين أعضاء هيئة التَّدريس بكلية التَّربية.

نتائجُ البحث ومناقشتُها

أولًا: عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها: ما مستوى جودة العلاقات الاجتماعية بين أعضاء هيئة التَّدريس في كلية التَّربية"

أظهرت النَّتائجُ أنَّ الدرجةَ الكلية على المقياس جاءت بواقع متوسِّط حسابي (3.71) وانحراف معياري (0.658) وكذلك على أبعاده الأربع؛ وهو ما يشير إلى درجة مرتفعة من جودة العلاقات الاجتماعية بين أعضاء هيئة التَّدريس المشاركين في البحث (جدول ٣).

جدول ٣

النَّتائجُ الكلية لمحاور جودة العلاقات الاجتماعي.

المحور	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	t test	اتجاه العينة
المحور الأول: البُعد الارتباطي	٣,٨٩	٠,٦٦٤	١١,٨١٤	مرتفع جداً
المحور الثاني: بُعد الهوية والثقة	٣,٨٢	٠,٧٨٥	٨,٣٦٨	مرتفع
المحور الثالث: بعد المعرفة	٣,٦١	٠,٧٦٧	٦,٤٠١	مرتفع
المحور الرابع: البعد الهيكلي	٣,٣٨	٠,٦٣٧	٤,٨٠٨	متوسط

وبالنَّظر إلى النَّتائج التفصيلية لفقرات المقياس يتضح من النَّتائج المعروضة في جدول (٤) أن استجابات المشاركين على البُعد الارتباطي جاءت بمستوى مرتفع. ويمكن تفسيرُ هذه النَّتيجة بأنَّ هذا البُعد يشتمل على العلاقات الشَّخصية والاجتماعية الأساسية بين زملاء العمل؛ من قبيل الاحترام المتبادل (متوسط= ٤,٦٣)، وتقديم يد العون عند الحاجة (٤,٥٣) وارتباط المشاركين بعلاقات صداقة مع زملائهم (٤,١٩)، والتعامل معًا بلطف ومراعاة (٤,٠٦) وما إلى ذلك من الدرجة الأساسية من العلاقات التي لا يمكن للعمل في سياق جماعة من البشر أن يحدث بشكلٍ صحي في حالة غيابها؛ لأن تلك العلاقات الاجتماعية الجيدة تمثِّل شرطًا ضروريًا للتفاعلات الاجتماعية داخل أيِّ مؤسَّسة، ومن ثم فمِن الطبيعي أنْ تكون مرتفعةً خاصةً داخل الكلية التي يتشارك العاملون فيها مستويات متماثلة من الإعداد الأكاديمي، وتشيع بينهم ثقافةٌ مشتركة تيسِّر هذه العلاقات وتعززها. وتتفقُ هذه النتيجةُ مع النَّتائج التي خلصت إليها عديدٌ من الدِّراساتِ السَّابقة التي أكَّدت أنَّ العلاقات الاجتماعية الجيدة في بيئة العمل توفر مصدرًا للدعم الانفعالي والعاطفي الفعَّال وفهمًا أفضل لبيئة العمل (Bye et al., 2020).

جدول ٤

نتائج المشاركين على محاور مقياس جودة العلاقات الاجتماعية مرتبة تنازليًا بحسب المتوسّطات الحسابية

الفقرة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه العينة
المحور الأول: البُعد الارتباطي			

الفقرة	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه العينة
أشعر بالاحترام من طرف زملائي	٤,٦٣	٠,٦٠٤	مرتفع
أقدم يد العون لزملائي في أثناء العمل كلما طُلب مني ذلك	٤,٥٣	٠,٦١٦	مرتفع
تربطني علاقات صداقة مع زملاء العمل	٤,١٩	٠,٧٧٤	مرتفع
نتعامل معًا في القسم والكلية بلطف ومراعاة	٤,٠٦	٠,٩٠٦	مرتفع
أشعر أنني وزملائي في القسم والكلية نحاول تطوير علاقات هادفة مع بعضنا البعض	٣,٩١	٠,٨٨٦	مرتفع
نتعامل بشكلٍ جيد مع الصراعات والضغوطات والتوتُّرات التي نواجهها في القسم والكلية	٣,٨٨	١,٠٠	مرتفع
أستطيع الاعتماد على زملائي ورؤسائي بالقسم والكلية في أي مساعدة أحتاج إليها	٣,٨٤	١,٠٧٢	مرتفع
أتضامن مع زملائي في حالات النزاع التي لا أكون طرفًا فيها	٣,٧٥	٠,٨٣٦	مرتفع
أسهم في عمليات التضامن مع زملائي خارج إطار العمل	٣,٧٢	١,١٠٥	مرتفع
الجو الاجتماعي في الكلية مشجع على العمل	٣,٣١	١,٠٥٢	متوسط
المحور الثاني: بُعْد الهوية والثقة			
أشعر بالفخر لكوني عضو هيئة التَّدريس بكليتنا	٤,١٤	٠,٩٢٤	مرتفع
أشعر بالتكاتف والقرب تجاه زملائي	٤,٠٢	٠,٩٠٠	مرتفع
لديَّ مشاعر إيجابية قوية تجاه زملائي	٤,٠٢	٠,٩٠٠	مرتفع
يتصرف زملائي معا بطريقة لائقة	٤,٠٠	٠,٩٠٩	مرتفع
أشعر بالانتماء إلى زملاء القسم والكلية	٣,٩٤	٠,٩٤١	مرتفع
أثق بزملائي ورؤسائي بالقسم والكلية	٣,٨٨	١,٠٣١	مرتفع
لن يستغل زملائي عثرات أو أخطاء الآخرين لصالحهم حتى عندما تتاح لهم الفرصة	٣,٥٣	١,٠٣٨	مرتفع
يتسم زملائي بالصدق في تعاملُ بعضهم مع بعض في القسم والكلية	٣,٥٣	١,١٢٦	مرتفع
لا نواجه أنا وزملائي بالقسم والكلية أيَّةَ صعوبة في التعبير عن مشاعرنا بعضنا مع بعض	٣,٣٤	٠,٩٣٠	متوسط
المحور الثالث: بعد المعرفة			
نهتم بالفرص الجديدة التي يمكن أن تجعل نظام العمل والتعلم بالكلية أكثر كفاءة وفعالية	4.03	0.816	مرتفع
نتفق أنا وزملائي على إمكانية وأهمية التعلم بعضنا من بعض	٣,٩٤	٠,٧٥٣	مرتفع
يملك أعضاء هيئة التَّدريس بالقسم تفسيرات متوافقة للكثير من القضايا المجتمعية والجامعية	٣,٧٢	٠,٨٠٦	مرتفع
يتوافر لدى أعضاء القسم مهارات وقيم العمل الجماعي	٣,٦٣	٠,٩٣٤	مرتفع
يسعى أعضاء القسم لتطوير فهم مشترك لمقومات العمل الأكاديمي الناجح	٣,٥٦	٠,٩٤١	مرتفع
نتفق أنا وزملائي على الطموحات والرؤية نفسها للقسم والكلية	٣,٥٦	١,٠٦٧	مرتفع
يتبادل أعضاء القسم المعارف التنظيمية والأكاديمية الميسرة للعمل الجامعي	٣,٥٣	٠,٩٠٨	مرتفع
يتبنَّى أعضاء هيئة التَّدريس بالقسم قيمًا ومعايير متناغمة للعلاقات والممارسات الجامعية	٣,٥٠	٠,٩٠٩	مرتفع
يسعى أعضاء القسم بحماس لمتابعة الأهداف والمهام الجماعية للقسم ككل	٣,٥٠	١,٠٦٩	مرتفع
يوجد اتفاق جماعي في الرأي بين أعضاء القسم حول برنامج عمل القسم	٣,٤٧	١,٠٠٧	مرتفع
يتمتَّع أعضاء هيئة التَّدريس في القسم بطموحات مشتركة لتطوير أداء القسم والكلية	٣,٣١	١,٠٨٢	متوسط
المحور الرابع: البُعد الهيكلي			
تربطني علاقات قوية مع كل أعضاء القسم الذي أعمل فيه	٣,٨٤	٠,٧١٨	مرتفع
تتاح فرص عديدة داخل القسم لتبادل المعلومات والخبرات بين أعضائه	٣,٥٣	٠,٩٤٢	مرتفع
لا توجد عقبات في طريق التواصل الناجح بين أعضاء القسم	٣,٥٣	١,٠٠٧	مرتفع
يمتلك أعضاء القسم علاقات قوية مع أعضاء الأقسام الأخرى بالكلية	٣,٤٤	٠,٩٠٦	مرتفع
أتواصل مع زملائي في القسم مرةً واحدة على الأقل في الأسبوع	٣,٤١	١,٠٠٣	مرتفع
من السهل الوصول إلى المعلومات التي يحتاجها القسم من الأقسام الأخرى بالكلية ومن الجهات المختلفة	٣,١٣	١,٠٩١	متوسط

الفقرة	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه العينة
تتخطى علاقاتي مع زملائي في القسم العلاقات التنظيمية إلى العلاقات الأسرية والاجتماعية	٣,١٣	١,٠٩١	متوسط
يتواصل أعضاء القسم على نحو مستمر مع نُظَرائهم بالكليات الأخرى	٣,٠٦	٠,٧٥٣	متوسط

كما يمكن تفسيرُ هذه النتيجة أنَّها نتائج مفضية للبعدين: الثاني (الهوية والثقة) والثالث (تشارك المعرفة) لرأس المال الاجتماعي؛ لأنه بدون علاقات اجتماعية جيدة لن يتسنى وجود ثقة فيما بين العاملين، أو تشارُك في المعارف والخبرات فيما بينهم. وتتفق تلك النتيجةُ مع ما انتهت إليه دراسةُ "ثيودوراكي زملائه" التي أكَّدت أن الأساتذة الذين يتمتعون بعلاقات وشبكات اجتماعية متينة داخل مُؤسَّساتهم وخارجها، قد يكونون أقدر على الوصول إلى الموارد والمصادر المهمة (مثل المعلومات، والموارد والمعارف المرتبطة بتطوير الأداء والتَّعليم)، وهو ما قد يدعمهم في تحسين أدائهم وأداء طلابهم (Theodoraki et al., 2018).

في المقابل أظهرت النَّتائجُ أيضًا أنَّ الفقرةَ الوحيدة التي جاءت بمستوى متوسِّط في المحور الأول الخاص بالبعد الارتباطي هي فقرة: "الجو الاجتماعي في الكلية مشجع على العمل" (متوسط= ٣,٣١، انحراف معياري= ١,٠٥٢)؛ وهو ما يتسق مع نتائج المحور الرابع المختص بشكلٍ أكبر بالجانب البنيوي التنظيمي لرأس المال الاجتماعي في مؤسَّسة الجامعة، ومن ثم يبين الحاجة للعمل المؤسسي واللائحي من قبل الجامعة للدفع في تحسين هذه العلاقات.

تشير النَّتائجُ المعروضة في جدول (٤) أيضًا إلى أنَّ إجابات المشاركين في بُعد الهوية والثقة جاءت بمستوى مرتفع. حيث أعرب المشاركون عن شعورهم القوي بالفخر لانتمائهم للكلية (متوسط= ٤,١٤)، والتكاتف والقرب من زملائهم (٤,٠٢)، والثقة بزملائهم ورؤسائهم بالقسم والكلية (٣,٨٨) وغير ذلك من العوامل المغذية لهوية الفرد وانتمائه المؤسسي والمعززة لثقته بنفسه وبكليته. وهذه نتيجة مؤكدة لنتائج المحور الأول (البُعد الارتباطي)؛ لأنها في مجملها تعدُّ نتاجًا لجودة العلاقات الاجتماعية بين الزملاء.

كما تشير النَّتائجُ إلى أنَّ إجابات المشاركين في بُعد المعرفة جاءت بمستوى مرتفع في كل الفقرات باستثناء الفقرة (١١) التي تشير إلى تمتُّع أعضاء هيئة التَّدريس في القسم بطموحات مشتركة لتطوير أداء القسم والكلية. ويُلاحَظ في نتائج المحور الثالث أن المتوسِّطات بالرغم من أنَّها مرتفعة إلا أنها أقل من متوسِّطات المحور الأول، كما أنَّ الانحرافات المعيارية أعلى قليلًا؛ وهو ما يوحي بحالة من عدم القطعية في النَّتائج. بعبارة أخرى قد يتوقف الأمر عند اهتمام المشاركين بالفرص الجديدة التي تزيد من فعالية العمل (٤,٠٣) واتفاقهم على إمكانية التعلم من بعضهم البعض وأهميته (٣,٩٤) دون التقدم للخطوة التالية وهي تحويل هذا الاهتمام إلى إجراءات فعلية على أرض الواقع. ويمكن تفسيرُ هذا إلى الحاجة إلى بنية تنظيمية تدفع المشاركين في تحقيق ذلك. وما يؤكد هذا الاستنتاج النَّتائج المتحصلة في المحور الرابع الخاص بالبُعد الهيكلي

يمكن أيضًا تفسيرُ نتائج المحورين الثاني والثالث بأنَّ عينةَ البحث اشتملت على كلية واحدة، وبالتالي فهم أبناءُ بيتٍ واحد لهم الهوية نفسها، والهموم والتوجُّه والثقافة ذاتها. وبالنظر إلى تَوَفُّر الشرطِ الأولِ لرأس المال الاجتماعي (أيْ: العلاقات الاجتماعية الجيدة)؛ فمِن غير المستغرَب أنْ تكون نتائج هذين المحورين: (الثقة والهوية، والمعرفة) مرتفعة وإن لم تكن مرتفعة جدًا بما يجعلها حقيقة واقعة بالكامل، وإنما بالأحرى توجُّهات إيجابية يعوزها بعضُ التَّنظيم المؤسَّسي لتؤتي ثمارها. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة "تران وآخرون" (Tran et al., 2018) التي وجدت أن زيادة تبادُل المعلومات وتشارُك المعرفة داخل المؤسَّسة يترتب عليه تحقيقُ أهداف المؤسَّسة والقدرة على صنع قرارات أفضل؛ وكذلك دراسة "جيلارد" (Gilleard, 2020) التي خلصت إلى أنَّ خَلْق المعرفة وتبادُلها من خلال التفاعلات الاجتماعية الوثيقة، وتبادل الخبرات يؤثر على المناخ العام للعمل بالمؤسَّسة، وعلى الأداء الوظيفي للأساتذة العاملين بها؛ وهو ما يَصُبُّ في نهاية المطاف في صالح تحسين جودة تعليم الطلاب.

في المقابل تُظهِر النَّتائجُ أنَّ درجات البُعْد الهيكلي جاءت بمستوى متوسِّط؛ خاصةً ما يتصل منها بالتواصل المستمر مع النظراء بالكليات الأخرى (متوسط= ٣,٠٦)، وسهولة الوصول إلى المعلومات (٣,١٣)، وغير ذلك من العوامل ذات الصلة بالبنية الهيكلية والتَّنظيمية. ويمكن تفسيرُ هذه النتيجة بأنَّ البُعْد الهيكلي- وعلى خلاف الأبعاد السابقة- هو بُعدٌ مرتبط بالبنية التنظيمية للمؤسَّسة (كلية التَّربية في هذه الحالة)؛ في حين أنَّ الأبعاد الأخرى أكثر ارتباطًا بالجوانب الاجتماعية والسِّمات الشَّخصية للمشاركين. ومن ثم ولأنه مرتبط بجوانب تنظيمية بنيوية، فحتى وإنْ تَوَفَّر الوعيُ والمعرفةُ الكافيين لدى أعضاء هيئة التَّدريس فإنه لابد من وجود بيئة مواتية ومناخ مؤسسي داعم؛ لأن الجامعة مؤسَّسة اجتماعية يؤثِّر المناخُ السائد بها على تَوجُّهات العاملين بدرجةٍ أو بأخري. ومن الممكن أيضًا إرجاعُ هذه النتيجة لكثرة الأعباء الموكلة لعضو هيئة التَّدريس وما يَصحَب ذلك من عدم وجود علاقات مستمرة، وعدم تَوَفَّر الفُرصِ لتوسيع دائرة علاقاته خارج القسم. وهذه العقبات تؤثر على التواصل الناجح والمستمر والمثمر.

وتتفق هذه النتيجةُ مع ما انتهت إليه عديدٌ من الدِّراسات السَّابقة التي أكَّدت أن البنية التَّنظيمية المواتية في مكان العمل تجعله مصدرًا جوهريًا لرأس المال الاجتماعي؛ في ضوء ما يضفيه من قيمة لما يقوم به العاملون ويعزز شعورهم بالانتماء للجماعة والدعم الاجتماعي (Rydström et al., 2017). إذْ إنَّ للمعايير والتقاليد الاجتماعية والثقة الاجتماعية الراسخة في المؤسَّسة إلى جانب تَوَفُّر الثقة المؤسسية دورًا مهمًّا في إثراء رأس المال الاجتماعي (Kasemsap, 2014). وفي ذلك أيضًا تأكيد على دور المؤسَّسة في حشد الموارد المضمنة في العلاقات الاجتماعية وتوجيهها عبر تكوين الشبكات الاجتماعية والالتزام بالأعراف وتوطيد الثقة الاجتماعية، بما يُسَهِّل التنسيق والتعاون من أجل المنفعة المتبادلة وإثراء رأس المال الاجتماعي (Demir, 2021).

عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها: "هل هناك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية في جودة العلاقات الاجتماعية بين أعضاء هيئة التَّدريس بكلية التَّربية ترجع لمتغيرات النوع الاجتماعي أو الرتبة الأكاديمية أو سنوات الخبرة؟"

يتَّضح من النَّتائج المعروضة في جدول (٥) أن هناك فروقًا دالةً إحصائيًا في متوسط درجة جودة العلاقات الاجتماعية بين أعضاء هيئة التَّدريس لصالح الذكور، في حين لا توجد فروقٌ دالةٌ إحصائيًا بين المشاركين على أي من المحاور وفقًا للرتبة الأكاديمية. كما تُظهر النَّتائج أن قيمة "ف" المحسوبة أكبر من قيمة "ف" الجدولية على المحاور الأربع، وكذلك على الدرجة الكلية لمقياس جودة العلاقات الاجتماعية وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) عند درجات حرية (٣، ٦٠)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا على مقياس جودة العلاقات الاجتماعية بأبعاده الأربعة وفقا للخبرة التَّدريسية للمشاركين لصالح المشاركين الذين لديهم خبرة تزيد عن تسع سنوات (جدول ٦).

جدول ٥

دلالة الفروق في متوسط جودة العلاقات الاجتماعية تبعا للجنس والرتبة الأكاديمية

المتغير	فئات المتغير	العدد	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت/ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس	إناث	٣٦	١٤٦,٥٠	٢٥,٤٧٥	٢,٠٦٣*	دالة ٠,٠٥
	ذكور	٢٨	١٣٣,٩٦	٢٢,٩٢٢		
الرتبة الأكاديمية	أستاذ دكتور	١٢	١٤٨,١٧	٢١,٨٩٢	٠,٧٥٤**	غير دالة
	أستاذ مشارك	٣٠	١٤١,٠٣	٢٨,٢٥٧		
	أستاذ مساعد	٢٢	١٣٧,٠٩	٢١,٩١٣		

* قيمة ت؛ ** قيمة ف

جدول ٦

اختبار شيفيه لدلالة واتجاه الفروق بين المشاركين وفقًا للخبرة التَّدريسية

الأبعـاد	الخبرة التَّدريسية م١	الخبرة التَّدريسية م٢	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة شيفيه الحرجة	
						الفروق بين المتوسطات	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية على مقياس جودة العلاقات الاجتماعية	٥ – ٨ سنوات	صفر– ٤ سنوات	٤	١١٥,٥٠	٦,٤٥٥	٢٦,٨٧٥	٠,٢١٥
		٩ – ١٢ سنة	١٠	١١٢,٢٠	١٠,٤٩٧	٣٠,١٧٥	٠,٠٢٩
		أكثر من ١٢ سنة	٤٢	١٥٠,٠٥	٢٢,٠٢٨	٧,٦٧٣ –	٠,٨١٤
	٩ – ١٢ سنة	صفر– ٤ سنوات	٤	١١٥,٥٠	٦,٤٥٥	٣,٣٠٠ –	٠,٩٩٥
		٥ – ٨ سنوات	٨	١٤٢,٣٨	٢٢,٥٥١	٣٠,١٧٥ –	٠,٠٢٩
		أكثر من ١٢ سنة	٤٢	١٥٠,٠٥	٢٢,٠٢٨	٣٧,٨٤٨ –	٠,٠٠٠
	أكثر من ١٢ سنة	صفر– ٤ سنوات	٤	١١٥,٥٠	٦,٤٥٥	٣٤,٥٨٤	٠,٠٢١
		٩ – ١٢ سنة	٨	١٤٢,٣٨	٢٢,٥٥١	٧,٦٧٣	٠,٨١٤
		أكثر من ١٢ سنة	١٠	١١٢,٢٠	١٠,٤٩٧	٣٧,٨٤٨	٠,٠٠٠

ويمكن تفسيرُ هذه النَّتائج في ضوء الأريحية لدى الذُّكور مقارنةً بالإناث في إظهار العلاقات في مجتمعنا، وأنَّ إمكانية التواصل والاجتماع والعلاقات الاجتماعية أيسر لدى الرجال منها لدى النساء وفق تقاليد المجتمع الكويتي، وإن كانت تلك الفرضية ليست بالفرضية الحاسمة؛ لذا فهي بحاجة لمزيدٍ من البحث للتأكد من صحتها أو دحضها. وأخيرًا، أظهرت النَّتائجُ وجودَ فروقٍ دالةٍ إحصائيًا على مقياس جودة العلاقات الاجتماعية بأبعاده الأربع تبعًا للخبرة التَّدريسية للمشاركين لصالح من لديهم خبرة أكثر من تسع سنوات؛ وهو ما يبين أثر تراكم الخبرات في تحسين العلاقات الاجتماعية ومن ثم إثراء رأس المال الاجتماعي.

خاتمة وتوصيات

في ضوء النَّتائجُ التي انتهى إليها البحثُ يتضح أنَّ رأس المال الاجتماعي لدى أعضاء هيئة التَّدريس ليس مجرد مسألة مرتبطة بالتفاعل الاجتماعي– إيجابيًا كان أم سلبيًا– بين الزملاء، وإنما هو من المقتضيات الضرورية والشروط اللازمة لتدشين بيئة عمل مثمرة في مؤسَّسة الجامعة، ولِتقديم رؤية واضحة للعاملين بشأن أهداف المؤسَّسة التي يعملون فيها، ورؤيتها ورسالتها، وعوامل نجاحها. كما تعكس النَّتائج أيضاً أهميةَ إثراء رأس المال الاجتماعي بأبعاده الأربع المتمثلة أولاً في جودة العلاقات الاجتماعية التي تدفع إلى تعزيز العمل التعاوني والجماعي، وثانيًا في الهوية والثقة التي تعزز التفاعل الاجتماعي، وتيسِّر حل المشكلات في المؤسَّسة التَّعليمية بأقصر الطرق، وثالثًا: المعرفة التي تتيح الوصول إلي الموارد والمصادر المهمة من معلومات وموارد مرتبطةٍ بتطوير الأداء والتَّعليم . وهو ما قد يدعمهم في تحسين أدائهم وأداء طلابهم،

وكذلك الحصول على النصائح من زملائهم بما يعزز خبراتهم وتحسين أدائهم، ورابعًا وأخيرًا البعد الهيكلي الذي يعزز التكامل المؤسسي، ومقومات السِّياق الاجتماعي للمؤسَّسة الجامعية. وتأسيسا على هذه النَّتائج، يوصي الباحثان بالآتي:

١. وضع آليات لتبادل المعارف والخبرات داخل الكلية ومع الأقسام المماثلة في الكليات الأخرى داخل دولة الكويت وخارجها.
٢. تسليط الضوء على أهمية العلاقات الاجتماعية والعمل التعاوني والجماعي لتيسير حل المشكلات في المؤسَّسة التَّعليمية وتعزيز جودة العمل في المؤسَّسة ومن ثم جودة التَّعليم .
٣. العمل على تعزيز التكامل المؤسسي ومقومات السياق الاجتماعي للمؤسَّسة الجامعية.
٤. توفير الآليات للوصول إلى الموارد والمصادر المهمة كالمعلومات، والموارد والعارف المرتبطة بتطوير أداء أعضاء هيئة التَّدريس وتعلُّم الطلاب.
٥. الاهتمام بتدشين فِرَق عمل على مستوى القسم أو الكلية لمشروعات بحثية أو ما شابه ذلك؛ لأنَّ هذا النوع من التواصل قد يثمِر جودةً في العلاقات الاجتماعية وإتاحة الفرصة للاندماج فيما بينهم؛ ومن ثم إثراء رأس المال الاجتماعي.

المراجع

أولًا: المراجعُ العربية:

الإدارة المركزية للإحصاء بدولة الكويت. (٢٠٢٢). *النشرة السنوية لإحصاءات التَّعليم لسنة ٢٠٢١-٢٠٢٢* . وزارة التَّربية: الكويت.

الجهني، ريم. (٢٠٢٤). دراسة المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التَّعليم الأساسي من ذوي الإعاقة السمعية. *مجلة جامعة دمشق*. ٤٠(١)، ١٩٥-٢٢٤.

العبادي، هاشم فوزي (٢٠١٥). دراسة العلاقة بين رأس المال البشري ورأس المال الاجتماعي بحث استطلاعي لآراء عينة من التَّدريسيين في جامعة الكوفة. *مجلة الغاري للعلوم الاقتصادية والإدارية*. ١٠(٣١): ١٦٨-١٩٣.

الشيباني، إلهام ناظم. (٢٠٢٤). العلاقة بين رأس المال الاجتماعي وسلوك المواطنة التنظيمية دراسة تطبيقية في كلية الإدارة والاقتصاد – جامعة كربلاء. *المجلة العراقية للعلوم الإدارية*, ٧(٣٠), ١٩٨—٢١٤.

حمد، حسيبة سليم، وخال، سارا خالد، ومحمد، جيمن بالكر. (٢٠١٩). العلاقة بين رأس المال الاجتماعي وتقاسم المعرفة وتأثيرها على تحسين جودة الخدمة التَّعليمية: بحث تحليلي لآراء عينة من أعضاء هيئة التَّدريس في الجامعات الحكومية في إقليم كوردستان. *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية: جامعة بغداد*. ٢٥(١١١): ١٦٠-١٨١.

صياح، شيرين صلاح (٢٠٢٤). اثر تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في تنمية راس المال الاجتماعي لدي طلاب المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية: دراسة تجريبية مطبقة علي طالبات كلية الآداب بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل. *مجلة الخدمة الاجتماعية*. ٧٩(١)، ٦٢-١٠٥.

قندوز، هيشام. (٢٠٢٤). علاقة رأس المال الاجتماعي بجودة التَّعليم العالي :دراسة حالة جامعة طاهري محمد بشار -كلية العلوم الاقتصادية. *مجلة اقتصاد المال والأعمال: جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي*. ٨(٢)، ١٢٣-١٣٨.

كشيك، منى. (٢٠١٩). واقع العلاقة بين المدرسة والأسرة كما يراها المدير والمعلم والمرشد النفسي/الاجتماعي في مرحلة التَّعليم الأساسي بمحافظتي دمشق وريفيا. *مجلة جامعة دمشق*. ٣٥(١)، ١٠٥-١٤٤.

هدية، سعيد علي. (٢٠٢١). رأس المال الاجتماعي التنظيمي بجامعة الملك خالد :واقعه وسبل تنميته واستثماره. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*. ٦: ٣٣٦-٣٩٢.

ثانيًا: المراجعُ الأجنبية

Al-Abbadi, H. (2015). A study of the relationship between human capital and social capital. A survey of the opinions of a sample of lecturers at the University of Kufa (in Arabic). *Al-Ghari Journal of Economic and Administrative Sciences*. *10*(31): 168-193.

Al-Jahni, R. (2024). A study of social skills and social relationships compatible with mentally ill students among high-profile primary school students (in Arabic). *Damascus University Journal*. *40*(1): 195-224.

Almuqrin, A., Zhang, Z. J., Alzamil, A., Mutambik, I., & Alhabeeb, A. (2020). The explanatory power of social capital in determining knowledge sharing in higher education: A case from Saudi Arabia. *Malaysian Journal of Library and Information Science*, *25*(3), 71-90. https://doi.org/10.22452/mjlis.vol25no3.5

Alrawashdeh, M. N., Alsawalqa, R. O., Alnajdawi, A., Aljboor, R., AlTwahya, F., & Ibrahim, A. M. (2024). Workplace cyberbullying and social capital among Jordanian university academic staff: a cross-sectional study. *Humanities and Social Sciences Communications*, *11*(1), 1-12. https://doi.org/10.1057/s41599-024-02805z

Al-Shaibani, I. (2024). The Relationship between Social Capital and Organizational Citizenship Behavior: An Applied Study at College of Administration and Economics, University of Karbala (in Arabic). *Iraqi Journal of Administrative Sciences*, 7(30), 198–214.

Bye, L. A., Muller, F., & Oprescu, F. (2020). The impact of social capital on student wellbeing and university life satisfaction: A semester-long repeated measures study. *Higher Education Research & Development*, *39*(5), 898-912. https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1705253

Central Statistical Administration of the State of Kuwait. (2022). Annual Bulletin of Education Statistics for the year 2021-2022 (in Arabic). Ministry of Education: Kuwait.

Ching, S. J., Siswanto, I., & Febriana, R. (2019). Psychological capital, social support, and career capital of Indonesian students in Taiwan. *Jurnal Pendidikan Teknologi dan Kejuruan*, *25*(1), 1-9. http://dx.doi.org/10.21831/jptk.v25i1.20694

Das, G. M., & Lalitha, S. (2024). Social Capital and Social Inclusion in Higher Education: Case Study Narratives on the Lived Experiences of Scheduled Caste Youth in Tamil Nadu, India. In *The Palgrave Handbook of Global Social Problems* (pp. 1-12). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-68127-2_413-1

Demir, E. K. (2021). The role of social capital for teacher professional learning and student achievement: A systematic literature review. *Educational Research Review*, *33*, 100391. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100391

Evans, M., Wensley, A., & Frissen, I. (2015). The Mediating Effects of Trustworthiness on Social-Cognitive Factors and Knowledge Sharing in a Large Professional Service Firm. *Electronic Journal of Knowledge Management*, *13*(3), 240-253.

Fehrenbach, H., & Huisman, J. (2024). A systematic literature review of transnational alliances in higher education: The gaps in strategic perspectives. *Journal of Studies in International Education*, *28*(1), 33-51. https://doi.org/10.1177/10283153221137680

Ganguly, A., Talukdar, A., & Chatterjee, D. (2019). Evaluating the role of social capital, tacit knowledge sharing, knowledge quality and reciprocity in determining innovation capability of an organization. *Journal of knowledge management*, *23*(6), 1105-1135. https://doi.org/10.1108/JKM-03-2018-0190

Gilleard, C. (2020). Bourdieu's forms of capital and the stratification of later life. *Journal of Aging Studies*, *53*, 100851. https://doi.org/10.1016/j.jaging.2020.100851

Hadiya, Saeed Ali. (2021). Organizational Social Capital at King Khalid University: Its Reality and Ways to Develop and Invest It (in Arabic). *Journal of the Islamic University for Educational and Social Sciences*. 6: 336-392.

Hamad, h., Khal, S., & Mohammed, J. (2019). The Relationship between Social Capital and Knowledge Sharing and Its Impact on Improving the Quality of Educational Service: An Analytical Study of the Opinions of a Sample of Faculty Members in Public Universities in the Kurdistan Region (in Arabic). *Journal of Economic and Administrative Sciences: University of Baghdad*. 25(111): 160-181.

Hameed, S., Bano, S., & Ahmed, J. (2022). The effects of self-esteem, social capital and psychological capital on job satisfaction with mediating role of social capital. *Journal of Managerial Sciences*, *16*(1), 19-38.

Han, S. H., Yoon, S. W., & Chae, C. (2020). Building social capital and learning relationships through knowledge sharing: a social network approach of management students' cases. *Journal of Knowledge Management*, *24*(4), 921-939. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2018.09.006

Kasemsap, K. (2014). The role of social capital in higher education institutions. In *Handbook of research on higher education in the MENA region: Policy and practice* (pp. 119-147). IGI Global.

Khassawneh, O., Mohammad, T., & Ben-Abdallah, R. (2022). The impact of leadership on boosting employee creativity: The role of knowledge sharing as a mediator. *Administrative Sciences*, *12*(4), 175- 189. https://doi.org/10.3390/admsci12040175

Ksheik, M. (2019). The reality of the relationship between school and family as seen by the principal, teacher, and psychological/social counselor in the primary education stage in Damascus and its countryside (in Arabic). *Damascus University Journal*. 35(1): 105-144.

Mishra, S. (2020). Social networks, social capital, social support and academic success in higher education: A systematic review with a special focus on 'underrepresented' students. *Educational Research Review*, *29*, 100307. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100307

Oh, S. Y., & Han, H. S. (2020). Facilitating organizational learning activities: Types of organizational culture and their influence on organizational learning and performance. *Knowledge Management Research & Practice*. 18(1): 1-15 https://doi.org/10.1080/14778238.2018.1538668

Pohlenz, P., Berndt, S., & Hartmann, J. (2024). University Networks for Higher Education Quality Development: Between Mutual Trust and Control. *Higher Education Policy*, 1-19. https://doi.org/10.1057/s41307-024-00362-3

Pusztai, G. (2014). The effects of institutional social capital on students' success in higher education. *HERJ Hungarian Educational Research Journal*, *4*(3), 68-83.

Qandouz, H. (2024). The relationship between social capital and the quality of higher education: a case study of Tahri Mohamed Bechar University - Faculty of Economics (in Arabic). *Journal of Economics, Finance and Business: University of Martyr Hama Lakhdar El Oued*. 8(2): 123-138.

Qvortrup, L. (2016). Capacity building: data-and research-informed development of schools and teaching practices in Denmark and Norway. *European Journal of*

Teacher Education, *39*(5), 564-576. https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1253675

Rydström, I., Dalheim Englund, L., Dellve, L., & Ahlstrom, L. (2017). Importance of social capital at the workplace for return to work among women with a history of long-term sick leave: a cohort study. *BMC nursing*, *16*, 1-9. https://doi.org/10.1186/s12912-017-0234-2.

Sayah, S. (2024). The effect of active learning strategies in developing social capital among university students in the KSA: An experimental study to female students at the College of Arts, Imam Abdulrahman bin Faisal University (in Arabic). *Journal of Social Service*. 79(1): 62-105.

Theodoraki, C., Messeghem, K., & Rice, M. P. (2018). A social capital approach to the development of sustainable entrepreneurial ecosystems: an explorative study. *Small business economics*, *51*, 153-170. https://doi.org/10.1007/s11187-017-9924-0

Tran, K. T., Nguyen, P. V., Dang, T. T., & Ton, T. N. (2018). The impacts of the high-quality workplace relationships on job performance: A perspective on staff nurses in Vietnam. *Behavioral sciences*, *8*(12), 109-130. https://doi.org/10.3390/bs8120109.

Wang, D. C., Jeng, Y. L., Chiang, C. M., & Huang, Y. M. (2022). Exploring the cohesion of classroom community from the perspectives of social presence and social capital. *Journal of Computing in Higher Education*, 1-21.

أثرُ الذَّكاء التَّنظيمي في تحقيق الأداء الرِّيادي من وجهةِ نظر القيادات الأكاديمية بجامعةِ أم القرى

عبد الرحمن هشلول عبدالله المنتشري

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك، كلية التربية، جامعة الباحة

المسْتَخْلَص: هدفت هذه الدِّراسةُ معرفةَ أثر الذَّكاء التَّنظيمي في تحقيق الأداء الرِّيادي بجامعة أم القرى؛ ولهذا الغرض اعتمدت الدِّراسةُ المنهجَ الوصفي الارتباطي، وتم استخدام الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وقد طُبِّقت على عينةٍ عشوائية طبقية شملت (184) من القيادات الأكاديمية بالجامعة، وأظهرت النَّتائجُ أنَّ ممارسةَ الذَّكاء التَّنظيمي بجامعةِ أم القرى جاءت بدرجةٍ مرتفعة، بمتوسِّط حسابي قدره(M=3.93)، وبالمثل جاء الأداءُ الرِّيادي بالجامعة بدرجةٍ مرتفعة، بمتوسِّط حسابي بلغ (M=4.01)، كما أظهرت النَّتائجُ وجودَ علاقةٍ ارتباطية موجبة قوية ودالة إحصائيًا بين الذَّكاء التَّنظيمي والأداء الرِّيادي (r = .697, p = .001). كما كشفت عن وجود تأثيرٍ دالٍ إحصائيًا للذكاء التَّنظيمي في تحقيق أبعاد الأداء الرِّيادي عند مستوى دلالة (0.05)، وقد جاء التَّأثيرُ الأكبر للذَّكاء التَّنظيمي على بُعْد الاستباقية بمعامل تحديد ($R^2 = 0.651$)، يليه بُعْدُ الإبداع ($R^2 = 0.572$) ، ثم بُعْد المخاطرة ($R^2 = 0.480$). وأوصت الدِّراسةُ بعددٍ من التوصيات التي تهدفُ إلى تعزيز الأداء الرِّيادي واستدامته في الجامعة، تمثَّلت في التَّأكيد على أهمية تعزيز ممارسات الذَّكاء التَّنظيمي بالجامعة من خلال تدريب القيادات الأكاديمية على مهارات التَّفكير الاستراتيجي، وجمع المعلومات وتحليلها، واتخاذ القرارات الذَّكية. بالإضافة إلى تنمية ثقافة الإبداع والاستباقية والميل إلى المخاطرة عبر تشجيع المبادرات الجديدة، وتوفير بيئة مُحفِّزة لتبادل الأفكار، والتَّقييم الدوري للفرص والتَّحديات، مع أهميةِ دمج مؤشِّرات الذَّكاء التَّنظيمي والأداء الرِّيادي ضمن الخُطط الاستراتيجية للجامعة.

الكلماتُ المفتاحية: الذَّكاء التَّنظيمي؛ الأداء الرِّيادي؛ جامعة أم القرى

The Impact of Organizational Intelligence on Achieving Entrepreneurial Performance from the Perspective of Academic Leaders at Umm Al-Qura University

Abdulrahman Hashlul A Almuntashiri

Associate Professor of Administration and Educational Planning,
Faculty of Education, Al-Baha University

Abstract: This study aimed to examine the impact of organizational intelligence on achieving entrepreneurial performance at Umm Al-Qura University. To achieve this objective, the study adopted a descriptive-correlational approach and utilized a questionnaire as the primary data collection tool. The questionnaire was administered to a stratified random sample comprising (184) academic leaders at the university. The results revealed that the degree of organizational intelligence at Umm Al-Qura University was high, with a mean score of (M = 3.93). Similarly, the degree of entrepreneurial performance was high, with a mean score of (M = 4.01). Statistical analysis indicated a strong and positive statistically significant correlation between organizational intelligence and entrepreneurial performance (r = .697, p = .001). Furthermore, the results showed a statistically significant effect of organizational intelligence on the dimensions of entrepreneurial performance at a significance level of (0.05). The strongest influence was observed on the proactivity dimension ($R^2 = 0.651$), followed by creativity ($R^2 = 0.572$), and risk-taking ($R^2 = 0.480$). The study concluded with several recommendations aimed at enhancing and sustaining entrepreneurial performance at the university. These included emphasizing the importance of strengthening organizational intelligence practices by training academic and administrative leaders in strategic thinking, information gathering and analysis, and intelligent decision-making. Additionally, the study recommended fostering a culture of creativity, proactivity, and risk-taking by encouraging new initiatives, providing a supportive environment for idea exchange, conducting regular assessments of opportunities and challenges, and integrating organizational intelligence and entrepreneurial performance indicators into the university's strategic plans.

Keywords: Organizational Intelligence; Entrepreneurial Performance; Umm Al-Qura University.

المقدِّمة

في ظل التَّحولات العالمية المتسارعة، تواجه مؤسساتُ التَّعليم العالي تحدياتٍ متنوعة تتطلب تجاوز العمل بالأنماط الإدارية التقليدية وتبني التميُّز على مستوياتها الإدارية كافةً، حيث تفرض شدةُ المنافسة الإقليمية والدولية على الجامعات تطويرَ آلياتها القيادية والإدارية باستمرار لتحقيق الأداء المؤسَّسي المتميز، وقد نالت هذه المؤسَّساتُ اهتمامًا متزايدًا باعتبارها ركيزةً أساسية للتنمية الشاملة، ومصدرًا مهمًا لإنتاج المعرفة وتنمية رأس المال البشري؛ ما جعل تطوير التَّعليم العالي هدفًا استراتيجيًا للدول لدعم الابتكار وتحقيق التَّنمية المستدامة بها.

وقد تبنَّت الجامعاتُ السُّعودية في السَّنوات السَّابقة مجموعةً من الاستراتيجيات التي تهدف إلى تحسين مستوى أدائها، وذلك تماشيًا مع توجُّهات رؤية المملكة العربية السُّعودية (٢٠٣٠)، التي تسعى إلى تعزيز موقع المملكة في مختلف القطاعات، ومن بينها التَّعليم العالي. وقد انعكس هذا التوجُّه في إدخال بعض الإصلاحات الإدارية، ومراجعة السِّياسات والإجراءات التَّقليدية، بهدف تطوير الأداء المؤسَّسي وبناء نموذج جامعي أكثر كفاءةً وتفاعلًا مع التغيُّرات المتسارعة (الغامدي، ٢٠٢٢).

وقد أسهم ذلك في تحسن ترتيب المملكة في عددٍ من المؤشِّرات الدولية، من أبرزها مؤشر التَّعليم العالي والتَّدريب، بما يعكس التقدُّم نحو بناء جامعات ريادية ذات طابع عالمي(المطلق، ٢٠٢٣). وأكدت الأدبياتُ الحديثة، مثل: دراسة أحمد (٢٠٢٠)، أنَّ مؤسَّسات التَّعليم العالي أصبحت مطالبةً أكثر من أي وقتٍ مضى بتبنِّي ممارسات ريادية ضمن استراتيجياتها المؤسَّسية لتحقيق أهدافها. وأشارت دراسة Bukhari et al. (2021) إلى أن الرِّيادة أصبحت سمةً أساسية في منظومة التَّعليم الجامعي؛ مما يحتِّم على الجامعات الاستثمار الأمثل لمواردها من أجل بناء مزايا تنافسية تُعزِّز من قدرتها على تحقيق التميُّز المؤسَّسي، وتدفع بها نحو موقعٍ ريادي بين الجامعات المتقدمة. وبالتالي، فإنَّ الأداءَ الرِّيادي لم يعد مجرد مؤشر فرعي ضمن منظومة التَّقييم الجامعي، بل أصبح هدفًا استراتيجيًا محوريًا تسعى إليه الجامعات؛ لدوره في تعزيز تنافسيتها ومكانتها على المستويين المحلي والدولي(Dong et al., 2020). وصار كذلك مُرتكزًا مهمًا في تقييم مدى قدرة مؤسَّسات التَّعليم العالي على توظيف مواردها بكفاءة، وتقديم خدمات تعليمية وبحثية ابتكارية، تمنحها ميزةً تنافسية مستدامة (معمري وعلالي، ٢٠٢١).كما أنه يُعدُ مؤشِّرًا على قدرة الجامعة في تبني استراتيجيات تدعم الابتكار وتنفيذها، وتعزيز الفعالية التَّنظيمية، والإسهام في خدمة المجتمع والاقتصاد المحلي (بدوي وعبد العزيز، ٢٠٢٣).

وفي الجانب الآخر، يبرز الذَّكاءُ التَّنظيمي بوصفه أحد المداخل الإدارية المهمة التي يمكن أن تسهم بفعالية في تعزيز الأداء المؤسَّسي، إذ يمثل وفقًا للكوني (٢٠٢٤) أحد أهم مقومات النَّجاح المؤسسي في القرن الحادي والعشرين، حيث يشكل عنصرًا محوريًا في تطوير أداء العاملين وجودة المخرجات. وذكر McBreen et al. (2022) أنَّه يُنظر إليه بوصفه مفهومًا تكامليًا يركز على جمع المعرفة وتحليلها وتوظيفها بطُرقٍ ذكية لدعم اتخاذ القرار الاستراتيجي، وتعزيز التعلُّم المؤسَّسي، والعمل الجماعي، والاستفادة المثلى من رأس المال المعرفي. كما أشارت عددٌ من الدِراسات من أن الذَّكاء التَّنظيمي يمثل أداةً فاعلةً لتمكين الجامعات من إدارة المعرفة واتخاذ قرارات استراتيجية رشيدة في بيئات عمل مُعقَّدة (عباس،٢٠١٩؛ عبد الستار وحسين،٢٠١٩؛ الأشلم،٢٠٢٣)، ويُسهم كذلك في تعزيز قدرتها على تحقيق أهدافها الاستراتيجية، ورفع مستوى الأداء بها من خلال تنمية الكفاءات القيادية والابتكارية، وترسيخ ثقافة تنظيمية محفّزة (الكوني، ٢٠٢٤؛ الورفلي، ٢٠٢٤؛Bornillo,2021 ؛ لطفي، ٢٠٢٢). ومن ثمَّ، تتحدَّد الفجوةُ البحثية لهذه الدِّراسة في الحاجة إلى استكشاف

أثر الذَّكاء التَّنظيمي بوصفه أحد العوامل المؤثِّرة في تحقيق الأداء الرِّيادي من خلال استقصاء آراء القيادات الأكاديمية في جامعة أم القرى.

مشكلةُ الدِّراسة

في ظل توجُّه المملكة العربية السُّعودية نحو بناء اقتصاد متنوع قادر على المنافسة العالمية، أصبحت الجامعاتُ السُّعودية مطالبةً بصورةٍ أكبر بتبني استراتيجيات متقدمة تُمكنها من تحقيق مزايا تنافسية مستدامة. وبالرغم من إيجابيات الاهتمام والتوسُّع الكبير الذي شهده قطاعُ التَّعليم العالي في المملكة خلال العقدين الماضيين، من خلال زيادة عدد الجامعات الحكومية التي أصبحت تغطي جميع مناطق المملكة، فإنَّ هذا التوسُّع صاحبه عددٌ من التحديات، حيث مازال بعضٌ من هذه الجامعات يُدار بآليات غير مناسبة (باسعيد،٢٠٢٠)، وكذلك أظهرت بعضُ الدِّراسات استمرار اعتماد عددٍ من الجامعات على أنماط إدارية تقليدية، ووجود ضعفٍ في الممارسات الرِّيادية، وإشكالاتٍ هيكلية وتنظيمية تُعيق تحقيق مستويات عالية من الأداء الرِّيادي. حيث أشار الشاعري وآخرون (٢٠١٧) إلى أنَّ أهم عقبة في طريق تحول الجامعات ونجاحها في دور الريادة يتمثَّل في كيفية تغلُّبها على القيم الإدارية التَّقليدية السَّائدة فبدون إزاحة هذه العقبة لن تستطيع الجامعاتُ التحول ونشر ثقافة الريادة. وأوضحت الشدي (٢٠٢١) أنه لا زالت بعضُ الهياكل التَّنظيمية لبعض الجامعات تعاني من التصلُّب والجمود والشَّكلية، واختلال التوازن بين النُّمو الكمي ونوعية التعليم وجودته، والمركزية في اتخاذ القرارات.

وبالرَّغم من عراقة جامعة أم القرى والإمكانات التي تتميز بها، وانتهاجها للتوجُّه الرِّيادي ضمن خطتها الإستراتيجية٢٠٢٧(جامعة أم القرى،٢٠٢٥)، فإنَّ عددًا من الدِّراسات أشارت إلى استمرار وجود معوِّقات قد تؤثِّر على قدرتها في تحقيق أداء ريادي متميز. حيث خلصت دراسةُ القرشي (٢٠٢٤) إلى أنَّ ممارسةَ القيادات الأكاديمية بالجامعة لبُعد قيادة المشاركة بوصفها أحد أبعاد التجديد الاستراتيجي جاء بدرجةٍ متوسِّطة، وأنَّ عملية التَّجديد الاستراتيجي بها تواجه عددًا من المعوِّقات من أهمها محدودية الصلاحيات الممنوحة للقيادات الأكاديمية. وأظهرت نتائجُ دراسة اللحياني والغامدي (٢٠٢٤) أن درجة توافر متطلبات الرِّيادة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية بالجامعة لا تزال متوسِّطة، مع التوصية بدعم المبادرات الرِّيادية وتمكين القيادات. كما خلصت دراسةُ الزهراني(٢٠٢٤) إلى أنَّ ممارسةَ القيادات الأكاديمية بها للريادة الاستراتيجية جاءت بدرجةٍ متوسِّطة، وأن مستوى معوِّقات هذه الممارسة جاءت بدرجةٍ مرتفعة.

وفي سياق هذه التَّحديات، وفي ضوء التَّحولات المتسارعة التي تشهدها بيئاتُ التَّعليم العالي، أصبحت الجامعاتُ بحاجة إلى تبني مداخل إدارية تواكب هذه التغيُّرات. ويُعدُّ مدخل الذَّكاء التَّنظيمي أحد المداخل الحديثة التي حظيت باهتمامٍ متزايدٍ في الأدبيات الإدارية، لما له من دورٍ في تعزيز استجابة المنظَّمات للمتغيرات البيئية، وفاعليته في تحسين الأداء المؤسسي؛ مما يستدعي بحث إمكانات توظيفه في الجامعات، حيث بيَّنت بعضُ الدِّراسات علاقةَ التأثير بينه وبين عددٍ من المتغيرات المهمة على مستوى الأداء المؤسسي، حيث خلصت دراسةُ Shabbir et al. (2016) إلى وجود علاقةٍ إيجابية بين الذَّكاء التَّنظيمي وأداء العاملين. وأشارت نتائجُ دراسة Porkiani and Hejinipoor (2013) لوجود علاقةٍ إيجابية بين الذَّكاء التَّنظيمي والمرونة التَّنظيمية. وأكدت دراسةُ عبد الرحيم ومحمد (٢٠٢٣) وجودَ علاقةٍ ارتباطية بين الذَّكاء التَّنظيمي والتميُّز الإداري بجامعة الأزهر بمصر. كما خلصت دراسةُ مشه (٢٠٢١) إلى وجود علاقةٍ ارتباطية إيجابية بين الذَّكاء التَّنظيمي والثقة التَّنظيمية ببعض الجامعات الأردنية. وخلصت دراسةُ العقلا (٢٠١٦) إلى

وجود علاقة بين الذَّكاء التَّنظيمي وتكنولوجيا المعرفة وآليات إدارتها وأنَّ هذه العلاقة تؤثِّر تأثيرًا معنويًا على عملية اتخاذ القرارات الاستراتيجية على مستوى بعض الجامعات السُّعودية.

وبالرَّغم من أن عددً من الدِّراسات قد تناول الذَّكاءَ التَّنظيمي باعتباره أحد المداخل الإدارية التي قد تسهمُ في دعم التميُّز المؤسسي والقدرة الرِّيادية للمنظمات، فإنَّ الأبحاث التي تناولت هذا المفهوم بوصفه مدخلًا استراتيجيًا لتحسين الأداء الرِّيادي في سياق مؤسَّسات التَّعليم العالي السُّعودي لا تزال محدودة؛ ولذلك، تبرز الحاجةُ إلى مزيدٍ من الدِّراسات التي تستكشفُ أبعاد توظيف هذا المدخل وإمكاناته ضمن أُطر تنظيمية تتلاءم مع طبيعة الجامعات السُّعودية. وفي ضوء ما سبق، تتحدَّد مشكلةُ الدِّراسة في الحاجة إلى استكشاف أثر الذَّكاء التَّنظيمي في تحقيق الأداء الرِّيادي في السِّياق الجامعي، وذلك لسد الفجوة البحثية في هذا المجال المهم. ويمكن صياغة مشكلة الدِّراسة في السُّؤال الرئيس التالي: ما أثر الذَّكاء التَّنظيمي في تحقيق الأداء الرِّيادي من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بجامعة أم القرى؟ ويتفرع من هذا السُّؤال الأسئلةُ الفرعية التالية:

أسئلةُ الدِّراسة

١. ما درجةُ ممارسة أبعاد الذَّكاء التَّنظيمي بجامعة أم القرى من وجهة نظر أفراد عينة البحث؟
٢. ما درجةُ توفر أبعاد الأداء الرِّيادي بجامعة أم القرى من وجهة نظر أفراد عينة البحث ؟
٣. هل توجد علاقةٌ ارتباطية ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى (0.05) بين درجة ممارسة الذَّكاء التَّنظيمي ودرجة الأداء الرِّيادي بجامعة أم القرى؟
٤. هل يوجد تأثيرٌ ذو دلالةٍ إحصائية عند مستوى (0.05) للذكاء التَّنظيمي في تحقيق أبعاد الأداء الرِّيادي بجامعة أم القرى؟

أهدافُ الدِّراسة:

تهدف الدِّراسةُ للكشف عن تأثير الذَّكاء التَّنظيمي في تحقيق الأداء الرِّيادي بجامعة أم القرى؛ من خلال تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

١. التعرُّف إلى درجة ممارسة أبعاد الذَّكاء التَّنظيمي بجامعة أم القرى.
٢. التعرُّف إلى درجة توفُّر أبعاد الأداء الرِّيادي بجامعة أم القرى.
٣. التحقُّق من العلاقة الارتباطية بين درجة ممارسة الذَّكاء التَّنظيمي وتوفُّر أبعاد الأداء الرِّيادي بجامعة أم القرى؟
٤. الكشف عن تأثير الذَّكاء التَّنظيمي في تحقيق أبعاد الأداء الرِّيادي بجامعةِ أم القرى؟

فرضياتُ الدِّراسة:

الفرضية الرئيسية (H0):

لا يوجد تأثيرٌ ذو دلالةٍ إحصائية عند مستوى (0.05) للذكاء التَّنظيمي في تحقيق أبعاد الأداء الرِّيادي بجامعة أم القرى.

الفرضياتُ الفرعية:

– الفرضية الفرعية الأولى (H0a): لا يوجد تأثيرٌ ذو دلالةٍ إحصائية عند مستوى (0.05) للذكاء التَّنظيمي في تحقيق بُعد الإبداع بوصفه أحد أبعاد الأداء الرِّيادي بجامعة أم القرى.

– الفرضية الفرعية الثانية (H0b): لا يوجد تأثيرٌ ذو دلالةٍ إحصائية عند مستوى (0.05) للذكاء التَّنظيمي في تحقيق بُعد الاستباقية بوصفه أحد أبعاد الأداء الرِّيادي بجامعة أم القرى.

– الفرضية الفرعية الثالثة (H0c): لا يوجد تأثيرٌ ذو دلالةٍ إحصائية عند مستوى (0.05) للذكاء التَّنظيمي في تحقيق بُعد المخاطرة بوصفه أحد أبعاد الأداء الرِّيادي بجامعة أم القرى.

أهميةُ الدِّراسة:

تكتسب هذه الدِّراسةُ أهميتها النظرية من تناولها لمتغيرين مهمين يُعدَّان من ركائز التطوير المؤسسي في التعليم العالي، وهما: الذَّكاء التَّنظيمي، والأداء الرِّيادي. وتأتي هذه الأهميةُ في ظل اتساع الاهتمام في الفكر التربوي والإداري بهذين المفهومين بوصفهما مدخلين استراتيجيتين لضمان استدامة المؤسَّسات وتعزيز تنافسيتها. كما تسهم الدِّراسةُ في سد فجوةٍ بحثية في البيئة الجامعية السُّعودية، من خلال الربط بين هذين المتغيرين ضمن سياق جامعي لم يسبق – بحسب علم الباحث – أن تناولته دراساتٌ سابقة بشكلٍ مباشر، الأمر الذي يعزِّز من قيمتها العلمية ويثري الأدبيات ذات الصلة. كما تواكب الدِّراسةُ التوجُّهات المعاصرة التي تضمنتها رؤيةُ المملكة العربية السُّعودية (٢٠٣٠)، وتسعى إلى دعم التميُز المؤسسي والرِّيادة الجامعية. أمَّا من الناحية التَّطبيقية، فتتمثل أهميةُ الدِّراسة في قدرتها على تقديم توصيات قابلة للتطبيق تسهمُ في دعم صناع القرار بجامعة أم القرى، خاصةً فيما يتعلق بتطوير الأداء الرِّيادي وتحقيق الأهداف الاستراتيجية للجامعة بما يتماشى مع توجُّهات رؤية المملكة (٢٠٣٠). كما يمكن أن تشكِّلَ نتائجُ الدِّراسة منطلقًا للباحثين والمهتمين بمجال القيادة التربوية والإدارة الجامعية لإجراء دراسات مستقبلية تتناول متغيري الدِّراسة بوصفهما مُحدِّدين مُهمين في عملية التَّطوير المؤسسي.

مصطلحاتُ الدِّراسة

تشمل المصطلحاتُ الرئيسية المستخدمة في هذه الدِّراسة ما يلي:

- **الذَّكاء التَّنظيمي** (Organizational Intelligence):

يُعرَّف الذَّكاءُ التَّنظيمي على المستوى الجامعي بأنَّه " القدرة الكلية للجامعة أفرادًا ووحدات ومنظَّمات على الابتكار التَّنظيمي والتكيُّف مع الظروف المختلفة المحيطة بها، واستغلال المعرفة الاستغلال الأمثل والقدرة العالية على التطور وتقديم قيمة مضافة تساعدها على التميز والمنافسة مع الجامعات الأخرى" (قرني وأبو سيف، ٢٠١٦، ٦٨).

ويُعرَّف إجرائيًا في هذه الدِّراسة بأنَّه قدرة جامعة أم القرى على تعبئة رأس مالها المعرفي والبشري واستثماره بشكلٍ تكاملي، بحيث يشمل: المعالجة الفعّالة للمعلومات، والتعلُّم من الخبرات، واتخاذ قرارات استراتيجية، بما يعزز مرونتها التكيفية ويُمكّنها من تحقيق أهدافها الاستراتيجية، ويقاس ذلك بدرجة استجابات أفراد عينة الدِّراسة على هذا المحور بأداة الدِّراسة.

- **الأداء الرِّيادي** (Entrepreneurial Performance):

يُعرَّف الأداءُ الرِّيادي على المستوى الجامعي بأنه "ذلك الأداء الذي يزود المؤسَّسات بطاقةٍ عالية أكبر من منافسيها، ويضمن لها التفرد وزيادة قدرتها على الإبداع والابتكار، واشباع حاجات المستفيدين بشكلٍ مستمر" (العابدي وآخرون، ٢٠١٨، ١١٤). ويرى Subedi (2021) أنَّ الأداءَ الرِّيادي هو ما يُمكّن المؤسسةَ من تحسين إنتاجيتها ورفع قدرتها التنافسية من خلال تعزيز الابتكار وقبول المخاطر واستغلال الفرص الرِّيادية.

ويُعرَّف إجرائيًا في هذه الدِّراسة بأنَّه النتيجة النهائية التي تحقِّقها جامعة أم القرى من خلال ممارستها لعددٍ من الإجراءات التي تعتمد على توليد الأفكار الإبداعية، وتوظيفها بشكلٍ استباقي، مع الميل للمخاطرة وتحمُّل تبعاتها، بهدف

تحقيق أهدافها الاستراتيجية المعلنة مع تحقيق الإبداع والتفرد على المنافسين؛ لتصبح الجامعةُ رائدةً في خدماتها المقدَّمة لعملائها والقطاع الذي تعمل فيه، ويقاس ذلك بدرجة استجابات أفراد عينة الدِّراسة على هذا المحور بأداة الدِّراسة.

حدودُ الدِّراسة:

- الحدود الموضوعية: سعت الدِّراسةُ الحالية للكشف عن أثر الذَّكاء التَّنظيمي بأبعاده السبع وفقًا لنموذج الذَّكاء التَّنظيمي لكارل ألبريشت (Karl Albrecht,2002) والمتمثِّلة في (الرؤية الاستراتيجية، والمصير المشترك، والرغبة في التغيير، والمواءمة والتطابق، والقلب، ونشر المعرفة، وضغوط الأداء) في تحقيق الأداء الرِّيادي للجامعة بأبعاده (الإبداع، والاستباقية، والمخاطرة).
- الحدود المكانية: تمَّ تطبيقُ الدِّراسة بجامعة أم القرى.
- الحدود الزمانية: تمَّ تطبيقُ الدِّراسة خلال العام الجامعي(١٤٤٦هـ).
- الحدود البشرية: تمَّ تطبيقُ أداة الدِّراسة على عينةٍ من القيادات الأكاديمية.

أدبياتُ الدِّراسة

أولًا: الذَّكاءُ التَّنظيمي (Organizational Intelligence):

أ.مفهوم الذَّكاء التَّنظيمي:

تم تناول مفهوم الذَّكاء التَّنظيمي في عديدٍ من الدِّراسات والبحوث العلمية التي تم نشرها في سياقات متنوعة، سواءً أكانت أكاديمية أم غير أكاديمية. وقد تنوعت تعريفاتُه تبعًا لاختلاف الأطُر النَّظرية والمعرفية التي تناولته. فمن منظور معرفي إداري، يرى Albrecht (2002) أنَّ الذَّكاء التَّنظيمي يتمثَّل في قدرة المنظَّمة على تعبئة جميع طاقاتها العقلية وتوجيهها نحو إنجاز المهام. في حين يضيف Porkiani and Hejinipoor (2013) بُعدًا استراتيجيًا، مشيرين إلى أنه يشمل القدرة على إيجاد المعرفة وتوظيفها بشكلٍ استراتيجي بما يتماشى مع التغيُّرات المحيطة. ويؤكد Istudor et al. (2016)أهمية معالجة المعلومات وفهمها بشكلٍ هادفٍ لزيادة التكيُّف مع البيئة. من جهةٍ أخرى، قدم Dagiene et al. (2015)تعريفًا أوسع؛ حيث اعتبروا الذَّكاءَ التَّنظيمي عبارة عن القدرة على فهم المواقف المعقَّدة وتطوير المعرفة وتبادلها واستخدامها، والتعلُّم من التجربة. كما أشار Keshavarz et al. (2018) إلى أن الذَّكاء التَّنظيمي يتمثل في قدرة المؤسَّسة على التكيُّف والتعلُّم والتغيير استجابةً للظروف البيئية من خلال استخدام المعرفة المناسبة. ويتوسَّع Liebowitz (2019)في المفهوم، واصفاً الذَّكاء التَّنظيمي بأنَّه المجموع الكلي لأنواع الذَّكاء المختلفة التي تسهم في بناء رؤيةٍ مشتركة، وتطوير المؤسسة وإدارتها من خلال تحويل المعلومات إلى معرفة منظَّمة ومشتركة. ووافقه عباس (٢٠١٩) حيث بين أن الذَّكاء التَّنظيمي مجموعة من أنماط الذَّكاءات المختلفة في المنظَّمة التي تنتج عن عمليات التعلُّم التَّنظيمي. وأضاف Ahmad et al. (2019) بُعدًا خاصًا بالقدرات الجوهرية والمعرفة الضمنية في حل المشكلات المعقدة، مؤكدين أهمية توحيد القدرات الفنية والبشرية. في حين أشار طلب وآخرون (٢٠٢٠) إلى أنه يتضمن تعبئة رأس المال الفكري لتطوير المؤسَّسة وتحقيق أهدافها. وخلص الكوني (٢٠٢٤) إلى أنه مفهوم مُتعدِّد الأبعاد يجمع بين المهارات المعرفية والسُّلوكية والعاطفية، وقدرة الأفراد على التفاعل بفعالية مع بيئات العمل التَّنظيمية المختلفة.

وبناءً على ما سبق، يتضح أنَّ الذَّكاء التَّنظيمي عبارة عن قدرة المنظَّمة على تعبئة رأس مالها المعرفي والبشري واستثماره بشكلٍ تكاملي، ويشمل ذلك المعالجة الفعّالة للمعلومات، وحل المشكلات التَّنظيمية، والتعلُّم من التَّجارب المختلفة، واتخاذ قرارات استراتيجية بما يعزز مرونتها التكيُّفية ويُمكّنها من تحقيق أهدافها الاستراتيجية.

ب. أهميةُ الذَّكاء التَّنظيمي:

تشير عديدٌ من الدِّراسات إلى أن الذَّكاء التَّنظيمي يُعدُّ من المداخل الإدارية الحديثة التي تُسهم بفعالية في تمكين المؤسَّسات، على اختلاف أنواعها، من تحقيق أهدافها الاستراتيجية وتحسين كفاءتها من خلال تطوير القدرات العقلية والتَّنظيمية للعاملين، وتوظيف المعارف والخبرات بطريقةٍ فعّالة. ومن خلال مراجعة الأدبيات ذات الصلة بمتغير الذَّكاء التَّنظيمي تبرز أهميته من خلال عددٍ من المحاور من أهمها:

أولًا: دعم تحقيق الأهداف الاستراتيجية ورفع كفاءة الأداء المؤسَّسي، حيث يؤكد Bao (2020) أن الذَّكاء التَّنظيمي يمثل محركًا لتحسين الأداء العام للمؤسَّسة، وتحسين كفاءة الأداء، وتحقيق مزايا تنافسية مستدامة.

ثانيًا: تعزيز الابتكار والنمو المهني والقدرة التنافسية للمؤسسة، حيث أظهرت دراسةُ Kahkha et al. (2015) وجود علاقة إيجابية بين الذَّكاء التَّنظيمي وإدارة الابتكار والتقدُّم المهني، موضحةً أنَّه يعزِّز قدرة المؤسَّسة على فهم العوامل المؤثّرة في قراراتها الإدارية. وأشار Chegani (2016) إلى دوره في تحفيز الابتكار والنُّمو المهني للعاملين. كما أوضح Altindag and Ongel (2021)أن الذَّكاء التَّنظيمي يسهم في تحويل المعلومات إلى معرفة استراتيجية، تدعم الابتكار وتُعزز الميزةَ التَّنافسية للمؤسسة.

ثالثًا: إدارة المعرفة والموارد البشرية وتوظيفهما بفعالية، فقد بيّن Soltani et al. (2020) أن الذَّكاء التَّنظيمي يسهم في تحويل البيانات إلى معرفة، والمعرفة إلى أداء يعزز من جودة اتخاذ القرار. كما تؤكد Ahmad et al. (2019) أنه يشكل مدخلًا استباقيًا لإدارة المعرفة واقتناص الفرص التطويرية؛ مما يُعزز من قدرات الأفراد والمؤسَّسات نحو التطوير الذاتي ويدفعها نحو التحول إلى منظَّمات ذكية.

رابعًا: تطوير الأداء المؤسسي في مؤسَّسات التَّعليم العالي، حيث يُعدُّ الذَّكاء التَّنظيمي أداةً استراتيجية لتطوير الأداء. فقد أشار عباس (٢٠١٩) إلى أهميته في تعظيم الاستثمار في رأس المال الفكري عبر استغلال المعارف الأكاديمية والإدارية. وبيّن عبد الستار وحسين (٢٠١٩) دوره في دعم تميُّز الجامعات من خلال تنمية الكوادر المؤهلة. وأضاف الأشلم (٢٠٢٣) أنه يُسهم في تطوير المهارات الابتكارية وتعزيز كفاءة الأداء الإداري، كما أشار الكوني (٢٠٢٤) إلى دوره في تنمية القيادة، وترسيخ ثقافة التعاون، والحد من المشاعر السَّلبية داخل المنظمة. وأكدت الورفلي (٢٠٢٤) أن امتلاك القيادات الأكاديمية لمهارات الذَّكاء التَّنظيمي يعزز من فعالية القيادة والتكيُّف مع المتغيرات.

خامسًا: مواجهة التغيُّرات البيئية واستشراف المستقبل، حيث يشير Bornillo (2021) إلى أن الذَّكاء التَّنظيمي يُعدُّ من الشروط الأساسية لنجاح المؤسَّسات في تحقيق رسالتها، موضحًا أن الذَّكاء الفردي لم يعد كافيًا لمواجهة تحديات المستقبل، بل لا بد من تنمية الذَّكاء الجماعي للتعامل مع المشكلات التَّنظيمية. وتدعم لطفي (٢٠٢٢) هذا التوجُّه، حيث خلصت إلى أن الذَّكاء التَّنظيمي استراتيجية فعالة للتعامل مع البيئات غير المستقرة والتكيُّف معها، بما يضمن استمرارية المؤسسة.

ويتّضح مما سبق أن الذَّكاء التَّنظيمي يُشكّل مدخلًا استراتيجيًا متكاملًا يعزز من قدرة المؤسَّسات على التكيُّف مع المتغيرات وتحسين إدارة المعرفة، وتطوير رأس المال الفكري، وتحويل المعرفة إلى ممارسات تنظيمية فعّالة، وبناء ثقافة مؤسسية قائمة على التعلُّم المستمر، والابتكار، والتحسين المستمر، وبالتالي تمكين المؤسَّسات من تحقيق أهدافها الاستراتيجية.

ج. أبعاد الذَّكاء التَّنظيمي

تشير مراجعةُ الأدبيات إلى أنَّ كثيرًا من الدِّراسات والأبحاث السابقة التي تناولت متغير الذَّكاء التَّنظيمي اعتمدت على نموذج كارل ألبريشت (Karl Albrecht, 2002) ، الذي يُعدُّ من النَّماذج الشُّمولية في هذا المجال. ويتكوّن هذا

النموذج من سبعة أبعاد رئيسة تضم في طياتها مجموعة من السُّلوكيات والخصائص الهيكلية والعمليات التَّنظيمية التي تُنفَّذ بطرق منهجية وفعالة. وقد تم استخدام هذا النَّموذج في عددٍ من الدِّراسات التي أُجريت في مؤسسات التَّعليم العالي (مثل:الأشلم، ٢٠٢٣؛ العنزي، ٢٠٢١؛ عبد الستار وحسين، ٢٠١٩؛ قرني و أبو سيف، ٢٠١٦؛ لطفي، ٢٠٢٢؛ طلب وآخرون، ٢٠٢٠؛ Bornillo, 2021) ، مما يعكس صلاحيته وملاءمته لهذا السِّياق؛ ولذا تستند هذه الدِّراسةُ إلى هذا النَّموذج، وسيتم استعراض أبعاده السبع بشيءٍ من التَّفصيل فيما يلي:

١.الرُّؤيةُ الاستراتيجية Strategic Vision:

يشير بُعدُ الرُّؤيةِ الاستراتيجية إلى القدرة على إيجاد هدف المؤسَّسة وتطويره والتعبير عنه، ويُفترض أن يكون القادةُ قادرين على صياغة مفهوم النجاح وتطويره، وكذلك على إعادة ابتكاره عند الضرورة (Albrecht, 2002). ويشير كذلك إلى الاستراتيجيات الأساسية التي يجب تحديدُها وقبولُها من جميع العاملين، ومراجعتها وتعديلها بشكلٍ مستمر، مع مراجعة الفرص والتهديدات الناشئة عن العوامل البيئية المختلفة باستمرار (Porkiani&Hejinipoor,2013). كما يشير إلى الأهداف المنشودة التي تسعى المؤسسة إلى تحقيقها (Keshavarz et al.,2018). وتتسم الرؤيةُ الاستراتيجية بمجموعة من الخصائص كالوضوح، والبساطة، والواقعية، وقابليتها للتحول إلى سياسات وخطط وبرامج قابلة للتنفيذ (عبد الستار وحسين، ٢٠١٩). وبذلك، تمثل الرُّؤيةُ الاستراتيجية أداةً توجيهية تُسهم في رسم المسار المستقبلي للمنظَّمة وتحديد أهدافها وأولوياتها الاستراتيجية والطُّرق المناسبة لتحقيقها في ضوء الإمكانات المتاحة والفرص المستقبلية.

٢.المصير المشترك Shared Fate:

يعكس بُعْدُ المصير المشترك مدى شعور الموظَّفين وأصحاب المصلحة في المنظَّمة أنهم يشتركون في أهدافٍ واحدة، ويتقاسمون مفهومًا موحدًا للنجاح، بحيث تسهم جهودُهم الفردية في توجيه الأداء الجماعي نحو تحقيق نتائج ملموسة (Albrecht,2002). ويتطلَّب هذا البُعْد أن تكون لدى المنظَّمة أهدافٌ موحَّدة يتم العمل على تحقيقها من خلال التَّعاون والتَّنسيق بين الأفراد في سبيل بلوغ الرؤية المشتركة وتحقيق نجاح المؤسَّسة (Gholami&Safaee, 2012). وفي هذا الإطار، يشير Porkiani and Hejinipoor (2013) إلى ضرورة إلمام الموظَّفين برسالة المنظَّمة، والشُّعور بالتَّضامن والتَّعاطف مع أهدافها. وأوضح قرني وأبو سيف (٢٠١٦) إلى أن مفهوم المصير المشترك يتمثل في شعور جميع المعنيين بالانتماء إلى المنظَّمة، وارتباطهم بها لتحقيق النَّجاح والرؤية المستقبلية. كما يرتبط بدرجة وضوح الرؤية الاستراتيجية للمؤسَّسة، حيث يعمل الموظَّفون نحو هدفٍ موحَّد من خلال تعزيز التَّعاون فيما بينهم (Keshavarz et al., 2018). وبناءً على ما سبق، فإن بُعْدَ المصير المشترك يتمثَّل في مدى ارتباط الموظَّفين وأصحاب العلاقة بأهداف المنظمة وقراراتها، وإدراكهم وشعورهم الحقيقي بأن رسالة المنظَّمة تمثِّل هدفًا مشتركًا يسعون لتحقيقه بأفضل الطرق، ويتطلب ذلك غرس شعور الانتماء والولاء لدى العاملين، وتهيئة بيئة عمل تعزز التَّعاون بين الأقسام والوحدات المختلفة لتحقيق أهداف المنظَّمة.

٣.الرغبة في التغيير Appetite for Change:

أشار (Albrecht, 2002) إلى أن بُعْد الرَّغبة في التَّغيير يعكس النَّظر إلى التَّغيير كونه يمثل تحديًا وفرصةً في آنٍ واحد، فهو يفتح المجال أمام تجارب جديدة وتعلُّم طرُق مبتكرة لتحقيق النجاح. وينبغي أن تكون الرغبةُ في التغيير كبيرةً بما يكفي لاستيعاب أنواع التغييرات المطلوبة في الرؤية الاستراتيجية. وبيّن Gholami and Safaee (2012) أن المنظَّمة الذَّكية هي تلك التي تتمتع بمرونة بشرية وتنظيمية تمكّنها من استيعاب التغيرات البيئية والتكيُّف معها بفعالية. كما أشار Porkiani and Hejinipoor (2013) إلى أن المؤسَّسات القادرة على التكيُّف مع التغيرات البيئية، وتحفيز موظَّفيها

على الإبداع والابتكار تحقق مستويات أعلى من النجاح، حيث تُعدُّ هذه القدرة على التَّغيير بمثابة مدخل لتجريب أساليب عمل جديدة وتطوير الأداء. وأضاف Chegani (2016) أن الرَّغبة في التَّغيير تعكس قدرةَ المنظَّمة على مواجهة التغيُّرات غير المتوقعة، وذلك من خلال تعزيز مرونة الإجراءات، وتبنّي أساليب تفكير واستجابة حديثة ومبتكرة. كما أشار Keshavarz et al. (2018) إلى أهمية ترسيخ ثقافة التَّغيير داخل المنظَّمات الذكية، واعتباره فرصة للتعلُّم واكتساب خبرات جديدة، واستحداث طُرق فعَّالة لتحقيق التميُّز. وأكدت الورفلي(٢٠٢٤) أن قدرة المؤسَّسة على الاستجابة للمتغيرات الخارجية والتأقلم مع التَّحديات المفاجئة تُعد من المؤشِّرات المهمة لهذا البُعد، حيث يُنظر للتغيير بوصفه فرصةً لاكتساب خبرات جديدة؛ مما يستلزم توفّر رغبة قوية لدى المؤسَّسة لاستيعاب ما يتطلَّبه التغيير من تطوير في الرؤية الاستراتيجية. ويتَّضح مما سبق أن بُعد الرغبة في التَّغيير يتضمَّن مدى استعداد العاملين لتقبُّل التطورات التي قد تطرأ على المنظَّمة، والتعامل معها بإيجابية باعتبارها فرصة للتعلُّم وتحقيق النجاح، ويتطلب ذلك من المنظَّمة العمل على تعزيز قدرات منسوبيها ومهاراتهم، وتطوير خدماتها بما يسهم في مواكبة هذه التغيُّرات.

٤. المواءمة والتَّطابق Alignment and Congruence:

يشير بُعْدُ المواءمة والتَّطابق إلى أهمية توجيه الطاقات الفردية للعاملين وتنسيقها بما يخدم تحقيق الأهداف المشتركة للمنظَّمة وأفرادها (Albrecht, 2002). وأشار Porkiani and Hejinipoor (2013) إلى أن المؤسَّسات الذَّكية تعتمد على هياكل تنظيمية وأنظمة وإجراءات تعمل على تقليل التَّداخُل في المهام وتجنُّب تكرارها؛ مما يُسهم في تحسين كفاءة اتخاذ القرارات وسرعة الاستجابة من خلال تمكين الأفراد وتفويض الصلاحيات. ولعل من أبرز مؤشِّرات هذا البُعد كما ذكر Keshavarz et al. (2018) هو قدرة المؤسَّسة على تنظيم الأفراد والفرق بطريقة تحقق رسالتها، عبر سنّ تشريعات وإجراءات تنظم بيئة العمل، وتحدُّ من المشكلات الداخلية. وبُناءً على ذلك، فإن بُعْد المواءمة والتَّطابق يُعنى بإزالة الاختلافات والتعارضات التي قد تنشأ بين العاملين في أثناء أداء مهامهم، من خلال مواءمة الهيكل التَّنظيمي مع الأهداف الاستراتيجية للمنظَّمة، وتفعيل الأنظمة واللوائح لتكون ممكنات وأدوات فاعلة في تسهيل سير العمل، ويتطلب ذلك تنسيق جهود الأفراد وفرق العمل إلى جانب ضمان توزيع المهام والمسؤوليات وفق اللوائح والأنظمة المعمول بها بشكلٍ متوازن يتناسب مع اختصاصات كل فرد داخل المؤسَّسة، بما يحقق الأهداف التَّنظيمية للمنظَّمة.

٥. القلب Heart :

يعكس بُعْدُ القلب أو الروح المعنوية والعطاء في الذَّكاء التَّنظيمي توافر القدرة والرغبة لدى العاملين لتقديم جهد يتجاوز الحد المتفق عليه، حيث أشار Gholami and Safaee (2012) إلى أنه يتمثَّل في استعداد الموظَّفين لبذل جهود تفوق المستوى المطلوب نتيجة وعيهم بأن نجاحهم يرتبط ارتباطًا وثيقًا بنجاح المنظَّمة؛ ما يدفعهم إلى الإسهام بفاعليةٍ أكبر في تحقيق أهدافها. وهذا ما سبق تأكيده من قبل Albrecht (2002) حيث ذكر أنه وبعيدًا عن بُعْد المصير المشترك، ينطوي بُعْد القلب على الاستعداد للعطاء بما يتجاوز المعيار حيث أنه في مؤسَّسة تفتقر إلى هذا البُعد يكتفي الموظفون بأداء وظائفهم، على عكس المؤسَّسة التي يكون لدى موظفيها استعدادٌ للإسهام بما يتجاوز المتوقَّع؛ لأنهم يربطون نجاحهم بنجاح المؤسَّسة.وأكد ذلك Porkiani and Hejinipoor (2013) حيث ذكر أنَّ العاملين في المؤسَّسات التي تتميز بروح معنوية مرتفعة يؤدون أعمالهم بكفاءةٍ أعلى من المتوقَّع، حيث ترتفع مستوياتُ الطاقة والتَّحفيز لديهم، ويشعرون بالفخر لكونهم جزءًا من المنظَّمة. كما بيّن Keshavarz et al. (2018) أن هذا البُعْد يتجلى في شعور الأفراد الإيجابي تجاه بيئة عملهم، والرغبة الصادقة في أداء المهام بتفانٍ يتجاوز الحدود المعيارية. وأوضحت الورفلي (٢٠٢٤) أنه يعكس توفُّر رغبة حقيقية لدى العاملين للعطاء أكثر من المعدَّل المتفق عليه، مدفوعين بالإيمان

برؤية المنظَّمة. كما أشار كامل (٢٠٢٤) إلى أن هذا البُعْد يشير إلى رغبة العاملين في الإسهام بمجهودات أكبر مما هو متفق عليه، وينبع ذلك من التَّوافق القيمي بين الموظَّفين والمنظَّمة وإيمانهم بأهدافها وسعيهم لتحقيق نجاحها. وبناءً على ما سبق، يمكن القولُ إن بُعد القلب يتضمَّن القيم التَّنظيمية كالروح المعنوية والانتماء والعطاء وأهميتها في تحفيز العاملين لتقديم مجهودات تفوق ما هو متوقَّع، وهو ما يُعد من العناصر الجوهرية في تعزيز الذَّكاء التَّنظيمي.

٦.نشر المعرفة Knowledge Deployment:

يرى Albrecht (2002) أن الذَّكاء التَّنظيمي ينبغي أن يشمل تدفُّق المعرفة بحرية في جميع أنحاء المنظَّمة، مع ضرورة تحقيق توازن دقيق بين الحفاظ على سرية المعلومات الحساسة وتوفير المعلومات الضرورية، مع دعم الابتكار وتشجيعه وتوليد الأفكار الجديدة ومناقشة الوضع الراهن بعقلية منفتحة. وأشار Gholami and Safaee (2012) إلى أنَّ نشرَ المعرفة يمثل آليةً فعّالة لتحويل المعرفة الفردية إلى معرفة تنظيمية جماعية، من خلال تنظيمها ومشاركتها بين أفراد المنظَّمة. كما أكّد Porkiani and Hejinipoor (2013) أنَّ نجاح المنظَّمة يعتمدُ بدرجةٍ كبيرة على مدى فاعلية استخدامها للمعرفة والمعلومات وآليات نشرها، وتوازن ذلك مع دعم الابتكار داخل المؤسَّسة. وفي السياق ذاته، أوضح Keshavarz et al. (2018) أن بُعْد نشر المعرفة يتمثَّل في آلية تطبيق المعرفة داخل المنظَّمة بهدف تحقيق النجاح التَّنظيمي. كما بيَّن عبدُ الستار وحسين (٢٠١٩) أنَّ نشر المعرفة يعتمد على آليات رسمية، مثل: التقارير والتَّدريب، والتعلُّم في أثناء العمل، والاجتماعات المخطَّطة، إضافة إلى آليات غير رسمية كالحلقات النقاشية والندوات والاجتماعات غير الرسمية. وبالتالي، يمكن استنتاجُ أن بُعد نشر المعرفة يُعنى بقدرة المنظَّمة على إنتاج المعرفة وتحليلها وتنظيمها، ثم مشاركتها بين العاملين وأصحاب العلاقة بالمنظَّمة وخارجها، ويتطلب ذلك وجود أنظمة اتصال فعّالة لنشر المعرفة وتبادلها، مع التركيز على تنمية قدرات العاملين في استخدام التقنيات الحديثة لإدارة المعرفة، وإنشاء مجتمعات تعلُّم مهنية والاستفادة من ذلك في تطوير الأداء.

٧.ضغوط الأداء Performance Pressure:

يشير بُعْدُ ضغوط الأداء إلى وعي المسؤولين والعاملين بما يجب تحقيقه من أهداف استراتيجية ونتائج تكتيكية ضمن عمل المنظَّمة حيث يُعدُّ من المتطلبات التَّشغيلية الأساسية والتوقُّعات المتبادلة التي تسهمُ في تحقيق النجاح المشترك (Albrecht, 2002). ويُعدُّ ضغط الأداء عن تلك الضغوط التي يضعها الفرد على نفسه، بالتنسيق مع أولويات تم الاتفاق عليها مع القادة، بهدف تحقيق أهداف المؤسَّسة، فضغط الأداء المرتفع يعزز من دافع الفريق لتحقيق نتائج جيدة؛ ولذلك فمن الضروري أن يكون لدى العاملين في مختلف المستويات التَّنظيمية فهم واضح لطبيعة أدوارهم، والمسؤوليات المناطة بهم، وكذلك الإسهامات المتوقَّعة منهم (Gardner,2012). حيث إن العاملين في المؤسَّسات الذَّكية يؤدون مهامهم بدقةٍ وكفاءة انطلاقًا من إيمانهم بأهداف المؤسَّسة، وإدراكهم للتوازن المنطقي بين التوقعات الفردية والتَّنظيمية (Porkiani and Hejinipoor, 2013). وفي السياق ذاته، أشار Chegani (2016) إلى أن القائد يمكنه تعزيز هذا الشُّعور لدى الموظَّفين؛ مما يجعل ضغط الأداء عاملًا محفِّزا عندما يكون مقبولًا ومفهومًا من قبل العاملين لتحقيق الأداء المتوقَّع منهم. وقد أكَّد Keshavarz et al. (2018) أن ضغوط الأداء تعكس إدراك الموظفين لأدائهم، وتمثل كذلك الإعتراف الواعي بأداء العاملين. وهذا ما أكده عباس (٢٠١٩) من أن ضغط الأداء يتمثَّل في الوعي العميق لدى كل فرد بما ينبغي تحقيقه وفق الأهداف الاستراتيجية المحدَّدة، مع وجود توقُّعات وآمال مشتركة تدفعهم نحو أداء أعلى. وبناءً على ما سبق، يُعدُّ بُعْد ضغط الأداء عن التزام داخلي يفرضه العاملون على أنفسهم للوفاء بالمهام الموكلة

إليهم، في ضوء معايير الأداء المحدَّدة والأهداف المراد تحقيقها، ويتطلَّب ذلك وضوح الأدوار، وتحديد المسؤوليات بدقة، إلى جانب تقديم تغذية راجعة مستمرة تساعد الأفراد على فهم مستوى أدائهم وتحسينه.

ثانيًا: الأداء الرِّيادي (Entrepreneurial Performance):

أ. مفهوم الأداء الرِّيادي:

يعكس الأداءُ الرِّيادي قدرةَ المؤسَّسة على التَّعامل بكفاءةٍ وفاعلية مع المخاطر، واستعدادها الدائم لتجاوز التَّحديات واستغلال الفرص الجديدة بروح من الجرأة والمبادرة (Yu, 2013). ويُعد سلوكًا تنظيميًا يتجه نحو الابتكار والإبداع، وتوليد الأفكار الجديدة والميل إلى المخاطرة؛ مما يؤدي إلى تقديم منتجات وخدمات وعمليات تكنولوجية متقدمة (Tajvidi, 2015). وأشار Sebikari (2019) أنَّ الأداءَ الرِّيادي يمثل النتيجة النهائية التي تحقِّقها المنظَّمة أو تسعى إلى تحقيقها نتيجة توظيفها للموارد البشرية والمادية كافةً بطريقةٍ فعالة، تضمن الإبداع والريادة على المنافسين في خدماتها. ويؤكد Jalod et al. (2021) أن الأداء الرِّيادي يتجلى في القدرة على تحديد الأهداف بوضوح، وتحسين أساليب العمل باستمرار من خلال التركيز على نقاط القوة والضعف، وتقييم النَّتائج وفق معايير أداء عالية.

وفي مجال التَّعليم العالي، يُنظَر إلى الأداء الرِّيادي في الجامعات على أنه أحد المقومات الجوهرية لتحقيق التميُّز الأكاديمي والابتكار المؤسَّسي. حيث يشير العابدي وآخرون (٢٠١٨) إلى أنَّ الأداء الرِّيادي الجامعي يتجلى في توفير طاقة تنظيمية تفوق تلك الموجودة لدى الجامعات المنافسة؛ مما يمنح المؤسَّسةَ التَّعليمية قدرةً أكبر على الإبداع وتلبية حاجات المستفيدين. وأشار Klofsten (2019) إلى أنه يعكس عمليَة التَّحول إلى نموذجٍ حديث قائم على الكفاءات، والهياكل والتَّنظيمات المالية الجديدة، والتَّفكير الاستراتيجي المبني على الثِّقة والتَّعاون بين الجامعة والمجتمع. ويُعرف أحمد (٢٠٢٠) الأداءَ الرِّيادي في مؤسَّسات التَّعليم العالي بأنه مجموع الجهود والإجراءات التي تهدف إلى تعزيز النَّمط القيادي، ورفع الإنتاجية المعرفية، وتفعيل التَّغيير الاستراتيجي، من أجل تعزيز موقعها الرِّيادي. وتُضيف معمري وعلالي (٢٠٢١) أن الأداء الرِّيادي يتمثل في قدرة الجامعة على توظيف مواردها المختلفة ضمن أنشطتها لتحقيق نتائج تتصف بالابتكار والتجديد على نحو يحقِّق لها الريادة. كما يرى طلب وآخرون (٢٠٢١) أنَّ الأداء الرِّيادي يتجسد في قدرة المؤسَّسة الرِّيادية على تحقيق مستوياتٍ عالية من الربحية والتنافسية من خلال استغلال الفرص بكفاءة، وبما يعزِّز رضا أصحاب العلاقة. وفي السياق ذاته يؤكد الملحمي وناصر (٢٠٢٤) أن الأداء الرِّيادي في الجامعات هو: قدرةُ الإدارات الأكاديمية على تحقيق التميُّز المؤسَّسي من خلال استغلال الأفكار المبتكرة والتعامل الواعي مع المخاطر؛ مما يضمن استمرارية الجامعة في موقع ريادي مقارنةً بمثيلاتها.

ويتضح مما سبق، أنَّ الأداءَ الرِّيادي هو نتيجة للنمط الاستراتيجي لإدارة العمل، يقوم على توظيف الموارد البشرية والمادية بكفاءة ويعتمد على ممارسات ابتكارية قائمة على الاستجابة الاستباقية لمتطلَّبات بيئة العمل: مما يُمكّن المنظَّمة من تبوء مركز ريادي متميز.

ب.أهمية الأداء الرِّيادي للمنظمات:

أصبح الأداءُ الرِّيادي يمثل توجُّها استراتيجيًا معاصرًا تتبناه عديدٌ من المؤسَّسات، خاصةً الجامعية منها؛ لما له من تأثيرٍ مباشر على تحقيق الأهداف المؤسَّسية وتعزيز التنافسية في بيئات العمل الديناميكية. ومن خلال مراجعة الأدبيات ذات العلاقة بهذا المتغير، تبرز أهميته من خلال عدة محاور رئيسية يتمثَّل أهمها فيما يلي:

أولًا: يُعدُّ تركيزُ الأداء الرِّيادي على تلبية حاجات المستفيدين وأصحاب المصلحة عاملًا أساسيًا في تحقيق الريادة المؤسسية، حيث أكدت معمري وعلالي (٢٠٢١) أنَّ الأداءَ الرِّيادي يُعد من أبرز الاستراتيجيات التي تمكِّن المؤسَّسات من بلوغ

التميز، من خلال تبني الإبداع في صياغة حلول مبتكرة واستباقية لتلبية احتياجات المستفيدين، مع الاستعداد لتحمُّل المخاطر المرتبطة باقتناص الفرص.

ثانياً: يُسهم الأداءُ الرِّيادي في ترسيخ لغة عمل مشتركة ومثالية داخل المؤسَّسة، تُبنى كما أشار العابدي وآخرون (٢٠١٨) على أسس تحديد الأهداف، وتحليل المشكلات، والرقابة على أساليب العمل، وتقويم الأداء بناءً على معايير واضحة وموضوعية؛ مما يعزز من قدرة المؤسسة على تحسين عملياتها الداخلية، ويدعم تحقيق أهدافها الاستراتيجية.

ثالثا: يمنح الأداءُ الرِّيادي المؤسَّسات طاقة تنظيمية أعلى مقارنةً بمنافسيها، وهذا ما أكده أحمد (٢٠٢٠) بأن الأداء الرِّيادي يمكن المؤسَّسات من التفرد والابتكار وبلورة رؤية مستقبلية متميزة؛ مما يعزز القدرة على التميُّز المؤسَّسي من خلال الإبداع المستمر والاستجابة الفعالة لحاجات المستفيدين.

رابعًا: يعد التوجُّه نحو الأداء الرِّيادي موقفًا استراتيجيًا يعكس كما أوضح Budiati et al. (2022) رغبة المؤسسة في تبني الأفكار الجديدة واستكشاف الفرص، ومواجهة التَّحديات المرتبطة بالمنافسة، وأن هذه الممارسات من شأنها دفع المؤسَّسة نحو اتخاذ قرارات ريادية تُسهم في تبوء مراكز متقدمة في بيئتها التنافسية.

خامسًا: يؤدي الأداءُ الرِّيادي دورًا محوريًا في تعزيز المكانة الرِّيادية للجامعات، من خلال الارتقاء بموقعها التَّنافسي على الصَّعيدين المحلي والدولي. فقد أشار Dong et al. (2020) إلى أن الأداء الرِّيادي يمكِّن الجامعات من تحسين موقعها في سوق التَّعليم العالي. وبالتالي يؤثر الأداءُ الرِّيادي تأثيرًا إيجابيًا في تحقيق المستهدفات الوطنية، وهذا ما أكدته دراسةُ بدوي وعبد العزيز(٢٠٢٣) التي بينت أن الأداء الرِّيادي يعدُّ مقياسًا مهمًا لقدرة الجامعات على تبني استراتيجيات تسهم في تحقيق الابتكار والإبداع، وتنفيذها وممارستها، وزيادة الفعالية التَّنظيمية، والتأثير الإيجابي على المجتمع والاقتصاد المحلي.

ويتضح مما سبق، أن الأداءَ الرِّيادي يُعدُّ من الدعائم الأساسية للتميُّز المؤسسي، إذ يُسهم في تحقيق التَّنافسية، وتوليد الفرص الجديدة، وتحسين جودة الخدمات؛ مما يعكس دوره الحيوي في دعم استدامة المؤسَّسات وتفوقها؛ مما يجعل هذه المؤسَّسات ومنها الجامعات نموذجًا رياديًا يُحتذى به.

ج. أبعادُ الأداء الرِّيادي:

تعدَّدت الدِّراساتُ التي تناولت أبعادَ الأداء الرِّيادي، وقد اتفقت عديدٌ من هذه الدِّراسات التي تم تطبيقُها بمؤسسات التَّعليم العالي(مثل: العابدي وآخرون، ٢٠١٨؛ بدوي وعبدالعزيز، ٢٠٢٣؛ الغامدي وعطية، ٢٠٢٤؛ كريم وجبوري، ٢٠٢٢؛ المطلق، ٢٠٢٣؛ الملحمي وناصر، ٢٠٢٤) على أهمية ثلاثة أبعاد رئيسة، وهي :المخاطرة، والإبداع، والاستباقية. وقد اعتمد الباحثُ في هذه الدِّراسة على هذه الأبعاد الثلاثة بوصفه إطارًا نظريًا للتحليل باعتبارها الأكثر تكرارًا وملاءمةً لطبيعة مجتمع الدِّراسة وأهدافها وهي كما يلي:

١. الإبداع Creativity:

يرى الذيابات (٢٠١٧) أنَّ الإبداعَ هو عمليةُ تحويل الأفكار الواقعية إلى مُنتجات فعلية، حيث تسعى المؤسَّساتُ إلى أن تكون رائدةً في تقديم منتجاتها، وأن تتمتع بقدرةٍ تنافسية في استغلال الفرص. ويتكون كما أشار Kogabayev and Maziliauskas (2017) من توليد فكرةٍ جديدة وتنفيذها في منتج أو عملية أو خدمة جديدة؛ مما يسهم في النُّمو الاقتصادي وزيادة فرص العمل ويحقق ربحًا للمنظَّمات المبتكرة، وهو عمليةٌ متراكمة تشمل عديدًا من عمليات صنع القرار التَّنظيمي، بدءًا من مرحلة توليد الفكرة الجديدة وصولًا إلى تنفيذها. وأضاف Rezaei and Ortt (2018) أن الإبداع يشير إلى ميل المنظَّمة لدعم العمليات الجديدة والتَّجريب، والتَّحديث، للوصول إلى منتجات أو خدمات جديدة. أما على مستوى الجامعات، فقد عرف أحمد (٢٠٢٠) الإبداع بأنه القدرة على جلب أفكار جديدة ومبتكرة، وتطوير

الإمكانيات الإبداعية المتاحة داخل الجامعة واستغلالها، بما في ذلك الثَّقافة الأكاديمية والأفكار المتوفرة. كما أضاف الملحمي وناصر(٢٠٢٤) أنَّ الإبداعَ يتضمَّن الممارسات والمهارات التي تستخدمها القياداتُ الأكاديمية لاستحداث أساليب جديدة، مع القدرة على تحويل الأفكار المبتَكرة إلى واقعٍ ملموس من خلال ثقافة الروح الرِّيادية. ويتَّضح مما سبق أن الإبداع من النقاط المحورية التي تركز عليها المؤسَّساتُ التعليمية بكل مستوياتها، سواءً أكانت حكوميةً أم خاصة، حيث تسعى هذه المؤسَّساتُ إلى تطوير رأس المال البشري وتعزيزه من خلال تنمية القيم والمهارات الإبداعية لدى العاملين بها.

٢.الاستباقية Proactivity:

تعدُّ الاستباقية من أبرز خصائص المنظَّمات ذات التوجُّه الرِّيادي، فهي تعكسُ رغبةَ الإدارةِ العليا في أن تكون المنظَّمة قادرة على الاستجابة السريعة لاحتياجات المستفيدين وتحقيق رضاهم وفقًا للتطورات الجديدة (Yeboah, 2013)ويتجسَّد بُعْد الاستباقية كما أشار Curcuruto et al. (2016) في توجيه الأفراد نحو الأحداث المحتمل حدوثها مستقبلًا، مما يمكنهم من مواجهة المشكلات والتحديات في مكان العمل بشكلٍ استباقي، ويعدُّ النَّهج الاستباقي من المناهج الأكثر إيجابية وتأثيرًا على مستوى الأداء في المنظَّمات. وأوضح Mathafena and Galawe (2023) أنَّ الاستباقية هي الميل للاستفادة من الفرص المتاحة قبل المنافسين، وامتلاك زمام المبادرة في تقديم مُنتجات وخدمات جديدة. وفي السِّياق الجامعي، عرَّف حمد (٢٠١٩) الاستباقية بأنها جهود الجامعة في التعرُّف إلى احتياجات المستفيدين المستقبلية وتحويلها إلى فرص جديدة، والاستجابة لها قبل المؤسَّسات الأخرى.

كما أشار Gao et al. (2018) إلى أن المنظَّمات الاستباقية تسعى لتكون الأولى في صياغة الاستراتيجيات وتنفيذها في بيئتها؛ مما يمكنها من استغلال الفرص التي لم تستغلها المنظَّمات الأخرى. وبين Brandle et al. (2019) أن الاستباقية تدور حول إظهار المبادرة، وتوقُّع المشاكل المستقبلية، وبدء الإجراءات المناسبة للتعامل معها قبل الآخرين. وأوضح Cho and Lee (2018) أن الاستباقية تتعلق بقدرة المنظَّمة على اتخاذ قرارات استراتيجية تضع الأعمال في اتجاه تقدُّمي، حيث يمكنها التحكُّم في السوق من خلال استغلال الفرص المحدَّدة، والتعرُّف إلى التغيُّرات في السوق مبكرًا قبل المنظَّمات المنافسة. وهذا ما أكده Asemokha et al. (2019) بأن المؤسَّسات الاستباقية هي التي تتحرك أولًا وتتصدر المشهد في السُّوق التنافسية، عكس المنظَّمات التي تقتصر على الاستجابة للأحداث بعد حدوثها. ومن خلال ما سبق، يتضح أن الاستباقية تعد سمةً حيوية تميز المنظَّمات الرائدة التي تبادر إلى توقُّع التغيُّرات المستقبلية وتستغل الفرص قبل أن يكتشفها المنافسون.

٣.المخاطرة Risk-taking:

يعدُّ الميلُ إلى المخاطرة من العوامل الأساسية في المنظَّمات التي تسعى إلى الابتكار والنمو، حيث أن الخدمات ونماذج الأعمال الجديدة والإبداعية قد تكون محفوفةً بالمخاطر بسبب عدم اليقين المرتبط بالأنشطة والقرارات المحتملة. وهناك من يعرفها بأنها تهديد للنتائج المحتملة، في حين يراها آخرون على أنها مجرد احتمال لحدوث نتيجةٍ عكسية (Boholm, 2019).وقد عرفت بأنها رغبة المؤسَّسة في استثمار مواردها في مشروعات ذات نتائج غير مؤكَّدة أو في تقديم مُنتجات جديدة مع نتائج غير مضمونة(Dong et al., 2020) . ويعكس هذا البُعد درجةَ استعداد المؤسَّسة لتخصيص موارد كبيرة لمشروعات تحمل نسبةً عالية من المخاطرة، مع وجود احتمال لحدوث نتائج غير مرغوبة أو فشل يترتب عليه تكلفة (Chavez et al., 2017). بالإضافة إلى ذلك، ذكر Almeida et al. (2019) أن المخاطرة تمثل استعداد المنظَّمة لتخصيص جزءٍ من مواردها في الإنفاق على الحلول والأنشطة والمشاريع المحفوفة بالمخاطر وغير المؤكد

تحقيقها لنتائج مُحدَّدة. ومن جانبٍ آخر، أشارت معمري وعلالي(٢٠٢١) إلى أن المخاطرة على مستوى الجامعات تعني ميل الجامعة لممارسة الأنشطة الجريئة التي تتصف بدرجةٍ عالية من الغموض؛ بهدف الاستحواذ على الفرص المتاحة. ومن خلال ما سبق، يظهر أن بُعْدَ المخاطرة على مستوى الجامعات عبارة عن: الرَّغبة في الاستفادة من الفرص المتاحة بالرغم من عدم اليقين المحيط بها مع القدرة على اتخاذ قرارات مجازفة وجرئية من قبل القيادات الأكاديمية لتطوير مشروعات استراتيجية تعليمية جديدة بالرغم من المخاطر والتحديات المحتملة التي قد تواجهها الجامعة.

الطَّريقةُ والإجراءات

منهجُ الدِّراسة:

اعتمدت الدِّراسةُ المنهج الوصفي الارتباطي، بوصفه المنهج الأنسب لطبيعة الدِّراسة الحالية؛ إذ يُمكِّن هذا المنهج من جمع البيانات وتحليلها بصورةٍ منظَّمة للوصول إلى بناء تفسيرات علمية تسهمُ في فهم الظَّاهرة المدروسة وسبر أبعادها. ويُستخدَم هذا المنهج في الدراسات التي تسعى إلى توصيف طبيعة العلاقات بين متغيرين أو أكثر، مع التركيز على قياس قوة العلاقة واتجاهها فيما بينها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، إضافة إلى تحديد المتغيرات التي يمكن أن تُسهم في التنبُّؤ بنتائج أو آثار معينة (Creswell, 2015) . وبالتالي، يُمكِّن من تحقيق الغرض من هذه الدِّراسة والمتمثِّل في معرفة أثر الذَّكاء التَّنظيمي في تحقيق الأداء الرِّيادي في جامعة أم القرى، في سياق سعيها لتقديم نموذج تفسيري يُسهم في تعزيز الممارسات الإدارية الرِّيادية داخل الجامعة.

مجتمع الدِّراسة وعينتها:

تكوَّن مجتمعُ الدِّراسة من القيادات الأكاديمية بجامعة أم القرى خلال العام الجامعي (١٤٤٦هـ)، والبالغ عددهم (٢٧٧) قائدًا أكاديميًا) في أثناء تطبيق الدِّراسة وفقًا للإحصائية المتوفرة بإدارة الموارد البشرية بالجامعة، وقد تم تحديد حجم العينة حسب معادلة ستيفين ثامبسون(Thompson,2012) لتحديد حجم العينات، وبلغ حجمُ العينة المناسب (١٦٢ فردًا)، في حين بلغت عينةُ الدِّراسة الفعلية فيما بعد (١٨٤) قائدًا أكاديميًا، وقد تم استخدام أسلوب العينة الطبقية العشوائية (Stratified Random Sampling) في اختيار أفراد عينة الدِّراسة لضمان التمثيل المناسب للفئات القيادية المختلفة داخل المجتمع الأكاديمي. حيث تم تقسيم مجتمع الدِّراسة إلى ثلاث طبقات رئيسة بناءً على المنصب القيادي، وذلك بعد تحديد حجم كل طبقة داخل مجتمع الدِّراسة، وتم اختيار أفراد العينة من كل طبقة بشكلٍ عشوائي وبما يتناسب مع حجمها النسبي في المجتمع الكلي؛ لتجنُّب التحيّز وضمان التَّمثيل المتوازن لجميع الفئات. حيث يتكوّن مجتمع الدِّراسة من فئات قيادية تختلف في طبيعة مهامها ومسؤولياتها؛ مما يستدعي استخدام أسلوب يضمن تمثيلًا منصفًا لكل فئة، كما أن العينة الطبقية تُعدُّ من أكثر الأساليب كفاءةً في تقليل التحيّز وتحقيق دقة أكبر في النَّتائج، خاصةً في الدِّراسات التي تتطلَّب تصنيف المجتمع إلى فئات فرعية (Creswell, 2015). ويوضح جدول (١) توزيع أفراد مجتمع الدِّراسة وعينتها حسب المنصب القيادي.

جدول ١

توزيع أفراد مجتمع الدِّراسة حسب وعينتها المنصب القيادي (ن = ١٨٤)

المتغير	مجتمع الدِّراسة			عينة الدِّراسة	
	الفئة	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
	عميد/ ة :كلية/ عمادة/ معهد	٣٥	١٢,٦٣	١٩	١٠,٣٣

المتغير	مجتمع الدِّراسة			عينة الدِّراسة	
المنصب القيادي	وكيل/ ـة: كلية/ عمادة/ معهد	١٠٥	٣٧,٩١	٦٨	٣٦,٩٥
	رئيس / ـة: قسم علمي	١٣٧	٤٩,٤٦	٩٧	٥٢,٧٢
	المجموع	٢٧٧	١٠٠	١٨٤	١٠٠

يتبين من جدول (١) أن الأغلبية من أفراد عينة الدِّراسة وبنسبة (٥٢,٧٢٪) هم من فئة (رئيس / ـة: قسم علمي) ، تلا ذلك فئة (وكيل/ ـة: كلية/ عمادة/ معهد) بنسبة (٣٦,٩٥٪) ، وأخيرا جاءت فئة (عميد/ ة :كلية/ عمادة/ معهد) بنسبة (١٠,٣٣٪).

أداةُ الدِّراسة:

اعتمدت الدِّراسةُ الحالية على الاستبانة أداةً رئيسةً لجمع البيانات، نظرًا لما توفره من مرونة وكفاءة في الوصول إلى آراء أفراد العينة وتوجُّهاتهم، وملاءمتها لطبيعة أهداف الدِّراسة وأسئلتها وفرضياتها. وقد تم تصميمُ الاستبانة بعد مراجعةٍ شاملة للأدبيات النظرية والدِّراسات السَّابقة المرتبطة بمتغيري الدِّراسة (الذَّكاء التَّنظيمي، والأداء الرِّيادي)، إلى جانب دراسة الأدوات والمقاييس التي تم استخدامها في بحوثٍ سابقة ضمن السياق ذاته. وتكوّنت الاستبانة إبتداءً من ثلاثة محاور أساسية، المحور الأول لجمع البيانات الديموغرافية المتعلقة بأفراد عينة الدِّراسة، والمحور الثاني، تناول متغير الذَّكاء التَّنظيمي، وتم بناؤه بالاعتماد على نموذج الذَّكاء التَّنظيمي لكارل ألبريشت (Albrecht, 2002)، ويضم سبعة أبعاد هي (الرؤية الاستراتيجية، والمصير المشترك، والرغبة في التغيير، والمواءمة والتطابق، والقلب ونشر المعرفة، وضغوط الأداء)، وقد تم إعداد هذا المحور استنادًا إلى مقاييس طُبِّقت في دراسات سابقة ذات صلة بسياق التَّعليم العالي (مثل:الأشلم، ٢٠٢٣؛ العنزي، ٢٠٢١؛ عبدالستار و حسين، ٢٠١٩؛ قرني و أبو سيف، ٢٠١٦؛ لطفي، ٢٠٢٢؛ طلب وآخرون، ٢٠٢٠؛ Bornillo, 2021) وقد تضمَّن هذا المحور(٣٩) فقرةً موزَّعةً على الأبعاد السبع، بما يتوافق مع أهداف الدِّراسة وبيئتها التطبيقية. فيما تناول المحورُ الثَّالث متغير الأداء الرِّيادي، وتضمَّن ثلاثة أبعاد رئيسة هي (الإبداع، والاستباقية، والمخاطرة)، واستند بناء هذا المحور وأبعاده إلى دراسات سابقة تم تطبيقها في مؤسَّسات التَّعليم العالي (مثل: العابدي وآخرون، ٢٠١٨؛ بدوي وعبد العزيز، ٢٠٢٣؛ الغامدي وعطية، ٢٠٢٤؛ كريم وجبوري، ٢٠٢٢؛ المطلق، ٢٠٢٣؛ الملحمي وناصر، ٢٠٢٤). واحتوى هذا المحور على(٢٢) فقرة موزعة على الأبعاد الثلاثة بطريقة منهجية تلائم موضوع الدِّراسة وإطارها النظري.

وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لقياس استجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة، وتم تحديد درجة استجابات العينة وفقًا للمتوسِّطات الحسابية، باستخدام معيار الحكم الموضَّح في الجدول الآتي:

جدول ٢

معيار الحكم لقياس تقدير استجابات أفراد عينة الدِّراسة على فقرات محاور أداة الدِّراسة وأبعادها

الدرجة	مرتفعة جدًا	مرتفعة	متوسط	منخفض	منخفض جدًا
المتوسط	٤,٢٠ –٥,٠٠	٣,٤٠ –أقل من ٤,٢٠	٢,٦٠ – أقل من ٣,٤٠	١,٨٠ – أقل من ٢,٦٠	١,٠٠ – أقل من ١,٨٠

صدق أداة الدِّراسة وثباتها:

للتحقُّق من صدق أداة الدِّراسة، تم اعتماد الصِّدق الظَّاهري للأداة من خلال عرضها بصيغتها الأولية على(١٣) مُحكَّمًا من ذوي الخبرة والتخصُّص في مجال القيادة والإدارة التربوية، وقد طُلب منهم مراجعة البنود وتقييم مدى ارتباط كل فقرة بالمجال الذي تنتمي إليه بالإضافة إلى تقويم وضوح الصِّياغة اللغوية وسلامتها ومدى ملاءمتها لتحقيق الغرض من

السؤال. وبناءً على ملاحظاتهم، تم إجراء التَّعديلات اللازمة، مع اعتماد التَّعديلات التي حظيت بموافقة (٧٥٪) أو أكثر من المحكّمين. عقب ذلك، أُعيد بناءُ الأداة بصيغتها الأولية المعدَّلة بعد التحكيم، حيث تكوَّنت من ثلاثة محاور رئيسة، المحور الأول: تناول المتغيرات الديمغرافية لعينة الدِّراسة، المحور الثَّاني: تضمن(٣٣) فقرةً تقيس درجة الذَّكاء التَّنظيمي، المحور الثَّالث: اشتمل على(١٦) فقرةً تقيس درجة الأداء الرِّيادي. ولتقدير الخصائص السيكومترية للأداة، تم تطبيقها بصيغتها المعدَّلة على عينة استطلاعية (Pilot Study) مكوّنة من(٢٠) مشاركًا من مجتمع الدِّراسة ومن خارج العينة الرئيسة، حيث استُخدمت البيانات الناتجة من هذا التَّطبيق للتأكُّد من الخصائص السيكومترية لأداة الدِّراسة (الاستبانة) كما يلي:

أ. **الاتِّساق الدَّاخلي** Internal Validity:

للتحقُّق من الاتِّساق الداخلي لأداة الدِّراسة، ومدى تماسك الفقرات ضمن كل بُعْد من أبعاد الأداة، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لتحليل العلاقة بين كل فقرةٍ من فقرات الأداة والبُعد الذي تنتمي إليه في كل محور من محاور الدِّراسة. ويهدف هذا الإجراء إلى التأكُّد من أن كل فقرة تقيس البُعد ذاته الذي تنتمي إليه بشكلٍ مُتسق ومنسجم مع بقية الفقرات.

وقد تمَّ حسابُ معاملات الارتباط بين الفقرات وأبعادها، حيث تعكسُ هذه القيم مدى اتساق الفقرات داخليًا؛ مما يسهم في دعم الصدق البنائي للأداة، كما هو موضَّح في الجدولين (٣) و(٤) التاليين:

جدول ٣

قيم معاملات ارتباط بيرسون(Pearson) بين فقرات المحور الأول (الذَّكاء التَّنظيمي) مع البعد الذي تنتمي إليه

المحور الأول: الذَّكاء التَّنظيمي													
الرؤية الاستراتيجية		المصير المشترك		الرغبة في التغيير		المواءمة والتطابق		القلب		نشر المعرفة		ضغوط الأداء	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٧٩١**	٦	٠,٦٦١**	١	٠,٨٧٢**	١	٠,٦٨٨**	٢	٠,٧٧٥**	٢	٠,٨٢٤**	٢	٠,٦٧٦**
٢	٠,٧٥٨**	٧	٠,٧٨٧**	١	٠,٨٥١**	١	٠,٨٧٤**	٢	٠,٨٤٩**	٢	٠,٧٠٥**	٣	٠,٧٥٢**
٣	٠,٧٩١**	٨	٠,٨٥٥**	١	٠,٧٨٦**	١	٠,٨٢٥**	٢	٠,٦٧٢**	٢	٠,٨٩٠**	٣	٠,٩١٧**
٤	٠,٦٦٧**	٩	٠,٦٩١**	١	٠,٦٧٢**	١	٠,٨٧٠**	٢	٠,٨٧٤**	٢	٠,٧٥٤**	٣	٠,٧٨٩**
٥	٠,٨٩٧**	١٠	٠,٧٦٧**	١	٠,٧٥٧**			٢	٠,٦٦٧**			٣	٠,٨٧٧**

** دال عند مستوى الدلالة(٠,٠١)

يتضح من جدول (٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين فقرات كل بُعد والبُعد الذي تنتمي إليه في المحور الأول (الذَّكاء التَّنظيمي) موجبة ومرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وتشير هذه النتيجة إلى صدق البناء الداخلي لفقرات هذا المحور، ما يعكس درجةً عاليةً من الاتِّساق الدَّاخلي والتَّجانس بين فقرات كل بُعْد والدرجة الكلية التي تمثِّل ذلك البُعد؛ مما يعزز من مصداقية هذا المحور في قياس الذَّكاء التَّنظيمي بدقة وفاعلية.

جدول ٤

قيم معاملات ارتباط بيرسون(Pearson) بين فقرات المحور الثاني (الأداء الرِّيادي) مع البعد الذي تنتمي إليه

المحور الثاني: الأداء الرِّيادي					
الإبداع		الاستباقية		المخاطرة	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٧٧٤**	٦	٠,٦٧٦**	١١	٠,٨٥٨**
٢	٠,٨٢٧**	٧	٠,٨٦٩**	١٢	٠,٨٣٧**
٣	٠,٧٨٨**	٨	٠,٧٣٦**	١٣	٠,٧١١**
٤	٠,٦٧٩**	٩	٠,٧٦٢**	١٤	٠,٨٠٥**
٥	٠,٨٦٧**	١٠	٠,٧٢٣**	١٥	٠,٧٩٢**
				١٦	٠,٨١٤**

** دال عند مستوى الدلالة(٠,٠١)

يتضح من جدول (٤) أنَّ جميعَ قيم معاملات الارتباط بين فقرات كل بُعْد والبُعْد الذي تنتمي إليه في المحور الثاني (الأداء الرِّيادي) موجبة ومرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وتشير هذه النتيجة إلى صدق البناء الداخلي لفقرات هذا المحور، ما يعكس درجةً عاليةً من الاتساق الداخلي والتَّجانس بين فقرات كل بُعْد والدرجة الكلية التي تمثِّل ذلك البُعد؛ مما يعزز من مصداقية هذا المحور في قياس الأداء الرِّيادي بدقة وفاعلية.

وتلخيصاً لما سبق، يتضح من بيانات الجدولين (٣) و(٤) أن جميع معاملات الارتباط بين فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه ضمن كل محور من محاور الأداة كانت ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، وتشيرُ هذه النَّتائجُ إلى تمتُّع أداة الدِّراسة بصدق بناء داخلي مرتفع؛ مما يعزز من موثوقية الأداة ويؤكد صلاحيتها للتطبيق الميداني في قياس متغيرات الدِّراسة بدقة وموضوعية.

ب. الثبات Reliability:

للتأكُّد من ثبات أداة الدِّراسة، تم احتساب قيمة معامل كرونباخ–ألفا (Cronbach's Alpha) لكل محور من محاور الاستبانة، بهدف قياس مدى الثبات الداخلي بين الفقرات المكوِّنة لكل محور. ويُعدُّ معامل كرونباخ–ألفا من المؤشِّرات الإحصائية الشَّائعة والموثوقة في تقدير الثَّبات الداخلي للأدوات البحثية، حيث تعكس القيمُ المرتفعةُ له درجةَ تجانس الفقرات في قياس المفهوم نفسه. والجدول التالي يوضح هذه القيم.

جدول ٥

قيم معامل كرونباخ–ألفا (Cronbach's alpha) لقياس ثبات أداة الدِّراسة

المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات
الذَّكاء التَّنظيمي	٣٣	٠,٨٤٧
الأداء الرِّيادي	١٦	٠,٨٢٦

يتَّضح من نتائج جدول (٥) أنَّ محاورَ أداة الدِّراسة تتمتع بمستوى عالٍ من الثَّبات الدَّاخلي، حيث بلغت قيمةُ معامل كرونباخ–ألفا للمحور الأول (الذَّكاء التَّنظيمي) (٠,٨٤٧)، في حين بلغت للمحور الثاني (الأداء الرِّيادي) (٠,٨٢٦). وتُعدُّ هذه القيم مؤشِّرات مرتفعة، حيث تتجاوز الحد الأدنى (٠,٦٠) الذي يُعدُّ معيارًا مقبولًا لثبات الأدوات في البحوث التربوية والاجتماعية (Field, 2018). وتشيرُ هذه النَّتائجُ إلى أن فقرات الاستبانة متجانسة ومترابطة داخليًا، وتعكس وضوح المفاهيم التي تهدف إلى قياسها؛ ما يعزِّز من ثبات الأداة وصلاحيتها للتطبيق على عينة الدِّراسة الأساسية.

المعالجةُ الإحصائية للبيانات:

تمت معالجةُ البيانات التي جُمِعت من خلال تطبيق أداة الدِّراسة (الاستبانة) على أفراد عينة الدِّراسة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وذلك بالاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS) ، وقد تنوَّعت الأساليبُ الإحصائية المستخدَمة بما يتلاءم مع أهداف الدِّراسة وتساؤلاتها، وتمثَّلت فيما يلي:

١. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) للتحقُّق من صدق الاتِّساق الدَّاخلي لأداة الدِّراسة بالإضافة إلى فحص العلاقة الارتباطية بين مُتغيِّري الدِّراسة الرئيسين (الذَّكاء التَّنظيمي والأداء الرِّيادي) للإجابة عن السُّؤال الثالث.
٢. معامل كرونباخ–ألفا (Cronbach's alpha) للتأكُّد من ثبات أداة الاستبانة.
٣. التكرارات والنسب المئوية (Frequencies and Percentages) لتحليل الخصائص الديموغرافية لأفراد عينة الدِّراسة.
٤. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (Means and Standard Deviations) لتحديد درجة كل من (الذَّكاء التَّنظيمي والأداء الرِّيادي) للإجابة عن السُّؤالين الأول الثاني.
٥. تحليل الانحدار الخطي البسيط (Simple Linear Regression Analysis) لقياس أثر الذَّكاء التَّنظيمي في التنبُّؤ بدرجة الأداء الرِّيادي وتحقيق أبعاده المختلفة للإجابة عن السُّؤال الرابع.

نتائجُ الدِّراسة ومناقشتُها وتفسيرُها

النَّتائج المتعلقة بالسُّؤال الأول: ما درجة ممارسة أبعاد الذَّكاء التَّنظيمي بجامعة أم القرى من وجهة نظر أفراد عينة البحث ؟ وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية Means (M) والانحرافات المعيارية Standard deviation(SD) لاستجابات أفراد عينة الدِّراسة على فقرات متغير الذَّكاء التَّنظيمي وأبعاده الفرعية. ويُوضح جدولُ (٦) النَّتائجَ التفصيلية لهذه البيانات.

جدول ٦

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة الذَّكاء التَّنظيمي بجامعة أم القرى(ن =١٨٤)

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	ترتيب البعد
١	الرؤية الاستراتيجية	٤,١١	٠,٨٦	مرتفعة	٢
٢	المصير المشترك	٣,٨٦	٠,٩١	مرتفعة	٥
٣	الرغبة في التغيير	٣,٩٧	٠,٨٩	مرتفعة	٣
٤	المواءمة والتطابق	٤,١٢	٠,٩٦	مرتفعة	١
٥	القلب	٣,٦٧	٠,٧٦	مرتفعة	٧
٦	نشر المعرفة	٣,٩١	٠,٨٨	مرتفعة	٤
٧	ضغوط الأداء	٣,٨٤	٠,٩٣	مرتفعة	٦
	المتوسط العام	٣,٩٣	٠,٩٧	مرتفعة	

يوضح جدولُ (٦) المتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة أبعاد الذَّكاء التَّنظيمي في جامعةِ أم القرى. وتشير البياناتُ إلى أنَّ ممارسةَ الذَّكاء التَّنظيمي جاءت بدرجةٍ مرتفعة، وبمتوسِّط حسابي (M = 3.93) وانحراف معياري (SD = 0.97).كما أظهرت النَّتائجُ أنَّ جميعَ الأبعاد السَّبعة للذكاء التَّنظيمي جاءت بدرجةٍ مرتفعة، حيث

تراوحت المتوسِّطاتُ الحسابية بين (٣,٦٧ – ٤,١٢)، والانحرافات المعيارية بين (٠,٧٦ – ٠,٩٦). وتعكسُ هذه النَّتائجُ تقاربًا في استجابات أفراد عينة الدِّراسة تجاه مستوى ممارسة أبعاد الذَّكاء التَّنظيمي.

وقد تُعزَى هذه النتيجةُ إلى أنَّ جامعةَ أم القرى تعمل ضمن إطار تنظيمي مُخطَّط له ومدروس، وتتبنى خطة استراتيجية واضحة الأهداف والمعالم؛ بما يعزِّز من توجُّهها نحو تطبيق المداخل الإدارية الحديثة، ومن ضمنها مدخل الذَّكاء التَّنظيمي، حيث يتضمَّن هذا المدخل توظيف الإجراءات والخيارات الذكية بطريقة تضمن التكامل بين الأفراد، والأفكار، والموارد، والأنظمة، والقيادة، بما يسهم في الاستفادة القصوى من الإمكانات المتاحة. وهذا التفسير مدعوم بما خلصت إليه دراسة McBreen et al. (2022) من أن الذَّكاء التَّنظيمي يتجلى عندما يشارك القادة معارفهم بشكلٍ طوعي، ويتبادلون الأفكار، ويشجعون العاملين على القيام بالأمر ذاته؛ مما يسهم في بناء رأس مال معرفي متكامل وسلوك تنظيمي ذكي.

وتتسق نتائجُ هذه الدِّراسةُ مع ما خلصت إليه بعض الدِّراساتُ السَّابقة التي تناولت مستوى الذَّكاء التَّنظيمي في الجامعات السُّعودية، حيث أظهرت نتائج مماثلة لما خلصت إليه دراسةُ العقلا (٢٠١٦)، التي أشارت إلى ارتفاع مستوى الذَّكاء التَّنظيمي في عددٍ من الجامعات السُّعودية (جامعة الملك عبد العزيز، وجامعة أم القرى، وجامعة الطائف). كما تتوافق مع نتائج دراسة الزهراني (٢٠٢٥) التي أكَّدت ارتفاع مستوى الذَّكاء التَّنظيمي في جامعة الملك عبد العزيز. في المقابل، تختلف نتائجُ الدِّراسةِ الحالية عمَّا خلصت إليه دراسة قرني وأبو سيف (٢٠١٦)، التي وجدت أنَّ مستوى الذَّكاء التَّنظيمي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كان متوسطًا، وكذلك دراسة العنزي (٢٠٢١) التي أظهرت نتيجةً مشابهةً لذلك في جامعة الحدود الشمالية. أما على مستوى الجامعات العربية الأخرى، فقد أظهرت بعضُ الدِّراسات انخفاضًا في مستوى الذَّكاء التَّنظيمي، كما في دراسة عبد الستار وحسين (٢٠١٩) التي أُجْريت في جامعات مصرية (الفيوم، والمنيا، وعين شمس) ، ودراسة عباس (٢٠١٩) في جامعة بني سويف. كما خلصت دراساتٌ أخرى إلى أن المستوى كان متوسطًا، مثل دراسة عبد الرحيم ومحمد (٢٠٢٣) في جامعة الأزهر، ولطفي (٢٠٢٢) في جامعة المنوفية.

إضافة إلى دراسات أُجريت في الجامعات الليبية، مثل دراسة الورفلي (٢٠٢٤) في جامعة بنغازي، ودراسة الأشلم (٢٠٢٣) في جامعة مصراتة، وكذلك في بعض الجامعات الأردنية (اليرموك، الهاشمية، مؤتة) وفقًا لما خلصت إليه دراسة مشه (٢٠٢١). وقد يُعزَى هذا التَّباين في النَّتائج إلى اختلاف السِّياقات الإدارية والتَّنظيمية، والبيئة المؤسسية، ومستوى النضج التَّنظيمي، بالإضافة إلى الفروق في الموارد والإمكانات المتاحة لدى كل جامعة. ويدعم هذا التفسير ما طرحه Robbins and Judge (2023) من أن السَّلوك التَّنظيمي يتأثر بعوامل داخلية وخارجية متعددة مثل: القيادة، والهيكل الإداري، والتوجُّهات الاستراتيجية، وهي متغيرات قد تؤدي إلى تفاوت في نتائج الدِّراسات التي تتناول موضوع الذَّكاء التَّنظيمي؛ مما قد يبرر التَّباين بين نتائج الدراسات نظرًا لتباين ظروفها الإدارية والبيئية والتَّنظيمية.

النَّتائج المتعلقة بالسُّؤال الثاني: ما درجة توفر أبعاد الأداء الرِّيادي بجامعة أم القرى من وجهة نظر أفراد عينة البحث؟ وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسِّطات الحسابية Means(M) والإنحرافات المعيارية Standard deviation(SD) لاستجابات أفراد عينة الدِّراسة حول درجة توفُّر الأداء الرِّيادي وأبعاده الفرعية بالجامعة، كما هو موضَّح في جدول (٧).

جدول ٧

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توفر أبعاد الأداء الرِّيادي بجامعة أم القرى (ن =١٨٤)

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	ترتيب البعد
١	الإبداع	٤,١٠	٠,٨٧	مرتفعة	١
٢	الاستباقية	٤,٠٨	٠,٧٩	مرتفعة	٢
٣	المخاطرة	٣,٨٦	٠,٨٤	مرتفعة	٣
	المتوسط العام	٤,٠١	٠,٩١	مرتفعة	

يظهر من بيانات الجدول (٧) أنَّ الأداءَ الرِّيادي في جامعة أم القرى جاء بدرجةٍ مرتفعة، بمتوسِّط حسابي (M = 4.01)وانحراف معياري (SD = 0.91). كما حقَّقت جميع الأبعاد الفرعية درجات عالية كذلك، حيث تراوحت المتوسِّطات الحسابية بين (٣,٨٦ – ٤,١٠) والانحرافات المعيارية بين (٠,٧٩ – ٠,٨٧)؛ مما يشير إلى تقارب تقديرات عينة الدِّراسة بشأن توافر أبعاد الأداء الرِّيادي بالجامعة.

ويمكن تفسيرُ هذه النَّتيجة من خلال عددٍ من العوامل قد يكون من أهمها تبنّي جامعة أم القرى نماذج حديثة في إدارة الأداء وهو ما يظهر في خطتها الاستراتيجية (٢٠٢٧)، التي ركَّزت في رسالتها على التميُّز في التَّعليم والبحث والابتكار بما يسهم في تنمية الاقتصاد المعرفي وخدمة المجتمع، مع استهداف عددٍ من القيم المحورية في العمل الأكاديمي الجامعي من ضمنها الريادة والابتكار والجودة والتميُّز، والتركيز في أهدافها الاستراتيجية على تطوير منظومة الابتكار، ورفع كفاءة الموارد لتحقيق التميُّز في العمل المؤسسي، وتعزيز مكانة الجامعة عالميًا (جامعة أم القرى،٢٠٢٥). بالإضافة إلى تفعيل الجامعة لعددٍ من المفاهيم والاستراتيجيات والمداخل الحديثة والمهمة في العمل الإداري والأكاديمي مثل اليقظة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية، ويأتي هذا التفسيرُ مدعومًا بتأكيدات نتائج دراسة المطلق (٢٠٢٣) التي أثبتت وجود علاقات ارتباطية موجبة بين اليقظة الاستراتيجية والأداء الرِّيادي بالجامعات السعودية. ومن هذه المفاهيم والاستراتيجيات وكذلك اليقظة الذهنية التَّنظيمية التي تسهمُ في دعم هذا الأداء، حيث أشار العابدي وآخرون (٢٠١٨) إلى وجود تأثير لليقظة الذهنية التَّنظيمية في الأداء الرِّيادي للجامعات. بالإضافة إلى توجُّهات جامعة أم القرى نحو ممارسة إدارة الموارد البشرية بفاعلية، وهذا التفسير تدعمه نتائج دراسة كريم وجبوري (٢٠٢٢) التي أظهرت وجود علاقة تأثير لممارسات إدارة الموارد البشرية في تعزيز الأداء الرِّيادي بالجامعات.

وتتسقُ نتائجُ هذه الدِّراسة مع ما خلصت إليه دراسةُ الغامدي وعطية (٢٠٢٤)، التي بينت أن مستوى ممارسة الأداء الرِّيادي في جامعة أم القرى كان بدرجةٍ عالية، وكذلك مع دراسة المطلق (٢٠٢٣) التي أوضحت أنَّ الجامعات السُّعودية تتمتع بمستوى مرتفع من الأداء الرِّيادي. ويمكن تفسيرُ هذا التوافق بوجود بيئة تنظيمية ومؤسَّسية محفزة للريادة، تتمثَّل في وجود قيادة جامعية داعمة، وتوافر البنية التحتية اللازمة، وتبني خطط إستراتيجية مُشجِّعة للابتكار والمبادرة، إضافة إلى وجود مراكز تهتم بالثقافة الرِّيادية وتعزيز الأداء الرِّيادي داخل هذه المؤسَّسات. في المقابل، تختلف نتائجُ هذه الدِّراسة مع دراسات أُجريت في جامعات أخرى مثل دراسة بدوي وعبد العزيز (٢٠٢٣) في جامعة المنوفية، ودراسة العابدي وآخرين (٢٠١٨) في جامعة الفرات الأوسط، ودراسة كريم وجبوري (٢٠٢٢) في جامعة بغداد، التي أشارت جميعُها إلى أن مستويات الأداء الرِّيادي كانت متوسطة. وقد يُعزَى هذا الاختلافُ إلى عددٍ من العوامل، من أبرزها تفاوت الدعم المؤسَّسي بين الجامعات، واختلاف التوجُّهات الإدارية، وغياب التوجُّه الإستراتيجي نحو الريادة.

وبناءً على ذلك، فإن التباين بين نتائج الدِّراسات يمكن تفسيره في ضوء الفروقات بين البيئات المؤسسية والإدارية والثقافية، ومدى تبني الجامعات لممارسات الريادة بوصفها جزءً من رؤيتها وأهدافها الإستراتيجية.

النَّتائج المتعلقة بالسُّؤال الثَّالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة الذَّكاء التَّنظيمي ودرجة الأداء الرِّيادي بجامعة أم القرى؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون(Pearson correlation coefficients) لتحليل العلاقة بين متغيري الدِّراسة الرئيسين (الذَّكاء التَّنظيمي، والأداء الرِّيادي)، ويعرض الجدول (٨) النَّتائج المستخلصة من هذا التحليل، التي توضح العلاقة وقوتها:

جدول ٨

قيم معامل ارتباط بيرسون(Person) بين درجة ممارسة الذَّكاء التَّنظيمي ودرجة توفر أبعاد الأداء الرِّيادي بجامعة أم القرى

أبعاد الأداء الرِّيادي / أبعاد الذَّكاء التَّنظيمي	الإبداع	الاستباقية	المخاطرة	الدرجة الكلية للأداء الرِّيادي
الرؤية الاستراتيجية	٠,٦٤٢	٠,٧٥٧	٠,٦٣٨	٠,٦١٧
المصير المشترك	٠,٦٧٣	٠,٦٧٣	٠,٥٧٨	٠,٦٩٥
الرغبة في التغيير	٠,٧١٢	٠,٥٨٧	٠,٥٢٩	٠,٦٨٩
المواءمة والتطابق	٠,٦٠٤	٠,٦٩٤	٠,٥٦١	٠,٦٣٩
القلب	٠,٥٧٤	٠,٦٠٩	٠,٥٢٦	٠,٥١٤
نشر المعرفة	٠,٥٩٧	٠,٦٣١	٠,٦٠٢	٠,٦٨١
ضغوط الأداء	٠,٦٤١	٠,٥٩٨	٠,٥٢٣	٠,٦٦٤
الدرجة الكلية للذكاء التَّنظيمي	٠,٦٢٧	٠,٦٩٣	٠,٦١٢	٠,٦٩٧

أظهرت نتائجُ تحليل معاملات ارتباط بيرسون وجودَ علاقةٍ ارتباطية موجبة وقوية ودالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين الذَّكاء التَّنظيمي والأداء الرِّيادي بجامعة أم القرى، حيث بلغت قيمةُ معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للذكاء التَّنظيمي والدرجة الكلية للأداء الرِّيادي ($r = .697, p = .001$) ، وهي علاقة قوية ودالة إحصائيًا وتقع ضمن مستوى العلاقات القوية ($r \geq 0.50$) وفقًا لتصنيف Cohen (1988) ، وتعكس هذه النتيجةُ أن زيادة ممارسة الذَّكاء التَّنظيمي ترتبط ارتباطًا مباشرًا بارتفاع مستوى الأداء الرِّيادي بالجامعة. وبشكلٍ أكثر تفصيلًا، يظهر أن قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمتغيرين تراوحت بين (٠,٥١٤) و(٠,٧٥٧)، وجميعها تقع ضمن مستوى العلاقة القوية ($r \geq 0.50$) وفقًا لتصنيف Cohen (1988)، كما أن بُعْدين من أبعاد الذَّكاء التَّنظيمي يرتبطان بعلاقات قوية جدًا مع بُعدين من أبعاد الأداء الرِّيادي وتُصَّنف ضمن العلاقة القوية جدًا ($r \geq 0.70$) وفق التصنيف السابق، وهاتان العلاقتان جاءتا بين بُعد الرؤية الاستراتيجية مع بُعد الاستباقية ($r = 0.757$)، وبُعد الرغبة في التغيير مع بُعد الإبداع ($r = 0.712$). وتشير هذه النَّتائج إجمالًا إلى أهمية الذَّكاء التَّنظيمي بمكوناته وأبعاده المختلفة في تعزيز الاتِّجاهات والسُّلوكيات الرِّيادية داخل البيئة الأكاديمية بالجامعة بوصفه متغيرًا فاعلًا في تحسين الأداء الرِّيادي؛ مما يدعم دوره بوصفه محفزًا رئيسًا لتطوير الأداء المؤسسي.

ويمكن عزو النَّتائج الإيجابية التي أظهرتها العلاقات الارتباطية بين متغيري الدِّراسة (الذَّكاء التَّنظيمي والأداء الرِّيادي) إلى طبيعة التغييرات المتسارعة التي شهدتها مؤسَّساتُ التَّعليم العالي في المملكة العربية السُّعودية. حيث دفعت هذه التَّغيراتُ الجامعاتِ السُّعودية ومنها جامعة أم القرى، إلى تبني مجموعة من المبادرات والتوجهات الاستراتيجية التي تهدف إلى تحقيق التميُّز المؤسَّسي وتلبية تطلُّعات منسوبي الجامعات، بالإضافة إلى تحقيق رغبات أصحاب المصلحة ومتطلباتهم من خارجها.

ويُعدُّ الذَّكاءُ التَّنظيمي من العوامل الرئيسة التي تمكّن الجامعات من التكيُّف بفعالية مع هذه التغيرات، وذلك من خلال استثمار المعرفة التَّنظيمية، وتفعيل العمليات التشاركية في اتخاذ القرار، واستشراف المستقبل. فارتفاع مستوى الذَّكاء التَّنظيمي يسهم في تعزيز السُّلوكيات الرِّيادية داخل الجامعة، والتي تتجلى في: الإبداع من خلال تشجيع التفكير الابتكاري،

وتوليد أفكار جديدة لمواجهة التحديات، وتطوير البرامج الأكاديمية والإدارية، وكذلك في الاستباقية عبر التحرك المبكر نحو استشراف التغيرات المستقبلية والتخطيط الاستراتيجي المسبق بدلًا من الاكتفاء بالاستجابة المتأخرة، بالإضافة إلى الاستعداد لتحمُّل المخاطر من خلال تبني مبادرات غير تقليدية والقبول بالتحول المؤسسي المدروس، حتى في ظل بيئات تتصف بالغموض أو عدم اليقين. ويدعم هذا التفسيرُ ما خلصت إليه بعضُ الدِّراسات السَّابقة؛ حيث أشارت دراسة الكوني (٢٠٢٤) إلى أن الذَّكاء التَّنظيمي يسهم في جعل المنظَّمات أكثر انفتاحًا وتكيُّفا مع التغيرات المتسارعة؛ مما يزيد من قدراتها التنافسية. وأكدت دراسةُ الورفلي (٢٠٢٣) على أهميةِ الذَّكاء التَّنظيمي في دعم التكيُّف المؤسسي مع المتغيرات البيئية، الأمر الذي ينعكس إيجابًا على الأداء في مؤسَّسات التَّعليم العالي. ويمكن كذلك عزو هذه النتيجة إلى اهتمام جامعة أم القرى وحرصها على إدارة المواهب القيادية بها من خلال الاهتمام باستقطاب الكفاءات القيادية وتطويرها داخل الجامعة؛ لما لها من أثرٍ مباشرٍ في تعزيز الأداء الرِّيادي، ويدعم ذلك ما خلصت إليه دراسةُ الغامدي وعطية (٢٠٢٤) من وجود علاقةٍ ارتباطية موجبة وذات دلالةٍ إحصائية بين درجة ممارسة إدارة المواهب القيادية في جامعة أم القرى ومستوى الأداء الرِّيادي بها.

النَّتائج المتعلقة بالسُّؤال الرابع: هل يوجد تأثيرٌ ذو دلالةٍ إحصائية عند مستوى (0.05) للذكاء التَّنظيمي في تحقيق أبعاد الأداء الرِّيادي بجامعة أم القرى؟ وللإجابة عن ذلك، تم استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط (Simple Linear Regression Analysis) لقياس أثر الذَّكاء التَّنظيمي في تحقيق أبعاد الذَّكاء التَّنظيمي (الإبداع، والاستباقية، والمخاطرة) وفقًا لتقديرات عينة الدِّراسة وقد تم اختبار الفرضية الرئيسة للدراسة، التي تنص على" لا يوجد تأثير ذو دلالةٍ إحصائية عند مستوى (0.05) للذكاء التَّنظيمي في تحقيق أبعاد الأداء الرِّيادي بجامعة أم القرى" ؛ وذلك من خلال اختبار الفرضيات الفرعية التالية:

نتائج اختبار الفرضية الفرعية الأولى (H0a): التي تنص على أنه " لا يوجد تأثير ذو دلالةٍ إحصائية عند مستوى (0.05) للذكاء التَّنظيمي في تحقيق بُعْد الإبداع بوصفه أحد أبعاد الأداء الرِّيادي بجامعة أم القرى". وللتحقُّق من ذلك، تم استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط لقياس تأثير الذَّكاء التَّنظيمي في تحقيق بُعد الإبداع، وتتضح النَّتائجُ في الجدول التالي:

جدول ٩

تحليل الانحدار الخطي البسيط Simple Linear' Regression Analysis لقياس أثر الذَّكاء التَّنظيمي في تحقيق بُعد (الإبداع)

المتغير المستقل	المتغير التابع DependentVariable (الإبداع)				
Independent Variable	معامل الانحدار المعياري (Beta) β	الخطأ المعياري SE	معامل الانحدار B	قيمة(ت) T	دلالة قيمة(ت) Sig(T)
الذَّكاء التَّنظيمي	0.756	0.023	0.534	14.312	0.000
قيمة(F) المحسوبة			F= 241.021		
الدلالة الإحصائية(F)			Sig.= 0.000		
معامل الارتباط(R)			R= 0.756		
معامل التحديد(R^2)			R^2= 0.572		

يتضح من نتائج التحليل بالجدول (٩) وجود علاقة خطية موجبة وطردية ذات دلالةٍ إحصائية بين درجة الذَّكاء التَّنظيمي ودرجة الإبداع، حيث بلغ معاملُ الارتباط (R = 0.756) ، وهو ما يُعد علاقة قوية بين المتغيرين وفقًا لتصنيف Cohen (1988) لمستويات قوة الارتباط، الذي يعدُّ القيم الأعلى من(0.50) مؤشِّرًا على قوة العلاقة. كما بلغ معاملُ التحديد(R^2 = 0.572)، مما يعني أن الذَّكاء التَّنظيمي يفسر ما نسبته (57.2%) من التباين في درجة الإبداع بالجامعة،

بمعنى أنه كلما زادت درجةُ الذَّكاء التَّنظيمي أدى ذلك لزيادة فرص تحقيق الإبداع بوصفه أحد أبعاد الأداء الرِّيادي بالجامعة. وأظهرت النَّتائجُ كذلك أن الذَّكاء التَّنظيمي يؤثِّر بشكلٍ دالٍ إحصائيًا على الإبداع، حيث كانت قيمةُ معامل الانحدار المعياري($\beta = 0.756$)، ودعمت قيمة ($T = 14.312$) عند مستوى دلالة ($p < .001$) هذا التأثير؛ مما يعكس تأثيرًا معنويًا مرتفعًا. كما دعمت قيمة ($F = 241.021$) ودلالتها الإحصائية ($p < .001$) ملاءمة النموذج المستخدَم في تفسير العلاقة بين المتغيرين. ويتضح من هذه النتيجة أنَّ التغيُّر في درجة ممارسة الذَّكاء التَّنظيمي يؤدي إلى تغيُّر ملحوظ في درجة الإبداع بالجامعة.

بناءً على هذه النَّتائج المتعلقة باختبار الفرضية الفرعية الأولى(H0a) ، تم رفضُ الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تشير إلى وجود تأثيرٍ ذي دلالةٍ إحصائية للذكاء التَّنظيمي في تحقيق بُعْد الإبداع بوصفه أحد أبعاد الأداء الرِّيادي ومكوناته في جامعة أم القرى. وبالتالي يتضح من نتائج التحليل أن الذَّكاء التَّنظيمي يُعد من العوامل الجوهرية المؤثرة في تعزيز درجة الإبداع داخل جامعة أم القرى، حيث أظهرت العلاقةُ بين المتغيرين اتجاهًا خطيًا موجبًا وقويًا. ويُفسَّر ذلك بأن المؤسَّسات الأكاديمية التي تتبنى ثقافة تنظيمية ذكية وريادية، وتُولي اهتمامًا بارزًا بالأساليب الإدارية الحديثة، ومن ذلك دمج التقنيات في ممارساتها الإدارية، تكون أكثر قدرةً على تمكين الإبداع وتشجيع الابتكار. كما تُبرز هذه النتيجةُ أهميةَ دعم المبادرات الإبداعية للعاملين، وتوفير بيئة عمل مشجعة على التفكير الخلاق؛ بما يسهم في تعزيز الأداء الرِّيادي للجامعة بشكلٍ عام. وتشير هذه النَّتائجُ كذلك إلى ضرورة الاستثمار في الذَّكاء التَّنظيمي بوصفه مدخلًا استراتيجيًا لتحسين جودة المخرجات الأكاديمية والإدارية، وتطوير الأداء الرِّيادي، وبالتالي تحقيق ميزة تنافسية مستدامة في بيئة التعليم العالي.ويتوائمُ هذا التَّفسير مع ما تضمنته الخطةُ الاستراتيجية لجامعة أم القرى (٢٠٢٧) سواءً أكان ذلك في الرسالة التي تتضمَّن التركيزَ على التميُّز في التعليم والبحث والابتكار بما يسهم في تنمية الاقتصاد المعرفي وخدمة المجتمع، أم في استهدافها لعددٍ من القيم من ضمنها الابداع والابتكار، وكذلك تضمَّنت الأهدافُ الاستراتيجية للجامعة تطويرَ منظومة الابتكار وتوجيهها لتعزيز الاقتصاد المعرفي(جامعة أم القرى، ٢٠٢٥). ويدعمُ هذا التَّفسيرُ ما خلصت إليه دراسةُ Bornillo (2021) من أن الذَّكاء التَّنظيمي له دور في مواجهة التغيُّرات البيئية واستشراف المستقبل؛ حيث أنَّه شرطٌ أساسي لنجاح المؤسَّسات في تحقيق رسالتها، وأن الذَّكاء الجماعي بات ضرورة للتعامل مع التحديات التَّنظيمية المعقدة.

نتائج اختبار الفرضية الفرعية الثانية (H0b): التي تنصُّ على أنه " لا يوجد تأثيرٌ ذو دلالةٍ إحصائية عند مستوى (0.05) للذكاء التَّنظيمي في تحقيق بُعد الاستباقية بوصفه أحد أبعاد الأداء الرِّيادي بجامعة أم القرى". وللتحقُّق من ذلك، تم استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط لقياس تأثير الذَّكاء التَّنظيمي في تحقيق بُعد الاستباقية، وتتضح النَّتائجُ في الجدول التالي:

جدول ١٠

تحليل الانحدار الخطي البسيط Simple Linear ' Regression Analysis لقياس أثر الذَّكاء التَّنظيمي في تحقيق بُعد (الاستباقية)

المتغير المستقل Independent Variable	المتغير التابع DependentVariable (الاستباقية)				
	معامل الانحدار المعياري (Beta) β	الخطأ المعياري SE	معامل الانحدار B	قيمة(ت) T	دلالة قيمة(ت) Sig(T)
الذَّكاء التَّنظيمي	0.807	0.039	0.482	16.253	0.000
قيمة(F) المحسوبة			F= 317.347		
الدلالة الإحصائية(F)			Sig.= 0.000		
معامل الارتباط(R)			R= 0.807		
معامل التحديد(R^2)			R^2= 0.651		

أظهرت نتائجُ التَّحليل الإحصائي بالجدول (١٠) وجود علاقةٍ خطية موجبة ذات دلالةٍ إحصائية بين درجة ممارسة الذَّكاء التَّنظيمي ودرجة الاستباقية، حيث بلغ معاملُ الارتباط(R = 0.807)، وهو ما يعكس علاقةً قويةً بين المتغيرين وفقًا لتصنيف Cohen (1988) لمستويات قوة الارتباط. كما بلغ معاملُ التحديد (R^2 = 0.651)، مما يشير إلى أن الذَّكاء التَّنظيمي يفسر نحو(65.1%) من التباين في درجة الاستباقية، وهو ما يُعدُّ نسبة تفسير عالية تعكس أهميةَ المتغير المستقل في التأثير على المتغير التابع، بمعنى أنه كلما زادت درجةُ ممارسة الذَّكاء التَّنظيمي أدى ذلك لزيادة فرص تحقيق الاستباقية بوصفها أحد أبعاد الأداء الرِّيادي بالجامعة. وأظهرت النَّتائجُ كذلك أن الذَّكاء التَّنظيمي يُعدُّ متغيرًا ذا تأثير معنوي مرتفع على الاستباقية، حيث بلغت قيمةُ معامل الانحدار المعياري(β = 0.807) ، وكانت قيمة (T = 16.253) دالة إحصائيًا عند مستوى معنوية(p < .001) ، مما يدل على قوة التأثير، وقد دعمت هذه النتيجةُ أيضًا قيمة (F = 417.347)ذات الدلالة الإحصائية العالية (p < .001) ، بما يعكس ملاءمة النموذج المستخدم في تفسير العلاقة بين المتغيرين، ويتضح من هذه النتيجة أن التغيُّر في درجة ممارسة الذَّكاء التَّنظيمي يؤدي إلى تغيُّر ملحوظ في درجة الاستباقية بالجامعة.

بناءً على هذه النَّتائج المتعلقة باختبار الفرضية الفرعية الثانية (H0b) ، تمَّ رفضُ الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تشير إلى وجود تأثيرٍ ذي دلالةٍ إحصائية للذكاء التَّنظيمي في تحقيق بُعْد الاستباقية بوصفه أحد مكونات الأداء الرِّيادي في جامعة أم القرى. ويتضح من هذه النَّتائج إلى أنَّ الذَّكاء التَّنظيمي يُعدُّ من العوامل المحورية في تحقيق درجة الاستباقية وتعزيز الممارسات الرِّيادية الداعمة لذلك، حيث أظهرت العلاقة بين المتغيرين اتجاهًا خطيًا موجبًا وقويًا. ويمكن تفسيرُ هذه النَّتائج في ضوء توجُّهات المؤسَّسات الأكاديمية نحو تبني ممارسات تنظيمية ذكية واستباقية، وفي هذه الدِّراسة تتمثل في حرص جامعة أم القرى على استكشاف الفرص المستقبلية واقتناصها قبل المنافسين بما في ذلك تطوير تخصُّصات نوعية جديدة، وتحديث البرامج الأكاديمية بما يتلاءم مع متطلَّبات سوق العمل إلى جانب الاستجابة المبكرة لاحتياجات المستفيدين قبل غيرها من المؤسَّسات.

ويتوافقُ هذا التَّفسيرُ مع ما تضمنته الخطةُ الاستراتيجية لجامعة أم القرى (٢٠٢٧) سواءً أكان ذلك في رسالتها التي تتضمن التميُّز في التعليم والبحث والابتكار بما يسهم في تنمية الاقتصاد المعرفي وخدمة المجتمع، أم في استهدافها عددًا من القيم من ضمنها الريادة والجودة والتميُّز (جامعة أم القرى، ٢٠٢٥). ويدعمُ هذه النتيجةَ ما خلصت إليه دراسةُ Ahmad et al. (2019)من أن الذَّكاء التَّنظيمي يعزز السلوك الاستباقي داخل المؤسسة، ويتيح استغلالًا أمثل للمعرفة، ويُمكّن من التفاعل مع الفرص المتاحة واقتناصها وكذلك ما أشارت إليه دراسةُ Bao (2020) من أن الذَّكاء التَّنظيمي يُمكّن المؤسِّسات من تحقيق التميُّز والتفوق في بيئة تنافسية.

نتائج اختبار الفرضية الفرعية الثالثة (H0c): التي تنصُّ على أنَّه " لا يوجد تأثيرٌ ذو دلالةٍ إحصائية عند مستوى (0.05) للذكاء التَّنظيمي في تحقيق بُعد المخاطرة بوصفه أحد أبعاد الأداء الرِّيادي بجامعة أم القرى". وللتحقُّق من ذلك، تم استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط لقياس تأثير الذَّكاء التَّنظيمي في تحقيق بُعد المخاطرة، وتتضح النَّتائجُ في الجدول التالي:

جدول ١١

تحليل الانحدار الخطي البسيط Simple Linear' Regression Analysis لقياس أثر الذَّكاء التَّنظيمي في تحقيق بُعد (المخاطرة)

المتغير المستقل	المتغير التابع DependentVariable (المخاطرة)			
Independent Variable	معامل الانحدار المعياري (Beta) β	الخطأ المعياري SE	معامل الانحدار B	قيمة(ت) T	دلالة قيمة(ت) Sig(T)
الذَّكاء التَّنظيمي	0.693	0.041	0.425	13.102	0.000

المتغير المستقل	المتغير التابع DependentVariable (المخاطرة)				
Independent Variable	معامل الانحدار المعياري (Beta) β	الخطأ المعياري SE	معامل الانحدار B	قيمة(ت) T	دلالة قيمة(ت) Sig(T)
قيمة(F) المحسوبة			F= 162.203		
الدلالة الإحصائية(F)			Sig.= 0.000		
معامل الارتباط(R)			R= 0.693		
معامل التحديد(R^2)			R^2= 0.480		

يتضح من النَّتائج بجدول (١١) وجود علاقة خطية موجبة ذات دلالةٍ إحصائية بين درجةِ ممارسة الذَّكاء التَّنظيمي ودرجة المخاطرة حيث بلغ معاملُ الارتباط (R = 0.693) ، وهو ما يُعدُّ مؤشرًا على علاقةٍ قوية بين المتغيرين وفقًا لتصنيف Cohen (1988)لمستويات قوة الارتباط. كما أظهر معامل التحديد (R^2 = 0.480) أن الذَّكاء التَّنظيمي يفسر ما نسبته (48%) من التباين في درجة المخاطرة بالجامعة، ما يشير إلى قدرة النموذج التنبُّؤية الجيدة في تفسير سلوك المتغير التابع، بمعنى أنه كلما زادت درجةُ ممارسة الذَّكاء التَّنظيمي أدى ذلك لزيادة فرص تحقيق المخاطرة بوصفه أحد أبعاد الأداء الرِّيادي بالجامعة. وقد دعمت نتائجُ تحليل الانحدار هذه العلاقة، حيث بلغت قيمةُ معامل الانحدار المعياري (β = 0.693) ، وبلغت قيمةُ (T = 13.102)عند مستوى دلالة (p < .001)، مما يشير إلى أن الذَّكاء التَّنظيمي يُعدُّ متغيّرًا ذا تأثيرٍ معنوي مرتفع على بُعد المخاطرة. كما دعمت قيمةُ (F = 162.203) ودلالتها الإحصائية (p < .001) ملاءمة النموذج في تفسير العلاقة بين المتغيرين. ويتضح من هذه النتيجة أن التغيُّر في درجة ممارسة الذَّكاء التَّنظيمي يؤدي إلى تغيُّر ملحوظ في درجة المخاطرة بالجامعة.

وبناءً على هذه النَّتائج المتعلقة باختبار الفرضية الفرعية الثالثة (H0c) ، تمَّ رفضُ الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تشير إلى وجود تأثيرٍ ذي دلالةٍ إحصائية للذكاء التَّنظيمي في تحقيق بُعد المخاطرة كأحد مكونات الأداء الرِّيادي وأبعاده في جامعة أم القرى. وتؤكِّدُ هذه النَّتائجُ أن الذَّكاء التَّنظيمي يُعدُّ من العوامل الجوهرية في تحقيق بعد المخاطرة، وتعزيز استعداد المؤسَّسة لمواجهة التَّحديات والمجازفة باعتماد حلول غير تقليدية، وتوسيع آفاق المبادرة داخل بيئة العمل الجامعي، حيث أظهرت العلاقةُ بين المتغيرين اتجاهًا خطيًا موجبًا وقويًا. ويمكن تفسيرُ هذه النَّتائج من خلال سلوك جامعة أم القرى في تبنّي قرارات تعتمد على استشراف الفرص، حتى في ظل الغموض أو عدم التأكُّد، وتبني ممارسات إدارية مرنة تستوعب احتمالية الفشل. كما يتجلى الذَّكاءُ التَّنظيمي في قدرة الجامعة على تطوير نماذج فعالة لإدارة المخاطر، والاستجابة السريعة للتغيُّرات، ودخول مجالات جديدة بما يحمله ذلك من احتمالات للفشل أو النجاح وامتلاك المقدرة على المجازفة والمغامرة في دخول أسواق عمل جديدة، مع الحرص على وضع خطط وسيناريوهات مستقبلية لإدارة المخاطر والمشكلات المتوقَّع حدوثها، وبالتالي يسهم ذلك في تحقيق بُعد المخاطرة بوصفه أحد أبعاد الأداء الرِّيادي بالجامعة، وبالتالي الإسهام في تحقيق الأداء الرِّيادي للجامعة بمستوى عالٍ. وقد أكَّدت دراساتٌ سابقة هذا الارتباط، حيث أوضح Ismail and Al- Assaad (2020) أنَّ الذَّكاء التَّنظيمي يسهم في رفع مرونة المؤسَّسات واستعدادها لتحمُّل المخاطر من خلال تعزيز الوعي الاستراتيجي واتخاذ القرارات المستندة إلى البيانات، وبالتالي فإن المؤسَّسات ذات الذَّكاء التَّنظيمي المرتفع أكثر قدرةً على تبني سلوكيات ريادية، بما في ذلك الميل للمخاطرة بوصفه عنصرًا أساسيًا في الريادة المؤسَّسية. وكذلك يؤيد ذلك ما خلصت إليه دراسةُ لطفي (٢٠٢٢) من أن الذَّكاء التَّنظيمي يمثل استراتيجيةً فعالة للتكيُّف مع البيئات غير المستقرة وضمان استمرارية المؤسَّسات.

وبُناءً على ما سبق من نتائج في اختبار الفرضيات الفرعية الثلاث؛ تشير النَّتائجُ إلى وجود تأثيرٍ معنوي دالٍ إحصائيًا للذكاء التَّنظيمي في تحقيق الأداء الرِّيادي بأبعاده الثلاث (الإبداع، والاستباقية، والمخاطرة) بجامعة أم القرى. وقد تبين أن هذا

التأثير ذو دلالةٍ إيجابية؛ مما يؤكد رفض الفرضية الصفرية الرئيسية، وقبول الفرضية البديلة التي تفيد بوجود علاقة تأثير ذات دلالةٍ إحصائية للذكاء التَّنظيمي في تحقيق الأداء الرِّيادي بجامعة أم القرى. ويُستنتج من ذلك، أنَّ ازدياد اهتمام جامعة أم القرى بتطبيق أبعاد الذَّكاء التَّنظيمي يسهمُ بفاعلية في تعزيز قدراتها على الإبداع والابتكار، واستباق التغيُّرات، وتحمُّل المخاطر المحسوبة؛ مما يؤدي إلى تحقيق درجة مرتفعة من الأداء الرِّيادي. وقد أكدت نتائجُ دراسات سابقة صحة هذا الاتجاه، وبيَّنت أهميةَ مدخل الذَّكاء التَّنظيمي بوصفه أداة استراتيجية تسهم في تطوير الأداء المؤسسي في مؤسَّسات التَّعليم العالي، حيث أنه يعزز الاستثمار في رأس المال الفكري من خلال استغلال المعارف الأكاديمية والإدارية (عباس ،٢٠١٩)، وله دورٌ في دعم تميُّز الجامعات عن طريق تنمية الكوادر البشرية (عبدالستار وحسين ،٢٠١٩)، ويُسهم كذلك في تطوير المهارات الابتكارية ورفع كفاءة الأداء الإداري (الأشلم، ٢٠٢٣)، ويعمل على تنمية القيادة وترسيخ ثقافة التَّعاون وتقليل المشاعر السَّلبية داخل بيئة العمل الجامعي (الكوني ،٢٠٢٤)، كما أن امتلاك القيادات الأكاديمية لمهارات الذَّكاء التَّنظيمي يعزِّز فعالية القيادة ويساعدها على التكيُّف مع التغيُّرات المؤسَّسية (الورفلي، ٢٠٢٤).

وتلخيصًا لما سبق، يتضح من نتائج الدِّراسة أن جامعة أم القرى تتمتَّع بمستوى مرتفع من الذَّكاء التَّنظيمي، وهو ما ينعكس إيجابًا على الأداء الرِّيادي بها، وأن العلاقة الارتباطية القوية بين الذَّكاء التَّنظيمي والأداء الرِّيادي تُبرز أهميةَ تبني استراتيجيات إدارية ذكية قائمة على التَّحليل، والتنبُّؤ، والتكيُّف مع التغيرات البيئية. كما أن التأثير الإيجابي للذكاء التَّنظيمي على أبعاد الأداء الرِّيادي يدل على أنه ليس مجرد عنصر تنظيمي، بل هو مُحرِّك فعّال للابتكار والمبادرة وتحمل المخاطر المحسوبة، وركيزة أساسية لتحقيق الأداء الرِّيادي بجامعة أم القرى.

توصياتُ الدِّراسة

في ضوء نتائج الدِّراسة يوصى بما يلي:

١. التأكيد على تبني ممارسات الذَّكاء التَّنظيمي بالجامعة وتعزيزها، من خلال التدريب المستمر للقيادات الأكاديمية والإدارية على مهارات التفكير الاستراتيجي، وجمع المعلومات وتحليلها واتخاذ القرارات الذكية.

٢. تنمية ثقافة الإبداع والاستباقية، عبر تشجيع المبادرات الجديدة وتوفير بيئة مُحفِّزة لتبادل الأفكار، مع دعم البحث العلمي التطبيقي.

٣. زيادة الاهتمام بمنظومة إدارة المخاطر، والتي تعتمد على التقييم الدوري للفرص والتحديات، وتوظيف الذَّكاء التَّنظيمي في اتخاذ قراراتها.

٤. الاستفادة من نتائج الدِّراسة في تطوير السِّياسات الجامعية، من خلال دمج مؤشرات الذَّكاء التَّنظيمي والأداء الرِّيادي ضمن الخطط الاستراتيجية للجامعة باعتبارها من المداخل الإدارية المهمة.

مُقترحاتُ الدِّراسة

١. إجراء دراسات مستقبلية لتوسيع نطاق البحث ليشمل جامعات أخرى في مواقع جغرافية متباينة لمعرفة الفروق المحتملة في درجة ممارسة الذَّكاء التَّنظيمي وتأثيره على الأداء الرِّيادي في سياقات مختلفة.

٢. اعتمدت الدِّراسةُ على التَّصميم العرضي للبحث (Cross-sectional) وقد يتأثر بعوامل زمنية وظروف سياقية مُحدَّدة مما قد يؤثر على تفسير بعض النَّتائج. لذلك، يُقترَح أن تستند البحوثُ المستقبلية إلى تصاميم بحث طولية (Longitudinal)، مع استخدام أساليب بحث نوعية أو مختلطة لتعزيز مصداقية النَّتائج وإمكانية تعميمها.

المراجع

أولًا: المراجعُ العربية

أحمد، شـــاكر محمد.(٢٠٢٠). نحو أداء ريادي لمؤسَّـــســـات التعليم العالي العربي .*مجلة الإدارة التربوية*،١(٢٧)،١٣-٨٦.
http://search.mandumah.com/Record/1098822

الأشلم، خالد عياد.(٢٠٢٣). مستوى الذَّكاء التَّنظيمي لدى قيادات كلية التربية بجامعة مصراتة في ضوء نموذج "كارل ألبريشت" وعـــلاقـــتـــه بالأداءالإداري.المجـلـــة الـعـلـمـيـــة لـكـلـيـــة الـتـربـيـــة، (٢١)،٣٢٧-٣٥٥.
http://search.mandumah.com/Record/1400112

باسعيد، ابتسام عبدالله. (٢٠٢٠). استقلالية الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية: دراسة استشرافية .*رسالة الخليج العربي*،٤١(١٥٥)،٨١-١٠٢. http://search.mandumah.com/Record/1077860

بدوي، محمود ، عبد العزيز،أسماء.(٢٠٢٣).سيناريوهات مقترحة لتحقيق الأداء الرِّيادي لجامعة المنوفية في ضوء مدخل البراعة التَّنظيمية. *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج،(١١٢)، ٣٦٩-٤٧٦.

جامعة أم القرى .(2025) .اســـتراتيجية جامعة أم القرى ٢٠٢٧ م .وكالة الجامعة للابتكار وريادة الأعمال، مكتب إدارة الاستراتيجية. https://uqu.edu.sa/quality/136615

حمد، محمد مصـطفى.(٢٠١٩). تصـور مقترح لتفعيل دور التوجه الرِّيادي في تنمية الأداء الرِّيادي لدى الباحثين في كلية التربية بجـامـعـــة أســـيـــوط. *مجـلـــة كـلـيـــة الـتـربـيـــة*، جـامـعـــة المـنـــوفـيـــة،٣٤(٤)،٤٢٠-٤٦٥. http://search.mandumah.com/Record/1035505

الذيابات، بســـام .(٢٠١٧). أثر اســـتراتيجيات ادارة المعرفة في الأداء التَّنظيمي لاختبار الدور الوســـيط للريادة. *مجلة الجامعة الإســـلامـيـــة لـلـــدراســـات الاقـتـصـــاديـــة والإداريـــة*، ٢٥(٢)، ١٥٧- ١٧٦.
http://search.mandumah.com/Record/805504

الزهراني، نسرين علي.(٢٠٢٤). ممارسة الريادة الاستراتيجية في جامعة أم القرى ومعوقاتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجـلـــة الجـامـعـــة الإســـلامـيـــة لـلـعـلـــوم الـتـربـويـــة والاجـتـمـــاعـيـــة*،(١٨)، ١١-٦٠. http://search.mandumah.com/Record/1466498

الزهراني، نســـرين علي.(٢٠٢٥). دور القيادة التنموية في تعزيز الذَّكاء التَّنظيمي بجامعة الملك عبدالعزيز .*مجلة جامعة الملك عـبـــدالـعـــزيـــز لـلـعـلـــوم الـتـربـويـــة والـنـفـســـيـــة*،٤(١)، ٤٢٤-٤٥٦.
https://journals.kau.edu.sa/index.php/EPS/article/view/2541

الشـــاعري،علي، العلواني،حميد ، شـــالواله،رائد ، وهيب،ســـهل ، أزهر، الطاهر، و يوســـف، محمد. (٢٠١٧). *المهمة الثالثة للجامعات ودورها في تعزيز رؤية ٢٠٣٠ للمملكة العربية السـعودية* .أبحاث مؤتمر: دور الجامعات السـعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠م،جامعة القصيم. http://search.mandumah.com/Record/869621

الشدي، ندى إبراهيم.(٢٠٢١). تصور مقترح لإعادة هندسة العمليات الإدارية بكلية التربية بالمزاحمية في ضوء الخبرات الجامعية الأمريكيـة. *مجلـة العلوم التربويـة*. جـامعـةالإمـام محمـد بن ســعود الإســلامية.٢٠٢١(٢٦)، ٢١٧-٢٧٢.
https://goo.su/2tCBD9

طلب، إيمان، مخلوف، سميحة، أمين، رشـــا، عبد العزيز، أسماء .(٢٠٢٠). آليات مقترحة للتغلب على معوقات تطبيق نموذج كـارل البرشـــت للـذكـاء التَّنظيمي لتطوير الأداء الإداري بجـامعـة الفيوم . *مجلـة جـامعـة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*،٧(١٤)، ١-٣١.

العابدي،علي،الصائغ،محمد،الذبحاوي،دجلة.(٢٠١٨).تأثير اليقظة الذهنية التَّنظيمية في الأداء الرِّيادي: دراسة استطلاعية لآراء التدريسين في معهدي الكوفة والنجف، *مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية*، جامعة الكوفة، ١٤ (٤)،١٠٦-١٢٦. https://doi.org/10.36325/ghjec.v14i4.5562

عباس، هشام سيد.(٢٠١٩). تفعيل الذَّكاء التَّنظيمي بكلية التربية جامعة بني سويف في ضوء قيادة التغيير، *مجلة كلية التربية*، كلية التربية، جامعة بني سويف،١٦(٨٦)،١٩١-٢٦٥. https://search.emarefa.net/detail/BIM-1180456

عبدالرحيم، محمد عباس ، ومحمد، محمد ماهر.(٢٠٢٣). الذَّكاء التَّنظيمي لدى القيادات الأكاديمية بكليات جامعة الأزهر مدخل لتفعيل تميزهم الإداري. *مجلة التربية*،٤(١٩٩)،٤١٣-٥٠٨. http://search.mandumah.com/Record/1418113

عبدالستار، محروس،حسين، رشا .(٢٠١٩). تطوير الأداء الإداري لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات الحكومية المصرية في ضوء مدخل الذَّكاء التَّنظيمي. *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج، (٦٢)،١٨٥-٢٤١. https://search.mandumah.com/Record/961420

العقلا، محمد علي .(٢٠١٦). تأثير تكنولوجيا وآليات إدارة المعرفة كمتغير وسيط في العلاقة بين الذَّكاء التَّنظيمي ودعم واتخاذ القرارات الاستراتيجية: دراسة ميدانية على الجامعات السعودية. *مجلة البحوث التجارية المعاصرة*، جامعة سوهاج،٣٠(١) ٣٤٥-٣٧٧.

العنزي، عطا الله فاحس .(٢٠٢١). مستوى الذَّكاء التَّنظيمي في جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *المجلة التربوية*، جامعة الكويت،٣٥(١٣٨)، ١٣١-١٦١. http://search.mandumah.com/Record/1137925

الغامدي، عائض سعيد. (٢٠٢٢). واقع تطبيق الحوكمة الرشيدة في كليات التربية باجامعات السعودية وعلاقتها بجودة الأداء من وجهة نظر منسوبيها من أعضاء هيئة التدريس. *مجلة كلية التربية*. جامعة أسيوط، ٣٨ (١,٢)،٢١١-٢٤٧. https://journals.ekb.eg/article_222028_0.html

الغامدي، فيصل علي، عطيه، محمد عبدا لكريم.(٢٠٢٤). تصور مقترح لدور إدارة المواهب القيادية في تعزيز الأداء الرِّيادي بجامعة أم القرى، *مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية*،١٠ (٤١)،٣٠٨-٣٦٩. https://bu.edu.sa/documents/20127/0/09.pdf

القرشي، شذى عاتق، الزهراني، نسرين علي.(٢٠٢٤). واقع التجديد الاستراتيجي في جامعة أم القرى من وجهة نظر القيادات الأكاديمية. *مجلة القراءة والمعرفة*،(٢٦٧)، ١٨٥-٢٤٥. http://search.mandumah.com/Record/1443658

قرني، أسامة، أبو سيف، محمود .(٢٠١٦). مستوى الذَّكاء التَّنظيمي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء نموذج "كارل ألبريشت" من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*،(٢)،٦١-١٠٤ . http://search.mandumah.com/Record/822188

كامل، حاتم حسين. (٢٠٢٤). دور الذَّكاء التَّنظيمي في الحد من سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية. *مجلة المعهد العالي للدراسات النوعية*،٤ (٣)،٤٦١-٥٣٩. http://search.mandumah.com/Record/1439026

كريم،مروه، جبوري،ندى .(٢٠٢٢). تأثير ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء في الأداء الرِّيادي بكليات جامعة بغداد، *مجلة جامعة الانبار للعلوم الاقتصادية والإدارية*،١٤ (٣)،٣٨٥-٤٠٦. https://www.researchgate.net/publication/383589834

الكوني، عصام أحمد.(٢٠٢٤). تحليل دور مدخل الذَّكاء التَّنظيمي في تطوير الأداء الإداري لرؤساء الأقسام العلمية بكليات التربية بجامعة الزاوية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة القرطاس للعلوم الإنسانية والتطبيقية*،١ (٢٤)،٤٦٩-٥٠٤. https://goo.su/6m7LH

اللحياني،تحرير علي، الغامدي، منال أحمد .(٢٠٢٤). متطلبات تحقيق الريادة الاستراتيجية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة أم القرى، *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية*، جامعة دمنهور،١٦(٤)،١٢١-١٦٦. https://search.mandumah.com/Record/1544756

لطفي، هناء محمد.(٢٠٢٢). مستوى الذَّكاء التَّنظيمي بإدارة الدراسات العليا بجامعة المنوفية في ضوء نموذج "كارل ألبريشت". *مجلة كلية التربية*، جامعة المنوفية،٣٧(١)٥٢٧-٥٩٤ . http://search.mandumah.com/Record/1266244 .

مشه،رولا غازي،الشورطي،يزيد عيسى.(٢٠٢١). *درجة الذَّكاء التَّنظيمي في الجامعات الأردنية وعلاقتها بمستوى الثقة التَّنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس*[رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الهاشمية.

المطلق، تهاني علي.(٢٠٢٣). دور اليقظة الاستراتيجية في دعم الأداء الرِّيادي للجامعات السعودية الناشئة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية .*مجلة التربية*،١(٢٠٠) ، ١٥٥- ١٩٦. http://search.mandumah.com/Record/1422606

معمري، إيمان، علالي، فتيحة.(٢٠٢١). أثر الذَّكاء الاستراتيجي على الأداء الرِّيادي: دراسة عينة من المؤسسات الصغيرة والمتوسطة. *مجلة مجاميع المعرفة*،٧(١) ، ٧٠٦ - ٧١٨ . http://search.mandumah.com/Record/1200301

الملحمي، أحمد محمد، ناصر، الأمين صالح.(٢٠٢٤). *تأثير الأداء الرّيادي في البراعة الاستراتيجية – دراسة تحليلية لآراء عينة من رؤساء الأقسام العلمية في جامعة بغداد*، مجلة المستنصرية للعلوم الإنسانية، المؤتمر العلمي ٢٧ ، كلية التربية، جامعة المستنصرية، العراق. https://goo.su/Zlt6u7S

الورفلي، سلوى فتحي.(٢٠٢٤). الذَّكاء التَّنظيمي لدى القيادات الأكاديمية في جامعة بنغازي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة أبحاث*، ١٦ (٢)، ٩٤ - ١٠٩. http://search.mandumah.com/Record/1516248

ثانيًا: المراجعُ الأجنبية

Abbas, Hisham Seed.(2019). Activating organizational intelligence at the Faculty of Education in Beni Suef University in light of change leadership(in Arabic). *Journal of the Faculty of Education*, Beni Suef University, 16(86), 191–265. https://search.emarefa.net/detail/BIM-1180456

Abdelrahim, Muhammad Abbas, Muhammad, Muhammad Maher. (2023). Organizational Intelligence among the Academic Leaders in the Faculties of Al-Azhar University Is an Approach for Activating Their Administrative Excellence (in Arabic). *Journal of Education*, *4*(199), 413-508. http://search.mandumah.com/Record/1418113

Abdulsttar, Mahros, Hussein, Rasha.(2019). Developing the administrative performance of the scientific department's heads in Egyptian public universities in light of the organizational intelligence approach(in Arabic). *The Educational Journal*, Sohag University, (62), 185-241. https://search.mandumah.com/Record/961420

Ahmed, Shaker Mohamed. (2020). Towards an Entrepreneurial Performance for Arab Higher Education Institutions(in Arabic). *Educational Administration Journal*. *7* (27), 13-86. http://search.mandumah.com/Record/1098822

Al-Abidi, A., Al-Sayegh, M., & Al-Dhibhawi, D. (2018). The impact of organizational mindfulness on entrepreneurial performance: An exploratory study of faculty opinions in the institutes of Kufa and Najaf (in Arabic). *Al-Ghari Journal for Economic and*

Administrative Sciences, University of Kufa, *14*(4), 106-126. https://doi.org/10.36325/ghjec.v14i4.5562

Alashlam, Khaled Eiad.(2023). The Level of Organizational Intelligence among the Leaders of the Faculty of Education at Misurata University with a Model (Karl Albrecht) and its Relationship to Administrative Performance(in Arabic). *Scientific Journal of the Faculty of Education*, (21), 327-355. http://search.mandumah.com/Record/1400112

Aldaibat, Bassam. (2017). The Impact of Knowledge Management Strategies on Performance Testing the Mediating Role of Entrepreneurship (in Arabic). *Journal of Islamic University for Economic and Administrative Studies*, *25*(2), 157-176. http://search.mandumah.com/Record/805504

Al-Enezi, Attalla Fahes. (2021). Organizational intelligence at Northern Border University from viewpoints of faculty members(in Arabic). *The Educational Journal*, Kuwait University, 35(138), 131-161. http://search.mandumah.com/Record/1137925

Al-Ghamdi, Aaid Saeed. (2022). The reality of the application of good governance in the faculties of education in Saudi universities and its relationship to the quality of performance from the point of view of its employees among the faculty members(in Arabic). *Journal of the Faculty of Education*, Assiut University, *38*(1.2), 211-247. https://journals.ekb.eg/article_222028_0.html

Alghamdi, Faisal Ali, Attia, Mohamed Abdelkarim (2024). A Proposed Framework for the Role of Leadership Talent Management in Enhancing Entrepreneurial Performance at Umm Al-Qura University(in Arabic). *Al-Baha University Journal of Humanities Sciences*, *10*(41),308-369. https://bu.edu.sa/documents/20127/0/09.pdf

Al-Kuni, Isam Ahmad.(2024). Analyzing the role of the organizational intelligence approach in developing the administrative performance of heads of academic departments in faculty of education at Al-Zawiya University from the perspective of faculty members (in Arabic). *Al-Qurtas Journal of Humanities and Applied Sciences*,*1*(24),469-504.https://alqurtas.alandalus-libya.org.ly/ojs/index.php/qjhar/article/view/841

Al-Lehyani, Tahrir Ali , Al-Ghamdi, Manal Ahmad .(2024). Requirements for Achieving Strategic Leadership among Academic Department Heads at Umm Al-Qura University(in Arabic). *Journal of Educational and Human Studies*,Damanhour University, *16*(4), 121-166. https://search.mandumah.com/Record/1544756

Al-Melhemy,Ahmed Mohamed, Nasser, Al-Amin Saleh. (2024). *The impact of entrepreneurial performance on strategic excellence: An analytical study of the opinions of heads of scientific departments at the University of Baghdad*(in Arabic). Al-Mustansiriya Journal of Humanities Sciences, 27th Scientific Conference, Faculty of Education, Al-Mustansiriya University, Iraq.

Al-Qurashi, Shatha Atag, Al-zahrani, Nesreen Ali. (2024). The Reality of Strategic Renewal at Umm Al-Qura University from the Point of View of Academic Leaders(in Arabic). *Journal of Reading and Knowledge*,(267),185–246. http://search.mandumah.com/Record/1443658

Al-Salim, Ala Areef.(2021). *Organizational intelligence and its relationship to administrative excellence among principals of private schools in the Capital Governorate of Amman* [Unpublished master's Thesis] (in Arabic). Faculty of Educational Sciences, Middle East University, Jordan.

Al-Shaari, Ali, Al-Alwani, Hamed, Shalwala, Raed, Wahib, Sahel, Azhar,Altaher , Yusuf, Muhammad. (2017). *The third mission of universities and their role in enhancing Saudi Arabia's Vision 2030*(in Arabic). *In Proceedings of the Conference on the Role of Saudi Universities in Activating Vision 2030*, Al Qassim University. http://search.mandumah.com/Record/869621

Al-Shiddi, Nada Ibrahim.(2021). A suggested proposal for re-engineering of administrative processes of the Faculty of Education in Muzahimiyah in the light of American university experiences(in Arabic). *Journal of Educational Sciences*. Imam Muhammad bin Saud Islamic University. *2021*(26). 217-272. https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-1402835

Al-Uqla, Mohammed Ali .(2016). The impact of knowledge management technologies and mechanisms as a mediating variable in the relationship between organizational intelligence and support the strategic decision-making: A field study on Saudi universities (in Arabic). *Journal of Contemporary Commercial Research*, Sohag University, *30*(1), 345–377. https://search.mandumah.com/Record/899678

Al-zahrani, Nesreen Ali .(2025). The role of development leadership in enhancing organizational intelligence at King Abdulaziz University(in Arabic). *King Abdulaziz University Journal of Educational and Psychological Sciences*, *4*(1), 424-456. https://journals.kau.edu.sa/index.php/EPS/article/view/2541

Al-zahrani, Nesreen Ali.(2024). Practicing Strategic Entrepreneurship at Umm Al-Qura University and Its Obstacles from the Perspective of Faculty Members(in Arabic). *Islamic University Journal of Educational and Social Sciences*,(18), 11-60. http://search.mandumah.com/Record/1466498

Badawi, M. F. & Abdelaziz, A. J.(2023). Suggested Scenarios to Achieve the Entrepreneurial Performance of Menoufia University in the Light of the Entrance of the Organizational Ambidexterity(in Arabic). *Journal of Educational*,Sohag University, (112), 369–476. http://search.mandumah.com/Record/1404283

Basaid, Ibtisam Abdullah .(2020). The autonomy of Public Universities in the Kingdom of Saudi Arabia: A Prospective Study (in Arabic). *Arabian Gulf Message*, *41* (155) .81-102. http://search.mandumah.com/Record/1077860

Elmotlq, Tahany Ali. (2023). The Role of Strategic Vigilance in Enhancing Entrepreneurial Performance of Emerging Saudi Universities from the Academic Leaders Perspective (in Arabic). *Journal of Education*, *1*(200), 155-196. http://search.mandumah.com/Record/1422606

El-Warfali, Salwa Fathe .(2024). Organizational intelligence of academic leaders at the University of Benghazi from the point of view of faculty members(in Arabic). *Aabhath Journal*, *16*(2), 94-109.http://search.mandumah.com/Record/1516248

Hamad, Mohamed Mostafa .(2019). A Proposed Perspective to Activate the Role of The Pioneering Trend in Developing the Entrepreneurial Performance Among Researchers at The Faculty of Education at Assiut University(in Arabic). *Journal of the Faculty of Education*, University of Menoufia, *34*(4), 420-465. http://search.mandumah.com/Record/1035505

Kamel, Hatem Hoseen.(2024). The role of organizational intelligence in reducing counterproductive work behaviors(in Arabic). *Journal of the Higher Institute for Specialized Studies*, *4*(3), 461-539. http://search.mandumah.com/Record/1439026

Kareem, Maroah, Jabouri, Nada.(2022). The impact of green human resource management practices on entrepreneurial performance: A field study in the colleges of the University of Baghdad (in Arabic). *Journal of Al-Anbar University for Economic and Administrative Sciences*, *14*(3),385-406. https://www.researchgate.net/publication/383589834

Korany, Osama, Abosaif, Mahmoud .(2016). The level of organizational intelligence at Imam Muhammed Ibn Saud Islamic University in the light of Karl Albrecht Model from the viewpoints of faculty members (in Arabic). *International Journal of Educational and Psychological Sciences* , (2), 61–104. http://search.mandumah.com/Record/822188

Lotfi, Hana Mohammed.(2022). The Organizational Intelligence level of post graduate studies department in Menoufia University in light of the Karl Albrecht model:an empirical study(in Arabic). *Journal of the Faculty of Education*, Menoufia University, *37*(1), 527-594. http://search.mandumah.com/Record/1266244

Meshah, Rola ghazi, Al-Shurti, Yazid Isa. (2021). *The Degree of Organizational Intelligence at Jordanian Universities and its Relation to the Level of Organizational Trust among Faculty Members* [Unpublished Master's Thesis] (in Arabic). AlHashemi University, http://search.mandumah.com/Record/1319002

Momari, Iman, Allali, Fatheh.(2021). The impact of strategic intelligence on entrepreneurial performance: A Study of a Sample of Small Enterprises and medium enterprises (in Arabic). *Knowledge Groups Journal*, 7(1), 706-718. http://search.mandumah.com/Record/1200301

Talab, Iman, Makhluf, Sameha,Amin, Rasha,Abdulaziz, Asma.(2020). Suggested Mechanisms to Overcome the Obstacles to Applying the Karl Albrecht Model of Organizational Intelligence for The Development of Administrative Performance at Fayoum University(in Arabic). *Fayoum University Journal for Educational and Psychological Sciences*, *7*(14), 1–31. http://search.mandumah.com/Record/1108595

Umm Al-Qura University.(2025).Umm Al-Qura University strategy 2027. University Agency for Innovation and Entrepreneurship, Strategy Management Office(in Arabic). https://uqu.edu.sa/quality/136615

Ahmad, B. S., Sadq, Z. M., Othman, B., & Saeed, V. S. (2019). The impact of the quality of work life on organizational intelligence. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, *23*(2), 931-946. https://www.researchgate.net/publication/339827882

Albrecht K.(2002). *Organizational intelligence and knowledge management: The executive perspective.* https://www.karlalbrecht.com

Almeida, J., Daniel, A. D., & Figueiredo, C. (2019). Understanding the role of entrepreneurial orientation in junior enterprises. *Journal of Entrepreneurship Education*, *22*(2), 1-14. https://core.ac.uk/reader/294779660

Altındag, O. & Ongel, V. (2021). Information Management, organizational intelligence, and innovation performance triangle: Empirical research on Turkish IT firms. *Sage Open*, *11*(4),2-19. https://doi.org/10.1177/21582440211052550

Asemokha, A., Musona, J., Torkkeli, L., & Saarenketo, S. (2019). Business model innovation and entrepreneurial orientation relationships in SMEs: Implications for international performance. *Journal of International Entrepreneurship*, *17*, 425-453. https://link.springer.com/article/10.1007/s10843-019-00254-3

Bao, Y. (2020). Competitive intelligence and its impact on innovations in tourism industry of China: An empirical research. *PloS one*, *15*(7). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236412

Boholm, M. (2019). How do Swedish Government agencies define risk? *Journal of Risk Research*, *22*(6), 717-734. https://doi.org/10.1080/13669877.2017.1422782

Bornillo,V.M.(2021).Organizational Intelligence of Biliran Province State University. *Organizational Intelligence*, 1-9. https://www.researchgate.net/publication/349492939

Brandle, L., Golla, S., & Kuckertz, A. (2019). How entrepreneurial orientation translates social identities into performance. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, *25*(7), 1433-1451. https://doi.org/10.1108/IJEBR-12-2018-0804

Budiati,Y., Untoro, W., Wahyudi, L. & Harsono, M. (2022). The mediating effect of strategy on entrepreneurial orientation and performance. *Journal of Research in Marketing and Entrepreneurship*, *24*(1), 1-22. https://doi.org/10.1108/JRME-05-2020-0048

Bukhari, E., Dabic, M., Shifrer, D., Daim, T. & Meissner, D. (2021). Entrepreneurial university: The relationship between smart specialization innovation strategies and university-region collaboration. *Technology in Society*. *65*,1-7. https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101560

Chavez, R., Yu, W., Jacobs, M. A., & Feng, M. (2017). Manufacturing capability and organizational performance: The role of entrepreneurial orientation. *International Journal of Production Economics*, *184*, 33-46. https://doi.org/10.1016/j.ijpe.2016.10.028

Chegani, M. N. (2016). The effects of organizational intelligence and creativity on technological innovation: A case study of the manufacturing firms in Iran. *Arabian Journal of Business and Management Review* , *5*(7), 14-36. https://api.semanticscholar.org/CorpusID:168030147

Cho, Y. H., & Lee, J. H. (2018). Entrepreneurial orientation, entrepreneurial education and performance. *Asia Pacific Journal of Innovation and Entrepreneurship*, *12*(2), 124-134. https://tinyurl. com/2p9dmeam

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. https://doi.org/10.4324/9780203771587

Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (5th ed.). Boston, MA: Pearson. https://thuvienso.hoasen.edu.vn/handle/123456789/12789

Curcuruto, M., Mearns, K. J., & Mariani, M. G. (2016). Proactive role-orientation toward workplace safety: Psychological dimensions, nomological network and external validity. *Safety science*, *87*, 144-155. https://doi.org/10.1016/j.ssci.2016.03.007

Dagiene, V., Juskeviciene, A., Carneiro, R., Child, C., & Cullen, J. (2015). Self-Assessing of the Emotional Intelligence and Organizational Intelligence in Schools. *Informatics in Education*, *14*(2), 199-217. https://doi.org/10.15388/infedu.2015.12

Dong, B., Xu, H., Luo, J., Nicol, C. D., & Liu, W. (2020). Many roads lead to Rome: How entrepreneurial orientation and trust boost the positive network range and entrepreneurial performance relationship. *Industrial Marketing Management*, *88*, 173-185. https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2020.04.016

Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). Sage Publications.

Gao, Y., Ge, B., Lang, X., & Xu, X. (2018). Impacts of proactive orientation and entrepreneurial strategy on entrepreneurial performance: Empirical research. *Technological Forecasting and Social Change*, *135*, 178-187. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2017.11.019

Gardner, H. K. (2012). Performance Pressure as a Double-edged Sword: Enhancing Team Motivation but Undermining the Use of Team Knowledge. *Administrative Science Quarterly*, *57*(1), 1-46. https://doi.org/10.1177/0001839212446454

Gholami, S., & Safaee, S. (2012). The realtionship between the organizational intelegence and the performance of managers. *Journal of educational and instructional studies in the world*, *2*(2), 155-165. https://goo.su/FFXyvo

Ismail, Hassan, Al-Assaad, Nour. (2020). The Impact of Organizational Intelligence on Organizational Agility: An Empirical Study in Syrian Private Banks. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, *10*(2), 465–483. https://www.researchgate.net/publication/343672591

Istudor, N., Ursacescu, M., Sendroiu, C., & Radu, I. (2016). Theoretical framework of organizational intelligence: a managerial approach to promote renewable energy in rural economies. *Energies*, *9*(8), 1-20. https://doi.org/10.3390/en9080639

Jalod, K. M., Hasan, A. J., & Hussain, A. N. (2021). Strategic vigilance and its role in entrepreneurial performance: An analytical study of the views of a sample of managers

in the Ur Company in Nasiriyah, Iraq. *Multicultural education*, *7*(1), 2-9. https://doi.org/10.5281/zenodo.4427459

Kahkha, A. O., Pourghaz, A., & Marziyeh, A. (2015). Examining the relationship of organizational intelligence with innovation management and career advancement in an organization. *Journal of Behavioral and Brain Science*, *5*(10), 395-404. https://doi.org/10.4236/jbbs.2015.510038

Keshavarz, H., Esmaili Givi, M. R., & Shekari, M. R. (2018). Knowledge management infrastructures and organizational intelligence in Iranian research centers. *Data Technologies and Applications*, *52*(1), 2-15. https://doi.org/10.1108/DTA-12-2016-0080

Klofsten, M., Fayolle, A., Guerrero, M., Mian, S., Urbano, D., & Wright, M. (2019). The entrepreneurial university as driver for economic growth and social change-Key strategic challenges. *Technological Forecasting and Social Change*, *141*, 149-158. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2018.12.004

Kogabayev, T., & Maziliauskas, A. (2017). The definition and classification of innovation. *Holistica Journal of Business and Public Administration*, *8*(1), 59-72. https://doi.org/10.1515/hjbpa-2017-0005

Liebowitz, J. (2019). Building organizational intelligence: A knowledge management primer. *CRC press*. https://doi.org/10.1201/9780367810689

Mathafena, R. B., & Galawe, J. M. (2023). Entrepreneurial orientation, market orientation and opportunity exploitation in driving business performance: moderating effect of interfunctional coordination. *Journal of Entrepreneurship in Emerging Economies*, *15*(3), 538-565. https://doi.org/10.1108/JEEE-03-2021-0114

McBreen, B., Silson, J., & Bedford, D. (2022). Capacity Building for Organizational Intelligence and Analytics, Organizational Intelligence and Knowledge Analytics. *Emerald Publishing Limited*, 115-123. https://doi.org/10.1108/978-1-80262-177-820211009

Porkiani, M., & Hejinipoor, M. (2013). Studying the relationship between organizational intelligence and organizational agility in supreme audit court. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 2(3),1052-1060. https://european-science.com/eojnss/article/view/621/0

Rezaei, J., & Ortt, R. (2018). Entrepreneurial orientation and firm performance: the mediating role of functional performances. *Management Research Review*, *41*(7), 878-900. https://doi. org/10.1108/MRR-03-2017-0092

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2023). *Organizational behavior* (19th ed.). Pearson Education. https://goo.su/3E8IoaD

Sebikari, K. V. (2019). Entrepreneurial Performance And Small Business Enterprises In Uganda. *International Journal Of Social Sciences Management and Entrepreneurship*, *3*(1),162- 171. https://api.semanticscholar.org/CorpusID:203356216

Shabbir, M. Q., Khalid, W., & Ali, M. H. (2016). Organizational intelligence and employee performance: The mediating role of distributive justice. *Information Management and Business Review*, *8*(5), 39-47. https://doi.org/10.22610/imbr.v8i5.1458

Soltani, Z., Zareie, B., Rajabiun, L., & Agha Mohseni Fashami, A. (2020). The effect of knowledge management, e-learning systems and organizational learning on organizational intelligence. *Kybernetes*, *49*(10), 2455-2474. https://doi.org/10.1108/K-12-2018-0672

Subedi, R. (2021). Entrepreneurial Performance Construct, Its Dimensions, Measures And Issues. *IJMSS*. *2*(1), 172-179. https://doi.org/10.3126/ijmss.v2i1.36756

Tajvidi,M. (2015). *Strategic directions, innovation capacity and entrepreneurial firm performance in high-tech SMEs*[Published doctoral thesis]. Bangor University (UK).https://goo.su/ZTKkzmm

Thompson, S. K. (2012). *Sampling*, (3rd ed.). John Wiley & Sons, Inc.

Yeboah, M. A. (2013). Do auto artisans practice entrepreneurial orientation? Empirical evidence from the Cape Coast Metropolis, Ghana. *International Journal of Development and Sustainability*, *2*(4), 2337-2353. https://goo.su/g2pJa6

yu, Ming-Chu. (2013). The Influence of High-Performance Human Resource Practices On Entrepreneurial Performance: The Perspective of Entrepreneurial Theory. *International Journal of organizational innovation*,*6*(1),15-33. https://goo.su/ldEVtpo

القدرةُ التنبُّؤية للتنظيم الذَّاتي بجودة الحياة الجامعية لدى عينة من طلبة جامعة الباحة

محمد أحمد حسن الشُرفي

أستاذ الإرشاد النفسي المشارك – جامعة الباحة – كلية التربية

المسْتَخْلَص: هدفت الدِّراسةُ الكشفَ عن مستوى التَّنظيم الذَّاتي وجودة الحياة الجامعية والفروق في المتغيّرين وفقًا لمتغير النوع (ذكور / إناث) والقدرة التنبُّؤية للتنظيم الذَّاتي في حدوث جودة الحياة الجامعية لدى عينة من طلبة جامعة الباحة بلغت (412) طالبًا وطالبةً بواقع (205) طالبًا و(207) طالبةً تمّ اختيارُهم بالطَّريقة العشوائية الطبقية، بمتوسّط عمري قدره (20.29) سنة وانحراف معياري (1.67). وقد استخدمت الدِّراسةُ المنهجَ الوصفي الارتباطي والوصفي الفارقي لتحقيق أهداف الدِّراسة، كما استخدمت الدِّراسةُ كذلك مقياس التَّنظيم الذَّاتي، ومقياس جودة الحياة الجامعية من إعداد الباحث. وقد أظهرت نتائجُ الدِّراسة وجود مستوى عالٍ للتنظيم الذَّاتي بنسبة (63.4%) ومستوى عالٍ من جودة الحياة الجامعية بنسبة (69.4%) لدى طلبة جامعة الباحة، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائية في التَّنظيم الذَّاتي وجودة الحياة الجامعية لدى طلبة جامعة الباحة وفقًا لمتغير النوع (ذكور/إناث)، كما أظهرت نتائجُ الدِّراسةِ أيضًا القدرة التنبُّؤية لمتغير التَّنظيم الذَّاتي في حدوث متغير جودة الحياة الجامعية بنسبة (29%). وأوصت الدِّراسةُ بأهمية تقديم برامج إرشادية لتنمية مهارات التَّنظيم الذَّاتي لدى الطلبة الذين يُظهرون عدم التكيُّف مع البيئةِ الأكاديمية الجامعية.

الكلمات المفتاحية: التَّنظيم الذَّاتي، جودة الحياة الجامعية، طلبة الجامعة

The Predictive Ability of Self-regulation to the Quality of University Life Among Sample of ALBaha University Students

Mohammad Ahmad Hassan Alsharfi
ALBaha University- Collage of Education
Associated Professor in Counseling Psychology

Abstract: The study aimed to investigate the rate of self-regulation and the quality of university life variables and the differences according to the gender, also the predictive ability of self-regulation to the quality of university life among sample of ALBaha University students. The sample was selected with stratified random (412) (205 males and 207 females) with mean age 20.29 and standard deviation 1.67. The study used the correlation descriptive method to achieve the aims and the instruments was built by the researcher. The results of study showed high rates of self-regulation and quality of university life (%63.04) (%69.4), and there were no differences between male and female in self-regulation and quality of university life. In addition, there was high rate of predictive ability for self-regulation to the quality of university life %29. The study recommended to provide counseling programs to develop the self-regulation skills among students who show poor academic adjustment.

Key words: Self-regulation, Quality of university life, University students

مُقدِّمة

تعدُّ المرحلةُ الجامعية من أهم المراحل التَّعليمية في حياة الطالب الجامعي؛ حيث ينتقل من مرحلة الاعتماد المباشر في التوجيه والإرشاد من قبل الوالدين والمعلِّمين إلى أن يكون أكثر استقلالية في الاختيارات واتخاذ القرارات التي يراها مناسبةً لمستقبله المهني؛ كما أنَّ المرحلةَ الجامعية تكون مصدرًا مهمًا في تشكيل شخصيته لما تقدمه من بيئة أكاديمية ثرية ليس فقط في مجال تخصُّصهِ الدقيق وإنما كذلك في مختلف الأنشطة والفعاليات المهمة التي تسهمُ في تحقيق نواتج التعلُّم المعرفية والمهارية والقيمية.

ولذلك تعطي جميعُ الجامعات اهتمامًا متزايدًا بغيَّة تحسين جودة البيئة الأكاديمية بشكلٍ مستمر؛ لينعكس ذلك على مستوى طلبتها، وليكون دافعًا قويًا لهم في تحقيق إنجازاتهم الأكاديمية، والوصول للتطور المنشود في نواتج التَّعليم الوطنية من خلال تخريج الجامعات لقوى وطنية مؤهَّلة تأهيلًا مميزًا تستطيع أن تسهمَ في التقدُّم والتَّنمية المستدامة في شتى المجالات ويساعد التَّنظيمُ الذَّاتي للطالب الجامعي على الاستفادةِ القصوى من مميزات جودة الحياة الجامعية بمختلف أشكالها سواءً في التَّحصيل العلمي أم في الاتِّصال الفعّال مع أعضاء هيئة التَّدريس أو في العلاقة مع الزملاء، وكذلك الاستفادة من إمكانات البيئة الأكاديمية (Layag, 2023; Sun-Hee Kim, 2022). والتَّنظيمُ الذَّاتي بشكلٍ عام يحتوي على عمليات معرفية وانفعالية نابعة من داخل الفرد تُوجَّه من خلال تبني سلوكيات مُحدَّدة تتخذ من الإمكانات البيئية والآخرين عوامل مساعدة في تحقيق الأهداف الشَّخصية (Wesarg et al., 2023).

وتعود الأسس النَّظرية لمفهوم التَّنظيم الذَّاتي إلى نظرية التعلُّم الاجتماعي المعرفي لألبرت باندورا (Bandora, 1997) الذي يؤكد وجودَ علاقةٍ حتمية تبادلية ما بين الفرد وبيئته وسلوكه، وأنَّ الفردَ يسعى إلى تحقيق ذاته من خلال ضبط سلوكه وتكيُّفه وفقًا للأحداث والمتغيِّرات والامكانات البيئية، ولا يمكن للفرد أن يحقِّق ذلك مالم يمتلك التَّنظيم والكفاءة الذَّاتية. لكن تانق (Teng, 2023) يرى أنّ مصطلح "التَّنظيم الذَّاتي" ظهر أولًا من خلال علم النفس التَّربوي في العام (1970) لتفسير استراتيجيات مُحدَّدة يتبعها المتعلِّم لتحقيق التَّحصيل العلمي المستهدف؛ حيث تعتمد هذه الاستراتيجياتُ على تنظيم الجوانب المعرفية والانفعالية والسُّلوكية لتعلُّم مهارات تعليمية جديدة من البيئة الأكاديمية بهدف تحقيق الإنجاز الأكاديمي.

ويُعرِّف زيمرمان (Zimmerman, 1986) التَّنظيمَ الذَّاتي لدى المتعلِّمين أنه النَّشاط ما وراء المعرفي والانفعالي والسُّلوكي الذي يوظفونه في عملية التعلُّم الخاصة بهم لتحقيق أهداف مُحدَّدة. وقد وصف زيمرمان (Zimmerman, 2013) التَّنظيم الذَّاتي بأنه يحتوي على ثلاث خصائص تظهر على الفرد الذي يتصف بالتَّنظيم الذَّاتي وهي: أولًا: التَّفكير المسبق (Forethought) الذي يشير إلى العناية والاهتمام بالأفكار والمعتقدات التي تسهمُ في استمرارية الدافعية الذَّاتية متضمِّنةً تحديد الأهداف والاستراتيجيات التي تحققها. ثانيًا: الأداء (Performance) وهو تركيز المتعلِّم على ملاحظة استراتيجيات ما وراء المعرفة لمراقبة عمليات التعلُّم. ثالثًا: التأمُّل الذَّاتي (Reflection) وهنا يشرع المتعلِّم في عمليات الحكم الذَّاتي وردّات الفعل على مقارنة أداءه ومعايير الحكم على تحقيقه للمستهدفات التي سبق أن حدَّدها من قبل.
ويضيف زيمرمان (Zimmerman, 2013) إلى أنَّ هناك ثلاثة مستويات من التَّنظيم الذَّاتي هي: التَّنظيم الذَّاتي الشَّخصي (personal self – regulation) ويشير إلى التكيُّف في استخدام الاستراتيجيات المعرفية الفعَّالة لمساعدة المتعلم على تخفيض مشاعر القلق في التعلُّم والبيئة الجامعية الجديدة، والثاني هو التَّنظيم الذَّاتي السُّلوكي (Behavioral Self-Regulation) ويشير إلى التكيُّف في استخدام استراتيجية الأداء المناسبة وذلك في الإبقاء والاستمرارية على السُّلوكيات الإيجابية التي تحقق الأهداف، وأخيراً التَّنظيم الذَّاتي البيئي (Environmental Self-Regulation) ويشير

إلى التكيُّف في استخدام السِّياق ذو العلاقة بالاستراتيجية، وهو يساعد الطالب على التَّعامل مع الأحداث البيئية المشتِّتة للانتباه.

ويتفق مع هذا الاتجاه حود والزحيلي(2023) حيث يرون أنَّ التَّنظيم الذَّاتي لدى طلبة الجامعة يتكون من ثلاث مجالات أولها التَّنظيم الذَّاتي المعرفي الذي يتضمن القدرة على تركيز الانتباه والمرونة المعرفية في إعداد الأهداف والمراقبة الذَّاتية والعزو السببي والقدرة على اتخاذ القرارات. وثانيها التَّنظيم الذَّاتي للانفعالات ويظهر في القدرة على إدارة الانفعالات القوية غير السارة وكذلك التكيُّف مع المواقف الضاغطة. وأخرها التَّنظيمُ الذَّاتي السُّلوكي ويعبر عن اتباع القوانين والاستراتيجيات المحدَّدة مسبَّقًا وكذلك تأخير الإرضاء وضبط الاندفاعات وتنشيط الاستجابات الإيجابية نحو تحقيق الأهداف.

ويرى الباني وآخرون (Albani et al., 2023) أنَّ الطلبةَ الجامعيين الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من التَّنظيم الذَّاتي تكون لديهم القدرة المعرفية السَّليمة التي تساعدهم على تقدير إمكاناتهم بالطريقة السَّليمة واتباع الأساليب الأكثر فعاليةً في تنظيم الذَّات لتجاوز المصاعب والتَّحديات الأكاديمية الكثيرة سواءً أكان ذلك في البيئة الجامعية أم خارجها وكذلك امتلاك الطلبة الجامعيين لصفات التَّنظيم الذَّاتي التي تساعدهم في تحقيق أهدافهم التَّحصيلية وبناء الثِّقة في النفس من خلال تحقيق الإنجازات في المنافسات داخل الجامعة. ويؤكد سوان(Suan, 2023) أنَّ الطلبة الذين يمتلكون مستوياتٍ عالية من التَّنظيم الذَّاتي يظهرون قدراتٍ كبيرة في تحديد أهداف واضحة يسعون لتحقيقها، كما يكون لديهم ضبطٌ عالٍ في مراقبةِ سلوكياتهم الموجَّهة نحو تحقيق هذه الأهداف، وكذلك يظهرون فعاليةً معرفيةً كبيرة في وضع الخطط المتنوعة والصبر عليها للوصول إلى تحقيق هذه الأهداف. ويضيف سوان (Suan, 2023) أنَّ تحقيقَ الإنجاز الأكاديمي يسبقه مستوى عالٍ من التَّنظيم الذَّاتي لدى الطلبة، وأنَّ التَّنظيم الذَّاتي يساعدهم في التحكُّم في الظُّروف والمتغيِّرات التي قد تواجههم في أثناء الحياة الجامعية (Wesarg et al., 2020).

على الجانب الأخر يُعرِّف عبد الرزاق (2022) جودةَ الحياةِ الجامعية أنَّها " شعور الطالب بالرضا والسَّعادة في البيئة الأكاديمية بكل مكوناتها، واعتقاده بقدرته على تحقيق مستوى مرتفع من الإنجاز الأكاديمي، وقدرته على إدارة الوقت والاستفادة مما توفره البيئةُ الأكاديمية من دعمٍ ومساندة" (ص ٩). كما أنَّ جودةَ الحياة الجامعية تعكس مدى وعي الطالب بما يمتلكه من قدرات شخصية تؤهله لتحقيق الإنجاز الأكاديمي الذي يسعى إليه، وكذلك قدرته على بناء علاقات مميزة مع زملاءه وأعضاء هيئة التَّدريس بالجامعة، بالإضافة إلى قدرته على الاستفادة من إمكانيات جامعته التي تساعده على تحقيق ما يحتاج وما يريد (العطاس وآخرون، 2021).

ويشمل مفهومُ جودةِ الحياة الجامعية عدة عوامل أساسية هي: العلاقة والاتصال الجيدين مع أعضاء هيئة التَّدريس بالجامعة، والعلاقة الجيدة مع الزملاء بالجامعة، والمشاركة الفعَّالة في الأنشطة الطلابية التي تصقل المواهب والقدرات، بالإضافة إلى إمكانات البيئة الجامعية التي تساعد الطالب على تحصيل نواتج التعلُّم وتكوين هويته الجامعية والشَّخصية (Alghamdi & McGregor, 2021). وبالتالي فإنّ جودةَ الحياة الجامعية تعتمد على ما يمتلكه الطالب الجامعي من معرفه بأهمية المرحلة التَّعليمية التي يعيشها ومشاعر الرضا عنها، وكذلك ما يمتلكه من صفات وأنماط سلوكية ومستوى دافعية تمكنه من التكيُّف مع البيئة الأكاديمية والاستفادة منها في تحقيق أهدافه الأكاديمية والشَّخصية التي يحتاجها.

وبالنَّظر للأبعاد المكونة لمتغير التَّنظيم الذَّاتي نجد بأنها ترتبط بطريقةٍ مباشرة مع الأبعاد المكونة لمتغير جودة الحياة الجامعية (العطاس وآخرون، 2021؛ ياغي والمحمادي، 2022؛ سمكري، 2022؛ عبد الرزاق، 2022). فعلى سبيل

المثال: القدرة على تحديد الأهداف، والتَّخطيط، والرّقابة الذَّاتية، والتَّقييم الذَّاتي بوصفها أبعادًا مُكوّنة لمتغير التَّنظيم الذَّاتي يقابلها الرّضا الأكاديمي، والكفاءة الذَّاتية، وإدارة الوقت باعتبارها أبعادًا مُكوّنة لمتغير جودة الحياة الجامعية؛ ولذلك يمكن افتراض أنَّ الطُّلابَ الذين يمتلكون مستوى عاليًا من التَّنظيم الذَّاتي قد يحقّقون مستوى عاليًا من جودة الحياة الجامعية. وقد أظهرت عديدٌ من الدّراسات السَّابقة العلاقةَ الارتباطية الإيجابية ما بين التَّنظيم الذَّاتي وعديدٍ من المتغيّرات المختلفة لدى عينات من طلبة الجامعات.

فقد أجرى مومني والخزعلي(2016) دراسةً هدفت إلى معرفة مستوى التَّنظيم الذَّاتي والكشف عن القدرة التنبُّؤية له لدى عينة من طلبة جامعة جدارا بالمملكة الأردنية الهاشمية بلغت (312) طالبًا وطالبةً تمَّ اختيارُهم بالطريقة المتيسرة وقد أظهرت نتائجُ الدّراسة أنَّ الطلبة يمتلكون مستوى متوسّط من التَّنظيم الذَّاتي، كما أظهرت نتائجُ الدّراسة وجودَ فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية بين الذُّكور والإناث في مستوى التَّنظيم الذَّاتي لصالح الإناث، وأنَّ التَّنظيمَ الذَّاتي مُنبِئ للتحصيل الدّراسي حيث بلغت نسبةُ التَّباين المفسّرة له في التَّحصيل الدراسي (0.16).

كما أجرى اليوسف (2020) دراسةً هدفت التعرُّف إلى مستوى التَّنظيم الذَّاتي، واتخاذ القرار، وتقدير الذات لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، حيث بلغت عينة الدّراسة (232) طالبًا وطالبةً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وقد استخدمت الدّراسةُ المنهجَ الوصفي الارتباطي لتحقيق أهداف الدّراسة، وقد أظهرت نتائجُ الدّراسة أن الطلبة يمتلكون مستوى عاليًا من التَّنظيم الذَّاتي والقدرة على اتخاذ القرار وكذلك تقدير الذات، كذلك أشارت النَّتائج إلى عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية بين الذُّكور والإناث في التَّنظيم الذَّاتي.

وهدفت دراسةُ شنين (2020) إلى معرفة مستوى التَّنظيم الذَّاتي لدى عينة بلغت (100) طالبٍ وطالبةٍ من طلاب جامعة بغداد، والكشف عن الفروق بينهم وفق متغير الجنس، وأظهرت نتائجُ الدّراسة مستوى متوسّط من التَّنظيم الذَّاتي لدى عينة الدّراسة، وكذلك عدم وجود فروق وفقًا لمتغير الجنس. كما هدفت دراسةُ المحل والجميلي(2022) إلى معرفة مستوى التَّنظيم الذَّاتي المعرفي لدى طلبة قسم الرياضيات في كليات التربية الأساسية من كلا الجنسين الذُّكور والإناث، حيث بلغت عينةُ الدّراسة (300) تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية، وقد أظهرت نتائجُ الدّراسة وجودَ مستوى عالٍ من التَّنظيم الذَّاتي المعرفي لدى عينة الدّراسة، كما أظهرت نتائجُ الدّراسة عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية في التَّنظيم الذَّاتي المعرفي وفقًا لمتغير الجنس الذُّكور والإناث.

وهدفت دراسةُ سن هي كيم (Sun-Hee Kim, 2022) إلى معرفة تأثير التَّنظيم الذَّاتي على الأداء الإكلينيكي لدى عينة من طلاب التَّمريض وطالباته بكوريا الجنوبية بلغت (302) طالبًا وطالبةً من السَّنتين الثالثة والرابعة من طلبة البكالوريوس. وقد استخدمت الدّراسةُ المنهجَ الارتباطي من خلال أسلوب نمذجة المعادلات الهيكلية (البنائية) لمعرفة العلاقات ما بين التَّنظيم الذَّاتي ومتغيّرات الذَّكاء العاطفي، والتعاونية في العمل، مع الأداء الإكلينيكي. وأظهرت نتائجُ الدّراسة بأن التَّنظيم الذَّاتي والذكاء الانفعالي والتعاونية للعمل ترتبط إحصائيًا بالأداء الإكلينيكي. كما أظهرت النتائجُ بأن التَّنظيم الذَّاتي يعدُّ متغيرًا وسيطًا ما بين الذَّكاء الانفعالي والأداء الإكلينيكي، بحيث يرتبط مع الذَّكاء العاطفي بنسبة (62%) في حين يرتبط مع التعاونية في العمل بنسبة (25%).

أمَّا دراسةُ ماجد (2023) فقد هدفت إلى معرفةِ العلاقة ما بين الذَّكاء العاطفي والتَّنظيم الذَّاتي لدى عينة من طلبة الجامعة بلغت (250) طالبًا وطالبة، حيث استخدمت الدّراسةُ المنهجَ الوصفي الارتباطي لتحقيق أهداف الدّراسة وقد أظهرت نتائجُ الدّراسة مستوى عاليًا لدى العينة في التَّنظيم الذَّاتي والذكاء العاطفي، ولا توجد فروقٌ ذات دلالةٍ

إحصائية في التَّنظيم الذَّاتي وفقًا لمتغير الجنس، كما أظهرت نتائجُ الدِّراسة وجود علاقةٍ ارتباطية قوية ما بين التَّنظيم الذَّاتي والذكاء العاطفي.

وهدفت دراسةُ وحود والزحيلي (2023) معرفةَ العلاقةِ الارتباطية ما بين التَّنظيم الذَّاتي وإدارة الانفعالات لدى عينة من طلبة الدِّراسات العليا بجامعة دمشق بلغت (166) طالبًا وطالبةً، استخدمت الدِّراسةُ المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق أهدافها، وقد أظهرت النتائجُ وجود مستوى متوسّط من التَّنظيم الذَّاتي لدى عينة الدِّراسة، وكذلك وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائية بين الذُّكور والاناث في التَّنظيم الذَّاتي لصالح الإناث. وكذلك وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائية بين الذُّكور والاناث في إدارة الانفعالات لصالح الذُّكور.

وهدفت دراسةُ هيرناندير وآخرون(Hernandez et al., 2023) إلى معرفة مستوى التَّنظيم الذَّاتي لدى عينة من طلبة كلية طب الأسنان بجامعة شرق مانيلا بالفلبين بلغت (338) طالبًا وطالبةً، وقد استخدمت الدِّراسةُ المنهج الوصفي المسحي لمعرفة مستوى التَّنظيم الذَّاتي لدى عينة الدِّراسة، وقد أظهرت نتائجُ الدِّراسة أن نسبة (75%) من طلبة الكلية لديهم مستوى منخفض من التَّنظيم الذَّاتي، وكانت رؤيةُ الباحثين بأن ذلك قد يكون مؤشِّرًا لعدم تحقق الأهداف الأكاديمية والشَّخصية للطلبة بالشكل المطلوب. كما تناولت الدِّراساتُ السَّابقة متغير جودة الحياة الجامعية مع عديدٍ من المتغيرات المختلفة، فقد هدفت دراسةُ السيد (2019) تعرُّف مستوى جودة الحياة الجامعية بوصفها عاملًا وسيطًا بين الاغتراب النفسي وتقدير الذات لدى طلاب جامعة الملك سعود، حيث بلغت العينة (136) طالبًا وطالبةً، استخدم الباحثُ المنهج الوصفي التَّحليلي، وأظهرت النَّتائجُ وجودَ علاقةٍ ارتباطية سلبية بين جودة الحياة الجامعية والاغتراب النفسي، وكذلك وجود علاقةٍ ارتباطية إيجابية بين جودة الحياة وتقدير الذات لدى عينة الدِّراسة، وأنَّ جودة الحياة لها دورٌ وسيط بين الاغتراب النَّفسي وتقدير الذَّات.

وهدفت دراسةُ العطاس وآخرون (2021) الكشفَ عن طبيعة العلاقة بين جودة الحياة الجامعية والدافعية للتعلُّم ومستوى الطُّموح لدى طلاب جامعة أم القرى، وكذلك بيان الفروق في جودة الحياة الجامعية والدافعية للتعلُّم ومستوى الطُّموح في ضوء المتغيرات التالية (الكلية، والمستوى الدِّراسي، ومكان السَّكن). حيث بلغت العينة (588) طالبًا بمتوسط عمري بلغ (21.74) وكشفت نتائجُ الدِّراسة عدم وجود علاقةٍ ارتباطية ما بين جودة الحياة الجامعية والدافعية للتعلُّم ومستوى الطُّموح، وكذلك عدم وجود فروق بين درجات الطلاب في مقاييس جودة الحياة الجامعية والدافعية للتعلُّم ومستوى الطُّموح وفقًا لنوع الكلية والمستوى الدِّراسي ومكان السَّكن.

وهدفت دراسةُ مصطفى والمطيري (2021) معرفةَ العلاقة بين الابتكارية الانفعالية وجودة الحياة الأكاديمية لدى عينة من طالبات جامعة القصيم بلغت (478) طالبة من التخصُّصات الأدبية والعلمية، واستخدمت الدِّراسةُ المنهجَ الوصفي لتحقيق أهداف الدِّراسة، وأظهرت نتائجُ الدِّراسة: عدم وجود علاقةِ ارتباطية ذات دلالةٍ إحصائية ما بين الابتكارية الانفعالية وجودة الحياة الأكاديمية، وعدم وجود فروق في متغير جودة الحياة الأكاديمية وفقًا لمتغير التخصُّص(علمي وأدبي).

وهدفت دراسةُ سمكري (2022) إلى معرفة مستوى جودة الحياة الأكاديمية وكذلك القدرة التنبُّؤية لجودة الحياة الأكاديمية بالهوية الأكاديمية لدى عينةٍ من طالبات جامعة أم القرى بلغت (563) وقد اعتمدت الدِّراسةُ على المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها. وقد أظهرت نتائجُ الدِّراسة أن مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طالبات جامعة أم القرى كان مرتفعًا، كما أظهرت نتائجُ الدِّراسة أنَّ جودةَ الحياة الأكاديمية لها قدرة تنبؤية بالهوية الأكاديمية لدى طالباتِ الجامعة.

وهدفت دراسةُ ياغي والمحمادي (2022) إلى معرفة مستوى الرضا عن جودة الحياة الجامعية في ضوء الاتصال الأكاديمي والعلاقة بينهما لدى عينة من طلبة جامعة الملك عبد العزيز بجدة حيث بلغت العينة (2514) تكوّنت من (1280)

طالبًا و (1234) طالبةً من الكليات التالية (إدارة الاعمال، والعلوم والآداب، وتقنية المعلومات والحاسوب). وأظهرت نتائجُ الدِّراسة وجود مستوى عالٍ من الرضا عن جودة الحياة الجامعية لدى عينة الدِّراسة حيث بلغت(81%) ووجود علاقةٍ ارتباطية موجبة ما بين مستوى الرضا عن جودة الحياة الجامعية والاتصال الأكاديمي، كذلك وجود فروق في الرضا عن جودة الحياة الجامعية بحسب متغيّر الجنس لصالح الإناث.

وهدفت دراسةُ عبد الرزاق (2022) الخلوصَ إلى نموذج تحليل مسار يفسِّر العلاقات بين جودة الحياة الأكاديمية والتَّنظيم الذَّاتي والضجر الأكاديمي لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة الأزهر بلغت (312) بمتوسط عمري قدره (21.05) . وبالاعتماد على منهجية النّمذجة بالمعادلة البنائية (تحليل المسار)، أظهرت النتائجُ إلى وجود علاقات سالبة مباشرة ما بين جودة الحياة الأكاديمية والضجر الأكاديمي، ووجود علاقات موجبة دالة إحصائيًا ما بين جودة الحياة الأكاديمية والتَّنظيم الذَّاتي.

ومن خلال ما تمّ استعراضُه من الجهود البحثية السَّابقة يتضح بأنّ التَّنظيم الذَّاتي لطلبة الجامعة يرتبط بعلاقة موجبة ذات دلالةٍ إحصائية مع المتغيرات التالية: القدرة على اتخاذ القرارات وتقديرات الذات (اليوسف، 2020)؛ الذكاء العاطفي والتعاونية في العمل والأداء الإكلينيكي (ماجد، 2023 ؛ Sun-Hee Kim, 2022). كما أظهر طلبةُ الجامعة مستوى عاليًا من التَّنظيم الذَّاتي (المحمل والجميلي، 2020؛ اليوسف،2022؛ ماجد، 2023)؛ في حين أظهرت نتائج دراسات (شنين، 2020؛ وحود والزحيلي، 2023؛ مومي والخزعلي، 2016) مستوى متوسِّط من التَّنظيم الذَّاتي وأظهرت نتائجُ دراسة (Hernandez et al., 2023) مستوى منخفض من التَّنظيم الذَّاتي. وفيما يتعلق بالفروق وفق متغير الجنس فقد أظهرت نتائجُ دراسات (اليوسف، 2020؛ شنين، 2020؛ المحل والجميلي، 2022؛ ماجد، 2023) عدم وجود فروق في التَّنظيم الذَّاتي، في حين أظهرت نتائجُ دراسات (مومي والخزعلي، 2016؛ وحود والزحيلي، 2023) وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية وفقًا لمتغير الجنس لصالح الإناث. كما أظهرت نتائجُ دراسة (مومي والخزعلي، 2016) أنّ التَّنظيم الذَّاتي منبئٌ للتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة.

أمَّا متغير جودة الحياة الجامعية فيرتبط بعلاقةٍ موجبة ذات دلالةٍ إحصائية مع المتغيرات التالية: تقدير الذات (السيد، 2019)، الاتصال الأكاديمي (ياغي والمحمادي، 2022)، التَّنظيم الذَّاتي (عبد الرزاق، 2022)؛ ويرتبط بعلاقة سلبية ذات دلالةٍ إحصائية مع المتغيرين التاليين: الاغتراب النفسي (السيد، 2019)، والضجر الأكاديمي (عبدالرزاق، 2022)، وأظهرت نتائجُ دراسة (العطاس وآخرون،2021 ؛ مصطفى والمطيري، 2021) عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية مع متغيرات مستوى الدافعية للتعلُّم ومستوى الطُّموح، ومتغير الابتكارية الانفعالية. كما أظهر طلبةُ الجامعة مستوى عاليًا من جودة الحياة الجامعية (سمكري، 2022؛ ياغي والمحمادي، 2022)، ووجود فروق وفقًا لمتغير الجنس لصالح الإناث (ياغي والمحمادي، 2022). وأخيرًا يمكن التنبُّؤ بالهوية الأكاديمية من خلال متغير جودة الحياة الجماعية (سمكري، 2022).

ويرى عديدٌ من الباحثين أنَّ ضعف مهارات التَّنظيم الذَّاتي لدى الطالب قد تكون سببًا رئيسًا في عدم تحقيق التكيُّف في المرحلة الجامعية ويؤدي ذلك إلى عدم وضوح الأهداف الشَّخصية والأكاديمية للطالب وعدم استفادة الطالب القصوى من مميزات المرحلة الجامعية (باعبدالله، موافي وخوجه، 2013؛ أحمد، 2020)، أيضًا من خلال خبرة الباحث الشَّخصية في تقديم الخدمات الإرشادية لطلبة الجامعة؛ لوحظ وجود عديدٍ من حالات عدم التكيُّف في البيئة الأكاديمية للجامعة، وتشترك كثيرٌ من الحالات في ضعف التَّنظيم الذَّاتي وقد يكون ذلك السَّببُ في ضعف تكيُّف الطالب مع المرحلة الجامعية، ويكون ذلك عقبةً أمام شعور الطالب بجودة الحياة الجامعية المرتفعة، وبالتالي تنفرد هذه الدِّراسةُ بالكشف

عن القدرة التنبُّؤية للتنظيم الذَّاتي في وجود جودة الحياة الجامعية لدى طلبة المرحلةِ الجامعية بالمجتمع السُّعودي من خلال عينة من طلبة جامعة الباحة .

مشكلةُ الدِّراسة:

تختلف المرحلةُ الجامعية عن المراحل التَّعليمية السَّابقة في أنّ الطالب الجامعي يعتمد على مهارات التعلُّم الذَّاتية أكثر من التوجيه المباشر من الآخرين (Albani et al., 2023). فهو يبحث عن المعرفة في مجال تخصُّصه من مصادر مختلفة ويتطلب ذلك منه إنجاز عديدٍ من المهام التَّحصيلية بوقتٍ مُحدَّد وبجهدٍ مكثف؛ ولذلك يحتاج الطالبُ الجامعي إلى ممارسة مهارات التَّنظيم الذَّاتي للقيام بهذه المهام بالطريقة الصحيحة؛ ومن ثمّ تحقيق الأهداف التي يريدها ويحتاجها (Bihun et al., 2023).

ويظهر لدى عديدٍ من طلاب الجامعة قصورٌ في فهم طبيعة المرحلةِ الجامعية وما تحتاجه من امتلاك مهارات وقدرات تساعد الطلاب على تحقيق الاستفادة الكبيرة من هذه المرحلة التَّعليمية المهمة (أحمد، 2020)، ولذلك فإنَّ الطلبة الجامعيين ممن يكون لديهم انخفاضٌ في التَّنظيم الذَّاتي قد لا يستطيعون تحقيق أهدافهم الأكاديمية والشَّخصية بالشَّكل المطلوب (Hernandez et al., 2023). وكما أنهم يُظهرون مشكلات انفعالية وصعوبات في العلاقات الاجتماعية، بالإضافة إلى عدم شعورهم بالأمان والاهتمام بوضعهم الدراسي بالجامعة (Layag, 2023). ويسعون إلى العزو السببي غير السَّليم لمشكلاتهم التحصيلية، وسوء إدارة الوقت، وعدم التكيُّف مع البيئة الأكاديمية في الجامعة (Wesarg et al., 2023). وبالتَّالي فهم يختلفون عن الطلبة الذين يتمتَّعون بالتَّنظيم الذَّاتي الذين يكونون بدرجةٍ أعلى من التَّنسيق بين مختلف العمليات المعرفية والانفعالية التي تساعدهم على إدارة سلوكهم وضبطه (Teng, 2023).

ويُضعف عدمُ التَّنظيم الذَّاتي للطالب الجامعي فرصةَ الاستفادة من إمكانات البيئة الأكاديمية مثل الاتصال الجيد بالمدرسين والزملاء، والمساندة الأكاديمية من العاملين بالجامعة، وتحقيق خبرات التعلُّم والتطور المهني من خلال استخدام المعامل والمختبرات، وحضور الورش التدريبية والأنشطة الطلابية (عبد الرزاق، 2022)؛ ولذلك فإنَّ جودةَ الحياة الجامعية تتأثر بعدة عوامل من أهمها ضعف التَّنظيم الذَّاتي لدى الطالب الجامعي (ياغي والمحمادي، 2022).

ويشترك عديدٌ من طلاب الجامعة ممن يظهر لديهم انخفاض في مستوى جودة الحياة الجامعية في مشكلات مثل: انخفاض التَّحصيل الأكاديمي، عدم الرضا الأكاديمي، وضعف الاتِّصال الفعَّال مع منسوبي الجامعة والزملاء، وعدم وضوح الهوية الأكاديمية (السيد، 2019؛ عبد الرزاق،2022). ويرى الباحث من خلال خبرته العملية في وحدة الإرشاد النفسي الطلابي بجامعة الباحة أنّ الأمر قد يعود إلى ضعف مهارات التَّنظيم الذَّاتي لدى الطالب مثل: ضعف القدرة على تحديد الأهداف وعدم وضوحها، وعدم إدارة الوقت، وضعف الرقابة الذَّاتية، وعدم إتباع استراتيجيات فعّالة لتحقيق الأهداف الأكاديمية والشَّخصية. وبالتالي يمكن للباحث صياغة أسئلة الدِّراسة كالآتي:

١- ما مستوى التَّنظيم الذَّاتي لدى عينة من طلبة جامعة الباحة؟
٢- ما مستوى جودة الحياة الجامعية لدى عينة من طلبة جامعة الباحة؟
٣- هل توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية في التَّنظيم الذَّاتي لدى عينة من طلبة جامعة الباحة وفقًا لمتغير النوع (ذكور، وإناث)؟
٤- هل توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية في جودة الحياة الجامعية لدى عينة من طلبة جامعة الباحة وفقًا لمتغير النوع (ذكور، وإناث)؟
٥- هل توجد قدرة تنبؤية للتنظيم الذَّاتي بجودة الحياة الجامعية لدى عينة من طلبة جامعة الباحة؟

أهدافُ الدِّراسة

تكمن أهدافُ الدِّراسة في النِّقاط التالية:

١- الكشف عن مستوى التَّنظيم الذَّاتي لدى عينة من طلبة جامعة الباحة.

٢- الكشف عن مستوى جودة الحياة الجامعية لدى عينة من طلبة جامعة الباحة.

٣- الكشف عن وجود الفروق في التَّنظيم الذَّاتي لدى عينة الدِّراسة وفقاً لمتغير النوع (ذكور، وإناث).

٤- الكشف عن وجود الفروق في جودة الحياة الجامعية لدى عينة الدِّراسة وفقًا لمتغير النوع (ذكور، وإناث).

٥- الكشف عن القدرة التنبُّؤية للتنظيم الذَّاتي بجودة الحياة الجامعية لدى عينة الدِّراسة.

أهميةُ الدِّراسة

النَّظرية: تبرز في النِّقاط التَّالية:

١. تسلط الضوء على متغيرات مهمة (التَّنظيم الذَّاتي، وجودة الحياة الجامعية) تنتمي إلى علم النفس الإيجابي التي ينبغي أن يشعر بها الطالبُ الجامعي ليحقِّق أهدافه الأكاديمية ومُخرجات التعلُّم التي تسعى جامعته إكسابها له.

٢. الإسهام المعرفي من خلال إثراء مجال الإرشاد في البيئة الأكاديمية الجامعية بمثل هذه الدِّراسة.

التَّطبيقية: وتبرز في التالي:

١. تسهمُ الدِّراسةُ في تقديم أداتين لقياس متغير التَّنظيم الذَّاتي، وجودة الحياة الجامعية لدى طلبة الجامعة سوف تثري مجال القياس والإرشاد الأكاديمي.

٢. تحديد مستوى التَّنظيم الذَّاتي وجودة الحياة الجامعية لدى طلبة جامعة الباحة؛ مما يسهم في المساعدة على بناء البرامج الوقائية والنَّمائية الخاصة بمهارات التَّنظيم الذَّاتي التي يحتاجها طلبة الجامعة.

حدودُ الدِّراسة

الحدودُ الموضوعية: تمثَّلت الحدود الموضوعية للدراسة في متغير التَّنظيم الذَّاتي متغيِّرًا مستقلًا منبأ ومتغير جودة الحياة الجامعية متغيرًا تابعًا.

الحدودُ البشرية والمكانية: طُبِّقت الدِّراسةُ على عينة من طلبة جامعة الباحة من مختلف الكليات (كلية التربية، وكلية الآداب، وكلية العلوم، وكلية الأعمال، وكلية الحاسبات والمعلومات، وكلية الصيدلة، وكلية العلوم الطبية التَّطبيقية، وكلية الطب)، ومن مختلف المستويات الدراسية (من المستوى الأول وحتى المستوى الثامن).

الحدود الزمانية: طُبِّقت أدواتُ الدِّراسة خلال الفصل الدراسي الثالث من العام الجامعي(١٤٤٥هـ).

مصطلحاتُ الدِّراسة:

التَّنظيمُ الذَّاتي: هو قدرة الفرد على وضع الأهداف وتحديد الخُطط والمراقبة والتَّقييم المستمر للأداء وممارسة السُّلوكيات والاستراتيجيات المناسبة للوصول لتحقيق الأهداف (Zimmerman, 2013).

ويُعرفه الباحثُ **إجرائيًا** بأنَّه مقدار ما يمارسه الطالب الجامعي من مهارات التَّنظيم الذَّاتي وهي: وضع الأهداف والتَّخطيط، والمراقبة الذَّاتية، والتقييم الذَّاتي، والسُّلوك الايجابي. والتي يقيسها مقياس التَّنظيم الذَّاتي من إعداد الباحث.

جودة الحياة الجامعية: يُعرفها عبد الرزاق (2022)" شعور الطالب بالرضا والسَّعادة في البيئة الأكاديمية بكل مكوناتها، واعتقاده بقدرته على تحقيق مستوى مرتفع من الانجاز الأكاديمي وقدرته على إدارة الوقت والاستفادة مما توفره البيئةُ الأكاديمية من دعمٍ ومساندة"(ص. ٩).

ويعرِّفه الباحث **إجرائيًا** بأنَّه مقدار ما يشعر به الطالب الجامعي من الرضا الأكاديمي، والكفاءة الذَّاتية، والاتصال الفعّال، وإدارة الوقت. والتي يقيسها مقياس جودة الحياة الجامعية من إعداد الباحث.

الطَّريقةُ والإجراءات

منهجُ الدِّراسة

استخدمت الدِّراسةُ المنهجَ الوصفي الارتباطي والفارقي معًا، حيث يُستخدم المنهجُ الوصفي الارتباطي في تحديد نوع العلاقة الارتباطية بين متغيرين كما هي في الواقع، وكذلك قدرة أحدهما على التنبُّؤ بالآخر، في حين يُستخدم المنهجُ الوصفي الفارقي في معرفة الفروق بين المجموعات في متغيرٍ ما ومعرفة أسباب الاختلاف (Glynis et al., 2012).

مجتمعُ الدِّراسة

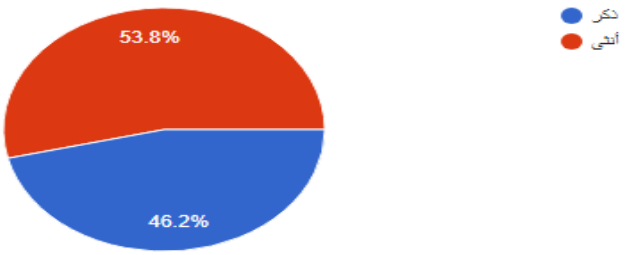
تمثَّل مجتمعُ الدِّراسة في جميع طلبة جامعة الباحة للعام الدراسي (١٤٤٥هـ) الذين بلغ عددهم الإجمالي (15143)، عدد الذكور (6694)، وعدد الإناث (8449).

عينةُ الدِّراسة

تم اختيارُ عينة الدِّراسة بالطريقة العشوائية الطبقية حيث إنَّ أعداد طلبة الكليات بالجامعة يختلف من كليةٍ إلى أخرى. وقد بلغ حجمُ عينة الدِّراسة (412) طالبًا وطالبةً، حيث بلغ عددُ الطلاب (205) وعدد الطالبات (207) بمتوسِّط عمري بلغ (20.29) سنة وانحراف معياري قدره (1.67) وقد تمّ اختيار عينة الدِّراسة من الكليات التالية: (التربية، والآداب، والأعمال، والعلوم، والحاسبات والمعلومات، والهندسة، والصيدلة، وطب الاسنان، والعلوم الطبية التطبيقية، والطب). ويوضح شكل (1) النسبة المئوية للذكور والإناث المميِّلين لعينة الدِّراسة، والجدولان (1)،(2) يوضِّحان خصائص عينة الدِّراسة وتوزيعها وفقًا للكليات التي ينتمون إليها.

شكل 1

النسبة المئوية للذكور والإناث في عينة الدِّراسة



جدول1

خصائص عينة الدِّراسة

الجنس		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
العمر	ذكور	205	20.20	1.74
		207	19.60	1.56

إناث			
المجموع الكلي	412	20.29	1.67

جدول 2

توزيع عينة الدِّراسة وفقًا للكليات التي ينتمون إليها.

الكلية	العدد
كلية التربية	47
كلية الآداب	42
كلية العلوم	52
كلية الحاسبات والمعلومات	27
كلية الهندسة	21
كلية الصيدلة	23
كلية طب الأسنان	36
كلية الأعمال	62
كلية العلوم الطبية التطبيقية	72
كلية الطب	30
المجموع الكلي	412

الأساليب الإحصائية

أُستِخدمت الأساليبُ الإحصائية التَّالية لتحقيق أهداف الدِّراسة:

١- معامل ارتباط بيرسون لاستخراج الصِّدق البنائي لأدوات الدِّراسة.
٢- التَّحليل العاملي الاستكشافي (Principal Components) لمعرفة تشبُّع فقرات المقياس على الأبعاد المكوِّنة لفقرات المقياس.
٣- اختبار كرونباخ ألفا لاستخراج معامل الثَّبات لأدوات الدِّراسة.
٤- النسب المئوية لمعرفة مستويات التَّنظيم الذَّاتي وجودة الحياة الجامعية لدى عينة الدِّراسة.
٥- اختبار (Independent Samples T.Test) للكشف عن الفروق بين المجموعات في مُتغيِّرات الدِّراسة.
٦- اختبار الانحدار الخطي (Linear Regression) للكشف عن القدرة التنبُّؤية للتنظيم الذَّاتي في حدوث متغير جودة الحياة الجامعية.

أدواتُ الدِّراسة:

أولًا: مقياس التَّنظيم الذَّاتي (من إعداد الباحث):

تمّ إعداد مقياس التَّنظيم الذَّاتي وفقًا للخطوات التالية:

١- تحديد الهدف من المقياس، يهدف إلى قياس التَّنظيم الذَّاتي لدى الطالب الجامعي في ضوء التَّعريف الإجرائي للباحث لمتغير التَّنظيم الذَّاتي وهو : مقدار ما يمارسه الطَّالبُ الجامعي من مهارات التَّنظيم الذَّاتي وهي: وضع الأهداف والتَّخطيط، والمراقبة الذَّاتية، والتَّقييم الذَّاتي، والسُّلوك الإيجابي.

٢- الاطِّلاع على الجهود البحثية السَّابقة التي قامت بإعداد مقاييس التَّنظيم الذَّاتي والأطر النَّظرية لها وهي: (المحل والجميلي، 2022)،(عبد الرزاق، 2022)،(Gajda et al., 2022).

٣- حدَّد الباحثُ من خلال الاطِّلاع على البحوث والدِّراسات السَّابقة الأبعاد الأكثر تكوينًا لمتغير التَّنظيم الذَّاتي لدى الطالب الجامعي وهي: (1) وضع الأهداف والتَّخطيط (2) والمراقبة الذَّاتية (3) والضبط الانفعالي (4) والسُّلوك الإيجابي.

٤- تمّ صياغة (24) فقرةً تمثِّل أبعاد التَّنظيم الذَّاتي لدى الطالب الجامعي كالآتي: البُعد الأول: وضع الأهداف والتَّخطيط وتقيسه الفقرات التالية: (10، 11، 13، 16، 17). البُعد الثَّاني المراقبة الذَّاتية وتقيسه الفقرات التَّالية: (3، 6، 8، 12، 14، 15، 23، 24). البُعد الثَّالث الضبط الانفعالي وتقيسه الفقرات التالية: (1، 2، 4، 5، 7، 9). وأخيرًا البُعد الرَّابع السُّلوك الإيجابي وتقيسه الفقرات التالية: (18، 19، 20، 21، 22)، وحُدد مُدرَّج ليكرت الرباعي لاستجابة عينة الدِّراسة على فقرات المقياس (دائماً= 3، أحياناً=2، نادراً=1، أبداً=0)، بحيث تبلغ الدرجة الكلية للمقياس (72) وحُدِّدت المستوياتُ كالتالي: مرتفع = 49-72، متوسِّط= 29-48، منخفض= 9-28، ضعيف=0-8.

٥- تمّ عرض الأداة على خمسة محكَّمين جميعهم برتبة أستاذ، أربعة متخصصين في الإرشاد النفسي، ومتخصص في اللغة العربية. وتمّ تحديد نسبة (80%) لقبول ملائمة الفقرة للبُعد الذي تقيسه وكذلك مناسبة صياغتها اللغوية وتمّ قبول جميع فقرات المقياس من جميع المحكَّمين مع الأخذ بالتعديلات المقتَرحة منهم سواءً أكان اختصارُ بعض الفقرات أو إعادة صياغتها لغويًا.

٦- تمّ تطبيق المقياس على عينة الدِّراسة الاستطلاعية التي بلغت (100) طالبٍ وطالبة وفق الخصائص التَّالية:

جدول3

خصائص عينة الدِّراسة الاستطلاعية

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
العمر ذكور	50	20.55	2.04
إناث	50	19.53	1.56
المجموع الكلي	100	20.04	1.8

٧- حساب الخصائص السيكومترية للمقياس من خلال الأساليب الإحصائية التالية:

التَّحليلُ العاملي الاستكشافي لمقياس التَّنظيم الذَّاتي:

تمَّ حسابُ التَّحليل العاملي الاستكشافي لتحديد الأبعاد المكونة لفقرات المقياس بدقة من خلال طريقة المكونات الأساسية (Principal Components)، وقد تشبَّعت فقراتُ المقياس على الأبعاد الأربع المكونة لمتغير التَّنظيم الذَّاتي كما هو موضَّح في الجدول التالي:

جدول 4

تشبعات الفقرات على العوامل بعد التدوير (Varimax)

الفقرات	وضع الأهداف والتخطيط	المراقبة الذَّاتية	الضبط الانفعالي	السلوك الايجابي
أشعر في بعض الأيام بأني على حافة الهاوية.			0.38	
أجد من الصعوبة التحكُّم في مزاجي.			0.88	

الفقرات	وضع والتخطيط	الأهداف	المراقبة الذَّاتية	الضبط الانفعالي	السلوك الايجابي
أتعامل مع الأشياء بقوة دون سبب مقنع.			0.35		
أشعر بالإحباط الشديد لدرجة أنني في كثيرٍ من الأحيان جاهز للانفجار.				0.31	
عندما أكون غاضبًا، أفقد السيطرة على تصرفاتي.				0.32	
مزاجي يكون هادئاً أو منفعلًا بدون سبب واضح.			0.32		
أكون غاضبًا ومنفعلًا بسهولة حينما أشعر بالتعب.				0.76	
أدخل في جدالات عندما يختلف الآخرون معي.			0.48		
أغلق الأبواب بقوة عندما أكون غاضبًا.				0.49	
عندما يكون لدي هدف، أقوم بعمل خطة لتحقيقه.	0.36				
أفكر فيما سيحدث قبل أن أضع الخطة.	0.32				
أفكر في أخطائي لأتأكد من عدم تكرارها مرةً أخرى.			0.71		
أقضي بعض الوقت في التَّفكير حول كيفية تحقيق أهدافي..	0.31				
أفكر في النتائج المستقبلية لتصرفاتي.			0.40		
بمجرد أن أرى الأمور لا تسير على ما يرام، أفعل شيئًا حيال ذلك.			0.38		
لقد وضعت خططي قيد التنفيذ.	0.37 0.34				
أقوم بتطوير خطة لجميع أهدافي المهمة.					0.31
أبقي العمل على مهمتي حتى أنتهي منها.					0.46
أشعر بالملل الشديد بعد بضع دقائق حينما يكون من المفترض علي أن انتظر أو أبقى هادئًا.					0.51 0.37
يبدو أنني لا أستطيع التوقُّف عن الحركة الزائدة.					
أجد صعوبةً في البقاء جالسًا عند تناول الطعام سواءً في الجامعة أم في المنزل.			0.40		0.44
أجد من الصُّعوبة تركيز الانتباه على أداء مهامي.			0.32		
في أغلب الأحيان، لا أهتم بما أفعله.					
الأشياء الصغيرة تشتت انتباهي عندما أقوم بعملٍ ما أو أقوم بمهامي الدراسية.					

ويظهر من جدول التَّحليل العاملي بعد التدوير(Vairmax) تشبُّعات فقرات المقياس على أربعة عوامل؛ العامل الأول: يقيس وضع الأهداف والتَّخطيط، وقد تشبَّعت عليه الفقرات التالية: (10، 11،13، 16، 17). والعامل الثَّاني: يقيس المراقبة الذَّاتية، وقد تشبَّعت علية الفقراتُ التالية: (3، 6، 8، 12، 14، 15، 23، 24). والعامل الثَّالث: الضبط الانفعالي، وقد تشبَّعت عليه الفقراتُ التالية: (1، 2، 4، 5، 7، 9). والعامل الأخير السُّلوك الإيجابي وقد تشبَّعت عليه الفقراتُ التالية: (18، 19، 21،20 ،22). وقد تمّ تحديد قيمة تشبع العبارة (0.30) وفقاً لمحك جليفورد في الحكم على انتماء فقرات المقياس للعوامل المكونة لبناء المقياس.

جدول 5

قيم الجذر الكامن ونسبة التباين المفسرة للعوامل المكونة لفقرات مقياس التَّنظيم الذَّاتي

العوامل	الجذر الكامن	نسبة التباين	النسبة التجمعية للتباين
1	5.07	23.05	23.05
2	3.91	17.67	40.82
3	2.77	12.59	53.42
4	1.42	6.45	59.87

وتوضح النَّتائجُ أنَّ العامل الأول: وضع الأهداف والتَّخطيط؛ بلغ الجذر الكامن له (5.07) وقد بلغ تفسيره من التَّباين في درجة المقياس (23.05)، أمَّا العامل الثَّاني : المراقبة الذَّاتية فقد بلغ الجذر الكامن له (3.91) وقد فسّر ما نسبته (17.67) من التباين في درجة المقياس. والعامل الثَّالث: الضبط الانفعالي بلغ جذره الكامن (2.77) وفسّر ما نسبته (12.59)، وأخيرًا العامل الرابع: السُّلوك الإيجابي بلغ جذره الكامن (1,42) وفسّر ما نسبته من التباين في درجة المقياس (6.45).

صدق الاتِّساق الدَّاخلي لمقياس التَّنظيم الذَّاتي:

تمّ حساب صدق الاتِّساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، والفقرات والأبعاد التي تنتمي إليها، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين كل بُعد للمقياس والدرجة الكلية للمقياس.

جدول 6

معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس التَّنظيم الذَّاتي

الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
أشعر في بعض الأيام بأني على حافة الهاوية.	**0.54
أجد من الصُّعوبة التحكُّم في مزاجي.	**0.59
أتعامل مع الأشياء بقوة دون سبب مقنع.	**0.65
أشعر بالإحباط الشديد لدرجة أنني في كثيرٍ من الأحيان جاهز للانفجار.	**0.60
عندما أكون غاضبًا، أفقد السيطرة على تصرفاتي.	**0.57
مزاجي يكون هادئًا ومنفعلًا بدون سببٍ واضح.	**0.65
أكون غاضبًا ومنفعلًا بسهولة حينما أشعر بالتعب.	**0.62
أدخل في جدالات عندما يختلف الآخرون معي.	**0.48
أغلق الأبواب بقوة عندما أكون غاضبًا.	**0.51
عندما يكون لدي هدف، أقوم بعمل خطة لتحقيقه.	**0.36
أفكر في ما سيحدث قبل أن أضع الخطة.	**0.39
أفكر في أخطائي لأتأكد من عدم تكرارها مرة أخرى.	**0.26
أقضي بعض الوقت في التفكير حول كيفية تحقيق أهدافي..	**0.42
أفكر في النتائج المستقبلية لتصرفاتي.	**0.34
بمجرد أن أرى الأمور لا تسير على ما يرام، أفعل شيئًا حيال ذلك.	**0.61
لقد وضعت خططي قيد التنفيذ.	**0.33
أقوم بتطوير خطة لجميع أهدافي المهمة.	**0.44
أبقي العمل على مهمتي حتى أنتهي منها.	**0.33 **0.50

الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
أشعر بالملل الشديد بعد بضع دقائق حينما يكون من المفترض علي أن انتظر أو أبقى هادئًا.	**0.34
يبدو أنني لا أستطيع التوقُّف عن الحركة الزائدة.	**0.30
أجد صعوبةً في البقاء جالسًا عند تناول الطعام سواءً في الجامعة أم في المنزل.	**0.52
أجد من الصُّعوبة تركيز الانتباه على أداء مهامي.	**0.65
في أغلب الأحيان، لا أهتم بما أفعله.	**0.51
الأشياء الصغيرة تشتت انتباهي عندما أقوم بعملٍ ما أو أقوم بمهامي الدراسية.	

وتظهر النَّتائجُ معاملات ارتباط عالية ما بين الفقرات والدرجة الكلية للاختبار تراوحت ما بين 0.26 – 0.65 وعند مستوى دلالة = 0.01

جدول 7

معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والأبعاد التي تنتمي إليها لمقياس التَّنظيم الذَّاتي.

البعد	الفقرة	معامل الارتباط
وضع الأهداف والتَّخطيط	عندما يكون لدي هدف، أقوم بعمل خطة لتحقيقه	**.79
	أفكر فيما سيحدث قبل أن أضع الخطة	**.80
	أقضي بعض الوقت في التفكير حول كيفية تحقيق أهدافي	**.82
	لقد وضعت خططي قيد التنفيذ	**.75
	أقوم بتطوير خطة لجميع أهدافي المهمة	**.78
المراقبة الذَّاتية	أتعامل مع الأشياء بقوة دون سبب مقنع	**.62
	مزاجي يكون هادئًا ومنفعلًا بدون سببٍ واضح	**.69
	أدخل في جدالات عندما يختلف الآخرون معي	**.58
	أفكر في أخطائي لأتأكد من عدم تكرارها مرة أخرى	**.33
	أفكر في النتائج المستقبلية لتصرفاتي	**.39
	بمجرد أن أرى الأمور لا تسير على ما يرام، أفعل شيئًا حيال ذلك	**.26
	في أغلب الأحيان، لا أهتم بما أفعله	**.66
	الأشياء الصغيرة تشتت انتباهي عندما أقوم بعملٍ ما أو أقوم بمهامي الدراسية	**.54
الضبط الانفعالي	أشعر في بعض الأيام بأني على حافة الهاوية	**.62
	أجد من الصعوبة التحكُّم في مزاجي	**.79
	أشعر بالإحباط الشديد لدرجة أنني في كثيرٍ من الأحيان جاهز للانفجار	**.79
	عندما أكون غاضبًا، أفقد السيطرة على تصرفاتي	**.78
	أكون غاضبًا ومنفعلًا بسهولة حينما أشعر بالتعب	**.72
	أغلق الأبواب بقوة عندما أكون غاضبًا	**.64
السلوك الإيجابي	أبقي العمل على مهمتي حتى أنتهي منها	**.49
	أشعر بالملل الشديد بعد بضع دقائق حينما يكون من المفترض علي أن انتظر أو أبقى هادئًا	**.66
	يبدو أنني لا أستطيع التوقف عن الحركة الزائدة	**.76
	أجد صعوبةً في البقاء جالسًا عند تناول الطعام سواءً في الجامعة أم في المنزل	**.77
	أجد من الصعوبة تركيز الانتباه على أداء مهامي	**.49

وتُظهر النَّتائجُ معاملات ارتباط عالية ما بين الأبعاد الفرعية للمقياس والفقرات التي تنتمي إليها حيث تراوحت الدرجات ما بين(82. – 26). وعند مستوى دلالة = 0.01

جدول 8

معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التَّنظيم الذَّاتي.

البعد	معامل ارتباط بيرسون
البعد الأول : وضع الأهداف والتخطيط.	**0.49
البُعد الثاني: المراقبة الذَّاتية.	**0.90
البُعد الثالث: الضبط الانفعالي.	**0.79
البُعد الرابع: السُلوك الإيجابي.	**0.64

وتظهر النَّتائجُ معاملات ارتباط عالية ما بين الدرجة الكلية لكل بُعد والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (0.49 – 0.90) وعند مستوى دلالة = 0.01

ثبات مقياس التَّنظيم الذَّاتي

تمّ حساب معامل ثبات أبعاد المقياس الفرعية وكذلك ثبات المقياس الكلي، وقد تراوحت قيمُ معامل ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس التَّنظيم الذَّاتي ما بين (85. – 58). وثبات المقياس الكلي = 0.85

جدول 9

ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس التَّنظيم الذَّاتي

البعد	ألفا كرونباخ
وضع الأهداف والتخطيط	.85
المراقبة الذَّاتية	.63
الضبط الانفعالي	.82
السُلوك الإيجابي	.58
الكلي	.85

ثانيًا: مقياس جودة الحياة الجامعية (إعداد الباحث):

تمَّ إعدادُ مقياس جودة الحياة الجامعية وفقًا للخطوات التالية:

١. تحديد الهدف من المقياس، بحيث يهدف إلى قياس جودة الحياة الجامعية لدى الطالب الجامعي في ضوء التَّعريف الإجرائي للباحث لمتغير جودة الحياة الجامعية وهو: مقدار ما يشعر به الطالب الجامعي من الرضا الأكاديمي، والكفاءة الذَّاتية، والاتصال الفعّال، وإدارة الوقت.
٢. الاطلاع على الجهود البحثية السَّابقة التي قامت بإعداد مقاييس جودة الحياة الجامعية والأطر النظرية لها وهي: (العطاس وآخرون، 2021) ، (ياغي والمحمادي، 2022) ، (سمكري، 2022) ، (عبد الرزاق، 2022).
٣. حدَّد الباحثُ من خلال البحوث والدِّراسات السَّابقة الأبعاد الأكثر تكوينًا لمتغير جودة الحياة الجامعية وهي: (1) الرضا الأكاديمي (2) والكفاءة الذَّاتية (3) والاتصال الفعّال (4) وإدارة الوقت.
٤. تمّ صياغة (15) فقرة تمثِّل أبعاد متغير جودة الحياة الجامعية لدى الطالب الجامعي كالآتي: البُعد الأول: الرضا الأكاديمي وتقيسه الفقرات التالية: (3، 5، 15). البُعد الثَّاني: الكفاءة الذَّاتية وتقيسه الفقرات التالية: (1،

2، 13). البُعد الثَّالث: الاتِّصال الفعَّال وتقيسه الفقرات التالية: (4، 10، 12، 14). وأخيرًا البُعد الرَّابع إدارة الوقت وتقيسه الفقرات التالية: (6، 7، 8، 9، 11)، واستُخدَم مُدرَّج ليكرت الخماسي للاستجابة على فقرات المقياس (دائمًا= 4، غالبًا=3، أحيانًا=2، نادرًا=1، أبدًا=0)، بحيث تبلغ الدرجةُ الكلية للمقياس (60). وحُددت المستويات كالتالي: مرتفع = 49-60، متوسِّط= 29-48، منخفض= 18-28، ضعيف=0-17.

٥. تمَّ عرضُ الأداة على خمسة محكَّمين جميعهم برتبة أستاذ، أربعة متخصصين في الإرشاد النفسي ومتخصِّص في اللغة العربية. وتمّ تحديد نسبة (80%) لقبول ملائمة الفقرة للبعد الذي تقيسه وكذلك مناسبة صياغتها اللغوية، وتمّ قبول جميع فقرات المقياس من جميع المحكَّمين مع الأخذ بالتَّعديلات المقترحة منهم سواءً على اختصار بعض الفقرات أم إعادة صياغتها لغويًا.

٦. تمّ تطبيقُ المقياس على عينة الدِّراسة الاستطلاعية التي بلغت (100) طالبٍ وطالبةٍ وفق الخصائص التالية:

جدول 10

خصائص عينة الدِّراسة الاستطلاعية

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
العمر ذكور	50	20.55	2.04
إناث	50	19.53	1.56
المجموع الكلي	100	20.04	1.8

٧-حساب الخصائص السَّيكومترية للمقياس من خلال الأساليب الإحصائية التالية:

التَّحليلُ العاملي الاستكشافي لمقياس جودة الحياة الجامعية:

تمَّ حسابُ التَّحليل العاملي الاستكشافي لتحديد الأبعاد المكونة لفقرات المقياس بدقة من خلال طريقة المكونات الأساسية (Principal Components)، وقد تشبَّعت فقراتُ المقياس على الأبعاد الأربع المكوِّنة لمتغير جودة الحياة الجامعية كما هو موضَّح في الجدول التالي:

جدول 11

تشبُّعات الفقرات على العوامل بعد التدوير (Varimax)

الفقرات	الرضا الأكاديمي	الكفاءة الذَّاتية	الاتصال الفعّال	إدارة الوقت
أستطيع أن أحقق النجاح في دراستي الجامعية.		0.45		
عدد ساعات المذاكرة مناسب.		0.40		
مستمتع بالدِّراسة في الجامعة.	0.34			
راضٍ عن المساندة التي يقدمها لي زملائي بالجامعة.			0.48	
راضٍ عن قدرتي في المذاكرة وأداء التكليفات الجامعية	0.32			
أحرص على تناول الغذاء بشكلٍ منتظم وصحي.				0.52
أنجز مهامي في الوقت المحدد.				0.48

الفقرات	الرضا الأكاديمي	الكفاءة الذَّاتية	الاتصال الفعّال	إدارة الوقت
لدي وقت في الترويح عن نفسي.				0.37
لدي الوقت الكافي لمراجعة محاضراتي.				0.38
أهتم بالمشاركة في الأنشطة الطلابية بالجامعة.			0.39	
لا أجد صعوبةً في تنظيم وقتي بالجامعة.				0.61
أشعر بأنني محبوب من أغلب الزملاء.			0.33	
استطيع ضبط انفعالاتي بالرغم من الضُّغوطات.		0.37		
أستفيد من الخدمات الصحية التي تقدمها الجامعة.			0.68	
أشعر بالرضا والاستقرار.	0.34			

ويظهر من جدول التَّحليل العاملي بـُعْد التَّدوير(Vairmax) تشبُّعات فقرات المقياس على أربعة عوامل؛ العامل الأول: يقيس الرضا الأكاديمي، وقد تشبَّعت عليه الفقراتُ التالية: (3، 5، 15). والعامل الثَّاني: يقيس الكفاءة الذَّاتية وقد تشبُّعت علية الفقراتُ التالية: (1، 2، 13). والعامل الثَّالث: الاتِّصال الفعَّال، وقد تشبَّعت عليه الفقراتُ التالية: (4، 10، 12، 14). والعامل الرابع إدارة الوقت وقد تشبَّعت عليه الفقراتُ التَّالية: (6، 7، 8، 9، 11). وقد تمّ تحديد قيمة تشبُّع الفقرة (0.30) وفقًا لمحك جليفورد في الحكم على انتماء فقرات المقياس للعوامل المكوِّنة لبناء المقياس.

جدول 12

قيم الجذر الكامن ونسبة التباين المفسرة للعوامل المكونة لفقرات مقياس جودة الحياة الجامعية.

العوامل	الجذر الكامن	نسبة التباين	النسبة التجمعية للتباين
1	4.74	22.29	22.29
2	4.31	20.29	42.59
3	3.53	16.60	59.19
4	2.76	12.97	72.16

وتوضح النَّتائجُ أنَّ الجذرَ الكامن للعامل الأول الرضا الأكاديمي (4.74) وقد بلغ تفسيره من التباين في درجة المقياس (22.29)، أمَّا العامل الثَّاني الكفاءة الذَّاتية فقد بلغ الجذرُ الكامن (4.31) وقد فسّر ما نسبته (20.29) من التباين في درجة المقياس. الجذر الكامن للعامل الثَّالث الاتصال الفعّال (3.53) وفسّر ما نسبته (16.60)، وأخيرًا العامل الرابع: إدارة الوقت بلغ جذره الكامن (2,76) وفسّر ما نسبته من التباين في درجة المقياس (12.97).

صدقُ الاتِّساق الدَّاخلي لمقياس جودة الحياة الجامعية:

تمَّ حسابُ صدق الاتِّساق الدَّاخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، والفقرات والأبعاد التي تنتمي إليها، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين كل بُعد للمقياس والدرجة الكلية للمقياس.

جدول13

معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الجامعية.

الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
أستطيع أن أحقق النجاح في دراستي الجامعية.	**0.68
عدد ساعات المذاكرة مناسب.	**0.66

الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
مستمتع بالدِّراسة في الجامعة.	**0.73
راضٍ عن المساندة التي يقدمها لي زملائي بالجامعة.	**0.74
راضٍ عن قدرتي في المذاكرة وأداء التكليفات الجامعية	**0.73
أحرص على تناول الغذاء بشكلٍ منتظمٍ وصحي.	**0.77
أنجز مهامي في الوقت المحدد.	**0.65
لدي وقت في الترويح عن نفسي.	**0.74
لدي الوقت الكافي لمراجعة محاضراتي.	**0.51
أهتم بالمشاركة في الأنشطة الطلابية بالجامعة.	**0.76
لا أجد صعوبةً في تنظيم وقتي بالجامعة.	**0.67
أشعر بأنني محبوب من أغلب الزملاء.	**0.70
استطيع ضبط انفعالاتي رغم الضغوطات.	**0.66
أستفيد من الخدمات الصحية التي تقدمها الجامعة.	**0.69
أشعر بالرضا والاستقرار.	**0.77

وتظهر النتائج معاملات ارتباط عالية ما بين الفقرات والدرجة الكلية للاختبار تراوحت ما بين (0.65 – 0.77) وعند مستوى دلالة = 0.01

جدول 14

معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والأبعاد التي تنتمي لمقياس جودة الحياة الجامعية.

البعد	الفقرة	معامل الارتباط
الرضا الأكاديمي	مستمتع بالدِّراسة في الجامعة.	**.85
	راضي عن قدرتي في المذاكرة وأداء التكليفات الجامعية	**.85
	أشعر بالرضا والاستقرار	**.81
الكفاءة الذَّاتية	استطيع أن أحقق النجاح في دراستي الجامعية	**.80
	عدد ساعات المذاكرة مناسب	**.78
	أستطيع ضبط انفعالاتي بالرغم من الضغوطات	**.68
الاتصال الفعال	راضٍ عن المساندة التي يقدمها لي زملائي بالجامعة	**.77
	أهتم بالمشاركة في الأنشطة الطلابية بالجامعة	**.78
	أشعر بأنني محبوب من أغلب الزملاء	**.73
	أستفيد من الخدمات الصحية التي تقدمها الجامعة	**.78
إدارة الوقت	أحرص على تناول الغذاء بشكلٍ منتظم وصحي	**.81
	أنجز مهامي في الوقت المحدد	**.71
	لدي وقت للترويح عن نفسي	**.76
	لدي الوقت الكافي لمراجعة محاضراتي	**.77
	لا أجد صعوبةً في تنظيم وقتي بالجامعة	**.75

وتُظهِر النَّتائج معاملات ارتباط عالية ما بين الأبعاد الفرعية للمقياس والفقرات التي تنتمي إليها حيث تراوحت الدرجات ما بين(.85 – 68). وعند مستوى دلالة = 0.01

جدول 15

معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الجامعية.

البعد	معامل ارتباط بيرسون
البُعد الأول : الرضا الأكاديمي.	**0.88
البُعد الثاني: الكفاءة الذَّاتية.	**0.89
البُعد الثالث: الاتصال فعّال.	**0.89
البُعد الرابع: إدارة الوقت	**0.94

وتُظهِر النَّتائجُ معاملات ارتباط عالية ما بين الدرجة الكلية لكل بُعْد والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين 0.88 – 0.94 وعند مستوى دلالة = 0.01

ثبات مقياس جودة الحياة الجامعية

تمَّ حسابُ معامل ثبات أبعاد المقياس الفرعية وكذلك ثبات المقياس الكلي، وقد تراوحت قيمُ معامل ثبات الأبعاد الفرعية ما بين (92. – 62). وثبات المقياس الكلي (92).

جدول 16

ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس جودة الحياة الجامعية

البعد	ألفا كرونباخ
الرضا الأكاديمي	.78
الكفاءة الذَّاتية	.62
الاتصال الفعال	.76
إدارة الوقت	.82
الكلي	.92

نتائج الدِّراسة ومناقشتُها

للإجابة عن سؤال الدِّراسة الأول وهو" ما مستوى التَّنظيم الذَّاتي لدى عينة من طلبة جامعة الباحة؟" فقد أظهرت نتيجةُ الإحصاء الوصفي أن نسبة التَّنظيم الذَّاتي لدى طلبة جامعة الباحة جاءت بمستوى عالٍ حيث بلغت (63.4%). ويوضح جدول (17) مستويات التَّنظيم الذَّاتي لدى عينةِ الدِّراسة.

جدول 17

مستوى التَّنظيم الذَّاتي لدى عينة من طلبة جامعة الباحة.

المتغير	العدد	النسبة المئوية
التَّنظيم الذَّاتي	412	%63.4
الذكور	205	%49.8
الإناث	207	%50.2

وتتفق نتيجةُ هذا السؤال مع نتائج الدِّراسات السَّابقة التي أظهرت مستوى عاليًا من التَّنظيم الذَّاتي لدى طلبة الجامعة مثل دراسة اليوسف (2020)، المحل والجميلي (2022)، ماجد (2023). وتختلف مع نتائج دراسات: شنين(2020)، وحود والرحيلي (2023)، مومني والخزعلي (2016) التي أظهرت مستوى متوسِّطًا من التَّنظيم الذَّاتي

لدى طلبة الجامعة، أما دراسةُ هيرنانديز وآخرون (Hernandez et al., 2023) فقد أظهرت نتائجُها مستوى منخفضًا من التَّنظيم الذَّاتي لدى طلبة الجامعة.

ويرى الباحث أنَّ نتيجةَ هذا السُّؤال تُعبر عن مدى امتلاك طلبة جامعة الباحة للوعي بأهمية المرحلة الجامعية وأنها مرحلة التَّخطيط للمستقبل المهني وتكوين الهوية الأكاديمية ذات الكفاءة العالية، وبالتالي فإن ممارسة مهارات التَّنظيم الذَّاتي في أثناء فترة الجامعة بكل متطلَّباتها أمرٌ مهم لتحقيق الإنجاز الأكاديمي، والنُّمو، والتَّطور الشَّخصي، والمهني. كذلك يرى الباحث أن امتلاك طلبة جامعة الباحة للتنظيم الذَّاتي بمستوى عالٍ قد يعود للدور الكبير والإيجابي للمصادر التَّعليمية في التَّنظيم الذَّاتي وهي: الآباء والمعلمين والقرناء؛ حيث يؤكد ويزارج وآخرون(Wesarg et al., 2023) على أنَّ التَّأثير الفعَّال لمصادر تعليم التَّنظيم الذَّاتي تظهر لدى الفرد في أثناء مواجهة الخبرات الحياتية التي تكون بمثابة تحديات للفرد وكذلك الحاجة لتحقيق الذات أو الإنجاز الأكاديمي كما يعيشها الطالب في المرحلةِ الجامعية. ويعتقد الباحث بأنَّ ظهور ضعف مهارات التَّنظيم الذَّاتي لدى بعض طلبة جامعة الباحة يعود في المقام الأول إلى القصور المعرفي لدى الطالب في اختلاف المرحلة الجامعية عن غيرها من المراحل التَّعليمية السَّابقة وما تحتاجه من امتلاك مهارات التَّنظيم الذَّاتي التي تساعد الطالب على تحقيق النَّجاح الأكاديمي، وكذلك عدم التَّواصل الفعَّال من قبل الطالب مع مسؤولي الإرشاد الأكاديمي بالجامعة لطلب التوجيه اللازم وحضور البرامج والأنشطة الطلابية التي تستهدف تنمية مهارات التَّنظيم الذَّاتي لدى طلبة الجامعة، وتؤكد ذلك دراسةُ هيرنانديز وآخرون(Hernandez et al., 2023) أن انخفاض مستوى التَّنظيم الذَّاتي لدى طلبة الجامعة يعود إلى القصور المعرفي لأهمية المرحلة التعليمية التي يعيشها الطلبة؛ مما يؤدي إلى عدم ممارسة مهارات التَّنظيم الذَّاتي.

وللإجابة عن سؤال الدِّراسة الثاني" ما مستوى جودة الحياة الجامعية لدى عينة من طلبة جامعة الباحة؟". وقد أظهرت نتيجةُ الإحصاء الوصفي بأنَّ جودةَ الحياة الجامعية لدى طلبة جامعة الباحة جاءت بمستوى عالٍ حيث بلغت النسبةُ (69.4%). ويوضح جدول رقم (18) النِّسب المئوية لمتغير جودة الحياة الجامعية لدى عينة الدِّراسة.

جدول 18

مستوى جودة الحياة الجامعية لدى عينة من طلبة جامعة الباحة.

المتغير	العدد	النسبة المئوية
جودة الحياة الجامعية	412	%69.4
الذكور	205	%49.1
الإناث	207	%50.9

وتتفق نتيجةُ هذا السُّؤال مع نتائج الدِّراسات السَّابقة سمكري(2022)، ياغي والمحمادي (2022) في المستوى العالي لجودة الحياة الجامعية لدى طلبة الجامعة. ويرى الباحثُ أنَّ مستوى جودة الحياة الجامعية المرتفع لدى طلبة جامعة الباحة يعود سببه إلى ما يمتلكه الطلبة من جوانب معرفية مهمة تعبر عن مدى إدراكهم بأهمية المرحلة التَّعليمية التي ينتمون إليها ومدى تقبُّلهم لها؛ وبذلك فهم يشعرون بالرضا الأكاديمي، وكذلك قدراتهم الشَّخصية الجيدة التي تُظهر الكفاءة الذَّاتية والقدرة على إدارة الوقت في تحقيق الإنجاز الأكاديمي. وبالعودة لنتيجة السُّؤال الأول للدراسة؛ نلحظ أنَّ ارتفاع مستوى جودة الحياة الجامعية لدى طلبة جامعة الباحة يعكس مستوى التَّنظيم الذَّاتي المرتفع لديهم، فالكفاءة الذَّاتية والاتصال الفعَّال بمنسوبي الجامعة وحسن إدارة الوقت تجعلهم أكثر تحكُّمًا بالمتغيرات والظُّروف التي تواجههم في البيئة

الأكاديمية وبالتالي يحققون مستوى عاليًا من جودة الحياة الجامعية. وأشار ويزارج وآخرون (Wesarg et al., 2023) بأن الأفراد الذين يمتلكون تنظيمًا ذاتيًا عاليًا يستطيعون التحكُّم والتَّعامل مع الظُّروف والمتغيرات بشكلٍ سليم.

أما الإجابة عن سؤال الدِّراسة الثالث" هل توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية في التَّنظيم الذَّاتي لدى عينة من طلبة جامعة الباحة وفقًا لمتغير النوع (ذكور، وإناث)"؟ استخدم الباحث اختبار الفروق بين المتوسِّطات-Independent Samples T Test وأظهرت نتائجُ الاختبار عدمَ وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية لدى عينة الدِّراسة وفقًا لمتغير النوع (ذكور، وإناث).

جدول 19

اختبار Independent-Samples T Test للفروق بين الذكور والإناث في التَّنظيم الذَّاتي.

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
الذكور	205	72.65	11.07	1.049	0.44
الإناث	207	71.54	10.45		

وتتفق نتيجةُ السُّؤال مع نتائج الدِّراسات التَّالية: اليوسف (2020)، شنين(2020)، المحل والجميلي(2022)، ماجد (2023) في عدم وجود فروق بين الذُّكور والإناث من طلبة الجامعة في التَّنظيم الذَّاتي، في حين أظهرت دراستا مومني والخزعلي(2016)، وحود والزحيلي (2023) وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية بين الذُّكور والإناث في التَّنظيم الذَّاتي لصالح الإناث، ورأت الدراستان أنَّ أسبابَ وجود هذه الفروق بين الجنسين يعود إلى أنَّ الإناث يُظهرن دافعيةً أكثر للإنجاز الأكاديمي مقارنَةً مع الذُّكور وكذلك الإناث يكونون أكثر تنظيمًا والتزامًا بتحقيق الأهداف الشَّخصية والأكاديمية من الذُّكور. في حين يرى الباحث أنّ نتيجة هذا السُّؤال تفسَر أنَّ طلبة جامعة الباحة من الذكور والإناث يمارسون مهارات التَّنظيم الذَّاتي لتحقيق إنجازهم الأكاديمي واحتياجاتهم الشَّخصية في أثناء المرحلة الجامعية بشكلٍ متساو؛ ولذلك لم توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية وفقًا لمتغير الجنس.

وللإجابة عن سؤال الدِّراسة الرابع" هل توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية في جودة الحياة الجامعية لدى عينة من طلبة جامعة الباحة وفقًا لمتغير النوع (ذكور، وإناث)؟". استخدم الباحث اختبار الفروق بين المتوسطات (Independent-Samples T Test) وأظهرت نتائجُ الاختبار عدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائية لدى عينة الدِّراسة وفقًا لمتغير النوع (ذكور، وإناث).

جدول 20

اختبار Independent-Samples T Test للفروق بين الذكور والإناث في جودة الحياة الجامعية.

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
الذكور	205	39.15	13.19	-2.28	0.526
الإناث	207	41.98	11.91		

وتختلف نتيجةُ هذا السُّؤال مع دراسة ياغي والمحمادي (2022) التي أظهرت وجودَ فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية في متغير جودة الحياة الجامعية لصالح الإناث. وقد عزت الدِّراسةُ سببَ وجود هذه الفروق أنَّ الطالبات أكثر اهتمامًا بالدِّراسة والاتصال الأكاديمي من الطلاب، وكذلك لا يُطلب منهم القيام بمسؤوليات خارج التَّكاليف الجامعية. في حين يرى الباحث أن عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية في متغير جودة الحياة الجامعية بين الذُّكور والإناث من طلبة جامعة

الباحة يعود إلى المستوى العالي في جودة الحياة الجامعية لدى الجنسين على جميع الأبعاد وهي: الرضا الأكاديمي، والكفاءة الذَّاتية الأكاديمية، والاتصال الفعّال مع منسوبي الجامعة، وإدارة الوقت الجيدة في أثناء الدِّراسة الجامعية.

وللإجابة عن سؤال الدِّراسة الخامس" هل توجد قدرة تنبُّؤية للتنظيم الذَّاتي في جودة الحياة الجامعية لدى عينة من طلبة جامعة الباحة؟". أظهر اختبار معامل الانحدار البسيط (Linear Regression) القدرةَ التنبُّؤية لمتغير التَّنظيم الذَّاتي في وجود متغير جودة الحياة الجامعية لدى عينة من طلبة جامعة الباحة، حيث بلغ مقدارُ التنبؤ: F(166.56)=18941.406, P<0.01, Adjusted R Square= 0.29. والجداول التالية توضح نتائج اختبار معامل الانحدار البسيط.

جدول 21

نموذج معامل الانحدار للتنظيم الذَّاتي.

النموذج	معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط	معامل التحديد	الخطأ المعياري
1	0.53	0.28	0.29	10.66396

جدول 22

تحليل التباين لمعامل الانحدار للتنظيم الذَّاتي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الانحدار	18941.40	1	18941.40		
البواقي	46625.26	410	113.720	166.56	0.01
الكلي	65566.66	411			

جدول 23

تحليل الانحدار الخطي البسيط لمتغير جودة الحياة الجامعية على متغير التَّنظيم الذَّاتي.

مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل بيتا (B)	ت(t)	الدلالة
الثابت	-4.878	3.561		-1.370	0.171
التَّنظيم الذَّاتي	0.630	0.049	0.537	12.906	0.00

وتُظهر نتيجةُ هذا السُؤال القدرةَ التنبُّؤية لمتغير التَّنظيم الذَّاتي في حدوث متغيّر جودة الحياة الجامعية لدى طلبة جامعة الباحة. ويعني ذلك أنَّ ممارسة أبعاد التَّنظيم الذَّاتي لدى طلبة جامعة الباحة جعلهم يشعرون بمستوى عالٍ من جودة الحياة الجامعية، وبالتالي فهم أكثر تكيُّفًا مع البيئة الأكاديمية ويقودهم التَّنظيم الذَّاتي إلى الاستفادة القصوى مما توفره البيئة الأكاديمية الجامعية من خدمات تعليمية وأنشطة ودورات تدريبية، وكذلك يُظهرون تحكُّمًا بالظُّروف والمتغيرات التي قد تواجههم في أثناء المرحلة الجامعية ويتغلبون عليها لتحقيق احتياجاتهم المهنية وإنجازهم الأكاديمي.

توصياتُ الدِّراسة

في ضوء ما خلُصت إليه نتائجُ الدِّراسة يمكن التوصيةُ بالآتي:

١. تقديم برامج إرشادية لتنمية مهارات التَّنظيم الذَّاتي لدى الطلبة الذين يُظهرون عدم التكيُّف مع البيئة الأكاديمية الجامعية أو ضعف في التَّحصيل الأكاديمي أو أي مشكلة قد تعيق الطالب في تحقيق الإنجاز الأكاديمي والشَّخصي في المرحلةِ الجامعية.
٢. ضرورة الاهتمام بتقديم خدمات إرشادية للطلاب في مرحلة التَّعلم الجامعي.

دراساتٌ مقترَحة

١. دراسة العلاقة بين التَّنظيم الذَّاتي والتَّحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة مع تحليل دور جودة الحياة الجامعية بوصفها وسيطًا.
٢. دراسة دور التَّنظيم الذَّاتي في تعزيز الصحة النفسية والحد من التوتُّر والقلق لدى طلبة الجامعة، وربط ذلك بجودة الحياة الجامعية.
٣. دراسة الفروق بين الطُّلاب والطَالبات في مستويات التَّنظيم الذَّاتي وجودة الحياة الجامعية، ومدى ارتباط ذلك بالسياق الثقافي والاجتماعي.
٤. تصميم برنامج تدريبي لتعزيز مهارات التَّنظيم الذَّاتي لدى الطلبة، وقياس تأثيره على جودة حياتهم الجامعية.

المراجع

أولًا: المراجعُ العربية

أحمد، هبة عبد المحسن. (٢٠٢٠). استخدام بيئة تعلم افتراضية في تدريس الاقتصاد المنزلي وأثرها في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التَّنظيم الذَّاتي وتحسين جودة الحياة لدى طالبات شعبة التأهيل التربوي بكلية التربية بسوهاج. *دراسات تربوية واجتماعية*، ٢٦ *(٢)*، ٤٨٧ – ٥٤٦

السيد، وائل السيد حامد. (٢٠١٩). جودة الحياة الجامعية كعامل وسيط بين الاغتراب النفسي وتقدير الذات لدى طلاب جامعة الملك سعود. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ٥ *(٢)*،١٤٤-١٦٠. https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2019.5.2.4

العطاس، عبدالله. جمل الليل، محمد. مخيمر، هشام. (٢٠٢١). جودة الحياة الجامعية وعلاقتها بدافعية التعلم ومستوى الطموح لدى طلاب جامعة أم القرى. *المجلة التربوية- جامعه سوهاج*، ٩١ *(٦)*، ٢٧١٨- ٢٧٧١.

المحل، أشرف عبد محمد، الجميلي، هاشم محمد . (٢٠٢٢). مهارات التَّنظيم الذَّاتي المعرفي لدى طلبة قسم الرياضيات في كليات التربية الأساسية. *مجلة كلية التربية الأساسية*، ٢٨ *(١١٧)*، ٣٩- ٥٧.

اليوسف، رامي محمود. (٢٠٢٠). مستوى التَّنظيم الذَّاتي واتخاذ القرار وتقدير الذات لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية والعلاقة الارتباطية بينهما. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٨ *(٤)*، ٦٧- ٨٩.

باعبدالله، فاتن حسن عمر، موافي، سحر محمد عز الدين، وخوجه، خديجة محمد أمين. (٢٠١٣). *العلاقة بين جودة الحياة الجامعية وأبعاد التَّنظيم الذَّاتي لدى عينة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز- جدة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك عبد العزيز.

سمكري، أزهار ياسين. (٢٠٢٢). القدرة التنبُّؤية لجودة الحياة الأكاديمية بالهوية الأكاديمية لدى طالبات جامعة أم القرى. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*،١٥ *(٣)*، ٦٩-٩٢.

شنين، حسين . (٢٠٢٠). التَّنظيم الذَّاتي المعرفي لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية بالقادسية*، ١٢ *(١)* ، ١٢-٣٣.

ماجد، هدلة يحي. (٢٠٢٣). الذكاء العاطفي وعلاقته بالتَّنظيم الذَّاتي لدى طلبة الجامعة. *مجلة آداب الفراهيدي*، ١٥ *(٥٢)*، ٣٧٤ – ٣٩٥.

عبد الرزاق، مصطفى محمد. (٢٠٢٢). نمذجة العلاقات بين جودة الحياة الأكاديمية والتَّنظيم الذَّاتي والضجر الأكاديمي لدى طلاب جامعة الأزهر. *مجلة البحث العلمي في التربية، ١٠ (٢٣)*، ١-٥٤.

مصطفى، فتحي محمود. المطيري، تواصيف فرحان. (٢٠٢١). الابتكارية الانفعالية وعلاقتها بجودة الحياة الأكاديمية لدى طالبات جامعة القصيم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٤ (٣)*، ١٣٥٤ – ١٣٩٧.

مومني، عبد اللطيف ، خزعلي، محمد. (٢٠١٦). التَّنظيم الذَّاتي لدى عينة من الطلبة الجامعيين وقدرته التنبُّؤية في تحصيلهم الدراسي. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية- جامعة السلطان قابوس، ١٠ (٣)*، ٤٦١- ٤٧٥.

وحود، رولا والزحيلي، غسان . (٢٠٢٣). التَّنظيم الذَّاتي وعلاقته بإدارة الانفعالات لدى عينة من طلبة الدراسات العليا. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، ٣٩ (٣)*، ١٠١- ١١٦.

ياغي، إيمان عبد المطلب، المحمادي، صفاء معيلي. (٢٠٢٢). الرضا عن جودة الحياة الجامعية في ضوء الاتصال الأكاديمي في جامعة الملك عبد العزيز. *المجلة العربية للنشر العلمي، ٤٠ (٢)*، ٩٧٦- ١٠١٣.

ثانيًا: المراجعُ الأجنبية

Abdel-Razzaq, Mustafa Muhammad. (2022). Modeling the relationships between academic quality of life, self-regulation, and academic boredom among Al-Azhar University students. *Journal of Scientific Research in Education, 10 (23)*, 1-54.

Ahmed, Heba Abdel Mohsen. (2020). Using a virtual learning environment in teaching home economics and its impact on developing cognitive achievement, self-organization skills, and improving the quality of life among female students of the Educational Rehabilitation Department at the Faculty of Education in Sohag. *Educational and Social Studies, 26 (2)*, 487 – 546

Al-Attas, Abdullah. Jamal Al-Layl, Muhammad. Mukhaimer, Hisham. (2021). The quality of university life and its relationship to learning motivation and level of ambition among Umm Al-Qura University students. *Educational Journal - Sohag University, 91 (6)*, 2718- 2771.

Albani, A., Ambrosini, F., Mancini, G., Passini, S., Biolcati, R. (2023). Trait Emotional Intelligence and Self-regulated Learning in University Students during the COVID-19 pandemic: the mediation role of Intolerance of Uncertainty and COVID-19 Perceived Stress. *Personality and Individual Differences, 20 (30)*, 111-117. https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111999.

Alghamdi, A., & McGregor, S. (2021). Quality of Academic Life at the Postgraduate Stage: A Saudi Female Perspective (in Arabic). *International Journal of Doctoral Studies, 16*, 127-147.

Al-Mahal, Ashraf Abdul Muhammad, Al-Jumaili, Hashem Muhammad. (2022). Cognitive self-regulation skills among students of the Mathematics Department in the Faculties of Basic Education. *Journal of the Faculty of Basic Education, 28 (117)*, 39-57.

Al-Sayed, Wael Al-Sayed Hamed. (2019). Quality of University Life as a Mediating Factor between Psychological Alienation and Self-Esteem among King Saud University Students. *International Journal of Educational and Psychological Studies, 5(2)*, 144-160. https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2019.5.2.4

Al-Yousef, Rami Mahmoud. (2020). The level of self-regulation, decision-making, and self-esteem among students of the Faculty of Educational Sciences at the

University of Jordan and the correlation between them. *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 28 (4)*, 67-89.

Baabdullah, Faten Hassan Omar, Mowafi, Sahar Mohammed Ezz El-Din, and Khoja, Khadija Mohammed Amin. (2013). *The relationship between the quality of university life and the dimensions of self-regulation among a sample of female students at King Abdulaziz University - Jeddah* (unpublished master's thesis). King Abdulaziz University - Jeddah.

Bandura, Albert. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman and Company.

Bihun, N., Alieksieieva, I., Herasina, S., Yelchaninova, T., Meshko, O., Sobkova, S. (2023). Self Sufficiency as a Factor in the Development of the System of Psychological al Self-Regulation of Personality. *Revista Românească pentru EducaţieMultidimensională, 15(3),* 15-30. https://doi.org/10.18662/rrem/15.3/750.

Glynis, M., Jonathan, A., Daniel, Wright. (2012). *Research Methods in Psychology*. 4th edtion. SAGE Publications Ltd. London ECIY 1SP.

Hernandez, A., Pacaldo, M., Colina. T. and et al. (2023). Self-regulation Perceptions of Dental Students. *Academic Bulletin of Mental Health, 21 (11),* 23-25. https://www.researchgate.net/publication/373950573

Layag, D., G. (2023). Cyber bullying case study: A proposal for self-regulation. DLSU research congress. *Manila, Philippines*, July 5-7, 2023.

Majed, Hedla Yahya. (2023). Emotional intelligence and its relationship to self-regulation among university students. *Al-Farahidi Journal of Literature, 15 (52)*, 374 – 395.

Momani, Abdul Latif, Khazali, Mohammed. (2016). Self-regulation among a sample of university students and its predictive ability in their academic achievement. *Journal of Educational and Psychological Studies - Sultan Qaboos University, 10 (3)*, 461-475.

Mustafa, Fathi Mahmoud. Al-Mutairi, Tawaseef Farhan. (2021). Emotional innovation and its relationship to the quality of academic life among female students at Qassim University. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 14 (3),* 1354 – 1397.

Samkari, Azhar Yassin. (2022). The predictive ability of academic quality of life with academic identity among female students at Umm Al-Qura University. *Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences, 15 (3)*, 69-92.

Suan, A.F. (2023). Self–Regulation as an Antecedent of Academic Achievement: A Mixed Method Study. *British Journal of Multidisciplinary and Advanced Studies*: *4(4),*20-43. https://doi.org/10.37745/bjmas.2022.0246.

Shenin, Hussein. (2020). Cognitive self-regulation among university students. *Journal of the College of Education, Al-Qadisiyah, 12 (1)*, 12-33.

Sun-Hee Kim.(2022). The mediating effect of self – regulated learning on the relationships among emotional intelligence, collaboration, and clinical performance in Korean nursing students. *The Journal of Nursing Research*. *30*, 10-19. DOI: https://doi.org/10.1097/jnr.0000000000000494.

Teng, F. (2023). *Self-regulation. In Z. Wen*, R. Sparks, A. Biedroń., & F. Teng (Eds.), Cognitive individual differences in second language acquisition: Theories, assessment, and pedagogy,https://doi.org/10.1515/9781614514749-010.

Yaghi, Iman Abdul Muttalib, Al-Muhammadi, Safaa Mu'ili. (2022). Satisfaction with the Quality of University Life in Light of Academic Communication at King Abdulaziz University. *Arab Journal of Scientific Publishing, 40 (2),* 976- 1013.

Wahoud, Rula and Al-Zuhaili, Ghassan. (2023). Self-regulation and its relationship to emotion management among a sample of graduate students. *Damascus University Journal of Educational and Psychological Sciences, 39 (3)*, 101-116.

Wesarg, C., Van Den Akker, A. L., Oei, N. Y., Hoeve, M., & Wiers, R. W. (2020). Identifying pathways from early adversity to psychopathology: A review on dysregulated HPA axis functioning and impaired self-regulation in early childhood. *The European Journal of Developmental Psychology*, *17(6),* 808–827.

Wesarg., C., Hensums., M., Wagemaker., E., Zaharieva., M. (2023). Development and socialization of self-regulation from infancy to adolescence: A meta review differentiating between self-regulatory abilities, goals, and motivation. *Developmental Review22 (31),* 273-297. https://doi.org/10.1016/j.dr.2023.101090.

Zimmerman, Barry J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, *11(4),* 307–313. https://doi:10.1016/0361-476X(86)90027-5

Zimmerman, Barry J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologists, 48 (3),* 135–147

مراجعةُ المجلات العلمية المحكَّمة في القياس والتَّقويم التَّربوي والنَّفسي: استكشاف المجلات ذات السُّمعة وتحدياتِ الوصول في العالم العربي

حيدر إبراهيم ظاظا

أستاذ مشارك – قسم علم النفس التَّربوي –كلية العلوم التَّربوية – الجامعة الأردنية

المسْتَخْلَص: هدفت هذه الدِّراسةُ مراجعةَ المجلات العلمية المفهرسة في مجال القياس والتَّقويم التَّربوي والنَّفسي وتحليلها؛ لتحديد أفضل المجلات التي يمكن للباحثين العرب النَّشر فيها. استخدمتْ الدِّراسةُ المنهجَ الوصفي التَّحليلي، تمَّ استخلاصُ (١٣) مجلةً مرموقةً ومفهرسةً في قواعد بيانات عالمية مثل (ERIC; Scopus; Web of Science). وقد تم تحليلُ هذه المجلات بناءً على معايير مُتعدِّدة تشمل: معامل التَّأثير ومُعدَّل القبول، وأهداف النَّشر؛ مما يوفر للباحثين قاعدة بيانات موثوقة لاختيار المجلة الأنسب لأبحاثهم. وأظهرت النَّتائجُ أنَّ المجلات المفهرسة المستخلَصة تتميز بتخصُّصِها الدقيق، واعتمادها على مراجعة الأقران لضمان جودة الأبحاث المنشورة. كما تبيّن أنَّ الباحثين العرب يواجهون تحدياتٍ في النَّشر، أبرزُها: التكاليف المرتفعة للنشر، والحواجز اللغوية، وصعوبة الوصول إلى المجلات المرموقة. وقد أوصت الدِّراسةُ بضرورة تعزيز التعاون بين الجامعات العربية والمجلات العالمية، وتوفير برامج تدريبية لتحسين قدرات الباحثين على الكتابة العلمية وعلى النَّشر في المجلات الدولية بالإضافة إلى توفير منصَّات إلكترونية مفتوحة المصدر لتسهيل الوصول إلى الأبحاث والمجلات العلمية.

الكلمات المفتاحية: القياس التَّربوي والنَّفسي، المجلات المفهرسة، النَّشر الأكاديمي، الباحثون العرب، مراجعة المجلات

Reviewing peer-reviewed journals in educational and psychological measurement and evaluation: Exploring reputable journals and access challenges in the Arab world

Haidar Ibrahim Zaza

Associate Professor - Department of Educational Psychology
School of Educational Sciences - University of Jordan

***Abstract*:** This study aims to review and analyze indexed scholarly journals in the field of educational and psychological measurement and evaluation to identify the most suitable journals for Arab researchers to publish in. The study employed a descriptive-analytical approach, identifying 13 reputable journals indexed in global databases such as Scopus, Web of Science, and ERIC. These journals were analyzed based on multiple criteria, including impact factor, acceptance rate, and publishing objectives, providing researchers with a reliable database for selecting the most appropriate journal for their work. The findings indicate that the selected indexed journals are distinguished by their specific focus and reliance on peer review to ensure the quality of published research. The study also highlights the challenges faced by Arab researchers in publishing, most notably high publication costs, language barriers, and limited access to prestigious journals. The study recommends enhancing collaboration between Arab universities and international journals and offering training programs to improve researchers' scientific writing and publishing skills. Additionally, it suggests the provision of open-source electronic platforms to facilitate access to research and scholarly journals.

Keywords: Educational and Psychological Measurement, Indexed Journals, Academic Publishing, Arab Researchers, Journal Reviews

مُقدِّمة

يشهد مجالُ القياس والتَّقويم التَّربوي والنَّفسي تطورًا ملحوظًا، وهو ما أشارت إليه دراساتٌ حديثة مثل Brown, 2022; Educational and Psychological Measurement, 2023; Shmigirilova, Rvanova, & Grigorenko, 2021). ومع هذا التَّطور، تزداد الحاجةُ إلى إسهام الباحثين بأبحاثهم في المجلات العلمية المحكَّمة لتعزيز المعرفة في هذا المجال. غير أنَّ الباحثين العرب الجُدد يواجهون تحدياتٍ مُتعدِّدة، أبرزها الحواجز اللغوية التي تعيق نشر أبحاثهم باللغة الإنجليزية، وصعوبة الوصول إلى البيانات اللازمة، بالإضافة إلى نقص التَّمويل والدعم المؤسَّسي (الدباغ، ٢٠٢٣؛ زنفوفي وقريد، ٢٠٢٠).

كما يعاني عديدٌ منهم من نقص فرص التَّواصل مع الباحثين الدوليين؛ مما يحد من اطِّلاعهم على المستجدَّات في هذا المجال. إلى جانب ذلك، يُعدُّ اختيارُ المجلات المناسبة للنشر تحديًا كبيرًا؛ إذ قد يقع بعضُ الباحثين تحت ضغط النَّشر المتزايد في فخ المجلات غير الموثوقة أو الاحتيالية (كاظم، ٢٠١٩)؛ لذلك، تبرز الحاجةُ الملحة إلى توعية الباحثين بأهمية اختيار المجلات المتخصِّصة وذات المصداقية في مجال القياس والتَّقويم. حيث يهدف هذا التوجُّه إلى ضمان جودة الأبحاث المنشورة وانتشارها على نطاقٍ أوسع، مع تجنُّب الوقوع في فخ المجلات المشبوهة التي قد تؤثِّر سلبًا على سمعة الباحث ومكانته الأكاديمية.

في الفترةِ الأخيرة، أصبح النَّشرُ في المجلات العلمية شرطًا أساسيًا للترقية الأكاديمية لأعضاء هيئة التَّدريس والحصول على التَّمويل البحثي في معظم الجامعات حول العالم. فعديدٌ من هذه الجامعات لا تقبل النَّشر إلا في المجلات التي تتمتَّع بسمعة ومكانة مرموقة Reputation and prestige value. وهذا التغيير في معايير التَّرقية لا يعني أنَّ الأوراق العلمية لم تكن شرطًا أساسيًا في السابق، ولكن ما تغير هو الجودة المطلوبة والمجلات التي يتم النَّشر فيها. فقد أشار ترووير Trower (2000) في كتابه "سياسات تعيين أعضاء هيئة التَّدريس" إلى أنَّ (١٩٦) مؤسَّسةً تعليمية تتبنى سياسات مختلفة للترقية، مع تفضيل (٨١٪) منها للتدريس أو البحث العلمي أو كليهما. وهذا ما أكَّدته دراسةُ جيردي وكولومبو Gjerde and Colombo (1982) بأنَّ البحث هو العامل الأساسي في ترقية أعضاء هيئة التَّدريس.

كما أصبح النَّشر في المجلات المفهرسة ضمن قواعد بيانات مثل (Web of Science) و (Scopus) معيارًا رئيسًا في التصنيفات العالمية للجامعات، بما في ذلك تصنيفات (ARWU) و(THE) و(QS). وقد أدى هذا الاتجاه إلى تحفيز الجامعات على تقديم حوافز للباحثين الذين ينشرون أبحاثهم في مجلات ذات معامل تأثير مرتفع Impact factor استنادًا إلى قاعدة بيانات Clarivate Analytics (Clarivate Analytics, 2023). حيث تؤكد مراجعةُ سياسات التَّرقية في الجامعات العالمية والإقليمية والمحلية هذا التوجُّه. فعلى سبيل المثال، تعتمد جامعةُ الملك سعود معايير محددة لترقية أعضاء هيئة التَّدريس، تشملُ النَّشر في مجلات مفهرسة ومعتمدة. ومن ناحيةٍ أخرى، توفر الجامعةُ الأردنية نظامًا إلكترونيًا لإجراءات التَّرقية، يوضح المعايير المطلوبة، مع التأكيد على أهمية النَّشر في مجلات علمية مُحكَّمة ومفهرسة بوصفه أحد الشُّروط الرئيسة.

من ناحيةٍ أخرى، تعتمدُ تصنيفاتُ الجامعات العالمية بشكلٍ متزايدٍ على الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التَّدريس حيث تؤثر جودةُ الأبحاث المنشورة وكميتُها، ومعاملُ تأثيرها، وعدد مرات الاستشهاد بها على مكانة الجامعة في التَّصنيفات مثل: ويبوماتريكس (Cybermetrics Lab, 2022). وهذا يعني أنَّ الجامعات التي تضم كادرًا أكاديميًا نشطًا وقادرًا على إنتاج أبحاث عالية الجودة تملك فرصًا أكبر لتحسين ترتيبها. فعلى سبيل المثال، يستخدم التَّصنيفُ الأكاديمي للجامعات العالمية (ARWU) ستة مؤشرات، منها: حجم الأوراق المنشورة في "Nature" و"Science" بنسبة

(٢٠٪)، وكذلك الأوراق المفهرسة في (Science Index-Expanded وSocial Science Citation Index) بذات النسبة (Pavel, 2015).

كما يكشف تصنيفُ "كيو إس" لعام (٢٠٢٢-٢٠٢٣) عن أفضل (١٠٠٠) جامعةٍ في العالم استنادًا إلى ستة معايير منها (٢٠٪) مُخصَّصة للأبحاث المنشورة من قبل أعضاء هيئة التَّدريس، ومعدل النَّشر، والاستشهادات بالأبحاث المقدَّمة من الأكاديميين (O'Callaghan, 2023). من جهةٍ أخرى، يقيس تصنيفُ ويبوماتريكس Webometrics قوة حضور الجامعة على الإنترنت من خلال: تقييم موقع الويب، والصفحات الفرعية، والملفات الثرية، والمقالات العلمية، إلى جانب مؤشرات أخرى (Cybermetrics Lab, 2022).

ويُقيِّم تصنيف ويبوماتريكس مواقعَ الويب المؤسَّسية بُناءً على أربعة معايير، منها: حجم الأنشطة الأكاديمية والنَّشر بنسبة (١٥٪)، وعدد الأوراق والاستشهادات بنسبة (١٥٪) (Pavel, 2015). أما تصنيف "تايمز للتعليم العالي" THE لعام(٢٠٢٢) فيشمل أكثر من (١٩٠٠) جامعة بحثية عالمية، ويحلل (٨٦) مليون اقتباس من (١٣,٦) مليون منشور أكاديمي من قاعدة بيانات سكوبوس (Times Higher Education, 2021). ويعتمد هذا التَّصنيف على (١٣) مؤشرًا للأداء تقيسُ تميُّز الجامعات في خمس مجالات رئيسة هي: التَّدريس (٣٠٪)، والبحث (٣٠٪)، والاستشهادات (٣٠٪)، ودخل الصِّناعة (٢,٥٪)، والتوقُّعات الدولية (٧,٥٪) (Pavel, 2015).

ويمكن القولُ أنَّ معظم تصنيفات الجامعات العالمية تعتمدُ على الأبحاث المنشورة في المجلات، التي تُعَرف بالمؤشِّرات الببليومترية (Bibliometric) إلى جانب مؤشِّرات ويبوماتريكس. وتختلف الأوزانُ المخصَّصة لهذه المؤشِّرات بين التَّصنيفات حيث يُعطَى البحثُ والاستشهاداتُ أهميةً كبرى. على سبيل المثال، يخصص تصنيف (ARWU) نسبة (٤٠٪) للأبحاث المنشورة في "Nature" و"Science"، في حين يمنح تصنيف "QS" وزنًا قدره (٢٠٪). وبالرَّغم من اختلاف الأوزان بين التَّصنيفات، يتشابه التركيز على تأثير البحث العلمي، الذي يُقاس بعدد الاستشهادات التي تحصل عليها الأبحاث. في تصنيف (ARWU)، ويتم قياس ذلك من خلال نسبة العلماء الذين تم الاستشهاد بأبحاثهم بشكلٍ كبير، في حين يعتمدُ تصنيف "QS" على أثر البحث، و"THE" على تأثير البحث في المجتمع الأكاديمي.

تتميز المجلاتُ الشَّرعية (Legitimate journals) بعدة خصائص تساعد الباحثين في تمييزها عن المجلات المختطفة (Hijacked journals)، من بينها امتلاك رقم تسلسلي معياري دولي (ISSN) وتوفير معلومات اتصال كاملة على موقعها الإلكتروني، مثل: البريد الإلكتروني، والعنوان، ورقم الهاتف. كما يجب أن تكشف المجلة عن أي رسوم تُفرض على المؤلفين مقابل نشر المقالات. بالنسبة للمجلات ذات الوصول المفتوح، يُفضَّل أن تكون مُدرجةً في دليل (DOAJ) الذي يقوم بفحص المجلات قبل إدراجها. كما يُفضل أن يكون النَّاشرُ عضوًا في رابطة (OASPA)، بالرغم من وجود ناشرين شرعيين لا ينتمون إليها.

يمكن التَّحقُّق من شرعية المجلة العلمية عبر عدة طرق موثوقة، مثل: زيارة موقع المجلة، وفحص المعلومات المتاحة بعناية. ويمكن أيضًا التواصل مع باحثين سبق لهم النَّشر في المجلة للاستفسار عن تجربتهم وتقييم مصداقيتها، والتواصل مباشرةً مع الناشر للحصول على معلومات حول سياسات المجلة وعملية التَّحكيم العلمي التي تعتمدها (Columbia University Scholarly Communication Program, 2018).

عمومًا، تتميز هذه المجلاتُ باستخدام لغةٍ علمية أو تقنية، ونشر مقالات مُفصَّلة تركز على تخصُّص أكاديمي مُحدَّد مع استناد المقالات إلى اقتباسات كاملة للمصادر المرجعية وتوثيق معلومات عن المؤلفين. وعادةً ما تصدر هذه المجلات عن منظَّمات أكاديمية (The University of Arizona Libraries, 2022).

ويمكن القولُ إنَّ نشر مقالين في مجلةٍ مرموقة يسهمُ بشكلٍ كبير في التَّرقية الأكاديمية وتحسين التَّصنيف الجامعي (van der Aalst, Hinz, & Weinhardt, 2023). فالنَّشر في المجلات العلمية ذات المكانةِ العالمية يُعدُّ معيارًا أساسيًا للترقيات الأكاديمية وأحد المؤشِّرات المهمة في تقييم الجامعات وترتيبها. وهذا يعني أن التركيز على النَّشر في هذه المجلات يحقق هدفين رئيسيين: تعزيز فرص التَّرقية للباحثين، وتحسين ترتيب الجامعات في التَّصنيفات العالمية. فالهدف النهائي من النَّشر في هذه المجلات هو تقديم معلومات ونتائج بحثية موثوقة وحديثة للجمهور المستهدف.

وبالعودة إلى نشر الأوراق العلمية في مجال القياس النَّفسي والتَّربوي ، نجد أنّ المراجعات الأولى من أبحاث القياس والتَّقويم في علم النَّفس التَّربوي ، مثل (Cronbach, 1971; Linn, 1989; Messick, 1995) ركزت على تحليل الاتجاهات العامة في هذا المجال. ومع مرور الوقت، ازدادت أهميةُ التَّحليلات الدَّقيقة لنتائج الأبحاث السَّابقة بهدف بناء قاعدة علمية يمكن استخدامُها لتطوير ممارسات تعليمية مبنية على البحث العلمي. على سبيل المثال، أجرت شير وزومبو Shear & Zumbo (2014) مراجعةً منهجية لممارسات التحقُّق من الصِّدق في مجلة القياس التَّربوي والنَّفسي بين عامي (١٩٦٠ و١٩٦٩) وبين عامي (٢٠٠٠ و٢٠٠٩) واختارت الدِّراسةُ مقالات من قسم "دراسات الصِّدق" في مجلة Journal of Educational and Psychological Measurement، وقامت بتحليل الأدلة المقدَّمة بناءً على معايير AERA وAPA وNCME للاختبار التَّربوي والنَّفسي (Standards for Educational and Psychological Testing) . خلصت الدِّراسةُ إلى أن هناك نقصًا مستمرًا في استخدام فئتين أساسيتين من الأدلة، وهما: عمليات الاستجابة وعواقب استخدام الاختبار المبنية على الأدلة، بالإضافة إلى ندرة الإشارة إلى الأطُر النَّظرية الحديثة للصدق. وهذه النتائج تشير إلى الحاجة لتحسين ممارسات البحث في هذا المجال بما يتماشى مع المعايير الحديثة.

وأشار جيجر وهندريكس Jaeger & Hendricks (1994) إلى أهمية المجلات في مجال القياس والتقويم التَّربوي بوصفها أداةً رئيسة لنشر الأبحاث الجديدة. وطرحت دراستهما أسئلة حول أهمية نشر البحث، وكيفية مراجعة الأوراق قبل النَّشر، واختيار المجلة المناسبة، وقارنت مجلة (Educational Measurement) بالمجلات الأخرى من حيث المحتوى والتوجُّه. كما تابعت الدِّراسةُ الأعمالَ السَّابقة التي تناولت أدلة الإبلاغ المستندة إلى نتائج الاختبار في (Mental Measurements Yearbook)، وحقّقت في منافذ إضافية لأدلة "الصِّدق اللاحق" Consequential Validity، بما في ذلك البحوث المنشورة في السَّنوات العشرة الماضية في المجلات التَّطبيقية المخصَّصة للتقييم التَّربوي والسِّياسات التَّعليمية، وكذلك العروض التقديمية في اجتماعات المنظَّمات الراعية لمعايير الاختبارات (الجمعية الأمريكية للبحوث التَّربوية، والجمعية الأمريكية لعلم النَّفس، والمجلس الوطني للقياس في التَّعليم). خلصت الدِّراسةُ إلى أن عواقب الاختبار بوصفه مصدرًا لإثبات الصِّدق، والمعروفة بالصِّدق اللاحق، تكاد تكون غير موجودة في الأدبيات المهنية المتعلقة بالقياس التَّطبيقي والسِّياسات. وهذه النَّتائجُ تبرزُ الحاجة إلى تعزيز إدماج الصِّدق اللاحق في الدراسات المتعلقة بالتَّقييم التَّربوي والنَّفسي؛ لضمان فهمٍ أفضل لتأثيرات الاختبارات على المستفيدين والمجتمع.

ودرس سميث وآخرون Smith et al. (1998) الإنتاجية العلمية لعلماء النَّفس التَّربوي من خلال تحليل عدد الأوراق المنشورة في خمس مجلات متخصصة خلال الأعوام(١٩٩١-١٩٩٦). وقد أظهرت النَّتائجُ أنَّ جامعة ماريلاند Maryland كانت المؤسَّسة الأعلى إنتاجًا في هذا المجال، في حين كان هربرت مارش Herbert Marsh الفرد الأكثر إنتاجًا. وأشارت الدِّراسةُ إلى أن العلماء الأكثر إنتاجية يشملون قادة مخضرمين وأفرادًا أصغر سنًا يتركون بصمتهم؛ مما يتوافق جزئيًا مع نتائج دراسات الإنتاجية السَّابقة في علم النَّفس التَّربوي .

وقدم كامباناريو وغونزاليس وروديغيز(Campanario, González, & Rodríguez (2006 نهجًا جديدًا لدراسة بنية عامل التَّأثير للمجلات الأكاديمية. حيث ركزوا على نسبة الاستشهادات التي تأتي من وثائق كتبها أعضاء هيئة تحرير المجلة. طبَّقوا هذا النهج على(٥٤) مجلةً في مجالي التَّعليم والبحث التَّربوي وعلم النفس، ووجدوا أن نسبة الاستشهادات من أعضاء هيئة التحرير تراوحت بين (٠٪) و(٦١٪) في ١٢ مجلة. في نصف المجلات التي تمَّ تحليلُها، جاءت (٥٠٪) أو أكثر من الاستشهادات التي تسهم في عامل التَّأثير من وثائق منشورة في المجلة نفسها.

وهدفت دراسةُ ليو Liu (2007) إلى دراسة الاتصال العلمي لعلم النَّفس التَّربوي من خلال استكشاف بنيته الفكرية وأنماط الاستشهاد العامة بالمجلات. جُمعت البيانات من تقارير الاقتباس (Journal Citation Reports) للفترة (٢٠٠٤-٢٠٠٥) واستُخدِم التَّحليلُ العنقودي لإنشاء هيكل لارتباط الموضوع بالمجلات. حدَّدت الدِّراسةُ ست مجموعات من المجلات بما في ذلك علم النَّفس التَّربوي العام، علم النَّفس المدرسي، والقياس والإرشاد، وعلم النَّفس التَّربوي في ألمانيا، والإبداع. وأظهرت النَّتائجُ أنَّ عددًا قليلاً من المجلات استحوذ على نسبةٍ كبيرة من الاستشهادات، وأن المجلات المتخصصة في علم النَّفس التَّربوي العام وعلم النَّفس المدرسي والإبداع كانت أكثر تركيزًا في هذا المجال. ومع ذلك، لم تكن المجلاتُ ذات الاستشهادات المرتفعة دائمًا الأكثر تركيزًا في التخصُّص.

وفي دراسةٍ بعنوان ما وراء البحث: استخدام معامل تأثير المجلة في المراجعة الأكاديمية، والتَّرقية، وتقييمات التثبيت في الخدمة قام ماكيرنان وآخرون McKiernan et al. (2019) بتحليل كيفية استخدام معامل تأثير المجلة في وثائق المراجعة والترقية والتثبيت في عينة من الجامعات الأمريكية والكندية. وجدت الدِّراسةُ أنَّ (٤٠٪) من المؤسَّسات البحثية المكثَّفة Research-intensive institutions و(١٨٪) من مؤسَّسات درجة الماجستير ذكرت معامل تأثير المجلة أو مصطلحات مشابهة. ومن بين هذه المؤسسات، أيد (٨٧٪) استخدامه في وثائق المراجعة والترقية، في حين حذَّر (١٣٪) من استخدامه دون أن ينتقده بشدة أو يمنعه. كما أظهرت الدِّراسةُ أن (٦٣٪) من المؤسَّسات التي ذكرت معامل تأثير المجلة ربطته بالجودة و(٤٠٪) بالتَّأثير أو الأهمية، و(٢٠٪) بالمكانة أو السُّمعة. خلصت الدِّراسةُ إلى أنَّ استخدامَ معامل تأثير المجلة يُشجع في تقييمات الترقية والتثبيت، خاصةً في الجامعات التي تركز على البحث. ومع ذلك، أشارت الدِّراسةُ إلى الحاجة لمزيدٍ من الجهود لتجنُّب إساءة استخدام مقاييس مثل معامل تأثير المجلة في هذه العمليات.

وأجرى هيرناندیز- تورانو وهو Hernández Torrano & Ho (2021) تحليلًا لأحدث التطورات في أبحاث علم النَّفس التَّربوي ، حيث فحصوا (٣٥٢١٠) مقالةً منشورةً في (Web of Science) بين عامي (٢٠٠٠-٢٠١٩) ووجدوا أنّ حجم الأبحاث في هذا المجال قد تضاعف خلال تلك الفترة، مع تركيز معظم الأبحاث على عددٍ قليلٍ من المجلات الرائدة. كما لاحظوا أنَّ غالبية الدراسات نُشرت باللغة الإنجليزية في الولايات المتحدة، بالرَّغم من أنَّ الصين شهدت أكبر نمو في الأبحاث. كما أظهرت الدِّراسةُ أنَّ الأبحاث الحديثة في علم النَّفس التَّربوي ركزت على (١٦) موضوعًا رئيسًا، ولكن الاهتمام الأكبر كان منصبًا على مواضيع مثل: طلاب الطُّفولة المبكرة، وتعليم المعلمين، والتعلُّم والتعليم، والتقييم والاختبار، التنوع الاجتماعي والثقافي، وبيئات التعلُّم، وتعليم القياس. ويشير هذا التَّحليل إلى النُّمو السَّريع في أبحاث علم النَّفس التَّربوي والاتجاهات البحثية الرئيسية التي حظيت باهتمامٍ واسعٍ خلال العقدين الماضيين.

وهدفت دراسةُ الدباغ (٢٠٢٣) إلى استكشاف أبرز معوقات النَّشر في المجلات العلمية الدولية المحكَّمة والمصنَّفة ضمن قواعد بيانات (ISI) و(Scopus) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى قياس مدى اهتمامهم بالنَّشر في هذه المجلات وأهمية ذلك في مسيرتهم الأكاديمية. كما تناولت الدِّراسةُ الفرص التي يوفرها النَّشر في المجلات المحكَّمة، وأهم الجهات التي يُفضَّل النَّشر من خلالها، مثل: المجلات الدولية والمحلية، والمؤتمرات، والكتب. اعتمدت الدِّراسةُ

على المنهج الوصفي التَّحليلي، الذي يركز على وصف الظَّاهرة وتحليلها وربط متغيراتها لتفسير النتائج. استخدمت الباحثةُ استبانةً مكونة من (٢٠) عبارة وفق مقياس خماسي، واستهدفت عينةً مكوَّنةً من (٢٠٠) عضو هيئة تدريس من جامعات سعودية وغير سعودية. وكانت أهم النَّتائج التي أظهرتها الدِّراسة طول فترة التحكيم في المجلات الدولية المحكَّمة، وارتفاع تكلفة النَّشر في المجلات المصنَّفة ضمن (ISI) و(Scopus)، وكثرة أعباء التدريس التي تحد من التفرغ للنشر، وتعقيد الإجراءات الروتينية المرتبطة بتقديم الأبحاث للنشر، بالإضافة إلى تأخر استلام الأبحاث المنشورة.

على الجان الأخر يشير عديدٌ من الباحثين العرب إلى أنَّ البحث في مجال القياس والتَّقويم النَّفسي والتَّربوي في الدول العربية لم يحظَ باهتمامٍ كبير حتى بداية الثمانينيات من القرن الماضي، باستثناء بعض المحاولات المحدودة التي ركزت على تطوير اختبارات الذكاء وغيرها من الاختبارات النَّفسية، والتي كانت محدودة الاستخدام ولم تُنشَر عالميًا. ومع ذلك، شهد العقدان الأخيران زيادةً في عدد الأبحاث المنشورة باللغة العربية، مدفوعةً بالاهتمام المتزايد بالترقيات الأكاديمية ومتطلَّبات التَّصنيفات الجامعية.

وبالرَّغم من هذا التطور، فلا يزال النَّشر في المجلات العالمية، خاصةً تلك التي ترتبط بالممارسات الميدانية في القياس والتَّقويم النَّفسي والتَّربوي ، محدودًا. ومن بين الأسباب المحتملة وراء هذا القصور، يبرز نقص المعرفة بالمجلات العالمية، جمهورها المستهدف، ومتطلبات التقديم. بالإضافة إلى ذلك، تشير الدِّراساتُ إلى وجود فجوات في التوجيه المناسب للباحثين العرب فيما يتعلق بالنَّشر العالمي. حيث أشار علام (٢٠٢٤)، وخرموش وطباع (٢٠٢١) إلى الحاجة الماسة لتطوير أدوات وأساليب القياس والتقويم في العالم العربي. كما دعوا إلى ضرورة توجيه الباحثين العرب نحو النَّشر في المجلات العالمية المرموقة لتعزيز حضورهم الأكاديمي على المستوى الدولي.

لذا، تتطلب هذه التَّحدياتُ مراجعاتٍ علمية مكثَّفة لتعريف الباحثين بأهم المجلات العالمية ومتطلَّبات النَّشر فيها؛ مما يعزز من فرص النَّشر العالمي ويرتقي بمستوى البحث العلمي في مجال القياس والتقويم النَّفسي والتَّربوي .

مشكلةُ الدِّراسة وأسئلتها

يواجه أعضاءُ هيئة التَّدريس، وخصوصًا الجدد منهم، تحديات متعددة في اختيار المجلات المناسبة للنشر في مجال القياس والتقويم التَّربوي والنَّفسي. حيث تشير الدراسات إلى أنَّ تنوع المجلات واختلاف أهدافها وخصائصها يُشكّل عقبةً أمام اتخاذ القرار الأمثل. ووفقًا للتقديرات، كان هناك أكثر من (٢٨,١٠٠) مجلةً علميةً نشطة حتى عام (٢٠١٢)، تغطي مجموعةً واسعةً من التخصُّصات العلمية (Wikipedia contributors, n.d.). وفي مجال القياس النَّفسي والتَّربوي ، تتوفر عديدٌ من المجلات العلمية المحكَّمة التي تنشر أبحاثًا متخصِّصة، وبالرَّغم من عدم وجود إحصائيات دقيقة عن عدد هذه المجلات، فإنَّ التقديرات تشير إلى وجود عشرات المجلات المرموقة على مستوى العالم. وهذا التَّنوع يجعل عملية اختيار المجلة المناسبة للنشر أكثر تعقيدًا؛ مما يستدعي من الباحثين دراسة نطاق المجلة وسمعتها بعناية، بالإضافة إلى مراجعة معايير النَّشر الخاصة بها لضمان توافقها مع موضوع أبحاثهم وتحقيق أفضل النتائج.

إلى جانب ذلك، فإنَّ أعباء التَّدريس والمسؤوليات الأكاديمية الأخرى تحد من الوقت المتاح للبحث عن المجلات المناسبة للنشر. وتُظهِر الإحصائياتُ العالمية أنَّ تقييمَ أداء الباحثين وأعضاء هيئة التَّدريس يعتمد بشكلٍ كبيرٍ على النَّشر في المجلات المحكَّمة ذات السمعة العالمية. كما أن النَّشر في هذه المجلات يرتبط بفرص الترقيات الأكاديمية وتحسين تصنيف الجامعات عالميًا، مما يُبرز أهمية اختيار المجلات بعناية.

وبالرَّغم من هذه التحديات، فإنَّ الدِّراسات المحلية والعربية التي تتناول هذا الموضوع محدودة؛ مما يترك فجوةً بحثية واضحة تعيق دعم الباحثين العرب. وبناءً على ذلك، تهدف هذه الدِّراسة إلى تسليط الضوء على المجلات المفهرسة ذات السُّمعة في مجال القياس والتقويم النَّفسي والتَّربوي؛ بهدف تقديم مرجع شامل يدعم الباحثين العرب في اختيار المجلات المناسبة للنشر. وتتركز مشكلةُ الدِّراسة حول السؤال الرئيس التالي: ما المجلات المفهرسة في مجال القياس والتقويم التَّربوي والنَّفسي التي يمكن أن تساعد الباحث العربي على زيادة مُعدَّل النَّشر؟ وينبثقُ عن هذا السُّؤال الرئيسي عددٌ من الأسئلة الفرعية التي تسعى الدِّراسةُ للإجابة عنها، وهي:

١. ما الفوائد التي تقدمها المجلات المفهرسة في مجال القياس والتقويم التَّربوي والنَّفسي؟
٢. ما المجالات المشتركة بين المجلات المفهرسة التي تتناول القياس التَّربوي والنَّفسي والتي تشكل عينة الدِّراسة المختارة؟
٣. ما أبرز المجلات المفهرسة عالميًا في مجال القياس والتقويم التَّربوي والنَّفسي وفقًا لتصنيفات سكوبس وكلاريفت للعام ٢٠٢٣؟
٤. ما الصُّعوبات التي يواجهها الباحثون الجدد عند النَّشر في المجلات المفهرسة في مجال القياس والتَّقويم التَّربوي والنَّفسي، وما الحلول الممكنة لتجاوز هذه الصعوبات؟

أهدافُ الدِّراسة:

تتمثَّل أهدافُ الدِّراسة فيما يلي:

١. تحديد أهمية المجلات المفهرسة في مجال القياس والتقويم التَّربوي والنَّفسي، من خلال توضيح دورها في تحسين جودة البحث العلمي، وتعزيز مكانة الباحثين، ودعم عملية النَّشر الأكاديمي.
٢. إجراء تحليل مُعمَّق للمجلات المفهرسة في مجال القياس والتقويم التَّربوي والنَّفسي، مع التركيز على تحديد المجالات المشتركة بينها، وخصائصها المميزة، ومعايير النَّشر المتبعة فيها.
٣. اقتراح قائمة مُحدَّثة بأبرز المجلات المفهرسة عالميًا في مجال القياس والتقويم التَّربوي والنَّفسي، استنادًا إلى معايير سكوبس وكلاريفت للعام (٢٠٢٣) لمساعدة الباحثين العرب في اختيار المجلات المناسبة لنشر أبحاثهم.
٤. تحليل التحديات التي يواجهها الباحثون الجدد عند النَّشر في المجلات المفهرسة في مجال القياس والتَّقويم التَّربوي والنَّفسي، وتقديم توصيات عملية وحلول مبتكرة لتجاوز هذه الصُّعوبات.

أهميةُ الدِّراسة:

تُعدُّ هذه الدِّراسةُ الأولى من نوعها في العالم العربي التي تُسلط الضوء بشكلٍ مُعمَّق على المجلات المفهرسة في مجال القياس النَّفسي والتَّربوي، مُعتمدةً على مؤشرات عالمية مثل (Web of Science) و(SCImago). وتأتي هذه الدِّراسة إسهامًا نوعيًا لدعم الأبحاث العربية وتعزيز قدرتها على المنافسة على السَّاحة العالمية.

من خلال توفير معلومات دقيقة وشاملة حول المجلات المفهرسة، تُمكِّن هذه الدِّراسةُ الجامعات والطلاب والباحثين من اتخاذ قرارات فيما يتعلق باختيار المجلات الأنسب للنشر؛ مما يُعزز من فرص تحقيق تأثير أكبر للأبحاث العلمية. كما تُقدم الدِّراسةُ تحليلًا تفصيليًا لمعايير المفاضلة بين المجلات، مثل: مُعدَّلات القبول، وسمعة المجلة، وجودة عملية مراجعة الأقران والجمهور المستهدف، لتوجيه الباحثين نحو اختيار المجلة المثلى لنشر أعمالهم.

كما تُسهم هذه الدِّراسةُ أيضًا في تمكين أعضاء هيئة التَّدريس الجدد من التفاعل بفعالية أكبر مع المجتمع العلمي الدولي؛ مما يؤدي إلى زيادة مُعدَّلات النَّشر بين الباحثين العرب وتعزيز حضورهم الأكاديمي على المستوى العالمي. من خلال هذه الجهود، تُعزز الدِّراسةُ المكانة العلمية للأكاديميين العرب، وتُسهم في تقوية دورهم في دعم الابتكار والمعرفة ضمن الأوساط العلمية الدولية.

حدودُ الدِّراسة ومحدِّداتُها

تركز هذه الدِّراسةُ على المجلات المفهرسة في مجال القياس والتَّقويم التَّربوي والنَّفسي التي تخضع لمراجعة الأقران وتُنشر باللغة الإنجليزية، سواءً أكانت متاحة من خلال اشتراكات مؤسسية أم بنظام الوصول المفتوح، كما يقتصر نطاق الدِّراسة الزمني على العام (٢٠٢٣)، ويعتمد على قواعد البيانات الرئيسة التالية (JCR); (SJR); SCImago; EBSCO; ERIC. من بين المحدِّدات المحتملة للدراسة، يبرز التركيز على المجلات المفهرسة في هذا المجال، ما يعني أن النتائج قد لا تكون قابلةً للتطبيق على مجلات في تخصُّصات أكاديمية أخرى. كما أن اقتصار الدِّراسة على المجلات المنشورة باللغة الإنجليزية قد يحد من شمولية المراجعة، إذ توجد مجلات علمية مهمة بلغات أخرى. بالإضافة إلى ذلك، قد يؤثر التغيُّر المستمر في موضوعات المجلات عبر الإصدارات المختلفة، وتحديد دقة البيانات واستقرارها، على صحة النتائج بسبب احتمال وجود أخطاء في جمع البيانات وتحليلها. وهذه القيود تجعل من المهم فهم أن نتائج الدِّراسة قد تكون محدودة المجال ولا تعكس بالضَّرورة توجُّهات المجلات في المجالات الأكاديمية المتنوعة.

ومن أبرز مُحدِّدات هذه الدِّراسة صعوبة الوصول إلى الباحثين العرب المتخصصين في مجال القياس والتقويم النَّفسي والتَّربوي؛ نتيجة لعدم توفر قاعدة بيانات شاملة تجمع معلومات عنهم. وقد حال هذا القيدُ دون إمكانية توزيع استبانة عليهم لاستقصاء الصُّعوبات التي يواجهها الباحثون الجدد عند النَّشر في المجلات المفهرسة في هذا المجال، بالإضافة إلى عدم التمكُّن من استعراض الحلول الممكنة لتجاوز هذه الصعوبات بشكلٍ مباشر. وبالرَّغم من ذلك، يمكن التغلُّب على هذا القيد في الدراسات المستقبلية من خلال تصميم دراسة مسحية تستهدف الباحثين العرب بشكلٍ مباشر؛ لتحديد أبرز التَّحديات التي تواجههم واقتراح الحلول المناسبة بناءً على بيانات ميدانية دقيقة.

منهجيةُ الدِّراسة

اعتمدت هذه الدِّراسةُ على المنهج الوصفي التَّحليلي لدراسة المجلات العلمية المحكَّمة في مجال القياس والتَّقويم التَّربوي والنَّفسي. حيث تم جمع البيانات عبر مراجعة شاملة للمجلات المفهرسة في قواعد البيانات العلمية مع التركيز على معايير مثل: الانتشار الدولي، والتَّقييم العالمي، والتخصُّص العلمي، ومعايير النَّشر. كما تم استخدام التحليل الببليومتري أداةً لتحليل كميات كبيرة من البيانات العلمية، لرصد التطورات الزمنية والاتجاهات الناشئة في المجال، وهو أسلوب ثبتت فعاليته كما في دراسة دونتو وزملائه (Donthu et al., 2021).

كما شمل التَّحليلُ تطبيق المنهج الكمي لمراجعة المجلات بهدف معرفة خصائصها وتقديم بيانات كمية يمكن تحليلها إحصائيًا لتوفير مؤشرات مفيدة للباحثين وصُنَّاع السياسات. تم تحديد المجلات التي شملتها المراجعة عبر مسح إلكتروني في قواعد بيانات عالمية مثل تقارير الاقتباس (JCR) و(SJR) (SCImago)، بالإضافة إلى البحث في قواعد بيانات مثل (EBSCO) و(ERIC) المتعلقة بالقياس والتقويم النَّفسي والتَّربوي.

فهارس المجلات الأكاديمية المفهرسة (نطاق البحث)

هناك عديدٌ من الفهارس المعروفة على نطاقٍ واسع لتصنيف المجلات الأكاديمية بناءً على تأثيرها ومكانتها وجودتها. تُعدُّ هذه الفهارس أدوات أساسية للباحثين، والمؤسسات الأكاديمية، والناشرين لتقييم أهمية المنشورات الأكاديمية ومدى انتشارها. يوضح جدول (١) قائمةً بأشهر فهارس المجلات الأكاديمية التي تحظى بأكبر شهرة على مستوى العالم.

جدول ١

بعض أشهر فهارس المجلات وأكثرها شهرة في العالم

الفهرس/ قاعدة البيانات	المحتوى
Web of Science	يشمل فهرس الاقتباس العلمي الموسع (SCI-EXPANDED)، ومؤشر الاقتباس في العلوم الاجتماعية (SSCI)، ومؤشر الاستشهاد بالفنون والعلوم الإنسانية (AHCI).
Scopus	يوفر فهرسة الاستشهاد والتحليل عبر مجموعة واسعة من التخصصات. يقدم تغطية شاملة للأدبيات العلمية، والتقنية، والطبية، والاجتماعية. يتضمن بيانات الاقتباس، وملفات تعريف المؤلفين، ومقاييس أخرى لتقييم المجلات وتأثير البحث.
PubMed	تحتفظ بها المكتبة الوطنية الأمريكية للطب والمعاهد الوطنية للصحة.
IEEE Xplore	يركز على الهندسة الكهربائية وعلوم الحاسوب والتخصصات ذات الصلة. يتيح الوصول إلى المجلات والمؤتمرات والمعايير IEEE.
JSTOR	يوفر الوصول إلى مجموعةٍ كبيرةٍ من المقالات الأكاديمية والكتب والمصادر الأولية عبر مختلف التخصُّصات.
DOAJ	يسرد المجلات عالية الجودة والمراجعة من قبل النُّظراء ذات الوصول المفتوح عبر مجموعةٍ واسعةٍ من الموضوعات.
ERIC	يركز على البحوث التعليمية والموارد والمطبوعات. ويوفر قاعدة بيانات شاملة للأدب التَّربوي .
PsycINFO	متخصص في علم النفس والمجالات ذات الصلة. ويحتوي على اقتباسات وملخصات من مجلات علمية وكتب وأطروحات
فهرس الاستشهادات في العلوم الاجتماعية (SSCI)	جزء من Web of Science، وهو يغطي تخصُّصات العلوم الاجتماعية ويوفر تحليل الاقتباس.
مؤشر الاقتباس من الآداب والعلوم الإنسانية (AHCI)	وهي أيضًا جزء من شبكة العلوم ، وتركز على تخصُّصات الفنون والعلوم الإنسانية.

تعتمد الفهارسُ الأكاديمية غالبًا على مقاييس مثل عوامل التَّأثير (Impact Factors)، ومؤشر (h) وعدد الاقتباسات لتقييم تأثير المجلات والمؤلفين داخل المجتمع الأكاديمي. يستخدم الباحثون هذه الفهارس لتحديد المجلات ذات السُّمعة الجيدة للنشر، وتستخدمها المؤسَّساتُ لتقييم أداء أعضاء هيئة التَّدريس، كما يعتمد عليها القراء للعثور على مقالات بحثية عالية الجودة. تجدر الإشارة إلى أنَّ أهميةَ بعض المؤشِّرات قد تختلف حسب التخصُّص وطبيعة البحث.

في مجال القياس والتَّقييم التَّربوي والنَّفسي، توجد قواعد بيانات عالمية يعتمد عليها الباحثون للوصول إلى أحدث الأبحاث ومراجعات الأدبيات وأدوات التَّقييم. حيث تتطلَّب بعضُ هذه القواعد اشتراكًا أو انتماءً مؤسسيًا، ومنها: الباحث العلمي (Google Scholar)، قاعدة بيانات (ProQuest)، غرفة تبادل معلومات (ERIC) الخاصة بالتَّقييم

والتَّقويم بوابة البحث (Research Gate). حيث تعدُّ هذه المصادر أدوات رئيسة للباحثين في هذا المجال للوصول إلى موارد عالية الجودة.

عينة المجلات المختارة:

لإجراء مراجعة للمجلات في مجال القياس والتقويم التَّربوي والنَّفسي، تم استخدام الكلمات المفتاحية: "القياس" و"التقويم"، و"الاختبار"، و"التقييم" في البحث. وأسفر ذلك عن العثور على (٦٥) مجلةً مدرجة من قبل الجمعية الأمريكية لعلم النَّفس (American Psychological Association, 2022). شملت هذه المجلات مجالاتٍ متنوعة مثل: التَّعليم، وعلم النَّفس، والتَّمريض، والاحتياجات الخاصة، وغيرها. كما تضمَّنت المعلومات المتعلقة بكل مجلة: بيانات حول الجمعية النَّاشرة والمجال والأهداف (Scope and aims)، ومعامل التَّأثير.

وعند استخدام قاعدة بيانات (SCImago Journal & Country Rank) (SJR) للبحث عن المجلات في مجال القياس والتقويم النَّفسي والتَّربوي، تمَّ تحديدُ المعايير التَّالية: المجال (علم النَّفس)، الموضوع (جميع الموضوعات في علم النَّفس) المنطقة (جميع المناطق)، النوع (مجلة)، والسنة (٢٠٢٣). وأسفر هذا البحث عن تحديد (٣٢٩) مجلةً، حيث تضمَّنت بعض هذه المجلات ما كان مدرجًا في قائمة الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA) (SCImago, 2024).

أما بالنسبة لقاعدة بيانات سكوبس (Scopus) والتي تغطي حوالي(٢١,٠٠٠) عنوان من أكثر من(٥,٠٠٠) ناشر فقد وفّرت أكثر من (٥٠٠) مجلةً تحتوي عناوينُها على كلمات مثل "القياس" و"التَّقويم"، ولكن ليس جميع هذه المجلات تقع ضمن المجال التَّربوي (Elsevier, 2022).

كما توفر قاعدة (The Journal Index database) (٧٠) مجلةً تحتوي عناوينُها على كلمات "التَّقويم" أو "القياس" وذلك وفقًا لأحدث تحديث لها (Journal Index, 2023). من ناحيةٍ أخرى، وعند مراجعة قائمة أفضل (١٠٠) مجلةٍ في مجال العلوم التَّربوية والنَّفسية وفقًا لمؤشر (h index) على مدى خمس سنوات سابقة للعام (2023)، هناك مجلتان بارزتان Journal of Measurement and Evaluation in Education and (Psychology) التي تُعنى بنشر الأبحاث حول التقويم والقياس في مجال التعليم وعلم النَّفس، ومجلة (Educational and Psychological Measurement) (Google Scholar Metrics, 2023).

وبالرَّغم من أنّ عناوين (١٩) مجلة في قوائم (SJR) و (APA)تتضمن كلمات مثل "التقويم" و"التَّقييم" و"الاختبار" و"القياس"، فإنَّ عديدًا من هذه المجلات لا يقع ضمن مجال التَّعليم أو القياس والتَّقويم التَّربوي والنَّفسي. على سبيل المثال تهتم مجلةُ الاختبار والتَّقويم (Journal of Testing and Evaluation) بمجال الهندسة، بالرغم من أن عنوانها يتضمن كلمتي "الاختبار" و"التقويم". وبناءً على ذلك، تم التركيز على تصنيف المجلات التي يغطي نطاقُها القياس والتقويم النَّفسي والتَّربوي أو تلك المرتبطة به بشكلٍ مباشر.

وأشار بحثٌ إضافي في قواعد بيانات المجلات الأكاديمية(Academic Search Premier EBSCO) و(ERIC) و (SAGE) باستخدام كلمة البحث "القياس والتقييم" في بحث بالعنوان الكامل إلى المجلات النشطة التالية في (GATE) المتاحة داخل كل قاعدة بيانات بالترتيب الأبجدي. ويوضح جدولُ (٢) أسماء المجلات التي شكَّلت المجالَ البحثي في الدِّراسة الحالية.

جدول ٢

المجلات التي شكَّلت المجال البحثي (عينة المجلات المختارة)

المجلة	الناشر
1. American Journal of Evaluation (AJE)	Sage
2. Applied Measurement in Education (AME)	Taylor & Francis
3. Applied Psychological Measurement (APM)	Sage
4. Assessment and Evaluation in Higher Education	Taylor & Francis
5. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice	Taylor & Francis
6. Educational and Psychological Measurement (EPM)	Sage
7. Educational Assessment, Evaluation, and Accountability	Springer
8. Educational Evaluation & Policy Analysis	Sage
9. Educational Measurement: Issues and Practice (EM:IP)	Wiley
10. Evaluation	Sage
11. Evaluation & the Health Professions	Sage
12. Evaluation and Program Planning	Elsevier
13. Evaluation Review	Sage
14. International Journal of Testing (IJT)	Taylor & Francis
15. Journal of Applied Measurement (JAM)	Jam Press
16. Journal of Educational Measurement (JEM)	Wiley
17. Journal of Nursing Measurement	Wiley
18. Journal of Psychoeducational Assessment	Sage
19. Journal of Educational and Behavioral Statistics	AERA
20. Measurement and Evaluation in Counseling and Development	Wiley
21. Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives	Taylor & Francis
22. Psychological Assessment	APA
23. Psychometrika	Springer

ملاحظة: ناشرو المجلات يمكن أن يتغيروا في بعض الأحيان؛ لذلك من الجيد دائمًا التحقُّق من معلومات الناشر على الموقع الرسمي للمجلة أو في قواعد البيانات الأكاديمية عند البحث عن أحدث المعلومات.

في ضوء العدد الكبير من المجلات التي تتضمن عناوينها كلمات مثل "القياس والتَّقويم" و"الاختبار النَّفسي والتَّربوي" فقد تمت تصفيةُ هذه المجلات وفق تسعة معايير تعتمدها الجامعاتُ والمؤسَّساتُ الأكاديمية مثل (Stanford University; MIT; National Research Council Canada - NRC) التي تشترطُ النَّشر في مجلات ذات نطاق تخصُّصي مُحدَّد ومعترف بها عالميًا، وتمتلك تصنيفًا عاليًا بناءً على (h-index) وذات تصنيف عالمي. وهذه المعايير هي:

١. أن يكون نطاق المجلة (Journal's scope) ضمن مجال القياس والتقويم التَّربوي والنَّفسي فقط. وقد استبعدت جميع المجلات التي لا تستوفي هذا الشرط، وإن كانت موسومة بـ "القياس والتقويم".
٢. أن تقع ضمن أفضل(١٠٠) منشورٍ بلغات عدة مرتبة حسب مؤشر(h-index) لمدة خمس سنوات ومقاييس(h-median).
٣. لها موقع إلكتروني يحتوي على جميع المعلومات اللازمة لتحقيق أهداف البحث الحالية.
٤. تصدر بانتظام.
٥. لديها هيئة تحرير من الأساتذة المعترف بهم علميًا.
٦. لديها تصنيف دولي للورقة ونسخة أخرى.
٧. أن يكون نوع النَّشر (مجلة).
٨. أن تكون التغطية أو الإصدارات معروفة.

٩. لديها رقم تسلسلي معياري دولي (ISSN).

وبعد مراجعة (٢٣) مجلةً مفهرسة، فقد تم اختيار (١٣) مجلةً منها استوفت معايير الاختيار. حيث تقع معظمُ هذه المجلات ضمن فئة "القياس والتَّقييم التَّربوي والنَّفسي".

وفيما يلي قائمة بالمجلات التي تمت مراجعتها والتي حققت المعايير وعددها (١٣) مجلةً، متضمنةً نطاق كل مجلة ومجال الموضوع الذي تغطيه وفقًا لتصنيفات سكوبس وكلاريفيت للعام (٢٠٢٣).

١. Educational and Psychological Measurement (EPM) : تُصنَّف ضمن فئة (Q1) في مجالات القياس التَّربوي والنَّفسي.
٢. Psychometrika: تعدُّ من أبرز المجلات في مجال القياس النَّفسي، وتصنيف عالي في (Q1).
٣. Journal of Educational Measurement (JEM): تصنّف أيضًا ضمن فئة (Q1) في مجال القياس التَّربوي .
٤. American Journal of Evaluation (AJE): تتمتع بتصنيف جيد في (Q2) في مجالات التعليم والتقييم.
٥. Applied Psychological Measurement (APM): تصنيفها في الفئة (Q2) في مجال القياس النَّفسي.
٦. Applied Measurement in Education (AME): تصنيفها في الفئة (Q3) في مجالات التعليم والقياس النَّفسي.
٧. Evaluation Review: تصنيفها غالبًا في (Q2) أو (Q3) في مجالات التقييم، مع معامل تأثير متوسط.
٨. Evaluation: تحتل تصنيفًا في (Q2)، وتتعامل مع قضايا تتعلق بالتقييم والممارسات المرتبطة به.
٩. International Journal of Testing (IJT): تصنيفها ضمن (Q2) في مجالات القياس النَّفسي والاختبار.
١٠. Journal of Applied Measurement (JAM) : تصنيفها غالبًا في (Q3) أو (Q4)، وتتناول موضوعات القياس المطبق في المجالات المختلفة.
١١. Educational Measurement: Issues and Practice (EM:IP): تحتل مكانة في (Q3)، وتغطي مشكلات في مجال القياس التَّربوي والعملي.
١٢. Journal of Psychoeducational Assessment : غالبًا في (Q2) في مجالات القياس النَّفسي والتَّربوي
١٣. Psychological Assessment: تُعد واحدة من المجلات الرائدة في مجال التقييم النَّفسي وتصنف في (Q1).

أمّا المجلات التي تم استبعادها بشكلٍ أساسي، فهي تلك التي لا يقتصر نطاقها على القياس النَّفسي والتَّربوي فقط، ولم تحقق المعيار الأول من معايير الاعتماد، وهذه المجلات، هي:

١. Assessment and Evaluation in Higher Education؛ لا تقتصر على القياس والتقويم التَّربوي والنَّفسي فقط؛ تركز على التَّعليم العالي بشكلٍ عام.

٢. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice؛ تتجاوز القياس والتقويم النَّفسي والتَّربوي لتشمل السياسات والممارسات التعليمية.

٣. Educational Assessment, Evaluation, and Accountability؛ تركز على التَّقييم والمساءلة، لكنها لا تقتصر على القياس النَّفسي والتَّربوي .

٤. Educational Evaluation & Policy Analysis؛ تركز بشكلٍ كبير على تحليل السِّياسات التَّربوية وليس فقط القياس والتَّقويم النَّفسي والتَّربوي .

٥. Evaluation & the Health Professions؛ تختص بالتقييم في مجالات الصِّحة والمهن الصحية؛ مما يخرجها من نطاق القياس النَّفسي والتَّربوي .

٦. Evaluation and Program Planning؛ تركز على تخطيط البرامج والتقييم، ولكنها ليست محصورةً في القياس النَّفسي والتَّربوي .

٧. Journal of Nursing Measurement؛ تركيزها الرئيسي على القياس في التَّمريض والمجالات الصحية، وهو بعيد عن القياس التَّربوي والنَّفسي.

٨. Journal of Educational and Behavioral Statistics؛ تركز على الإحصاءات السلوكية والتَّعليمية، وبالتالي ليست مختصة فقط في القياس والتقويم التَّربوي والنَّفسي.

٩. Measurement and Evaluation in Counseling and Development؛ تركيزها الرئيس على الإرشاد والتطوير؛ مما يجعلها لا تقتصر على القياس النَّفسي والتَّربوي .

١٠. Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives؛ تتجاوز القياس النَّفسي والتَّربوي لتشمل أبحاثًا مُتعدِّدة التخصُّصات.

نتائجُ الدِّراسة ومناقشتُها

السُّؤال الأول: ما الفوائد التي تقدمها المجلات المفهرسة في مجال القياس والتقويم التَّربوي والنَّفسي؟

بعد تحديد قائمة المجلات المفهرسة في مجال القياس والتقييم التَّربوي والنَّفسي من خلال قواعد البيانات مثل (Scopus)، (Web of Science)، (PsycINFO)، و(ERIC)، تم تحليل أوصاف المجلات لفهم خصائصها بشكلٍ أعمق، كما تم مراجعة عوامل التَّأثير الخاصة بكل مجلة لمعرفة مدى الاستشهاد بمقالاتها من قبل الباحثين.

تبين أنَّ خصائص المجلات المفهرسة لا تُحدَّد من قبل شخصٍ واحد، بل هي نتاج توافق بين خبراء المجال وتطورت مع مرور الزمن. وهذا التوافق ينعكس في تصنيفات المجلات وقواعد البيانات. على سبيل المثال، كتب إنجلهارد (Engelhard)، رئيس تحرير مجلة القياس التَّربوي والنَّفسي، عن أهمية مراجعة الأقران وعامل التَّأثير في اختيار المجلات. وكذلك، أشار لين (Linn, 2008) إلى دور المجلات المفهرسة في نشر نتائج الأبحاث في مجالات القياس التَّربوي ، في حين أكَّد أوكلاند (Oakland, 2010) على أهمية اختيار المجلات المفهرسة في قواعد البيانات الرئيسية لنشر الأبحاث العلمية. حيث تعدُّ هذه التوجيهاتُ من خبراء المجال بمثابة مرجع للباحثين عند اختيار المجلة المناسبة للنشر؛ مما يعزز من قيمة الأبحاث ويزيد من تأثيرها في المجتمع الأكاديمي.

تبين من المراجعة أنَّ المجلات المفهرسة في مجال القياس والتقويم التَّربوي والنَّفسي تتمتَّع بعديدٍ من المزايا التي تجعلها ذات قيمةٍ كبيرةٍ للأكاديميين والباحثين والممارسين. ومن أبرز هذه المزايا:

١. المجلات المفهرسة عادةً ما تخضع لعملية مراجعة دقيقة ومحكمة من قبل خبراء في المجال؛ مما يضمن جودة البحوث المنشورة فيها ومصداقيتها.
٢. المجلات المفهرسة تتاح على نطاقٍ واسعٍ من خلال قواعد بيانات مفهرسة مثل (Scopus) و (Web of Science)؛ مما يزيد من فرص الوصول إلى جمهور أكاديمي عالمي واسع ومتخصص.
٣. نشر الأبحاث في مجلات مفهرسة يعزز مكانة الباحث أكاديميًا، إذ تعدُّ هذه المجلات مؤشرًا على الجودة والتَّميُّز؛ مما يسهم في تحسين فرص الترقية الأكاديمية أو الحصول على التَّمويل.
٤. الأبحاث المنشورة في هذه المجلات عادةً ما تحظى بعددٍ أكبر من الاستشهادات من قبل باحثين آخرين، نظرًا لأن هذه المجلات تضمن انتشارًا واسعًا للأبحاث وتقديرًا كبيرًا في الوسط الأكاديمي.
٥. العديد من المجلات المفهرسة التي تمَّ اختيارُها تتميز بتركيزها على موضوعاتٍ مُحدَّدة مثل القياس والتَّقويم التَّربوي والنَّفسي؛ مما يسمح بنشر أبحاث دقيقة ومتخصِّصة تخدم هذا المجال بشكلٍ أكثر عمقًا.
٦. غالبًا ما تلتزم المجلات المفهرسة بمعايير صارمة فيما يتعلق بالأخلاق الأكاديمية والنَّشر العلمي، بما في ذلك منع الانتحال والاحتيال العلمي؛ مما يعزز من مصداقية البحوث المنشورة.
٧. المجلات المفهرسة غالبًا ما يكون لها معامل تأثير يدل على مدى تأثير الأبحاث المنشورة فيها على التطور العلمي والتَّربوي ، وكذلك على السِّياسات التَّعليمية.
٨. نظرًا لتخصُّص هذه المجلات في مجالات القياس والتقويم التَّربوي والنَّفسي، يتم مراجعة المقالات من قبل خبراء متمرسين في هذا المجال؛ مما يضمن تقديم مقترحات وتحليلات دقيقة تعزز من جودة الأبحاث المنشورة.

كما أسهم عديدٌ من الخبراء في تطوير مجال القياس والتَّقويم التَّربوي والنَّفسي، وأسهمت أعمالهم في تشكيل الخصائص العامة للمجلات المفهرسة في هذا المجال. من بين هؤلاء كرونباخ (Cronbach) الذي ركز على مفهومي الصِّدق والثَّبات في الاختبارات النَّفسية، وميسيك (Messick) الذي تناول أهمية التقييم في السِّياقات التَّعليمية والنَّفسية، وأناستاي (Anastasi) التي تناولت مبادئ الاختبار النَّفسي. لقد ساعدت إسهاماتُ هؤلاء الباحثين وغيرهم من الممارسين في تحديد الخصائص العامة للمجلات المفهرسة؛ مما أدى إلى ظهور توافق عام بشأن هذه المجلات، والتي عادة ما تتسم بنشر أبحاث عالية الجودة، وتكون لها إسهامات مهمة في المجال. ويتم فهرسةُ هذه المجلات في قواعد البيانات الرئيسية، مثل (PsycINFO) و(ERIC)، و(Scopus) مما يجعل أبحاثها متاحة بسهولة للباحثين والممارسين. علاوة على ذلك، تتمتع هذه المجلات عادةً بعامل تأثير مرتفع، ويقدِّم معظمُها معلومات شاملة عبر مواقعها الإلكترونية، بما في ذلك: أهداف المجلة، ونطاقها، وهيئة التَّحرير، وإرشادات التقديم، وحالة الفهرسة. كما تتضمَّن معلومات حول عامل التَّأثير، والرقم الدولي الموحد للدوريات (ISSN)، والناشر.

كما أنّ هناك عددًا من المواقع المتخصصة التي تصنف المجلات العلمية في مختلف المجالات، ويمكن أنْ تكون هذه التصنيفاتُ أداةً مفيدة لتحديد المجلات الأكثر شهرة في مجالٍ معين. ويتم مراجعة جميع المقالات المقدمة إلى هذه المجلات من قبل خبراء متخصصين في المجال قبل النَّشر؛ مما يُسهم في ضمان جودة الأبحاث المنشورة ودقتها. تُنشر المجلات المفهرسة في مجال القياس والتقويم التَّربوي والنَّفسي من قبل ناشرين محترفين يتمتعون بسمعةٍ مرموقة في مجال النَّشر الأكاديمي. وتغطي هذه المجلات مجموعةً واسعةً من الموضوعات المتعلقة بالقياس والتقويم التَّربوي والنَّفسي. كما تتوفر المجلاتُ المفهرسةُ في هذا المجال في شكلين: مطبوع وإلكتروني.

وهذه الاستنتاجات التي تم الخلوصُ إليها من خلال مراجعة المجلات المفهرسة حول أهمية المجلات الأكاديمية في مجال القياس والتقويم التَّربوي ودورها في نشر المعرفة تتفق مع دراسة (Jaeger & Hendricks, 1994) التي أشارت إلى دور المجلات في مجال القياس والتقويم التَّربوي بوصفها أداةً رئيسية لنشر الأبحاث الجديدة. كما تؤكد هذه الدِّراسة أن المجلات المفهرسة تؤدي دورًا كبيرًا في نشر نتائج الأبحاث، وبالتالي تُسهم في تطوير المعرفة العلمية والممارسات المهنية.

وحول ميزة مراجعة الأقران وعامل التَّأثير، فقد ركز (Linn, 2008) على أهمية عملية مراجعة الأقران التي تضمن جودة الأبحاث المنشورة. ويتماشى هذا مع النقطة الأولى المتعلقة بأنَّ المجلات المفهرسة تخضع لمراجعةٍ دقيقةٍ من قبل خبراء في المجال؛ مما يعزز من مصداقية الأبحاث، ويُسهم في تحسين جودة الأبحاث المنشورة. كما أنّ المجلات المفهرسة غالبًا ما يكون لديها عامل تأثير مرتفع، وهو ما يُعدُّ ميزةً بارزة تعزز من أهمية هذه المجلات وتأثيرها العلمي. كما استندت دراسةُ (McKiernan et al., 2019) إلى تحليل كيفية استخدام معامل تأثير المجلة في الجامعات ومؤسَّسات البحث، حيث يُعدُّ معامل التَّأثير أحد المعايير التي تعزز قيمة المجلات المفهرسة. وتظهر هذه الدِّراسةُ ت أهمية معامل التَّأثير في التقييم الأكاديمي؛ مما يعزز من أهمية نشر الأبحاث في هذه المجلات من قبل الباحثين لتحسين فرص الترقية الأكاديمية وزيادة الاعتراف بأبحاثهم.

وتتفق نتائج هذا السؤال حول ميزة تخصُّص المجلات المفهرسة في موضوعات دقيقة، الذي يسهم في نشر الأبحاث التي تستجيب للاحتياجات المعاصرة في مجال القياس والتَّقويم مع دراسة (Hernández- Torrano & Ho, 2021) التي تناولت التحليل الاتجاهي للأبحاث المنشورة بين عامي(٢٠٠٠ و٢٠١٩) وتبرز أهمية الأبحاث المنشورة في المجلات المفهرسة في تقديم موضوعات بحثية حديثة ذات أهمية كبيرة مثل التَّقييم والاختبار والتَّعليم. كما أنَّ إحدى مزايا المجلات المفهرسة هي التزامها بمصداقية البحث العلمي من خلال تطبيق معايير الصِّدق، فهي تتفق مع نتائج دراسة (Shear & Zumbo, 2014) التي تُظهر أنَّ المجلات المفهرسة تضمن أن الأبحاث المنشورة فيها تتوافق مع معايير علمية صارمة.

أما التخصُّص العميق في مجال القياس والتَّقويم، فنتائج هذا السؤال تدعم فكرة أن المجلات المفهرسة تسهم في توفير بيئة متخصصة لنشر الأبحاث المتعلقة بمجالات مُحدَّدة مثل القياس النَّفسي والتَّربوي. وهي في ذلك، تتفق مع دراسة (Liu, 2007) التي أوضحت أن المجلات المفهرسة تساعد في تعزيز التخصُّص في مجالات معينة مثل القياس النَّفسي والتقويم التَّربوي. وحول دور المجلات في تعزيز إنتاجية الباحثين؛ فقد جاءت نتائجُ هذا السُّؤال لتؤكد أن النَّشر في مجلات مفهرسة يسهمُ في تعزيز مكانة الباحث أكاديميًا ويزيد من فرصه للتقدُّم المهني. وهي تتفق مع دراسة Smith et al. (1998) التي تناولت الإنتاجية العلمية لعلماء النفس التَّربوي، وتبرز أنَّ المجلات المفهرسة تسهمُ في تعزيز إنتاجية الباحثين من خلال نشر أبحاثهم في مجلات ذات سمعة أكاديمية عالية.

السُّؤالُ الثَّاني: ما المجالات المشتركة بين المجلات المفهرسة التي تتناول القياس التَّربوي والنَّفسي والتي تشكل عينة الدِّراسة المختارة؟

لتحديد المجال المشترك للمجلات التي تمثل عينة الدِّراسة المختارة، تم البحث عن قسم "الأهداف والمجال" Aims & Scope، في مواقع المجلات الرسمية التي تمثل عينة الدِّراسة الحالية. حيث يوضح هذا القسم التركيز الأساسي للمجلة ومجالات الاهتمام، ويقدم وصفًا موجزًا للمجالات التي تغطيها المجلة. كما تمت قراءة أقسام "الأهداف والمجال" للمجلات المختارة بدقة، مع التركيز على الموضوعات أو المجالات المشتركة بين المجلات. حيث تُعدُّ هذه الموضوعات المشتركة بمثابة المجال المشترك للمجلات في العينة.

بعد ذلك، تم إنشاء قائمة توثق الموضوعات أو مجالات التركيز التي تم تحديدها عبر المجلات المختلفة. ثم فحص جميع المجلات في العينة لتحديد المواضيع المشتركة، وتلخيص النتائج التي تم الخلوص إليها، مع شرح المجال المشترك أو مجالات الاهتمام المشتركة بين المجلات في عينة الدِّراسة.

كما تمَّ تحديدُ نطاق المجلات لفترة زمنية بين (٢٠٢١-٢٠٢٤) لضمان ثبات المجال العام للمجلات وعدم تغيره. كما تم الأخذ بالحسبان أنواع المقالات المنشورة في كل مجلة. فبعض المجلات تركز على البحث التجريبي، في حين أنّ البعض الآخر قد يركز على المقالات النَّظرية أو المنهجية. وأُخذ الجمهور المستهدف لكل مجلة في الاعتبار، الذي قد يختلف حسب المجال العام للمجلة ما إذا كانت تستهدف الباحثين أم الممارسين أم عامة الناس. حيث بلغ العدد الإجمالي للنطاقات التي شملتها عينة الدِّراسة (١١٨) نطاقًا رئيسًا، وتم تجميعُها في (٣٨) نطاقًا. ويُبين جدول (٣) المجالات المشتركة بين المجلات المفهرسة التي شكلت عينة الدِّراسة الحالية وتكراراتها.

جدول ٣

المجالات المشترك بين المجلات المفهرسة وتكرارات المجلات التي تهتم به

الرقم	المجال المشترك	التكرار	النسبة
٠١	analysis Data: تحليل البيانات	7	5.93
٠٢	analysis Item: تحليل الفقرات	7	5.93
٠٣	response theory Item: نظرية استجابة الفقرة	7	5.93
٠٤	error Measurement: الخطأ في القياس	7	5.93
٠٥	Psychometrics: علم النفس القياسي	7	5.93
٠٦	analysis Rasch: تحليل راش	7	5.93
٠٧	and validity Reliability: الصدق والثبات	7	5.93
٠٨	methods Research: طرق البحث	7	5.93
٠٩	development Scale: تطوير المقياس	7	5.93
٠١٠	and validation of tests and other measures Development: تطوير واعتماد الاختبارات والمقاييس الأخرى	5	4.24
٠١١	methods and procedures Evaluation: طرق وإجراءات التقييم	3	2.54
٠٢٠	theory and philosophy Evaluation: نظرية وفلسفة التقييم	3	2.54
٠٢١	of measurement in education Applications: تطبيقات القياس في التعليم	2	1.69
٠٢٢	of measurement in education and psychology Applications: تطبيقات القياس في التعليم وعلم النفس	2	1.69
٠٢٣	of measurement in psychology and education Applications: تطبيقات القياس في علم النفس والتعليم	1	0.85
٠٢٤	of measurement in psychology and related disciplines Applications: تطبيقات القياس في علم النفس والتخصصات ذات الصلة	1	0.85
٠٢٥	of testing in education, psychology, and other fields Applications: تطبيقات الاختبار في التعليم وعلم النفس ومجالات أخرى	1	0.85
٠٢٦	and use of evaluation methods Development: تطوير واستخدام طرق التقييم	1	0.85
٠٢٧	and validation of educational measures Development: تطوير واعتماد المقاييس التعليمية	1	0.85
٠٢٨	and validation of psychological measures Development: تطوير واعتماد المقاييس النَّفسية	1	0.85
٠٣٠	of educational assessment Evaluation: تقييم التقييم التعليمي	1	0.85

الرقم	المجال المشترك	التكرار	النسبة
.٣٧	and conceptual issues in psychometrics Theoretical: القضايا النظرية والمفهومية في علم النفس القياسي	1	0.85
.٣٨	of educational measures in decision making Uses: استخدامات المقاييس التعليمية في صنع القرار	1	0.85

يتبين من جدول (٣) أنَّ تكرار "موضوع المجال" الواحد تراوح تكراره في مجلة واحدة على الأقل، ووصل في حده الأقصى إلى التكرار في سبع مجلات من أصل (١٣) مجلةً. حيث تكرر كل نطاق من المجالات التالية في سبع مجلات من أصل (١٣) مجلة وهي: تحليل البيانات، وتحليل الفقرات، ونظرية الاستجابة للفقرة، والخطأ المعياري في القياس، وعلم النفس السيكومتري، وتحليل راش، والصِّدق والثَّبات، وطرق البحث، وتطوير المقاييس.

في حين تكرّر المجال "تطوير الاختبارات والمقاييس الأخرى واعتمادها" في خمس مجلات من أصل (١٣) مجلة. وبالنسبة للنطاقات التالية: طرق التقييم وإجراءاته، نظرية التقييم وفلسفته، فقد تكررت كل منها في ثلاث مجلات.

أما مجالات "تطبيقات القياس في التَّعليم" و"تطبيقات القياس في التَّعليم وعلم النَّفس"، فقد تكررت كلٌ منهما على حدة في مجلتين. وأخيرًا، هناك (٩) نطاقات تكررت مرةً واحدةً فقط في إحدى المجلات المفهرسة التي تمت مراجعتها، وتشمل هذه المجالات: تطبيقات القياس في علم النَّفس والتَّعليم، وتطبيقات القياس في علم النَّفس والتخصُّصات ذات الصِّلة وتطبيقات الاختبار في التَّعليم وعلم النَّفس ومجالات أخرى، وتطوير طرق التقييم واستخدامها، وتطوير المقاييس التعليمية واعتمادها، وتطوير المقاييس النَّفسية واعتمادها، وتقييم مساءلة التعليم، وتقييم التَّقييم التعليمي، والقضايا النظرية والمفهومية في علم النَّفس القياسي، واستخدامات المقاييس التَّعليمية في صنع القرار.

ولتسهيل القراءة على الباحث العربي، فقد أُعيد تجميعُ المجالات المتشابهة في مجموعات، وتم تنظيمها بناءً على الموضوعات المشتركة أو الحقول ذات الصِّلة. حيث تمَّ تقسيمُ القائمة إلى مجموعات بناءً على المجالات المتقاربة، وهذه المجموعات تُسهل عمليةَ التحليل وفهم المجالات المتقاربة والمتداخلة عند إجراء البحوث. ويبين جدول (٤) المجالات المتشابهة بين المجلات التي مثَّلت عينةَ الدِّراسة.

جدول ٤

المجالات المتشابهة بين المجلات التي مثَّلت عينة الدِّراسة

المجموعة	المجالات المتقاربة
التَّحليل والقياس	تحليل البيانات(Data analysis) تحليل الفقرات(Item analysis) نظرية استجابة الفقرة(Item response theory) الخطأ في القياس(Measurement error) تحليل راش(Rasch analysis) الصدق والثبات(Reliability and validity) علم النفس القياسي(Psychometrics)
تطوير المقاييس وتقييمها	تقييم البحوث التعليمية (Evaluation of educational research) تطوير المقياس(Scale development) تطوير واعتماد الاختبارات والمقاييس الأخرى (Development and validation of tests and other measures)

المجموعة	المجالات المتقاربة
طرق البحث والتقييم وإجراءاتهما	تطوير واعتماد المقاييس التعليمية (Development and validation of educational measures) تطوير واعتماد المقاييس النَّفسية (Development and validation of psychological measures) طرق البحث (Research methods) طرق وإجراءات التقييم (Evaluation methods and procedures) تطوير واستخدام طرق التقييم (Development and use of evaluation methods) نظرية وفلسفة التقييم (Evaluation theory and philosophy) تقييم البحوث التقييمية (Evaluation of evaluation research)
تطبيقات القياس والتقييم في مجالاتٍ متعددة	القضايا النظرية والمفهومية في علم النفس القياسي (Theoretical and conceptual issues in psychometrics) تطبيقات القياس في التعليم (Applications of measurement in education) تطبيقات القياس في التعليم وعلم النفس (Applications of measurement in education and psychology) تطبيقات القياس في علم النفس والتعليم (Applications of measurement in psychology and education) تطبيقات القياس في علم النفس والتخصصات ذات الصلة (Applications of measurement in psychology and related disciplines) تطبيقات الاختبار في التعليم وعلم النفس ومجالات أخرى (Applications of testing in education, psychology, and other fields)

يمكن القول إن المجال المشترك للمجلة يساعد الباحثين في تحديد أفضل المجلات لنشر أبحاثهم في مجالٍ معين. فعلى سبيل المثال، إذا كان الباحثُ يُجري دراسةً حول نظرية الاستجابة للفقرة، فقد يرغب في النَّشر في مجلة ذات نطاق مشترك يركز على هذا الموضوع، مثل مجلة "Applied Measurement in Education". هذا الاختيار يضمن أن يتم مراجعة بحثه من قِبل خبراء في المجال ذاته، وأن يُنشر في مجلة يهتم بها القراء المستهدفون من بحثه.

بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يساعد المجالُ المشترك للمجلة الباحثين في تقييم جودة المجلات المختلفة. فعلى سبيل المثال، إذا كانت المجلة ذات نطاقٍ مشتركٍ واسعٍ جدًا، فقد يشير ذلك إلى أنها تنشر مجموعة متنوعة من المقالات، بما في ذلك بعض المقالات ذات الجودة المنخفضة. من ناحية أخرى، إذا كانت المجلة ذات نطاقٍ مشتركٍ ضيق جدًا، فقد يشير ذلك إلى أنها تركز على نشر المقالات ذات الجودة العالية فقط.

يمكن القول أن ما يميز المجال المشترك بين المجلات هو تركيزه على موضوعات قد تكون فريدة، مثل المجالات السلوكية التي لم تتكرر في أكثر من مجلةٍ واحدة، حيث بلغ عددُ هذه المجالات (٢٣) نطاقًا. في حين أنَّ ذروة الاشتراكات في المجال، وجِدت في تسع نطاقات من أصل (٣٨) نطاقًا مشتركًا بين سبع مجلات.

يتضح أنّ نطاق المجلات في هذا المجال يتماشى بشكلٍ كبيرٍ مع موضوعات القياس النَّفسي والتَّربوي، حيث يُعدُّ هذا المجال متنوعًا ويضم مجموعةً واسعةً من الموضوعات التي تحظى باهتمام الباحثين والدراسات. تشمل هذه الموضوعاتُ: تطوير الاختبارات، والثَّبات، الصِّدق، والقياس، وتحليل البيانات، ونظرية الاستجابة للفقرة، ونظرية الاختبار الكلاسيكية، وتقييم نتاجات التعلُّم، وكتابة الفقرات، والتقييم النَّفسي، والتقييم على نطاقٍ واسع. وتحظى هذه القضايا بتركيزٍ كبيرٍ من

قبل الباحثين والخبراء مثل: أنستاسي وأوربينا، فرانكل، وولن، وهين، كوديك وغروفيم، وبرينان (Anastasi and Urbina; Fraenkel, Wallen, and Hyun; Cudeck and Grovem; Brennan).

تُعدُّ هذه الموضوعات من المحاور الرئيسة في حقل القياس النَّفسي والتَّربوي ، وبالرغم من أنها لا تغطي كل المجالات فإنها تمثل أهم الاتجاهات؛ ولذلك يُنصح الباحثون بالبقاء على اطلاعٍ دائمٍ على الأبحاث والمستجدات من خلال المجلات والمؤتمرات والهيئات المعتمدة مثل: الجمعية الأمريكية للأبحاث التَّربوية (AERA)، والجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA) والمجلس الوطني للقياس في التعليم (NCME). بالإضافة إلى ذلك، تُوفر المكتباتُ الجامعية وقواعد البيانات الإلكترونية مثل: (ERIC) و(PsycINFO) و(JSTOR) مصدرًا غنيًا للمقالات البحثية والمنشورات التي تسهل على الباحثين البقاء على اطلاعٍ دائم بأحدث التَّطورات والمستجدات في هذا المجال المتخصِّص؛ مما يعزز معرفتهم ويساعدهم على تطبيق أحدث الابتكارات في أبحاثهم.

السُّؤال الثَّالث: ما أبرز المجلات المفهرسة عالميًا في مجال القياس والتَّقويم التَّربوي والنَّفسي وفقًا لتصنيفات سكوبس وكلاريفت للعام (٢٠٢٣)؟

من أجل التعرُّف إلى المجلات المفهرسة الأكثر تأثيرًا عالميًا في مجال القياس والتَّقويم التَّربوي والنَّفسي حسب تصنيف سكوبس وكلاريفت للعام (٢٠٢٣). تم جمع بيانات مهمة مثل مؤشر (H-index)، الذي يعكس مدى تأثير المجلة وعدد الاستشهادات بأبحاثها، بالإضافة إلى نسبة القبول، الذي يشير إلى مستوى التنافسية. كما تم استعراض عامل التَّأثير على مدى خمس سنوات، الذي يعكس الأداء المستمر للمجلات وتأثير أبحاثها على المدى الطويل وغيرها من البيانات. ويقدم جدول (٥) نظرةً شاملةً على مجموعة المجلات الأكاديمية الأكثر تأثيرًا في مجالات القياس والتقييم النَّفسي والتَّربوي التي شكَّلت عينةَ الدِّراسةِ الحالية.

جدول ٥

المجلات الأكاديمية الأكثر تأثيرًا في مجالات القياس والتقييم النَّفسي والتَّربوي التي شكَّلت عينة الدِّراسة الحالية.

Journal	H-index	Coverage	Acceptance Rate	SCImago Ranking	Cite Score	5-Year Impact Factor	Impact Factor	Publisher
American Journal of Evaluation	٦٦	1981-Now	٪٥,٣٠	0.833	2.5	2.1-5	2.23	SAGE
Applied Measurement in Education (AME)	٤٧	1988-Now	٪١٥	0.875	2.4	1.7-5	1.537	Taylor & Francis
Applied Psychological Measurement (APM)	٧٥	1977-Now	٪١٠	1.27	3.5	2.5-5	1.506	SAGE
Educational and Psychological Measurement (EPM)	٨٩	1941-Now	٪١٠	١,٩٤٩	5.5	4.3-5	5.544	SAGE
Educational Measurement: Issues and Practice (EM:IP):	٤٩	1982-Now	٪١٠	٧٨٩٠	3.1	2.7-5	1.673	Wiley

Journal	H-index	Coverage	Acceptance Rate	SCImago Ranking	Cite Score	5-Year Impact Factor	Impact Factor	Publisher
Evaluation	٤٥	1995-Now	20%	١,٣٥٨	3.3	2.2-5	2.03	SAGE
Evaluation Review	٤٨	1976-Now	15%	١,٢٢٦	2.1	2.0-5	1.52	SAGE
International Journal of Testing (IJT)	٣٣	2001-Now	20%	١,٦٤١	2.9	2.1-5	2.12	Taylor & Francis
Journal of Applied Measurement (JAM)	٣٤	2000-Now	15%	٠,٨٧٥	3	2.0-5	1.21	JAM Press
Journal of Educational Measurement (JEM)	٥٥	1964-Now	٪٢٠	٢,٠١	3.9	3.2-5	1.418	Wiley
Studies in Educational Evaluation (SEE)	٣٣	1975-Now	٪٢٥	١,٢٩٨	4.2	3.4-5	1.87	Elsevier
Psychometrika	٧٢	1936-Now	15-20%	٢,٣٧٦	4.4	2.8-5	2.37	Springer

يتضح من جدول (٥) أنّ مجلتي (American Journal of Evaluation) و (Educational and Psychological Measurement) تُعدان من بين المجلات الأكثر تأثيرًا في مجالات القياس والتقييم التَّربوي والنَّفسي. وهاتان المجلتان تتميزان بأنهما تمتلكان (h-index) عاليًا يعكس الأهميةَ والتَّأثير الذي تحظيان به في المجتمع الأكاديمي. فعلى سبيل المثال، تمتلك مجلة (Educational and Psychological Measurement) معامل تأثير لخمس سنوات يبلغ (٥,٥٤٤) وهو دليل على قوة تأثيرها واستمراريتها في نشر أبحاث متميزة ومرجعية للباحثين في مجالاتٍ متعددة تتعلق بالقياس والتَّحليل النَّفسي.

كما أنَّ (American Journal of Evaluation)، التي تملك (h-index) قدره (٦٦)، تؤدي دورًا رئيسيًا في تحسين الممارسات التقييمية وتقديم نظريات وأساليب جديدة في هذا المجال. بالرغم من أنَّ معدَّل القبول لهذه المجلات منخفض نسبيًا (يتراوح بين ٥,٣٪ إلى ٢٠٪ اعتمادًا على المجلة)، إلا أن ذلك يعكس مستوى التنافسية والجودة العالية في الأبحاث التي تقبل للنشر؛ مما يسهمُ في تحسين سمعة المجلة وتأثيرها الأكاديمي.

أما المجلات الأخرى مثل (Applied Psychological Measurement) و(Evaluation)، فهي تقدم إسهامات كبيرة في قياس الأداء النَّفسي والتَّحليلات الإحصائية. وبالرغم من أن عوامل التَّأثير الخاصة بها ليست مرتفعة مثل بعض المجلات الأخرى، فإنها تظل مؤثِّرة جدًا في تخصُّصاتها.

وبناءً على عامل التَّأثير Impact Factor وأداء المجلات، يمكن تقسيمُ المجلات إلى ثلاثِ مستويات من حيث التَّأثير:

المستوى الأول: المجلات الأعلى تأثيرًا

١. Educational and Psychological Measurement (EPM)؛ عامل التَّأثير(٥,٥٤٤)
٢. Psychometrika؛ عامل التَّأثير: (٢,٣٧)

٣. American Journal of Evaluation؛ عامل التَّأثير(٢,٢٣)
٤. Evaluation؛ عامل التَّأثير(٢,٠٣)
٥. International Journal of Testing (IJT)؛ عامل التَّأثير(٢,١٢)

المستوى الثَّاني: المجلات المتوسطة التَّأثير

١. Applied Psychological Measurement (APM)؛عامل التَّأثير(١,٥٠٦)
٢. Applied Measurement in Education (AME)؛عامل التَّأثير(١,٥٣٧)
٣. Evaluation Review ؛ عامل التَّأثير (١,٥٢)
٤. Studies in Educational Evaluation (SEE)؛ عامل التَّأثير(١,٨٧)

المستوى الثَّالث: المجلات الأقل تأثيرًا

١. Journal of Educational Measurement (JEM) ؛ عامل التَّأثير(١,٤١٨)
٢. Journal of Applied Measurement (JAM) ؛ عامل التَّأثير (١,٢١)
٣. Educational Measurement: Issues and Practice (EM:IP)؛ عامل التَّأثير (١,٦٧٣)

تحليل المستويات:

أ. المستوى الأول يضم المجلات ذات التَّأثير الكبير التي تحظى باستشهادات عالية، مثل (EPM) و(Psychometrika) والتي تعد الأكثر شهرةً وتأثيرًا في مجالات القياس النَّفسي والتَّربوي .
ب. المستوى الثَّاني يشمل المجلات التي تُحقِّق تأثيرًا جيدًا، ولكنها أقل من المستوى الأول من حيث عدد الاستشهادات.
ج. المستوى الثَّالث يضم المجلات ذات التَّأثير الأقل، لكنها ما تزال مرموقة ومهمة للنشر الأكاديمي في مجالات مُحدَّدة.

وتوفر هذه المستويات توضيحًا للتأثير النسبي لكل مجلة بناءً على عامل التَّأثير. حيث تقدم هذه المجلات فرصةً للباحثين للتعمُّق في مواضيع القياس والتقييم مع تزويدهم بآخر المستجدات والتطورات في المجال، وهو ما يجعلها مصادر أساسية للأكاديميين والممارسين على حدٍ سواء.

المجلات الأكثر تحديًا للنشر فيها من بين القائمة المذكورة تعتمد على معدل القبول (Acceptance Rate) وعامل التَّأثير (Impact Factor) بناءً على البيانات المتاحة، فهي:

١. Psychological Assessment تُعدُّ من المجلات الأكثر تحديًا للنشر، حيث تتمتع بعامل تأثير مرتفع يصل إلى(٢,٣٧) وهي مجلة تعتمد مراجعةً دقيقةً للأبحاث.
٢. American Journal of Evaluation (AJE) تعدُّ أيضًا من المجلات الصعبة، حيث تتميز بمعدل قبول منخفض يصل إلى حوالي(٥,٣٪) مما يزيد من صعوبة النَّشر فيها.
٣. Psychometrika وكذلك تُعدُّ من المجلات الصَّعبة للنشر، حيث تتميز بتنافسية عالية ومعدل قبول يتراوح بين (١٥-٢٠٪).

أما المجلات الأقل تحديًا للنشر فيها من بين القائمة تعتمد على معدل القبول الأعلى والتنافسية الأقل. وفقًا للبيانات المتاحة فهي:

١. Journal of Applied Measurement (JAM) يُعدُّ أقل تحديًا للنشر مقارنةً بباقي المجلات، حيث تتمتع بتنافسية معتدلة ومعدل قبول يتراوح بين (١٥-٢٠٪).
٢. International Journal of Testing (IJT): تتميز أيضًا بمعدَّل قبول أكثر مرونة، حيث يبلغ معدل القبول حوالي(٢٠٪) مما يجعلها أقل تحديًا.
٣. Evaluation Review: تتمتَّع بمعدل قبول يبلغ حوالي(١٥٪) مما يضعها ضمن المجلات الأقل تحديًا نسبيًا مقارنةً بالمجلات الأخرى التي تتمتع بمعدلات قبول أقل.

وتوفر هذه المجلاتُ فرصًا أكبر للنشر مقارنةً بالمجلات التي تمتاز بمعدَّل قبول منخفض وعامل تأثير أعلى.

أما أفضل المجلات المصنَّفة ضمن فئة (Q1) في مجال القياس (التَّربوي أو النَّفسي) بناءً على مؤشرات الأداء مثل (h-index) و(Impact Factor) تشمل:

١. Educational and Psychological Measurement (EPM): هذه المجلة هي واحدة من المجلات الرائدة في مجال القياس النَّفسي والتَّربوي. تركز على تطوير أدوات القياس النَّفسي التعليمية وتطبيقها.
٢. Psychometrika: تعدُّ من المجلات البارزة في مجال القياس النَّفسي، حيث تغطي الأبحاث المتعلقة بالتحليل الإحصائي والنَّفسي، والنماذج الرياضية في القياس.
٣. Journal of Educational Measurement (JEM): مجلة متخصصة في نشر الأبحاث المتعلقة بالقياس التَّربوي، بما في ذلك تطوير الاختبارات التَّربوية وتحليل البيانات التَّعليمية.
٤. Psychological Assessment: مجلة أخرى بارزة في مجال التَّقييم النَّفسي، وتنشر أبحاثًا عن أدوات القياس والاختبار النَّفسي، وكذلك تحسين دقة هذه الأدوات وصدقها.

وتقع هذه المجلاتُ جميعُها ضمن (Q1) مما يعني أنَّها من بين المجلات الرائدة عالميًا في مجال القياس النَّفسي والتَّربوي وتعدُّ مرجعًا مهمًا للأبحاث ذات الجودة العالية.

السُّؤال الرابع: ما الصُّعوبات التي يواجهها الباحثون الجدد عند النَّشر في المجلات المفهرسة في مجال القياس والتَّقويم التَّربوي والنَّفسي، وما الحلول الممكنة لتجاوز هذه الصعوبات؟

تم مراجعةُ الأدبيات السَّابقة (Bozeman & Youtie, 2017; Kumar, & Kumar, 2008; Daye, & Ahmad, 2020; Sims & Shaughnessy, 2022). بالإضافة إلى دراسة الدباغ (٢٠٢٣) وكاظم (٢٠١٧) التي ناقشت العقبات التي تواجه الباحثين الجدد من حيث نقص الدعم في بناء شبكات بحثية قوية وغياب الخبرة في إدارة التوقُّعات المتعلقة بالنَّشر، والتحديات التي يواجهها الباحثون الجدد عند إرسال أوراقهم البحثية للنشر، مثل نقص المعرفة بالإرشادات التحريرية، وضعف الخبرة في تحسين جودة البحث بما يتناسب مع متطلَّبات المجلات، وناقشت دراساتٌ أخرى التحديات المرتبطة بتحديد المجلة المناسبة للنشر، ومشاكل التواصل مع المحررين، وكيف يمكن للدعم الأكاديمي أن

يسهم في تجاوز هذه العقبات. بالإضافة إلى مناقشة التَّحديات الدولية التي تواجه الباحثين الجدد، مثل التمييز الجغرافي وقيود التمويل، وتأثير هذه العوامل على فرصهم في نشر أبحاثهم.

كان الهدفُ التعرُّف إلى الدِّراسات التي تناولت هذا الموضوع واستخدامها مرجعيةً لفهم مزيدٍ من التَّحديات المحتملة بالإضافة إلى البحث في قواعد البيانات الأكاديمية عن مقالات تناقش تحديات النَّشر الأكاديمي، وبعد تحليل الاستنتاجات من هذه الدراسات، وقد تبين أنَّه عند اتخاذ قرار بالنَّشر في المجلات الأكاديمية يواجه الباحثون الجدد عدة تحديات يجب أن يكونوا على درايةٍ بها.

١. **التحديات اللغوية:** تنشر معظمُ المجلات الأكاديمية الرائدة الأبحاث باللغة الإنجليزية؛ مما قد يمثِّل تحديًا كبيرًا للباحثين العرب غير المتقنين للغة الإنجليزية.

وللتغلُّب على هذا التحدي، يُنصح باستخدام خدمات الترجمة الاحترافية أو الأدوات المتقدمة لتجنُّب الأخطاء اللغوية التي قد تؤثر على قبول البحث. كما يمكن أن يكون التعاون مع باحثين متحدثين أصليين للغة الإنجليزية مفيدًا في تحسين جودة النص وتقليل الأخطاء. بالإضافة إلى الاستفادة من مراكز الكتابة في بعض الجامعات التي تُقدِّم خدمات مراجعة لغوية مجانية أو مخفضة للباحثين.

٢. **تكاليف الاشتراك والنَّشر:** تفرض عديدٌ من المجلات رسومًا مرتفعة على النَّشر، خصوصًا عند اختيار خيارات الوصول المفتوح (Open Access) التي تتيح للجميع الوصول إلى البحث دون تكلفة.

وللتغلُّب على هذا التحدي، يمكن البحث عن منح تمويل النَّشر، حيث تقدم بعض الجامعات أو المنظمات منحًا لتغطية تكاليف النَّشر. كما أنَّ عديدًا من المجلات تقدم خيارات نشر مفتوحة الوصول برسوم أقل، مثل المجلات ضمن (DOAJ) (دليل المجلات ذات الوصول المفتوح). ويمكن نشر ما قبل الطباعة (Preprint)، فبعض المنصات مثل (arXiv) و(Research Gate) تتيح للباحثين نشر إصدارات ما قبل الطباعة من أبحاثهم؛ مما يعزز من وصول البحث للجمهور بشكل أسرع.

٣. **استراتيجيات مجلات الوصول المفتوح:** نشر الأبحاث في مجلات ذات وصول مفتوح يمكن أن يعزز من انتشار الأبحاث دون تكلفة للقارئ؛ مما يعزز من تأثير البحث.

وللتغلُّب على هذا التحدي، يمكن البحث عن مجلات موثوقة في قاعدة بيانات (DOAJ)، وهي قاعدة بيانات تحتوي على مجلات وصول مفتوح ذات جودةٍ عالية. كما يمكن اختيار خيار (Hybrid Open Access) فبعض المجلات تقدم خيارًا للنشر المفتوح مع بقائها مجلة اشتراك؛ مما يسمح بجعل البحث مفتوحًا للعامة مقابل رسوم.

٤. **تحديات الوصول للمصادر الأكاديمية:** قد تكون اشتراكات المجلات الأكاديمية باهظة الثمن؛ مما يشكل تحديًا للباحثين الذين ليس لديهم الوصول الكامل عبر جامعاتهم.

وللتغلب على هذا التحدي، البحث عن الأبحاث في (Repositories): هناك مواقع مثل (PubMed Central) و(Google Scholar) يمكن أن تكون مصادر ممتازة للبحوث المجانية. بالإضافة إلى إمكانية طلب الأوراق مباشرةً من المؤلفين، فغالبًا ما يكون المؤلفون مستعدون لمشاركة نسخ من أبحاثهم عند الطلب المباشر.

٥. **التعرُّف إلى متطلَّبات المجلة:** يجب على الباحث قراءة متطلبات النَّشر لكل مجلة بعناية، بما في ذلك تنسيقات البحث واللغة المستخدمة.

وللتغلُّب على هذا التحدي، يمكن أن يساعد التواصل مع محرري المجلات في فهم ما إذا كان البحثُ مناسبًا للنشر في مجلة معينة. بالإضافة إلى الانخراط في مجتمعات البحث مثل (ResearchGate) و(Academia.edu) يمكن أن يسهم في تبادل المعرفة والوصول إلى الموارد البحثية.

التوصيات:

١. يُعدُّ المجال المشترك للمجلة أداةً مفيدةً للباحثين يمكن أنْ تساعدهم في تحديد أفضل المجلات لنشر بحثهم وتقييم جودة المجلات المختلفة.

٢. إنشاء اتفاقيات شراكة بين الجامعات العربية والمجلات العالمية لتوفير وصول مجاني أو بتكلفة مخفضة للأبحاث.

٣. تطوير منصَّات إلكترونية ومكتبات رقمية مفتوحة تتيح للباحثين في العالم العربي الوصول إلى المجلات الدولية والمحلية ذات الجودة العالية.

٤. توفير برامج تدريبية وورش عمل حول المنهجيات البحثية الحديثة وأدوات القياس والتقويم.

٥. إنشاء قواعد بيانات مفتوحة تتيح الوصول إلى البيانات الخام للأبحاث المنشورة لتعزيز الشفافية والتكرار العلمي.

المراجع

أولًا: المراجعُ العربية

خرموش، منى، وطباع، فاروق. (رؤساء التحرير) .(2021) *توجهات معاصرة في القياس والتقويم النَّفسي والتَّربوي* .المركز الديمقراطي العربي.

الدباغ، مها. (٢٠٢٣). معوقات النَّشر العلمي في المجلات العلمية المصنفة ضمن قاعدة بيانات (ISI) و (Scopus) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ببعض الجامعات بالدول العربية. *مجلة العلوم التَّربوية والنَّفسية*، ٧(٤٣)، ١٠٠-١٢١.

زنفوفي، فوزية، وقريد، سمير. (٢٠٢٠). معوقات النَّشر في المجلات العلمية من وجهة نظر الأساتذة الجامعيين – دراسة ميدانية على عينة من أساتذة جامعة قالمة. *مجلة الباحث للعلوم الرياضية والاجتماعية*، ٣(١)، ٥٠١-٥١٤.

علام، صلاح الدين. (٢٠٢٤). التوجهات العالمية في القياس والتقويم التَّربوي النَّفسي بين التقليدية والمعاصرة .*المجلة العربية للقياس والتقويم*، ٥(9)، ٤٨٩.

كاظم، أمل. (٢٠١٧). معوقات النَّشر الاكاديمي في المجلات العلمية المحكمة وسبل تجاوزها – *مجلة دراسات تربوية أنموذجاً*- مجلة لارك، ١ (٢٤)، ٩-٢١.

ثانيًا: المراجعُ الأجنبية:

Kharmoush, M., & Tabbaa, F. (Eds.). (2021). *Contemporary trends in psychological and educational measurement and evaluation*. Arab Democratic Center.

Al-Dabbagh, M. (2023). Obstacles to scientific publishing in scientific journals indexed in ISI and Scopus databases from the perspective of faculty members at some Arab universities. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 7*(43), 100–121.

Zenfovi, F., & Krid, S. (2020). Obstacles to publishing in scientific journals from the perspective of university professors: A field study on a sample of professors from Guelma University. *The Researcher Journal of Sports and Social Sciences, 3*(1), 501–514.

Allam, S. E. (2024). Global trends in psychological and educational measurement and evaluation: Between traditional and contemporary. *The Arab Journal of Measurement and Evaluation, 5*(9), 489.

Kazem, A. (2017). Obstacles to academic publishing in peer-reviewed scientific journals and ways to overcome them: Educational Studies Journal as a model. *Lark Journal, 1*(24), 9–21.

American Psychological Association. (2022). American Psychological Association. Retrieved from https://www.apa.org/pubs/journals

Bozeman, B., & Youtie, J. (2017). The Strengths and Weaknesses of Research Collaboration among Academic Institutions. Research Policy, 46(4), 732-741.

Brown, G. T. (2022, November). The past, present, and future of educational assessment: A transdisciplinary perspective. In *Frontiers in Education* (Vol. 7, p. 1060633). Frontiers Media SA.

Campanario, J. M., González, L., & Rodríguez, C. (2006). Structure of the impact factor of academic *journals in the field of Education and Educational Psychology*: citations from editorial board members. Scient metrics, 69(1), 37-56.

Clarivate Analytics. (2023). Impact factor metrics. Clarivate Analytics. https://clarivate.com

Columbia University Scholarly Communication Program. (2018, January 18). scholarly communications. Columbia University. https://scholcomm.columbia.edu/

Cronbach, L. J. (1971). A review of research trends in measurement and evaluation. Educational Psychologist, 6(1), 2-13.

Cybermetrics Lab. (2022, December). Webometrics ranking methodology. Webometrics.info. https://www.webometrics.info/en/Methodology

Daye, O., & Ahmad, R. (2020). Challenges Faced by Early Career Researchers in Academic Publishing. Journal of Higher Education Policy and Management, 42(2), 151-165.

Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. Journal of Business Research, 133, 285-296.

Educational and Psychological Measurement. (2023, May 13). Advances in educational and psychological measurement. SAGE Journals. https://journals.sagepub.com/home/epm.

Elsevier. (2022, December 7). Scopus: Abstract and citation database. Elsevier. https://www.elsevier.com

Gjerde, C. L., & Colombo, S. E. (1982). Promotion criteria: perceptions of faculty members and departmental chairmen. Journal of Medical Education, 57(3), 157-162.

Google Scholar Metrics. (2023). Scholar Metrics for Educational Psychology Journals (5-year h-index). Retrieved from https://scholar.google.com/citat ions?view_op= top_venues&hl=en&vq=edu_educationalpsych

Hernández -Torrano, D., & Ho, Y. S. (2021). A bibliometric analysis of publications in the Web of Science category of educational psychology in the last two decades. Psicología educativa: revista de los psicólogos de la educación.

Jaeger, R. M., & Hendricks, A. Y. (1994). The publication process in educational measurement. Educational Measurement: Issues and Practice, 13(1), 20-26.

Kumar, R., & Kumar, P. (2008). Problems of New Researchers in Submitting Papers to Academic Journals. Journal of Scholarly Publishing, 39(1), 100-107.

Linn, R. L. (1989). The state of the art in measurement and evaluation. Educational Researcher, 18(9), 4-16.

Linn, R. L. (2008). The Role of Indexed Journals in Disseminating Research Findings. Educational Researcher, 37(3), 139-147.

Liu, Z. (2007). Scholarly communication in educational psychology: A journal citation analysis. Collection Building, 26(4), 112-118.

McKiernan, E. C., Schimanski, L. A., Nieves, C. M., Matthias, L., Niles, M. T., & Alperin, J. P. (2019). Meta-research: Use of the journal impact factor in academic review, promotion, and tenure evaluations. Elife, 8, e47338.

Messick, S. (1995). The future of measurement and evaluation. *Psychological Science*, 6(1), 10-16.

Oakland, T. (2010). The Importance of Selecting Journals that are Indexed in Major Databases. Journal of Educational and Psychological Measurement, 70(2), 167-172.

O'Callaghan, C. (2023, May 5). Top universities in the world 2023. TopUniversities. https://www.topuniversities.com/university-rankings-articles/world-university-rankings/top-universities-world-2023

Pavel, A. P. (2015). Global university rankings-a comparative analysis. Procedia economics and finance, 26, 54-63.

SCImago. (2024, May 5). SCImago journal & country rank. SCImago Journal & Country Rank (SJR). https://www.scimagojr.com

Shear, B. R., & Zumbo, B. D. (2014). What counts as evidence: A review of validity studies in educational and psychological measurement. Validity and validation in social, behavioral, and health sciences, 91-111.

Shmigirilova, I. B., Rvanova, A. S., & Grigorenko, O. V. (2021). Assessment in education: Current trends, problems and contradictions (review of scientific publications). *The Education and science journal*, *23*(6), 43-83.

Sims, S., & Shaughnessy, A. (2022). Barriers to Academic Publishing for Early Career Researchers: A Global Perspective. Scientometrics, 127(5), 2151-2164.

Smith, M. C., Locke, S. G., Boisse, S. J., Gallagher, P. A., Krengel, L. E., Kuczek, J. E., ... & Wertheim, C. (1998). Productivity of educational psychologists in educational psychology journals, 1991–1996. Contemporary Educational Psychology, 23(2), 173-181.

The University of Arizona Libraries. (2022). What is a scholarly source? https://libguides.library.arizona.edu/c.php?g=1274437&p=9347581

Times Higher Education. (2021, September 1). World University Rankings 2022: methodology. Times Higher Education. https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/world-university-rankings-2022-methodology

Trower, C. A. (2000). Policies on Faculty Appointment: Standard Practices and Unusual Arrangements. Anker Publishing Company, Inc., 176 Ballville Road, PO Box 249, Bolton, MA 01740-0249.

Van der Aalst, W. M., Hinz, O., & Weinhardt, C. (2023). Ranking the Ranker: How to Evaluate Institutions, Researchers, Journals, and Conferences. *Business & Information Systems Engineering*, *65*(6), 615-621.

Wikipedia contributors. (n.d.). *Scientific journal*. In Wikipedia. from https://en.wikipedia.org/wiki/Scientific_journal

مقارنةُ المنهج الوطني بمنهج التَّعلُّم الذَّاتي في ضوء معيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة من وجهة نظر مُعلِّمات رياض الأطفال

روزان عبدالله العبيدي
معلمة وباحثة ماجستير المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز

آلاء إبراهيم كتبي
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز

المُستَخلَص: هدفت الدِّراسة المقارنةَ بين منهجين في مرحلة رياض الأطفال وهما: المنهج الوطني الحالي، ومنهج التَّعلُّم الذَّاتي السَّابق من حيث: التَّضمين الأمثل لمعيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة وفق مسارات التَّعلُّم المختلفة (الرياضيات، والعلوم، والفنون والإبداعية، والتقنية) لطفل مرحلة التَّمهيدي من وجهة نظر مُعلِّماتهم، مع الكشف عن التحديات التي تواجه المعلِّمات في تطبيق المنهج الوطني، والتطلّع إلى معرفة طموحاتهنَّ المستقبلية في تضمين هذا المعيار وفق محتواه. ولتحقيق هذه الأهداف تمَّ استخدامُ المنهج المزجي القائم على التَّصميم (التتابعي التَّفسيري)، حيث تم الاعتماد على أداة الاستبانة في جمع البيانات الكمية، عن طريق توزيعها على عينةٍ عشوائية بلغت (٣٣٠) معلمة تمهيدي في مدارس رياض الأطفال الحكومية بمدينة جدة. وبعد تحليل استجابة أفراد العينة تم تنفيذ مقابلات شخصية مع (٨) مشاركات، وقد تم اختيارهنَّ بطريقةٍ قصدية ممن شاركن في عينة الاستبانة. وأشارت النَّتائج إلى تضمين مساري الرياضيات والعلوم في محتوى المنهج السَّابق بدرجةٍ أكبر من تضمينهما في محتوى المنهج الحالي، أما مسار الفنون الإبداعية والتقنية فقد كشفت نتائجُ الدِّراسة أنَّ دمجهما في المنهج الحالي كان بدرجةٍ أكبر من سابقه. وأخيرًا أوصت الدِّراسة بعددٍ من التوصيات من أبرزها النَّظر في توفير الأدوات الداعمة للتطبيق، وبناء برامج تدريبية تُحسِّن من مستوى مُعلِّمات مرحلة التمهيدي للأفضل وفق مسار العلوم.

الكلمات المفتاحية: المنهج الوطني، منهج التَّعلُّم الذَّاتي، معيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة

Comparing the National Curriculum with the Self-learning Curriculum in Light of the Standard of Cognitive Processes and General Information from the Point of view of kindergarten Teachers

Rozan Abdullah Alobaidi
Teacher and researcher, Master of Curriculum and Teaching Methods, Faculty of Education, King Abdulaziz University
ralobaidi0012@stu.kau.edu.sa

Alaa Ebrahim Kutbi
Assistant Professor of Curriculum and Teaching Methods, Faculty of Education, King Abdulaziz University
akotabi@kau.edu.sa

***Abstract*:** The study aims to compare two curricula in the kindergarten stage, namely the current national curriculum and the previous self-learning curriculum, in terms of optimal inclusion of cognitive processes and general information standards across different learning paths (mathematics, science, creative arts, and technology) for preliminary-stage children from the point of view of their teachers. And it seeks to identify the challenges faced by teachers in implementing the national curriculum and understand their future aspirations for incorporating these standards for preliminary-stage children within the content of the national curriculum. Therefore, a mixed method (sequential explanatory) was used. A questionnaire was used to collect quantitative data and was distributed to a random sample of 330 female kindergarten teachers in public kindergartens in Jeddah. After analyzing the responses of the quantitative sample, personal interviews were conducted with 8 participants, all kindergarten teachers. These participants were purposefully selected from those who participated in the questionnaire sample. The results indicated that the previous self-learning curriculum included mathematics and science paths to a greater extent than the current national curriculum, while the creative arts and technology paths were integrated to a greater degree in the current national curriculum compared to the previous self-learning curriculum. The study recommended several recommendations, the most prominent of which are: consider providing supplemental tools to apply; developing training programs that improve the level of kindergarten teachers to the best according to the science path.

Keywords: national curriculum, self-learning curriculum, cognitive processes, and general information standards.

مُقدمة

يشهد القرنُ الحالي تطورات معرفية وتقنية انعكست بطبيعة الحال على العملية التَّعليمية والتَّربوية؛ وفرض ذلك تغييرًا في المناهج التَّعليمية بما يتماشى مع هذه التطورات ومواكبتها لإعداد المتعلمين للمهارات الأساسية والداعمة لهم في المستقبل، ومن هنا أصبح لزامًا أن يتسلح الطلبةُ بالعمليات المعرفية العليا التي تُمكِّنهم من توليد الأفكار الإبداعية وتنفيذها بهدف اكتشاف المعرفة وتطبيقها. وبناءً على ما سبق، بدأ الشُّعور بالحاجة إلى تزويد المتعلمين وتنشئتهم بما يصّلهم بمستقبل العالم الذي سيكونون جزءًا منه في قادم الأيام، وهذه ما تُسمَّى بمهارات التَّعلُّم العميق أو مهارات القرن الحادي والعشرين (The British Council, 2023).

ولأنَّ مرحلةَ الطُّفولة هي الأساس في بناء الإنسان؛ كونها تُشكّل نوع الرعاية والتنشئة التي تحظى بها شخصية الفرد عبر مراحل نموه (حوري، ٢٠١٢)، فتواجه هذه المرحلة تحدياتٍ كبيرة في تطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين ولذلك أصبح من الضروري على النِّظام التَّعليمي تزويد الأطفال بالصفات والخصائص المتضمَّنة في مهارات القرن الحادي والعشرين؛ وتحقيقًا لذلك فكان لابد من إيجاد خطط واستراتيجيات تُكسب الأطفال هذه المهارات؛ لتحقيق رؤية وأهداف ترقى بها أمتهم (ملحم، ٢٠١٧؛ Bell, 2010)؛ فالطفل في هذه المرحلة يتميز بخصائص وطبيعة نمو متفردة تؤخذ بالاعتبار عند بناء المناهج التَّعليمية، إذ ينبغي أن يضع مُخططو المناهج اعتبارات، منها: مراحل نمو الطفل والممارسات النَّمائية التي تناسب خصائص كل مرحلةٍ عمرية، وطريقة التَّعليم المناسب تنفيذها (علي وعبدالخالق، ٢٠٠٧).

ومن هذا المنطلق فقد تغيَّرت المناهجُ التَّعليمية في مرحلة رياض الأطفال في المملكة العربية السُّعودية، ومنها منهج التَّعلُّم الذَّاتي السَّابق إلى المنهج الوطني الحالي والقائم تنفيذه ابتداءً من هذا العام، حيث بذلت المملكةُ العربيةُ السُّعودية جهودًا كبيرةً في تطوير التَّعليم ونقله من الجانب الكمي إلى النوعي؛ للارتقاء بجودته، ومن إحدى المبادرات هي تطوير معايير التَّعلُّم المبكِّر النَّمائية السُّعودية لمرحلة رياض الأطفال التي عملت شركةُ تطوير للخدمات التَّعليمية على بنائها بالتعاون مع "الجمعية الوطنية الأمريكية لتعليم الأطفال الصغار (NAEYC)"؛ لتكون أول معايير نمائية لمرحلة رياض الأطفال على مستوى المملكة؛ حيث تُعد الجمعية الوطنية –التي مقرها العاصمة واشنطن في الولايات المتحدة الأمريكية– إحدى أكبر المنظَّمات غير الربحية في العالم من حيث عدد الأعضاء، ومحور اهتمامها خدمة الطفل (وزارة التَّعليم السُّعودية، ٢٠٢٣).

وتُقدِّم معاييرُ التَّعلُّم المبكر النَّمائية عدة معايير منفصلة ومن ضمنها ما ستتطرق له الدِّراسة الحالية وهو معيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة، حيث تم اختيارُ هذا المعيار تحديدًا كونه يُشير إلى العمليات العقلية الداخلية التي تُتيح للأطفال بناء المعلومات، ومعالجتها واستخدامها، وتبدأ هذه العملياتُ منذ الولادة وتتطور بنمو الطفل، إذ كلما كبر الطِّفلُ تطورت قدرته على التَّفكير في إطار هذه المعلومات من الناس والبيئات المألوفة إلى غير المألوف المجرد، وتعدُّ المهاراتُ المعرفية من المهارات الضَّرورية لتطور وتقدُّم غيرها من المهارات المبنية عليها، كما أنه بتطور هذا المعيار ستزدادُ قدرةُ الطِّفل على الوصول إلى معلومات جديدة وأكثر عمقًا؛ مما يدعم الفهم في كل سنةٍ من سنوات دراسته (وزارة التَّعليم السُّعودية، ٢٠٢٣).

فبعد الحديث عن أهمية تضمين معيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة في المناهج التَّعليمة بشكل عام ومناهج الطُّفولة المبكرة على وجه الخصوص؛ لضمان نمو هذه الفئة العمرية بشكل سليم والتدرج في تدريبهم على اكتسابه وفق

الخصائص النمائية والمتوافقة مع عمرهم الزمني، فسنستعرض خلال الدِّراسة الحالية مدى التضمين الأمثل لمعيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة في منهجي التَّعلُّم الذَّاتي والوطني، مع الكشـــف عن أبرز التحديات والطُّموح المســـتقبلي في تضمين هذا المعيار في المناهج التَّعليمية.

مشكلةُ الدِّراسة

تُعدُّ مرحلةُ الطُّفولة هي الأساس في بناء الإنسان، وعلاوةً على ما ذُكر من أهمية التَّركيز على المنهج التَّعليمي المقدَّم لهذه المرحلة؛ كونها الأســـاس في بناء قدرات الأطفال ومهاراتهم المختلفة والمبني عليها تطورها خلال المراحل اللاحقة حيث أثبتت عديدٌ من الدِّراسات أنَّ الطُّلاب الذين يتخرجون من الجامعات والكليات التِّقنية تنقصهم بعض المهارات الأساسية التَّطبيقية كمهارات الاتصال اللفظي والكتابي، وأنواع التفكير التي من ضمنها التَّفكير الإبداعي الذي ينتج عنه حل عديدٍ من المشكلات التي تواجههم (الحريري، ٢٠٢٠).

وفقًا لما ســـبق في تدرُّج تعليم الطلاب وتهيئتهم لقادم مســـتقبلهم بواســـطة المنهج المقدَّم فقد أكَّدت عديدٌ من الدِّراسات ضرورةَ مراعاة الخصائص النَّمائية في المناهج التَّعليمية في مختلف المراحل الدِّراسية ومن أهمها مرحلة رياض الأطفال، ومن هذه الدِّراسات دراستي (Aslan & Uygun, 2019؛ Sweeney, 2020)، كون المنهج التَّعليمي يُشكِّل المنطلق الأساسي في بناء المتعلِّم ككل من خلال ما يتضمنه من قيم، مبادئ، ومعارف تترسخ في عقله وفكره بشـــكلٍ مســـتمر، كما ســـيُحقِّق عديدًا من المخرجات التَّربوية التي تؤهل هذا الجيل الواعد للمراحل التَّعليمية التَّعلُّميّة اللاحقة، فبقدر ما يكون هذا الأساس راسخًا قويًا سيكون البنيانُ متينًا ومتماسكًا، وهذا ما استوجب بناء مناهج قائمة على التَّعلُّم النَّشـط التَّشـاركي التي تتصـف بالمرونة للوصـول إلى تعليم عالي الجودة، من خلال تركُّزه على التَّعليم طويل الأمد (الشنواني، ٢٠٢٣).

كما أفادت تقارير مركز تطوُّر الطِّفل بجامعة هارفارد بأن الخبرات المبكِّرة تُؤثر على كيفية تطور بناء الدماغ للأطفال الصِّغار؛ مما يساعد على تعلُّمهم في المستقبل (وزارة التَّعليم السُّعودية، ٢٠٢٣)، وبناءً على ذلك فقد أوصت دراسةُ الشنواني (٢٠٢٢) إلى ضرورة بناء مناهج مرحلة رياض الأطفال في ضوء جوانب النُّمو المختلفة، مع تضمينها بمعايير التَّعلُّم المبكِّر النَّمائية، وما أثبتته نتائجُ دراسة عطية وآخرون (٢٠١٦) إلى فقدان التَّوازن بين الأنشطة المقدمة للأطفال، حيث أظهرت النَّتائجُ بأنَّ المهارات الفنية والأدائية بلغت نسبة (٢٧٪)، ممارسة المفاهيم الرياضية بنسبة (١٩٪)، وفيما يتعلق بالاســتعداد لتعلُّم المفاهيم العلمية فبلغت نســبته (١١٪)، أما التَّعامل مع الأجهزة التِّقنية بلغ نســبة (١٪)؛ لذا جاءت فكرةُ هذه الدِّراســة حول التَّضـــمين الأمثل لمجالات التَّعلُّم المختلفة والتَّابعة لمعيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة وهي: (الرياضيات، والعلوم، والفنون الإبداعية، والتقنية) في منهجي التَّعلُّم الذَّاتي والوطني؛ فالمنهج المعد والمتضمن لهذه المهارات هو المنهج الذي يُحفِّز المتعلم للإيجابية في التَّعلُّم، وبخاصـــةٍ مع التَّطورات المجتمعية والتوجيهات التي توليها المملكةُ العربيةُ السُّـعودية أهميةً خاصـة التي تعتمد على خلق بيئة تفاعلية تعتمد على المتعلِّم بشـكلٍ كبيرٍ ليسـتقي منها معلوماته، معارفه، ومهاراته؛ وذلك لإعداد الأطفال للقرن الواحد والعشرين وتحضيرها (وزارة التَّعليم السُّعودية، ٢٠٢٣).

أسئلةُ الدِّراسة

١. ما مدى تضمين معيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة وفق مسار الرِّياضيات في منهجي التَّعلُّم الذَّاتي والوطني؟

٢. ما مدى تضمين معيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة وفق مسار العلوم في منهجي التَّعلُّم الذَّاتي والوطني؟
٣. ما مدى تضمين معيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة وفق مسار الفنون الإبداعية في منهجي التَّعلُّم الذَّاتي والوطني؟
٤. ما مدى تضمين معيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة وفق مسار التقنية في منهجي التَّعلُّم الذَّاتي والوطني؟
٥. ما أبرز التَّحديات التي تواجه مُعلِّمات مرحلة التَّمهيدي في تطبيق معيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة في المنهج الوطني؟

ويندرج منه الأسئلة الآتية:

١. ما أبرزُ التَّحديات التي تواجه مُعلِّمات مرحلة التمهيدي في تطبيق المنهج الوطني وفق مسار الرياضيات؟
٢. ما أبرزُ التَّحديات التي تواجه مُعلِّمات مرحلة التمهيدي في تطبيق المنهج الوطني وفق مفاهيم العلوم؟
٣. ما أبرزُ التَّحديات التي تواجه مُعلِّمات مرحلة التَّمهيدي في تطبيق المنهج الوطني وفق المهارات المتعلقة بالفنون الإبداعية؟
٤. ما أبرز التَّحديات التي تواجه مُعلِّمات مرحلة التمهيدي في المنهج الوطني والمتعلقة بالتفاعل مع الأجهزة التقنية؟
٥. ما الطُّموح المستقبلي في تطبيق معيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة في محتوى المنهج الوطني لمرحلة التَّمهيدي؟

أهدافُ الدِّراسة

١. تحديد مدى تضمين معيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة في منهجي التَّعلُّم الذَّاتي والوطني.
٢. الكشف عن أبرز تحديات تطبيق المنهج الوطني وفق مسارات تعلُّمه المختلفة.
٣. الإسهام بمعرفة الطُّموح المستقبلي في تضمين معيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة في محتوى المنهج الوطني.

أهميةُ الدِّراسة

تنبع أهميةُ الدِّراسة في مجالين مختلفين هما:

١. الأهميةُ النَّظرية:

استمدت الدِّراسة أهميتَها بسبب حاجة الميدان التربوي لمثل هذه الدراسات، كون المنهج الوطني منهج حديث بدأ تطبيقه ابتداءً من هذا العام في مرحلة رياض الأطفال، فمن الأهمية دراسة مدى فاعلية تضمينه لمعايير التَّعلُّم المبكِّر النَّمائية بشكلٍ عام ومعيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة على وجه الخصوص؛ كون هذا المعيار مُختص بالطَّريقة التي يُفكر بها الأطفال؛ فالتضمين الأمثل له في المنهج وحُسن تطبيقه سيكون بداية الانفتاح ونمو هذه المهارات في المراحل التَّعليمية اللاحقة؛ خاصةً في ظل عديدٍ من المستجدَّات التَّربوية التي تُناشد بالتركيز على العمليات المعرفية وتنميتها لدى المتعلمين منذُ عمر مبكر. وأخيرًا يؤمل أن تُضيف هذه الدِّراسة معرفةً إلى المكتبة العربية بشكلٍ عام والمكتبة السُّعودية بشكلٍ خاص؛ لفتح المجال أمام الباحثين للتعمُّق أكثر في هذا المجال أو دراسة محاور أخرى من معايير التَّعلُّم المبكِّر النمائية في المملكة العربية السُّعودية ومدى جدواها في المناهج التَّعليمية عامةً ومناهج الطُّفولة المبكِّرة على وجه الخصوص.

٢. الأهميةُ التَّطبيقية

تنبثق الأهميةُ التَّطبيقية من أهمية الفئة المستهدفة وهي "مرحلة رياض الأطفال" ومدى اكتسابهم للعمليات المعرفية والمعلومات العامة بالطريقة المتوافقة مع خصائصهم وقدراتهم العقلية. كما قد تُفيد المعلِّمات بالكشف عن بعض التحديات التي تحول دون تطبيق هذا المعيار؛ مما ينتج عن ذلك حلول للتغلب على هذه التَّحديات. كما يؤمل أن تُسهم الدِّراسةُ في تزويد القائمين على تطوير المناهج الدراسية لهذه المرحلةِ العمرية ببعض النتائج التي تُحسِّن أو تطور من المنهج المقدَّم وفق معيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة. ومن الممكن أيضًا أن تستفيد إدارةُ التَّدريب بمدينة جدة من نتائج الدِّراسة الحالية في بناء برامج تدريبية لمعلِّمات مرحلة التَّمهيدي للرقي بأدائهم للأفضل وفق معيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة؛ مما سيُساعد في بناء جيل مجتمعي حيوي واعي بتطبيق المهارات في مجالات التَّعلُّم المختلفة وفق مسارات معيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة عمليًا وبشكلٍ مستقل، وهذا ما يُطلق عليه في رؤية المملكة العربية السُّعودية (٢٠٣٠) التَّعلُّم من أجل التَّنمية المستدامة.

مصطلحاتُ الدِّراسة

١- المنهجُ الوطني (National Curriculum):

ويُعرَّف بأنَّه "المنهج الوطني لمرحلة الطُّفولة المبكِّرة على أساس متين وراسخ من المعارف المقبولة على نطاقٍ واسع في مجال تطور الطفل وتعلُّمه لضمان الحصول على أعلى مستوى من الجودة والملائمة" (الدليل الأساسي بناء وحدات التَّعلُّم لتطبيق إطار منهاج الطُّفولة المبكرة، ٢٠٢٣، ص.١٥).

ويُعرّف المنهج الوطني إجرائيًا: بأنه المنهج الذي يُقدم للطفل معارف، مهارات، وقيم تتأصل داخله وفق خصائص نموه، من خلال الوحدات والأُطر الاسترشادية والاستقصائية؛ بهدف مساعدة المعلمة على الأداء ولضمان جودة المخرج التَّعليمي بما يتوافق مع ميول واهتمامات أطفال مرحلة التمهيدي.

٢- منهج التَّعلُّم الذَّاتي (Self- Education Curriculum):

ويُعرَّف منهجُ التَّعلُّم الذَّاتي لرياض الأطفال (٢٠٢٣) بأنَّه: الطريقة التي يتعلَّم فيها الطفل من ذاته وما يحرك حاجاته الذَّاتية للتعلُّم، ويُمثل التَّعلُّم المفيد والفعّال الذي يناسب الأطفال في هذه المرحلة الذي يندفع من أعماق الطفل حسب طبيعته، ويضم ثلاثة مكونات هي: دليل المعلمة لمنهج التَّعلُّم الذَّاتي لرياض الأطفال، والوحدات التَّعليمية المفصَّلة التي تضُم خمس وحدات وحدة الماء، وحدة الرمل، وحدة الغذاء، وحدة الحياة في المسكن، وحدة الأيدي، والوحدات التَّعليمية الموجزة وتضُم خمس وحدات وهي: وحدة الأصحاب، وحدة صحتي وسلامتي، وحدة الملبس، وحدة العائلة، وحدة كتابي (ص.١٠).

كما يُمكن تعريف منهج التَّعلُّم الذَّاتي إجرائيًا: بأنه المنهج المبني على تعلُّم طفل مرحلة التَّمهيدي ذاتيًا من خلال ما تُتيح له البيئةُ المادية من وسائل وأدوات يتفاعل معها خلال فترات البرنامج اليومي وبما يتناسب مع نمط النُّمو الخاص به؛ لتحقيق النُّمو الشَّامل والمتوازن من خلال الوحدات التَّعلُّمية الذي يُقدمها، وهي مُقسَّمة إلى وحدات تعلّمية مُفصَّلة ووحدات تعلّمية موجزة.

٣- معيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة (Standard of Cognitive Processes and General Information):

ويُقصَد به "العمليات العقلية الداخلية التي تُمكِّن الأطفال من إيجاد المعلومات ومعالجتها واستخدامها، وتبدأ هذه العملياتُ عند الأطفال منذ ولادتهم وتتطور مع تقدُّمهم بالعمر" (دليل العمليات المعرفية والمعلومات العامة، ٢٠٢٣، ص.١٢٠).

ويُعرَّف معيارُ العمليات المعرفية والمعلومات العامة إجرائيًا: بأنها إحدى معايير التَّعلُّم المبكِّر النَّمائية في المملكة العربية السُّعودية لطفل مرحلة التَّمهيدي، ويُقصَد به المحتوى المعرفي الذي يكتسبه طفلُ هذه المرحلة في مجالات التَّعلُّم المختلفة وفق مسارات رئيسة وهي: الرياضيات، والعلوم، والفنون الإبداعية، والتقنية؛ بهدف تهيئته لاستكمال ممارستها وإتقانها في المراحل التَّعليمية التَّعلُّمية اللاحقة.

٤- مُعلِّماتُ مرحلة التمهيدي (Pre- School Teachers):

فيُعرّفن إجرائيًا بأنهنَّ المعلِّمات اللاتي يعملْنَ في مدارس رياض الأطفال الحكومية من عمر (٥ – ٦) سنوات ويُدرسّن أطفال هذه المرحلة المنهج التَّعليمي التَّعلُّمي في كل فترات البرنامج اليومي؛ بهدف تحقيق المخرجات التَّربوية مع تهيئة الأطفال للمراحل التَّعليمية اللاحقة.

أدبياتُ الدِّراسة

اهتمت المملكةُ العربية السُّعودية بالمناهج التَّعليمية وتطويرها، فالنظام التَّعليمي السُّعودي فريدٌ من نوعه مقارنةً بغيره من النُّظم التَّعليمية الأخرى؛ كونه محكومٌ بعديدٍ من القوى الثَّقافية وعلى رأسها الدين الإسلامي مما جعله فريدًا عن غيره من المناهج التَّعليمية (الحازمي والعويضي، ٢٠٢١).

وتعدُّ مرحلةُ رياض الأطفال مرحلةً تعليمية مستقلة فهي تقوم على أساسٍ فلسفي من أهداف ومحتوى تعليمي خاص بها، كما أنها مرحلة وضع الركائز والأسس لتكوين الشَّخصية في المستقبل؛ لذلك يجب أن تُحظى بأهميةٍ كبيرة (العنزي وآخرون، ٢٠٢٢).

المحورُ الأول: نُبذة تاريخية لرياض الأطفال في المملكة العربيَّة السُّعودية:

لقد مرّ رياض الأطفال في المملكة العربية السُّعودية بعدة مراحل تطورية حتى وصل لمنهج التَّعلُّم الذَّاتي، حيث بدأ في مرحلته الأولى منذ عام (١٣٧١ هـ) وكان المنهج المتَّبع هو المنهج التقليدي الذي اعتمد على مجموعةٍ من الكتب والمقرَّرات الدِّراسية كالقراءة، والكتابة، والعلوم، والرياضيات، والمعتمد على التلقين وعدم التفاعل بين المعلمة والأطفال، ثم تطوَّر المنهجُ بإطلاق اسم "منهج المشروع" عليه عام (١٣٩٥ هـ) ولم يختلف كثيرًا عن المنهج التَّقليدي السَّابق؛ بيد أنه أظهر جانبًا من الاهتمام بالمهارات الاجتماعية، والعلمية، والرياضية عن طريق مرور الطفل بأكثر من غرفة نشاط لتحقيق أهداف هذه المهارات خلال يومه الدراسي، وحدثت المرحلةُ الثَّالثة والأخيرة من تطوير هذا المنهج في عام (١٤٠١هـ) عندما بدأ تطبيق منهج التَّعلُّم الذَّاتي؛ والذي يُعدُّ مشروعًا رائدًا متميزًا تربويًا على أكثر من صعيد، فقد بُني على أُسس علمية بمعاونة عدة جهات كالرئاسة العامة لتعليم البنات، وبرنامج الخليج العربي لدعم منظَّمات الأمم المتحدة الإنمائية ومنظَّمة الأمم المتحدة للتربية والثَّقافة والعلوم (اليونسكو)، بالإضافة إلى استطلاع آراء نخبة من التَّربويين داخل المملكة وخارجها (العنزي وآخرون، ٢٠٢٢).

المحور الثَّاني: منهج التَّعلُّم الذَّاتي:

وبالحديث عن النَّظريات المتَّبعة في منهج التَّعلُّم الذَّاتي فهو منهج يجمع بين نظريات التَّعلُّم في مجال الطُّفولة والقيم الدينية الأصيلة ذات التَّطبيق العملي، بالاعتماد على الخبرات اليومية الحياتية؛ بهدف حماية فطرة الطفل بما يتوافق مع الشَّريعة الإسلامية، مع تكوين اتجاه ديني إيجابي، وتهيئته للحياة المدرسية والاجتماعية، مع تنمية المهارات الجسمية والحركية، واللغوية لديه، ويشتمل منهج التَّعلُّم الذَّاتي على عدة وحدات تعلّمية مُفصَّلة وهي وحدة (الماء، والرمل، والغذاء والحياة في المسكن، والأيدي، ووطني)، ووحدات تعلّمية موجزة وهي وحدة (الأصحاب، وصحتي وسلامتي، والملبس والعائلة، وكتابي)، وتختلف هذه الوحدات من حيث: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتي بدورها تدعم النمو وتُلبي الحاجات المختلفة لهذه المرحلة العمرية (علي وعبدالخالق، ٢٠٠٧).

وتعتمد المعلمة في منهج التَّعلُّم الذَّاتي على دليل المعلمة لمنهج التَّعلُّم الذَّاتي لرياض الأطفال، وتضُم مقدمة الحقيبة التَّعليمية للدليل الأُطر الفكرية والتربوية للمنهج بما يتوافق مع مُتطلَّبات المهنة وسياسة التَّعليم في المملكة العربية السُّعودية فهو بمثابة الدليل الذي تستقي منه المعلمةُ معلوماتها في مختلف الوحدات بجانبيها المفصلة والموجزة، ويتناول الدليلُ عدة فصول وهي: اتّباع المبادئ التربوية وتطبيقاتها، وتوجيه سلوك الأطفال، وتنظيم البيئة التَّربوية، وتحقيق برنامج الأطفال والاستعداد للعام الدراسي، وتخطيط وحدة تعليمية وبنائها؛ وجميع هذه الفصول تضمَّنت شرحًا تفصيليًا وأمثلةً توضيحية كما يتوفر دليل داعم للمعلِّمة في التَّخطيط والتنفيذ للوحدات التَّعلُّمية، ويضم الدليل سبع كتب للوحدات التَّعلُّمية وتعدُّ منهجًا تطبيقيًا بحيث تأتي كل وحدة في كتاب منفصل، وتبدأ المعلمةُ بالوحدة المناسبة لأطفالها وفق إمكانية الروضة وما توفره من أجهزة وأدوات مختلفة، وبعد الانتهاء من تنفيذ الوحدات تستطيع المعلمةُ إذا شاءت وليس إجباريًا من ضمن المنهج أن تبتكر وحدات تعلّمية جديدة نابعة من حاجات أطفالها واهتماماتهم الفردية؛ لمساعدتهم على تحقيق هذه الحاجات والاهتمامات المختلفة (وزارة التَّعليم السُّعودية، ٢٠٢٣).

المحور الثالث: المنهج الوطني

تماشيًا مع رؤية المملكة العربية السُّعودية (٢٠٣٠) التي اهتمت بمرحلة رياض الأطفال، وحرصت على توفير فُرص للتعلم الجيد وفق خيارات تعليمية متنوعة بواسطة مناهج، وأساليب تعليم، وتقويم مناسبة لخصائص الأطفال في هذه المرحلة العمرية، حيث قامت وزارةُ التَّعليم بالتعاون مع شركة تطوير للخدمات التَّعليمية، الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار (NAEYC)، وبالاستناد إلى وثيقتي إطار المنهج الوطني ومعايير التَّعلُّم المبكر النَّمائية في المملكة العربية السُّعودية للأطفال من الميلاد وحتى سن السادسة، باستحداث المنهج الوطني. وقد صُمِّم إطارُ هذا المنهج الوطني العام بوصفه مرجعيةً فلسفية تستند عليها قائدات الروضات أو الحضانات والمعلِّمات للمنهاج الدراسي المعتمد في مرحلة التَّعلُّم المبكر وليس دليلًا ثابتًا للتطبيق العملي، حيث يتم استقاء المفاهيم الأساسية منه بحريةٍ تامة من المعلِّمة والتي تتناسب مع قدرات الأطفال واهتمامات في التعلم، مع مراعاتها لخلق نوع من التوازن بين التَّخطيط لأوقات التَّعليم والتَّعلُّم المقصودة وبين تلبية الاحتياجات العاطفية والتَّعليمية المتنوعة للأطفال وفق الفروق الفردية فيما بينهم، فمن خلال التَّخطيط السَّليم النَّابع من نقاط القوة لدى الأطفال وخبراتهم السَّابقة ترتقي المعلمةُ بفرص تعلُّم تُلبي أعلى مستوياته؛ مما يساعدها على بلوغ الأهداف التَّعلُّمية بمرور الوقت (وزارة التَّعليم السُّعودية، ٢٠٢٣).

ويركز المنهجُ الوطني على نظريات التَّعلُّم البنائية التي تُشير إلى الدور الفاعل والمتكامل لبناء معارف التَّعلُّم وخبراته بصورةٍ نشطةٍ ومستمرة، كما يركز على أهمية بيئات التَّعلُّم المبكر باعتبارها نافذةً نمائية مهمة يستقي من خلالها الطفلُ الشُّعور بأنه عضو إيجابي في المجتمع؛ بهدف إعداده تدريجيًا للنجاح في حياته العلميّة والعمليّة في المستقبل، مع تزويده بالمهارات المتطلَّبة للمراحل التَّعليمية اللاحقة، كما يوفر المنهجُ الوطني للطفل فرصًا لترسيخ اعتزازه بهويته الوطنية مع التعزيز من هذه القيم في تعاملاته الواقعية، وشعوره بالرفاهية مع توفر فرص للترابط الاجتماعي في الموقف التَّعليمي، مع تأكيده على ثلاث سمات أساسية من سمات التَّعليم باعتبار الطفل محورًا أساسيًا لها وهي: تعليم يتبنى النُهج المبني على المفاهيم المحتوى المتكامل، والتدريس القائم على الاستقصاء العلمي (وزارة التَّعليم السُّعودية، ٢٠٢٣).

المحور الرابع: مقارنة بين منهج التَّعلُّم الذَّاتي والمنهج الوطني:

جدول ١

مقارنة بين منهجي التَّعلُّم الذَّاتي والوطني (وزارة التَّعليم السُّعودية، ٢٠٢٣)

المحاور – المنهج	منهج التَّعلُّم الذَّاتي	المنهج الوطني
المرحلة التَّعليمية المدى	مناهج تعليمية لمرحلة رياض الأطفال، مستندة على معايير التَّعلُّم المبكر النمائية في المملكة العربية السُّعودية. بدأ منذ عام(١٣٧١ – ١٤٤٤هـ)	بدأ تنفيذه عام (١٤٤٥هـ)
الجهات الداعمة	بُني على أسس علمية بمعاونة عدة جهات كالرئاسة العامة لتعليم البنات، وبرنامج الخليج العربي، ومنظَّمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو).	تطورت وثيقة المنهج الوطني الأساسية بالتَّعاون مع شركة تطوير للخدمات التَّعليمية الشَّريك الاستراتيجي في تطوير التَّعليم، الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار (NAEYC)، بالإضافة إلى تعاون فريق من المتخصصين في المناهج الدِّراسية من مؤسَّسة الجاهزية المدرسية للاستشارات، كما وشارك في تأليفه فريق استشاري سعودي يتكون من فريق متخصص في التَّعلُّم المبكر ومُمثلين عن وزارة التَّعليم من قادة، باحثات، مدربات، ومُعلِّمات في مجال الطُّفولة المبكرة.
نظريات بُني عليها المنهج	يعتمد منهج التَّعلُّم الذَّاتي على نظريات التَّعلُّم باللعب كفلسفة منتسوري، والنظريات التي تؤكد على التَّعلُّم الذَّاتي كنظرية الذكاءات المتعددة.	اعتمد المنهج الوطني على نظريات التَّعلُّم الخاصة ببناء المعرفة الأساسية التي تدور حولها تطور الأطفال وتعلمهم في سياق اجتماعي تفاعلي كنظرية النمو المعرفي، ونظرية التَّعلُّم بالملاحظة؛ وما تُحققه من زيادة الفهم، وتوطيد الروابط بين التَّعليم والسلوك المنبثق منه ضمن السياق الاجتماعي في الصف الدراسي.
الفئة المستهدفة	يستهدف الأطفال من سن ٣ حتى ٦ سنوات ويُخاطب كذلك المعلِّمات والطالبات المنتميات لهذا المجال، وكل من يُعنيه مجال الطُّفولة المبكرة من التربويين وأولياء الأمور.	يستهدف الأطفال من الميلاد وحتى سن السادسة بواسطة سلسلة الأدلة التطبيقية للمنهج وهي: (دليل الصحة والتطور البدني، دليل العمليات المعرفية والمعلومات العامة، دليل معيار نهج التَّعلُّم، دليل التطور اللغوي والمعرفة المبكرة للقراءة والكتابة،

المحاور – المنهج	منهج التَّعلُّم الذَّاتي	المنهج الوطني
محتوى المنهج	يحتوي المنهج على إحدى عشر وحدة تعلّمية مُفصَّلة وموجزة، تشتمل على أساليب متنوعة في التَّعليم خلال تواجد الطفل في غرفة النشاط، ويهتم المنهج على التسلسل والانتظام خلال البرنامج اليومي، كما ويُركز على تنمية الذات والمهارات الاجتماعية.	الدليل التطبيقي لمعياري الوطنية والتربية الإسلامية، ودليل النمو الاجتماعي العاطفي). يحتوي المنهج على خمس وحدات استرشادية، كما يمكن أن تُصمِّم المعلمةُ وحدات استقصائية وفقًا لاحتياجات الأطفال واهتماماتهم كالتَّعلُّم بالاستقصاء والتجريب حسب خبرات الأطفال السابقة، وذلك بالاستناد على الدليل التطبيقي للبيئة المادية لتنفيذ بناء وحدات التَّعلُّم، مع إرشاد المعلِّمات إلى المصادر والأدوات اللازمة لتجهيز البيئة التَّعليمية.

المحور الخامس: معايير التَّعلُّم المبكِّر النَّمائية في المملكة العربية السُّعودية

إنَّ أهميةَ بناء معايير وطنية لمرحلة رياض الأطفال في النظام التَّعليمي تأتي من خصوصية هذه المرحلة العمرية التي تتميز بها عن غيرها من المراحل التَّعليمية الأخرى، كما أنَّ الالتزامَ بالمعايير النَّمائية للتعلُّم المبكِّر في المملكة العربية السُّعودية ستدعم من عمل المؤسَّسات التَّعليمية على تربية الأطفال وتعليمهم، كما يُمكن إدراكُ التوقُّع لما يجب أن يعرفه الطفل وما يكون قادرًا على القيام به؛ كل ذلك سيُسهم في بناء شخصية مواطن ومنتج صالح للمجتمع (وزارة التَّعليم السُّعودية، ٢٠٢٣).

والجدير بالقول إن وثيقة معايير التَّعلُّم المبكر النَّمائية تهدف إلى تحسين جودة الرعاية والتَّعلُّم في المدارس من مُقدِّمي الخدمات التَّعليمية لمرحلة رياض الأطفال في جميع أنحاء المملكة العربية السُّعودية. كما تهدفُ إلى تزويد قيادات الروضات، والمعلِّمات، والمربين من الآباء والأمهات بالتوجيهات التي بدورها تساعد على تحقيق التوقُّعات المأمولة من الأطفال بما يتوافق مع المرحلة العمرية ومراحل التَّطور المختلفة لديهم بخبرات تعليمية أكثر عمقًا، كما تُقدم هذه المعايير توجيهات لمعلِّمي المدارس الابتدائية وإداريها بشأن التوقُّعات المناسبة لمعظم الأطفال في السَّنة الأولى من المرحلة الابتدائية بما يُحقق دعمًا فعليًا للطلاب الجدد خلال مرحلتهم الانتقالية من رياض الأطفال للصف الأول الابتدائي، كما توضح المعايير المؤشرات التي تتمركز حول الفئة العمرية من ٣ إلى ٦ سنوات في عدة معايير منفصلة وهي: نهج التَّعلُّم، والتطور الاجتماعي العاطفي، والتطور اللغوي، والمعرفة المبكِّرة للقراءة والكتابة، والعمليات المعرفية والمعلومات العامة، الوطنية والدراسات الاجتماعية، والتَّربية الإسلامية، والصحة والتطور البدني، وستتمحور الدِّراسةُ الحالية تحديدًا حول معيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة (وزارة التَّعليم السُّعودية، ٢٠٢٣).

معيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة:

التَّطور المعرفي هو أساس الفهم ويعني إدراك مختلف المفاهيم ومهارات التفكير الأساسية، ويُظهِر الأطفالُ في مرحلة التَّمهيدي بعمر (٥ – ٦) سنوات مرونةً في التَّفكير وقدرةً أكبر على التقدُّم وفق المحتوى المعرفي المقدَّم لهم في مجالات التَّفكير وحل المشكلات؛ بهدف اكتساب المعرفة من البيئة المحيطة بهم وربطها بمواقف تعلُّم أخرى؛ مما يعني أن تطور العمليات العقلية يتقدَّم بتقدُّم الفرد بالعمر (Copple et al., 2014).

وقُسِّم معيارُ العمليات المعرفية والمعلومات العامة إلى أربع مسارات رئيسية هي: الرياضيات، والعلوم، والفنون الإبداعية، والتقنية، حيث تتناول هذه المساراتُ مهاراتِ التَّفكير والمعلومات العامة التي يستوجب أن تتطور ويتعلَّمها الأطفال في مختلف المجالات التَّعليمية بمرحلة التَّمهيدي؛ بحيث يدعم تعلُّمها تطور مهارات أخرى –كالقدرة على العد، وتمييز الأنماط، والتَّرتيب، والتَّصنيف، وعمل التَّجارب، والقياس، والمقارنة– ليصقل مهاراته ويُعززها من قاعدته المعرفية (وزارة التَّعليم السُّعودية، ٢٠٢٣).

وقُسِّم معيارُ العمليات المعرفية والمعلومات العامة إلى أربع مسارات رئيسية، نذكرها في التالي:

١. الرياضيات:

يتناول مسارُ الرياضيات العلاقات وفق مهارات التَّفكير الرياضي المنطقي، ويحدث من خلال فهم العمليات البسيطة بواسطة ما يحدث حول الأطفال في البيئة المحيطة كفهمهم للأعداد، والزمان والمكان عند الممارسة المبدئية لمفاهيم الأعداد والأرقام، والتَّصنيف، والحجم، والأشكال الهندسية ثنائية أو ثلاثية الأبعاد، مع البدء أيضًا بترتيب بعض البيانات الرياضية وتحليلها؛ بهدف سهولة تطورها وممارستها المرن في المستقبل (وزارة التَّعليم السُّعودية، ٢٠٢٣).

وبناءً على ما سبق فقد أوصت دراسةُ الجهني وسالم (٢٠٢٠) بتدريب جميع المعلِّمات في الروضات الحكومية والخاصة على الربط بين الأنشطة التي تُطبَّق لتقديم المفاهيم الرياضية ومعيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة؛ لما في ذلك من فائدةٍ كبيرة تعود على الطفل في المستقبل بالتدريب عليه منذ الصغر، وأيضًا سيُسهم في مساعدة المعلِّمات على تقديم أنشطة تتوافق مع خصائص نمو الأطفال وبما يتناسب مع عمرهم الزمني.

٢. العلوم:

يهتم هذا المسارُ بمهارات البحث والاستقصاء التي تكشف مدى فهم الأطفال للعالم الطبيعي الخارجي، وينقسم مسارُ العلوم إلى عدة مسارات فرعية هي: الاستقصاء العلمي، وعلم الفيزياء، وعلم الأحياء، وعلم البيئة، والتي تُقدَّم وفق ميول الأطفال واهتماماتهم لمحاولة الإجابة عن استفساراتهم حول البيئة المحيطة باستخدام الأدوات والمنهج العلمي؛ للوصول إلى معرفة حقيقية عن العالم الطبيعي، وهذا ما أشار إليه Sackes (2014) بأن الأطفالَ في مرحلة رياض الأطفال قادرين على أداء عديدٍ من المهارات المعرفية مثل التنبُّؤ وطرح الأسئلة؛ وهي أساس للتفكير العلمي والتَّعلُّم، كما أنَّ تجارب العلوم يُمكن أن تُعزِّز من القدرات النمائية الملائمة وتدعم من التطور المبكر للمعرفة والمهارات العلمية، مع وضع الأساس لتعلُّم العلوم خلال المراحل التَّعليمية لهم، ومن النقاط المحورية في هذا المسار: الطُّرق العلمية، والخصائص الفيزيائية، والفهم الأساسي لضروريات الحياة، والتي تأتي في مقدمتها الكائنات والأشياء كالتمييز بين الكائنات الحية وغير الحية في الأرض والسماء (وزارة التَّعليم السُّعودية، ٢٠٢٣).

٣. الفنون الإبداعية:

وهو يعني التفاعل والتناغم بين عقول الأطفال وأجسامهم وأفعالهم، والتي تُتيح لهم التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم بطُرق إبداعية وغير مألوفة بواسطة مواد مُصمَّمة للتعبير الفني – مثل أوراق الأشجار والرمل، أو التعبير بأجسامهم وأصواتهم – حسب الثَّقافة والشَّخصية الفريدة لكل طفل، وينقسم مسارُ الفنون الإبداعية إلى أربعة مسارات فرعية وهي: الأناشيد، والحركات التَّعبيرية، والتَّعبير الفني، واللعب الدرامي، ويتحقَّق التَّعبيرُ الفني من خلال كيفية صنع الطفل للعمل

الفني بطريقةٍ محسوسة، والتفاعل أيضًا مع العمل من خلال تحريكه ومشاركة الأصدقاء في إضافة التفاصيل وابتكار الأحداث الخيالية بواسطة اللعب الدرامي، والذي يُعد من أهم الأنشطة التطورية في هذا العمر، من خلال استكشاف الأطفال لعالمهم بواسطة تمثيل السيناريوهات سواءً الواقعية أم الخيالية، والذي ينتقل بهم تدريجيًا من المحسوس للمجرد والمتمثِّل بحل المشكلات وتطور المهارات الاجتماعية، واللغوية اللفظية، من خلال الإيقاع والحركات التعبيرية التابعة له كتحريك الجسم للتعبير عن الأفكار الداخلية (وزارة التَّعليم السُّعودية، ٢٠٢٣).

٤. التقنية:

مع الانفتاح والتطور العلمي المتبوع بالتطور التقني يومًا بعد يوم أصبح لزامًا استخدام التقنيات بمختلف أنواعها داخل الصف الدراسي وخارجه؛ لمحاولة مواكبة هذا التَّطور في مختلف مجالات الحياة، ومن المعلوم للجميع بأنَّ التِّقنية أصبحت ضرورة في حياة الأطفال سواءً في التَّعليم أم في غيره من مجالات الحياة المختلفة كأجهزة الجوال الذكية أو اللوحية المتضمنة بألعاب الفيديو وحتى الحواسيب المحمولة، وبما أن المجال التقني لا زال يواصل تطوره ليصبح أكثر اندماجًا في الحياة الواقعية للأطفال؛ لذا أصبح من الضروري أن تنمو لديهم المعرفة والمهارات اللازمة لاستخدام التقنية بشكلٍ فعَّال كالمعرفة الأساسية بطُرق التَّعامل مع أنواع الأجهزة التقنية والتفاعل معها بمساعدة من المعلمة؛ لتوظيفها بما يخدم العملية التَّعليمية. وما يدعم ذلك ما أوصت به دراسةُ أحمد (٢٠١٩) بالتوسُّع في تبني استخدام التقنية ببرامجها المختلفة للتعليم والتَّعلُّم في رياض الأطفال، وكما أظهرت دراسةُ Joseph (2019) بأن استخدام الأطفال للحاسوب بمصاحبة بعض الأنشطة الداعمة لتحقيق الهدف الأساسي يمِلكهم حصيلة نمائية أفضل من أقرانهم ممن ليس لديهم خبرة كافية باستخدام الحاسوب في نواحٍ عديدة منها: الذكاء، والمعرفة الأساسية، والذاكرة طويلة المدى، والمهارات اللفظية وغير اللفظية، وحل المشكلات والتَّجريد، والبراعة اليدوية، والمهارات المفهومية، كما أظهرت دراسةُ Lobello (2015) التَّأثير الإيجابي لاستخدام أطفال مرحلة رياض الأطفال للأجهزة التقنية بما فيها الحاسوب على الاستقلالية في العمل والتَّقدير العالي لذواتهم.

الطَّريقةُ والإجراءات

منهجُ الدِّراسة

اتبعتْ الدِّراسةُ المنهجَ المزجي، والقائم على التَّصميم المزجي التَّتابُعي التَّفسيري (Explanatory Sequential Mixed Methods) وفق مرحلتين كمية ونوعية.

صدق الأدوات

١. الاستبانة:

اتبعت الدِّراسةُ الصِّدقَ الظَّاهري بالاعتماد على تحكيم استبانة دراسة زغلول (٢٠١٤)، أما بالنسبة للصدق الداخلي فتم تطبيق الاستبانة على عينةٍ استطلاعية من مُعلِّمات التَّمهيدي في مرحلة رياض الأطفال بالمدارس الحكومية بمدينة جدة وبلغ عددهم (٣٠) معلمةً.

جدول ٢

معاملات بيرسون لارتباط الصدق الداخلي

المحاور	رقم العبارة	منهج التَّعلُّم الذَّاتي		المنهج الوطني	
		معامل بيرسون للارتباط بالمحور	معامل بيرسون للارتباط بالدرجة الكلية	معامل بيرسون للارتباط بالمحور	معامل بيرسون للارتباط بالدرجة الكلية
مسار الرياضيات	١	.720**	.580**	.811**	.816**
	٢	.520**	.385*	.685**	.564**
	٣	.717**	.680**	.843**	.756**
	٤	.812**	.723**	.711**	.630**
	٥	.737**	.708**	.766**	.697**
	٦	.764**	.671**	.790**	.718**
	٧	.638**	.588**	.809**	.786**
	٨	.633**	.690**	.624**	.648**
مسار العلوم	١	.702**	.583**	.673**	.509**
	٢	.559**	.388*	.794**	.670**
	٣	.835**	.755**	.675**	.631**
	٤	.825**	.790**	.849**	.698**
	٥	.859**	.873**	.751**	.758**
	٦	.770**	.724**	.794**	.832**
مسار الفنون الإبداعية	١	.863**	.687**	.867**	.620**
	٢	.919**	.789**	.878**	.698**
	٣	.655**	.716**	.808**	.718**
	٤	.872**	.793**	.769**	.538**
	٥	.914**	.787**	.812**	.784**
مسار التقنية	١	.955**	.583**	.966**	.688**
	٢	.934**	.466**	.954**	.548**

(**) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١). (*) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)

يتَّضح من جدول (٢) بأنَّ قيم معاملات بيرسون للارتباط، جاءت جميعها قيمًا موجبةً تتراوح بين (٠,٣٨٥ – ٠,٩٦٦) وهي ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠١) و(٠,٠٥)؛ مما يشير إلى الصِّدق الدَّاخلي للأداة وأن العبارات تقيس ما صُمِّمت من أجله.

جدول ٣

معاملات بيرسون لارتباط الصدق الداخلي

المحاور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية (منهج التَّعلُّم الذَّاتي)	معامل الارتباط بالدرجة الكلية (المنهج الوطني)
المجال الأول/ مسار الرياضيات	.895**	.932**
المجال الثاني/ مسار العلوم	.911**	.906**
المجال الثالث/ مسار الفنون الإبداعية	.884**	.809**
المجال الرابع/ مسار التقنية	.561**	.649**

(**) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

يتَّضح من جدول (٣) أنَّ قيمَ معاملات بيرسون للارتباط، جاءت جميعُها موجبةً ومرتفعةً وتتراوح بين (٠,٥٦١ – ٠,٩١١) وهي ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠١)؛ مما يشير إلى الصدق الداخلي لمحاور أداة الدِّراسة.

٢. المقابلة:

وينقسم الصِّدقُ في الجانب النوعي لنوعين هما: الصِّدق الداخلي الذي يعتمد على أساليب جمع البيانات وتحليلها أما بالنسبة للصدق الخارجي فيرتبط بالتَّعميم، ولا تسعى الدِّراسةُ في الجانب النوعي إلى تعميم النتائج.

ثباتُ الأدوات:

١. الاستبانة:

وتمَّ حسابُ ثبات الاستبانة حسب دراسة زغلول (٢٠١٤)، وجاءت النَّتائجُ كالآتي:

جدول ٤

معاملات الثبات بطريقة كرونباخ- ألفا والتجزئة النصفية

المناهج	عدد العبارات	كرونباخ– ألفا	التَّجزئة النِّصفية	
			سبيرمان براون	جوت–مان
منهج التَّعلُّم الذَّاتي	٢١	٠,٩٣٤	٠,٨٥٨	٠,٨٤٠
المنهج الوطني	٢١	٠,٩٣٩	٠,٨٩٠	٠,٨٩٠

يتَّضح من جدول (٤) أنَّ معاملات الثبات بطريقتي كرونباخ–ألفا والتَّجزئة النِّصفية، فنلاحظ أنَّ جميعَ القيم مرتفعة (>٠,٧٠)؛ وهذا يُشير إلى ثباتٍ عالٍ لأداة الدِّراسة ويمكن الحكم عليها بأنها تمتاز بالصدق الداخلي.

٢. المقابلة:

وتم التحقُّق من ثبات المقابلة المستخدَمة في الدِّراسة بتطبيقها على عينةٍ استطلاعية مكوَّنة من (٣) مشاركات للتأكُّد من وضوح الأسئلة وقدرة المشاركات على فهمها.

نتائجُ الدِّراسةِ ومناقشتُها

١. نتائجُ الدِّراسة:

١. الاستبانة:

تألفت الاستبانةُ من عدة محاور تابعة لمعيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة، وخضعت خيارات الإجابة عن عباراتِ المحاور لمقياس ليكرت (Likert) رباعي التدرُّج (دائمًا، أحيانًا، نادرًا، وأبدًا).

جدول ٥

قيم المتوسّطات المرجحة وفقًا لمقياس ليكرت Likert رباعي التدرُّج

الإجابة	الوزن	المتوسِّط الموزون
دائمًا	٤	٤,٠ – ٣,٢٥
أحيانًا	٣	٣,٢٥ >- ٢,٥٠
نادرًا	٢	٢,٥٠ >- ١,٧٥
أبدًا	١	١,٧٥ >- ١

نتائجُ السُّؤال الأول: ما مدى تضمين معيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة وفق مسار الرياضيات في منهجي التَّعلُّم الذَّاتي والوطني؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل عبارات المحور، ويتضح ذلك في الآتي:

جدول ٦

تضمين معيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة وفق مسار الرياضيات في منهجي التَّعلُّم الذَّاتي والوطني (زغلول، ٢٠١٤)

م	العبارات	منهج التَّعلُّم الذَّاتي			المنهج الوطني		
		المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	يتوفر للأطفال الفرص والمواد التَّعليمية لفهم الأعداد وأسمائها مع ربطها بمدلولها الكمي.	3.59	0.58	دائمًا	3.47	0.68	دائمًا
٢	يتوفر للأطفال الفرص والمواد التَّعليمية لتصنيف الأشياء حسب صفة أو أكثر مثل الشكل والحجم، واللون.	3.65	0.60	دائمًا	3.50	0.67	دائمًا
٣	يتوفر للأطفال الفرص والمواد التَّعليمية لتشجيعهم على ربط الرياضيات بالحياة اليومية.	3.57	0.64	دائمًا	3.47	0.68	دائمًا
٤	يتوفر للأطفال الفرص والمواد التَّعليمية التي تساعدهم على فهم أدوات القياس الأساسية واستخدامها.	3.47	0.67	دائمًا	3.37	0.72	دائمًا
٥	يتوفر للأطفال الفرص والمواد التَّعليمية التي تساعدهم في فهم الأشكال الهندسية ذات البُعدين مثل المثلث، المربع، والمستطيل، والثلاث أبعاد مثل: الكرة، والهرم، والمكعّب.	3.63	0.58	دائمًا	3.47	0.70	دائمًا
٦	يتوفر للأطفال الفرص والمواد التَّعليمية المتنوعة لفهم الزمن واستخدامه في الحياة اليومية (وقت النوم/ وتناول الوجبات/	3.63	0.57	دائمًا	3.51	0.68	دائمًا

م	العبارات	منهج التَّعلُّم الذَّاتي			المنهج الوطني		
		المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
	ووقت الذهاب والعودة من المدرسة/ والصلاة...).						
٧	يتوفر للأطفال الفرص والمواد التَّعليمية المتنوعة لفهم أنماط التكرار (تكرار الألوان/ وتكرار الأشكال).	3.64	0.58	دائمًا	3.50	0.69	دائمًا
٨	يتوفر للأطفال الفرص والمواد التَّعليمية لاستكشاف العمليات الحسابية مثل (الإضافة والحذف/ والمجموعات المتساوية وغير المتساوية).	3.45	0.71	دائمًا	3.40	0.72	دائمًا
	المتوسِّط الحسابي المرجح للمحور	3.58	0.62	دائمًا	3.46	0.69	دائمًا
	قيمة اختبار (ت) للعينات المرتبطة: ٣,٥١٥						
	الدلالة الإحصائية: ٠,٠٠١						

يتَّضح من جدول (٦) بأنَّ التَّحليلَ الإحصائي لعبارات المجال الأول (مسار الرياضيات). فبالنسبة لمنهج التَّعلُّم الذَّاتي يتضح أنَّ المتوسِّط الحسابي للمحور بلغ (٣,٥٨) ويقع ذلك ضمن الفئة الأولى (٣,٢٥ – ٤,٠) من مقياس ليكرت الرُّباعي الذي يشير إلى درجة (دائمًا)، وبلغ الانحراف المعياري الكلي لهذا المحور (٠,٦٢) وهو أقل من الواحد الصحيح مما يشير إلى مدى تجانس إجابات أفراد العينة على عبارات المحور، كما تراوحت قيمُ المتوسِّطات الحسابية لعبارات مسار الرّياضيات بين (٣,٤٥ – ٣,٦٥)، وجميعها تقابلها الدرجة (دائمًا).

أما فيما يتعلق بالمنهج الوطني فيتضح أنَّ المتوسِّطَ الحسابي للمحور بلغ (٣,٤٦) ويقع ذلك ضمن الفئة الأولى (٣,٢٥ – ٤,٠) من مقياس ليكرت الرُّباعي والذي يشير إلى درجة (دائمًا)، وبلغ الانحرافُ المعياري الكلي لهذا المحور (٠,٦٩) وهو أقل من الواحد الصحيح؛ مما يشير إلى مدى تجانس إجابات أفراد العينة على عبارات المحور، كما تراوحت قيمُ المتوسِّطات الحسابية للعبارات بين (٣,٣٧ – ٣,٥١)، وجميعها تقابلها الدرجة (دائمًا).

كما يتضح من جدول (٦) أنَّ قيمةَ اختبار (ت) للعينات المرتبطة قد بلغت (٣,٥١٥) بقيمة احتمالية (٠,٠٠١) وهي أقل من مستوى المعنوية (٠,٠٥)؛ مما يشير إلى وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًا بين متوسِّطي آراء أفراد العينة نحو منهجي التَّعلُّم الذَّاتي والوطني، وكانت هذه الفروق لصالح منهج التَّعلُّم الذَّاتي بالمتوسِّط الحسابي الأعلى مقارنةً مع المنهج الوطني.

نتائجُ السُّؤال الثاني: ما مدى تضمين معيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة وفق مسار العلوم في منهجي التَّعلُّم الذَّاتي والوطني؟

للإجابة عن هذا السُّؤال فقد تم تحليلُ عبارات المحور، ويتضح ذلك في الآتي:

جدول ٧

مدى تضمين معيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة وفق مسار العلوم في منهجي التَّعلُّم الذَّاتي والوطني (زغلول، ٢٠١٤)

م	العبارات	منهج التَّعلُّم الذَّاتي			المنهج الوطني		
		المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	يتوفر للأطفال الفرص والمواد التَّعليمية التي تساعدهم على فهم مبادئ العلوم مثل (التمييز بين الأشياء الحية وغير الحية، الفصول الأربعة، الطقس، الضوء، الظل، الشمس، القمر، النجوم، الذوبان، والمواد الصلبة والسائلة والغازية).	3.61	0.59	دائمًا	3.52	0.69	دائمًا
٢	يتوفر للأطفال الفرص والمواد التَّعليمية التي تشجعهم على استخدام الحواس الخمسة في الملاحظة، الاكتشاف، التجريب، والظَّواهر العلمية مثل قوس قزح.	3.61	0.61	دائمًا	3.52	0.69	دائمًا
٣	يتوفر للأطفال الفرص والمواد التَّعليمية لتجميع البيانات وعرضها في شكل رسومات.	3.41	0.73	دائمًا	3.39	0.77	دائمًا
٤	يتوفر للأطفال الفرص والمواد التَّعليمية التي تشجعهم على التفكير وتُجيب عن الأسئلة التي تُثار حول الظواهر التي يُلاحظونها مثل (تكوّن السحب، الأمطار، قوس قزح، وطفو السُّفن فوق الماء).	3.48	0.66	دائمًا	3.48	0.68	دائمًا
٥	يتوفر للأطفال الفرص والمواد التَّعليمية التي تشجعهم على مناقشة المفاهيم العلمية المرتبطة بالحياة اليومية.	3.55	0.60	دائمًا	3.49	0.70	دائمًا
٦	يتوفر للأطفال الفرص والمواد التَّعليمية في ركن خاص بالعلوم والاكتشاف يحتوي على المفردات العلمية المرتبطة بالمنهج.	3.55	0.62	دائمًا	3.48	0.70	دائمًا
	المتوسِّط الحسابي المرجح للمحور	3.53	0.64	دائمًا	3.48	0.70	دائمًا
	قيمة اختبار (ت) للعينات المرتبطة: ١,٥٠						
	الدلالة الإحصائية: ٠,١٣٥						

يفسِّرُ جدول (٧) التَّحليل الإحصائي لعبارات المجال الثاني (مسار العلوم)، حيث تم حساب المتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء أفراد العينة للكشف عن مدى تضمين معيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة في مجالات التَّعلُّم المختلفة وفق مسار العلوم في منهجي التَّعلُّم الذَّاتي والوطني.

بدايةً بالنسبة لمنهج التَّعلُّم الذَّاتي اتضح من الجدول (٧) بأن المتوسِّط الحسابي للمحور بلغ (٣,٥٣) ويقع ذلك ضمن الفئة الأولى (٣,٢٥ – ٤,٠) من مقياس ليكرت الرُّباعي الذي يشير إلى درجة (دائمًا)، كما بلغ الانحراف المعياري الكلي للمحور (٠,٦٤) وهو أقل من الواحد الصحيح؛ مما يشير إلى مدى تجانس إجابات أفراد العينة على عبارات المحور كما تراوحت قيمُ المتوسِّطات الحسابية للعبارات بين (٣,٤١ – ٣,٦١)، وجميعها تقابلها الدرجة (دائمًا). أما بالنسبة للمنهج الوطني فيتضح من جدول (٧) أنَّ المتوسِّط الحسابي للمحور بلغ (٣,٤٨) وهو يقع ضمن الفئة الأولى (٣,٢٥ – ٤,٠) من مقياس ليكرت الرُّباعي الذي يشير إلى درجة (دائمًا)، كما بلغ الانحرافُ المعياري الكلي (٠,٧٠) وهو أقل من الواحد الصحيح؛ مما يشير إلى مدى تجانس إجابات أفراد العينة على عبارات المحور، كما تراوحت قيمُ المتوسِّطات الحسابية للعبارات بين (٣,٣٩ – ٣,٥٢)، وجميعها تقابلها الدرجة (دائمًا).

كما يتضح أيضًا أن قيمة اختبار (ت) للعينات المرتبطة قد بلغت (١,٥٠) بقيمة احتمالية (٠,١٣٥) وهي أكبر من مستوى المعنوية (٠,٠٥)؛ مما يشير إلى عدم وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًا بين متوسِّطي آراء أفراد العينة نحو منهجي التَّعلُّم الذَّاتي والوطني، حيث أتت بدرجاتٍ متقاربةٍ إلى حد ما.

نتائج السُّؤال الثَّالث: ما مدى تضمين معيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة وفق مسار الفنون الإبداعية في منهجي التَّعلُّم الذَّاتي والوطني؟

للإجابة عن هذا السُّؤال تم تحليل عبارات المحور، ويتضح ذلك في الآتي:

جدول ٨

مدى تضمين معيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة وفق مسار الفنون الإبداعية في منهجي التَّعلُّم الذَّاتي والوطني (زغلول، ٢٠١٤)

م	العبارات	منهج التَّعلُّم الذَّاتي			المنهج الوطني		
		المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	يتوفر للأطفال الفرص لتذوق الفن، الموسيقى، الدراما، والرقص بطرق تعكس التنوع الثقافي.	3.05	0.95	أحيانًا	3.35	0.84	دائمًا
٢	يتوفر للأطفال الفرص لاكتساب مفاهيم ومفردات لغوية جديدة مرتبطة بالفن، الموسيقى، والرقص.	3.02	0.98	أحيانًا	3.30	0.87	دائمًا
٣	يتوفر للأطفال الفرص المتنوعة لتنمية المهارات التي تدعم التعبير الفني وتوسيعها مثل (القص واللصق، واستخدام الأدوات والمواد في الفن).	3.69	0.57	دائمًا	3.62	0.63	دائمًا
٤	يتوفر للأطفال عديد من الفرص والمواد التَّعليمية المتنوعة مفتوحة النهاية للتعبير	3.18	0.89	أحيانًا	3.35	0.80	دائمًا

م	العبارات	منهج التَّعلُّم الذَّاتي			المنهج الوطني		
		المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
	عن أنفسهم بابتكارية من خلال الموسيقى، الدراما، الرقص، والفنون ثنائية أو ثلاثية الأبعاد.						
٥	يتوفر للأطفال الفرص للتفاعل مع فنون الأطفال الأخرى.	3.38	0.78	دائمًا	3.42	0.72	دائمًا
	المتوسِّط الحسابي المرجح للمحور	3.27	0.83	دائمًا	3.41	0.77	دائمًا
	قيمة اختبار (ت) للعينات المرتبطة: -٣,٦٧١						
	الدلالة الإحصائية: ٠,٠٠٠						

يوضِّح جدول (٨) التَّحليل الإحصائي لعبارات المجال الثالث (مسار الفنون الإبداعية)، حيث تم حساب المتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء أفراد العينة للكشف عن مدى تضمين معيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة في مجالات التَّعلُّم المختلفة وفق (مسار الفنون الإبداعية) في منهجي التَّعلُّم الذَّاتي والوطني. وفيما يتعلق بمنهج التَّعلُّم الذَّاتي يتضح من الجدول (٨) بأنَّ المتوسِّط الحسابي للمحور بلغ (٣,٢٧) حيث يقع ضمن الفئة الأولى (٣,٢٥ – ٤,٠) من مقياس ليكرت الرُّباعي الذي يشير إلى درجة (دائمًا)، كما بلغ الانحرافُ المعياري الكلي للمحور (٠,٨٣) وهو أقل من الواحد الصحيح؛ مما يشير إلى مدى تجانس إجابات أفراد العينة على عبارات المحور وتراوحت قيمُ المتوسِّطات الحسابية للعبارات بين (٣,٠٢ – ٣,٦٩)، حيث بلغت في أعلاها على القيمة (٣,٦٩) التي تقابل الدرجة (دائمًا)، وبلغت في أدناها على القيمة (٣,٠٢) والتي تقابل الدرجة (أحيانًا).

ومن ناحية المنهج الوطني فيتضح أن المتوسِّط الحسابي للمحور بلغ (٣,٤١) ويقع ذلك ضمن الفئة الأولى (٣,٢٥ – ٤,٠) من مقياس ليكرت الرُّباعي الذي يشير إلى درجة (دائمًا)، كما بلغ الانحرافُ المعياري الكلي للمحور (٠,٧٧) وهو أقل من الواحد الصحيح؛ مما يشير إلى مدى تجانس إجابات أفراد العينة عن عبارات المحور، وتراوحت قيمُ المتوسِّطات الحسابية للعبارات بين (٣,٣٠ – ٣,٦٢)، وجميعها تقابلها الدرجة (دائمًا).

ويُظهر جدولُ (٨) بأنَّ قيمة اختبار (ت) للعينات المرتبطة قد بلغت (-٣,٦٧١) بقيمة احتمالية (٠,٠٠٠) وهي أقل من مستوى المعنوية (٠,٠٥)؛ مما يشير إلى وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًا بين متوسِّطي آراء أفراد العينة نحو منهجي التَّعلُّم الذَّاتي والوطني، لصالح المنهج الوطني بالمتوسِّط الحسابي الأعلى وهو (٣,٤١) مقارنةً مع منهج التَّعلُّم الذَّاتي الذي بلغ متوسِّطه الحسابي (٣,٢٧).

نتائج السُّؤال الرابع: ما مدى تضمين معيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة وفق مسار التقنية في منهجي التَّعلُّم الذَّاتي والوطني؟

للإجابة عن هذا السُّؤال فقد تم تحليل عبارات المحور، ويتضح ذلك في الآتي:

جدول ٩

مدى تضمين معيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة وفق مسار التقنية في منهجي التَّعلُّم الذَّاتي والوطني (زغلول، ٢٠١٤)

م	العبارات	منهج التَّعلُّم الذَّاتي			المنهج الوطني		
		المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	يتوفر للأطفال فرص استخدام التكنولوجيا (السبورة التفاعلية، الميكروسكوبات الضوئية، والحواسيب) بأنفسهم أو بالتعاون مع المعلمة.	3.04	1.00	أحيانًا	3.18	0.97	أحيانًا
٢	تُستخدم التكنولوجيا لدمج الأطفال في التَّعلُّم وإثراء منهج الروضة.	3.36	0.79	دائمًا	3.45	0.78	دائمًا
	المتوسِّط الحسابي المرجح للمحور	3.20	0.89	أحيانًا	3.31	0.88	دائمًا
	قيمة اختبار (ت) للعينات المستقلة: -٢,٨١٨						
	الدلالة الإحصائية: ٠,٠٠٥						

يتَّضح من جدول (٩) بأنَّ التَّحليلَ الإحصائي لعبارات المجال الرابع (مسار التقنية)، حيث تم حساب المتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء أفراد العينة للكشف عن مدى تضمين معيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة في مجالات التَّعلُّم المختلفة وفق مسار التقنية في منهجي التَّعلُّم الذَّاتي والوطني. كما يوضح جدول (٩) بأنَّ المتوسِّط الحسابي لمنهج التَّعلُّم الذَّاتي للمحور، حيث بلغ (٣,٢٠) وهذا يقع ضمن الفئة الثانية (٢,٥٠ -< ٣,٢٥) من مقياس ليكرت الرُّباعي الذي يشير إلى درجة (أحيانًا)، كما بلغ الانحرافُ المعياري الكلي للمحور (٠,٨٩) وهو أقل من الواحد الصحيح؛ مما يشير إلى مدى تجانس إجابات أفراد العينة على عبارات المحور، حيث تراوحت قيمُ المتوسِّطات الحسابية للعبارات بين (٣,٠٤ - ٣,٣٦)، وبلغت في أعلاها على القيمة (٣,٣٦) التي تقابل الدرجة (دائمًا)، وأما الأدنى فقد حازت على القيمة (٣,٠٤) والتي تقابل الدرجة (أحيانًا).

أما بالنسبة للمنهج الوطني فيتضح من الجدول السابق (٩) بأنَّ المتوسِّط الحسابي للمحور بلغ (٣,٣١) وهو يقع ضمن الفئة الأولى (٣,٢٥ - ٤,٠) من مقياس ليكرت الرُّباعي الذي يشير إلى درجة (دائمًا)، كما بلغ الانحرافُ المعياري الكلي للمحور (٠,٨٨) وهو أقل من الواحد الصحيح؛ مما يشير إلى مدى تجانس إجابات أفراد العينة على عبارات المحور وتراوحت قيمُ المتوسِّطات الحسابية للعبارات بين (٣,١٨ - ٣,٤٥)، حيث بلغت في أعلاها على القيمة (٣,٤٥) التي تقابل الدرجة (دائمًا)، وبلغت في أدناها على القيمة (٣,١٨) التي تقابل الدرجة (أحيانًا).

ويتضح من جدول (٩) بأنَّ قيمةَ اختبار (ت) للعينات المرتبطة قد بلغت (-٢,٨١٨) بقيمة احتمالية (٠,٠٠٥) وهي أقل من مستوى المعنوية (٠,٠٥)؛ مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسِّطي آراء أفراد العينة نحو منهجي التَّعلُّم الذَّاتي والوطني، وهذه الفروق كانت لصالح المنهج الوطني بالمتوسِّط الحسابي الأعلى وهو (٣,٣١) مقارنةً بمنهج التَّعلُّم الذَّاتي الذي بلغ متوسِّطه الحسابي (٣,٢٠).

٢. المقابلة:

نتائج السؤال الخامس: ما أبرزُ التَّحديات التي تواجه مُعلِّمات مرحلة التَّمهيدي في تطبيق معيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة في المنهج الوطني وفق مسارات التَّعلُّم المختلفة (الرياضيات، والعلوم، والفنون الإبداعية، والتقنية)؟

وقد تباينت التَّحدياتُ من وجهة نظرهنَّ كالتالي:

١. عدم شمولية التَّدريب لاحتياجات المعلِّمات المهنية وفقًا لمتغيرات المنهج الوطني:

بعد إجراء المقابلات مع المشاركات تبين بأنَّ جميعَ المشاركات تم تدريبهم على المنهج الوطني ماعدا المشاركة (٨) لم تُدرَّب على آليات تنفيذ المنهج الوطني، وحسب حديثها واتفاقًا مع رأي المشاركة (١) بأنه تم ترشيح بعض المعلِّمات من كل روضة لتدريبهم ثم نقل خبرتهم في التدريب لزميلاتهم ممن لمن يحضرن، وحسب حديثهن سيتم تدريب الجميع بشكلٍ تدريجي. وبذكر التَّدريب على المنهج الوطني فقد تحدثت المشاركة (٢) بأن محتوى التدريب على آليات تنفيذ المنهج الوطني لم يُعزز كثيرًا من طريقة تطبيقها العملي للوحدات بنوعيها الاسترشادية والاستقصائية.

٢. التذبذب في آراء المشرفات التربويات

تحدثت المشاركتان (١، ٣) عن دعم المشرفة التربوية وتشجيعها لهن معنويًا للتدرُّج في تقديم المنهج الوطني؛ بهدف تطوير أدائهن للأفضل. ومن جهة أخرى فقد عارضت المشاركتان (٢، ٨) الرأي السابق حيث لاحظن التَّضارب في الرأي من قِبل المشرفات التربويات، وعبرت المشاركة (٢) قائلة "كل وحدة كلام وكلامهم يتناقض مع بعض".

كما أبدت المشاركة (٤) استغرابها من عدم مراعاة المشرفات التربويات بأنَّ الدورة تم التدريب عليها قبل تنفيذ المنهج الوطني بفترة وجيزة، فحسب حديثها من المفترض التجهيز للتدريب قبل التطبيق العملي بوقت كافٍ.

٣. قلة توافر الأدوات الدَّاعمة لتطبيق المنهج الوطني:

تحدثت المشاركة (٢) بأنَّ محتوى المنهج الوطني يُطالب المعلِّمات بأنشطة تُعزز من اكتشاف أماكن مختلفة، ولكن مع الأسف لا توجد إمكانيات، كالدعم المادي للذهاب لمثل هذه الأماكن، وبخصوص عدم توفر الإمكانيات فأشارت المشاركة (٢) بأنَّ متطلبات المنهج الوطني عديدة من ناحية تعزيز التَّعلُّم بأدوات مختلفة؛ لتحقيق ما يهدف إليه، وهذا عكس ما كان يحدث في منهج التَّعلُّم الذَّاتي السابق وكما عبرت بقولها "العمل في المنهج السابق بالموجود".

وبسؤال المشاركات عن تطبيقهنَّ لمسارات التَّعلُّم المختلفة فقد اتفقن جميع المشاركات بلا استثناء بأن أصعب هذه المسارات تنفيذًا هي (التقنية، الموسيقى والرقص التابعة لمسار الفنون الإبداعية)؛ بسبب قلة توافر الأدوات الداعمة لتطبيقها.

٤. زيادة عدد الأطفال داخل الفصل دون توفُّر معلمة مساعدة للمعلمة الأساسية:

وفيما يخص عدد الأطفال فقد اتفقت جميعُ المشاركات دون استثناء على زيادة عدد الأطفال في الفصل الواحد ليصل إلى (٣٠) طفلًا، وفي السياق ذاته أضافت المشاركتان (٢، ٥) بأنهن مُطالبتان بالتصوير وتسجيل كل ما يدور في البرنامج اليومي وهو أمر غير منطقي دون توفُّر معلمة أخرى أو مساعدة لمعلمة الفصل. وبذكر المعلمة المساعدة فقد

أفادت المشاركة (٣) على ما سبق من زيادة عدد الأطفال أيضًا كونهم أطفال جُدُد ومنهج جديد في آنٍ واحد، كما تكّمُن الصُّعوبة بحسب رأيها في عدم توفُّر معلمة أو مساعدة للمعلمة الأساسية.

وفي ظل تحدي زيادة عدد الأطفال أجمعت أغلب المشاركات وهن (٢، ٣، ٥، ٦، ٧، ٨) على عدم مناسبة مساحة الفصول لخصائص الأطفال وطبيعة المنهج الوطني، وما عبرت عن ذلك المشاركة (٢) بقولها "مساحة فصلي ٣×٣ هل هذي المساحة تكفي أطفال خمس سنوات".

نتائجُ السُّؤال السَّادس: ما الطُّموح المستقبلي في تطبيق معيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة في محتوى المنهج الوطني لمرحلة التمهيدي؟

تمثَّلت أبرزُ المقترحات من وجهةِ نظر المشاركات في الآتي:

١. الربط بين التدريب النظري والعملي على آليات تنفيذ المنهج الوطني:

للوصول إلى الطريقة المثلى في تنفيذ المنهج الوطني، اقترحت المشاركة (١) بأنَّه لو يتم وضع دليل بوصفه تطبيقًا مرنًا للرجوع إليه إن لزم الأمر وهو أفضل من الحرية المطلقة، كما أن المعلِّمات وبحسب قولها "يحتجن لتدريبٍ أكثر على ممارسة طرق صحيحة في تطبيق فترة المناطق التَّعلُّمية لأنها هي التطبيق العملي للطفل خلال اليوم"، كما أكدت بأنَّه في قادم الأيام سيتم الإبداع أكثر وأعمق؛ بسبب حب المعلمة والأطفال وتقبلهم للمنهج الوطني.

٢. الوصول إلى فهم مشترك بين قائدات الروضات والمشرفات التربويات حول طُرق تطبيق المنهج الوطني

بدايةً عبرت المشاركتان (١، ٤) بأنَّ هناك مرونةً من قِبل المشرفات التربويات في حرية تطبيق الروضات سواءً للوحدات الاسترشادية أو الاستقصائية بحسب ظروف الأطفال وطبيعتهم. وبذكر مرونة العمل فاقترحت المشاركة (٧) بتعاون المشرفات التربويات مع المعلِّمات في تخفيف العبء الورقي عليهن، والاكتفاء بالنَّماذج المهمة فقط؛ للاستفادة من الوقت بما يخدم مصلحة الأطفال كتصميم الوحدات الاستقصائية أو تغذية المناطق التَّعلُّمية، وتحدثت قائلة "نسوي في الخطط الورقية لو نستغل الوقت في التجهيز لكل فترة أفضل من ضياع الوقت في هذه الأعمال الروتينية".

٣. توفير أدوات داعمة لتنفيذ المنهج الوطني، مع تشجيع الأُسر على المشاركة بشكلٍ مستمر

بخصوص الأدوات الداعمة للعمل فقد أشارت المشاركةُ (٣) إلى قلة توافر الأدوات الداعمة والمحفزة في المنهج الوطني، تحديدًا وفق التقنية والموسيقى والتابعة لمسار الفنون الإبداعية. وبذكر التقنية فتُخطط المشاركة (٦) بأنها من الممكن أن تُنفذ في قادم الأيام وحدةً استقصائية عن التقنية، بموجبها ستتم برمجةُ بعض الألعاب الإلكترونية بشكلٍ تشاركي مع أطفالها. وعند الحديث عن مشاركة الأُسرة في المنهج الوطني فتحدثت عن ذلك المشاركة (٦) بأنَّ إشراكهم في تفعيل الوحدات التَّعلُّمية ذو أثرٍ إيجابي؛ واستمراره سيُعزز من اكتساب الطفل للمعارف بشكلٍ أعمق، وبتعليقٍ داعمٍ للمشاركة (٦) قائلةً "الأطفال وأُسرهم جوهر تقدُّم وعطاء المعلمة".

٤. تقليص عدد الأطفال في الفصل الواحد أو تقسيمهم مع توفير معلمة أخرى أساسية أو مساعدة

عند الحديث عن عدد الأطفال فقد أجمعت جميعُ المشاركات دون استثناء على زيادة عدد الأطفال في الفصل الواحد، كما أكَّدت المشاركتان (١، ٥) على ضرورة توفير معلِّمة مساعدة للمعلمة الأساسية؛ للتغلُّب على مشكلات عديدة. وبذكر المعلِّمة المساعدة فقد تحدثت حولها المشاركة (٥) قائلة بأن تكون مساعدة للمعلمة الأساسية في تصميم

الوحدات الاستقصائية والتركيز سويًا حول اهتمامات أطفالهنَّ، كما أضافت المشاركة (٧) بأن وجود معلمتين يُساعد في الإشراف على الأطفال تحديدًا في مناطق التَّعلُّم، فهي تحتاج لمتابعة وإشراف عالٍ من المعلِّمة.

٢. مناقشةُ النَّتائج:

١- مناقشة النَّتائج فيما يتعلق بالسُّؤال الأول الذي ينصُّ على "ما مدى تضمين معيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة وفق مسار الرياضيات في منهجي التَّعلُّم الذَّاتي والوطني؟"

وفق هذا السؤال فقد اتضح بأن تضمين مسار الرياضيات في المنهجين بدرجة (دائمًا)، ولكن تضمينه في منهج التَّعلُّم الذَّاتي بدرجةٍ أكبر منه في المنهج الوطني، حيث بلغ متوسِّطه الحسابي في المنهج السابق (٣,٥٨)، أما في المنهج الوطني الحالي فبلغ متوسِّطه الحسابي (٣,٤٦)؛ وتُعلل ذلك المشاركة (٤) بأن نجاح تفعيل مسار الرياضيات يعتمد على تقديم المعلمة له بطريقةٍ تجذب الطفل للتعلم؛ كما علَّلت سبب نجاحها في منهج التَّعلُّم الذَّاتي نتيجةً لخبرتها العملية في سنوات تطبيقه، أما في المنهج الوطني الحالي فلم يتم التَّدريب الكافي خصوصًا في ربط أُطره وأدلته النَّظرية بالتَّطبيق العملي للبرنامج اليومي في الروضة.

وبناءً على ما سبق ذكره من الخبرة العملية، فقد أشارت دراسةُ الجهني وسالم (٢٠٢٠) على ضرورة تدريب جميع المعلِّمات بالربط بين الأنشطة التي تُطبق لتقديم المفاهيم الرياضية ومعيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة؛ لما في ذلك من الفائدة الكبيرة التي تعود على الطفل في المستقبل بالتدريب عليه منذ عمرٍ مبكِّر.

٢- مناقشةُ النَّتائج فيما يتعلق بالسؤال الثَّاني الذي ينصُّ على "ما مدى تضمين معيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة وفق مسار العلوم في منهجي التَّعلُّم الذَّاتي والوطني؟"

وقد أشارت نتائجُ السُّؤال إلى تضمين مسار العلوم في منهجي التَّعلُّم الذَّاتي والوطني بدرجاتٍ متقاربةٍ إلى حدٍ ما، ولكن تضمينه في المنهج السابق أعلى قليلًا، حيث بلغ متوسِّطه الحسابي (٣,٥٣)، أما في المنهج الحالي فبلغ متوسِّطه الحسابي أقل وهو (٣,٤٨)، وهذا ما أكدت عليه المشاركة (٢) بأنَّ المنهجَ الوطني الحالي لم يختلف كثيرًا عن منهج التَّعلُّم الذَّاتي، فعبرت قائلة "الفرق بينهم فقط تغيير في المسميات وتصميم الوحدات الاستقصائية"؛ ونتيجةً لذلك وفي ضوء دراسة Samur and Yalcin (2024) بأنَّه مازالت هناك فجوات في تطبيق المفاهيم العلمية لمرحلة رياض الأطفال، من ناحية تصميم خطط الدروس اليومية وتنفيذها، ويمكن التغلُّب عليها بدعم المعلِّمين ببرامج تساعدهم على التَّطوير المهني المستمر وفق هذا المسار.

٣- مناقشة النَّتائج فيما يتعلق بالسُّؤال الثَّالث الذي ينصُّ على "ما مدى تضمين معيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة وفق مسار الفنون الإبداعية في منهجي التَّعلُّم الذَّاتي والوطني؟"

تم التوصل إلى تضمين مسار الفنون الإبداعية في المنهجين، ولكن تضمينه في المنهج الوطني أتى بمتوسِّط حسابي (٣,٤١) وهي درجة أكبر من منهج التَّعلُّم الذَّاتي الذي بلغ متوسِّطه الحسابي (٣,٢٧)، وهذا ما أكدت عليه المشاركة (٦) بأنَّ مسار الفنون الإبداعية أصبح يُطبَّق في المنهج الوطني بحرية وإبداع أكثر من السابق تحديدًا في الأعمال المفتوحة وبحسب قولها "تحطي للطفل أدوات وهو يسوي فيها اللي يبغى وشوفي الإبداعات كلًا وحسب قدراته".

وبناءً على ما سبق فقد أظهرت نتائجُ دراسة Qizi (2024) بأنَّ لمسار الفنون الإبداعية الأثر الكبير في إعداد الأطفال للمراحل اللاحقة، كاكتساب المعرفة بواسطة مهارات إبداعية، وبحسب الدِّراسة سيتم أخذ ذلك في الاعتبار تحديدًا في تعليم الأطفال لما لها من أهمية مهارية تعود عليهم في المستقبل.

٤- مناقشةُ النَّتائج فيما يتعلق بالسُّؤال الرابع الذي ينصُّ على "ما مدى تضمين معيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة وفق مسار التقنية في منهجي التَّعلُّم الذَّاتي والوطني؟"

اتضح من خلاله بأنَّ مسار التِّقنية مُتضمَّن في المنهجين بشكلٍ متفاوت، حيث أن تضمينه في المنهج السابق بدرجة (أحيانًا) وبمتوسط حسابي (٣,٢٠)، بينما تضمينه في المنهج الوطني بدرجة (دائمًا) وبمتوسط حسابي (٣,٣١). وبناءً على نسب تضمين مسار التقنية وفق المنهجين فتحدثت المشاركة (١) بأنَّ المشرفات التربويات لم يُلْزِمن المعلِّمات بتطبيق هذا المسار؛ فتطبيقه اختياري وفق اجتهادات كل معلمة وإمكانيات الروضة.

وخالفت دراسةُ أحمد (٢٠١٩) ما سبق فقد أوصت بالتوسُّع في تبني استخدام التقنية ببرامجها المختلفة لتعلُّم مرحلة رياض الأطفال، وهذا ما يتفق مع اهتمام وزارة التَّعليم السُّعودية (٢٠٢٣) بتطوير المناهج الدراسية بما يتوافق مع عجلة التَّطور المتسارع في جميع الميادين، تحديدًا في الميدان التربوي وفق المستجدات العلمية والتقنية الحديثة؛ بهدف تهيئة المتعلمين للمهارات الأساسية، حيث يُعد تفعيل التقنية واستخدامها مع دمجها الأمثل في عملية التَّعليم والتَّعلُّم من ضمن أهداف تطوير المناهج الدِّراسية.

٥- مناقشةُ النَّتائج فيما يتعلق بالسُّؤال الخامس الذي ينصُّ على "ما أبرز التَّحديات التي تواجه مُعلِّمات مرحلة التَّمهيدي في تطبيق معيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة في المنهج الوطني؟"

تعدَّدت التَّحديات، ونُناقشها في الأسئلة الفرعية التالية:

١. مناقشةُ النَّتائج فيما يتعلق بالسُّؤال الأول الذي ينصُّ على "ما أبرزُ التَّحديات التي تواجه مُعلِّمات مرحلة التَّمهيدي في تطبيق المنهج الوطني وفق مسار الرياضيات؟"

بناءً على ما سبق عرضه فقد تم الخلوص لعددٍ من التَّحديات التي تحول بدورها دون تطبيق مسار الرياضيات ومنها ما تحدثت عنه المشاركة (٧) بأنَّ دمج النشاط التَّعليمي خلال فترات البرنامج اليومي في المنهج الحالي لمسار الرياضيات غير كافٍ لمتطلَّبات تطبيق هذا المسار، ووفق ما يسعى إليه المنهجُ الوطني من جعل الطفل محور العملية التَّعليمية وبحسب تنفيذ المشاركة (٣) وباتفاق مع المشاركة (٧) بأنهنَّ وإلى الآن -كالسَّابق- يستقطعن وقتًا مُحدَّدًا لفترة النشاط التَّعليمي للاستفادة من هذه الفترة أقصى استفادة؛ خاصةً وأن المفاهيم الرياضية واحدة من المفاهيم التي بحسب دراسة Askarovich (2024) من المفترض أن تُقدم بطريقة إبداعية كعرضها بوسائط متعددة وتجارب تعليمية تفاعلية وممتعة لأنماط وتفضيلات الأطفال المختلفة؛ لتعزيز الفهم العميق واستبقاء التَّعلُّم لسنوات قادمة.

كما تحدثت المشاركةُ (٤) عن مشاركة الأُسر قائلة "لمن يخرجوا يعد في البيت يصنف أدوات المطبخ حسب الحجم"؛ بهدف التعزيز من التَّعلُّم، حيث بلغ المتوسِّط الحسابي لهذا المحور وهو (يتوفر للأطفال الفرص والمواد التَّعليمية لتشجيعهم على ربط الرياضيات بالحياة اليومية) وفق نتائج الاستبانة في المنهج الوطني نسبة (٣,٤٧)، أما في المنهج السابق فكانت أعلى حيث بلغت نسبته (٣,٥٧)؛ مما يتوجب النظر في تفعيله في المنهج الوطني وتطويره للأفضل.

٢. مناقشةُ النَّتائج فيما يتعلق بالسُّؤال الثَّاني الذي ينصُّ على "ما أبرزُ التَّحديات التي تواجه مُعلِّمات مرحلة التمهيدي في تطبيق المنهج الوطني وفق مفاهيم العلوم؟"

فبحسب رأي المشاركة (٢) بأن مسار العلوم في المنهج الوطني غير متدرج علميًا لتعلُّم الطفل في السنوات القادمة حيث عبرت عن ذلك "الطفل يخرج من الروضة ويروح للابتدائي ما في منهج متتابع كله يتغير أجل فين الفائدة".

وفي هذا السياق فقد أشار كلٌ من McAdams et al., (2019)؛ Seo et al., (2019) إلى أنَّ الخصائص النَّمائية (المعرفية، واللغوية، والاجتماعية، والخلقية، والانفعالية) ترتبط وتتأثر ببعضها البعض، تحديدًا في المفاهيم العلمية وحسب ما حددها Koerber and Osterhaus (2021) بأن الأساس العلمي لها يبدأ من مرحلة الطُّفولة ويستمر في المراحل التَّعليمية اللاحقة، حيث بلغت نسبةُ تضمينه في المنهج السابق بناءً على نتائج الاستبانة بمتوسِّط حسابي (٣,٦١) وهي تُمثل درجة أعلى من تضمينه في المنهج الحالي الذي بلغ متوسِّطه الحسابي (٣,٥٢).

٣. مناقشةُ النَّتائج فيما يتعلق بالسُّؤال الثَّالث الذي ينصُّ على "ما أبرز التحديات التي تواجه مُعلِّمات مرحلة التمهيدي في تطبيق المنهج الوطني وفق المهارات المتعلقة بالفنون الإبداعية؟"

وفق النتائج السَّابقة التي اتضح منها بأن هذا المسار مُتضمَّن في المنهجين بدرجة (دائمًا)، ولكن تضمينه في المنهج الوطني أعلى حيث بلغ المتوسِّطُ الحسابي له (٣,٤١)، وأيد ذلك حديث المشاركة (٨) فمن وجهة نظرها بأن المنهج السَّابق وفق مسار الفنون الإبداعية فيه تقيُّد للطفل في تنفيذ الأعمال الفنية بتوجيه ومساعدة من المعلمة، وأكثر ما فضلته في المنهج الوطني كمعلمة جلب الأطفال لأعمال داعمة للوحدات التَّعلُّمية بناءً على رغبتهم، ووصفت ذلك بقولها "هذا فيه إبداع وحرية في التنفيذ أكثر خصوصًا بمشاركة أُسرهم".

وفي ضوء ما سبق ذكره وبحسب دراسة Karaca et al. (2020) بأنَّ الإبداعَ ذو أساس فطري، ولكن يُمكن تحسينه إذا توفرت الظُّروف البيئية المناسبة لممارسته؛ فالمسؤولية الكبرى على الوالدين والمعلمين تكّمُن في دعم البيئة التَّعليمية بأدوات تُحفز على التفكير؛ للتطوير من مسار الفنون الإبداعية ومواصلة ممارسته في المراحل التَّعليمية اللاحقة.

٤. مناقشةُ النَّتائج فيما يتعلق بالسُّؤال الرَّابع الذي ينصُّ على "ما أبرزُ التَّحديات التي تواجه مُعلِّمات مرحلة التمهيدي في المنهج الوطني والمتعلقة بالتفاعل مع الأجهزة التقنية؟"

اختلفت النتائجُ الكمية وفق هذا المسار حيث اتضح تضمينه في المنهج السابق بدرجة (أحيانًا) وبمتوسِّط حسابي (٣,٢٠)، أما في المنهج الوطني فقد تضمن بدرجة (دائمًا) وبمتوسِّط حسابي (٣,٣١)؛ ويرجع ذلك بحسب رأي المشاركات (١، ٣، ٥، ٧) بأنهن وباجتهاد شخصي وفرّن بعض الأدوات لدمج مسار التقنية، وذلك بعكس دليل المنهج السابق وهو التَّعلُّم الذَّاتي حيث كان دمجُ التقنية خلال فترات البرنامج اليومي غير إلزامي.

وعند الحديث عن أهمية دمج التقنية وبحسب دراسة العمري والحارثي (٢٠٢٣) التي أبرزت دور المملكة العربية السُّعودية في تبنيها منهجًا للتحول الرقمي، حيث مهدت له طريقًا من خلال إرساء السياسات العامة في محاولة لتحقيقه خطوةً بخطوة؛ لتكون المملكةُ العربية السُّعودية وفق رؤية (٢٠٣٠) أنموذجًا رائدًا على المستويات كافة والتَّعليم المعاصر على وجه الخصوص بدمج التكنولوجيا بوصفه محركًا أساسيًا داعمًا لها، خاصةً في عصرنا الرقمي الحالي الذي أصبح قياس قوة التَّعليم فيه بمدى تقدُّمه التكنولوجي، فالدمج يكون بتوظيف الأدوات التقنية حسب المرحلة العمرية المراد تعليمها؛

تحقيقًا للتحول الرقمي وتوظيفه بنجاح، كما خلصت نتائجُ الدِّراسة إلى ضرورة نشر ثقافة التَّحول الرَّقمي من ناحية تصميم البرامج التَّعليمية الرقمية مع ضرورة إعداد المعلمين وفقًا لذلك وتوفير المواد والأدوات الداعمة لتحقيق هذا الهدف.

٦- مناقشةُ النَّتائج فيما يتعلق بالسُّؤال السَّادس الذي ينصُّ على "ما الطُّموح المستقبلي في تطبيق معيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة في محتوى المنهج الوطني لمرحلة التمهيدي؟"

تم التوصل إلى أبرز المقترحات، وسيتم ذكر أبرزها في الآتي:

١. الرياضيات:

في ضوء ما ذُكِر من تحديات مسار الرياضيات فقد أشارت دراسة Salim et al. (2024) بأن المهارات الرياضية تُعد من المهارات الحياتية الأساسية والتي تُنمي من قدرات الأطفال كتعليمهم لأساسيات الرياضيات؛ مما يساعد بدوره على تطور الذكاء الرياضي والتفكير النقدي والمنطقي، بالإضافة إلى تحسين الذاكرة والوعي المكاني مستقبلًا.

وفي هذا الصدد تحدثت المشاركة (٤) بأنَّ المفاهيم الرياضية وتحديدًا الأشكال الهندسية مهمة كتهيئة لبداية تعلُّم الطفل الكتابة؛ وسبب ذلك يكّمُن بحسب رأي المشاركة (١) في أن حرية العمل حاليًا أطلق لها الإبداع في تقديم مفاهيمه بحسب قدرات الأطفال.

كما أوصت دراسةُ Furner (2024) بأن على المعلمين توظيف مجموعة من الأساليب لتنمية المفاهيم الرياضية لدى الأطفال كالاهتمام بفضول الأطفال للاستعداد لتعلُّم الرياضيات، والإبداع في تدريسه من قِبل المعلمين كمراقبة تفكير المتعلمين وأداءهم، مع ربط تعلُّمهم بالحياة اليومية؛ ولتحيق ذلك لابد من معرفة المعلمين باحتياجات الطلبة المختلفة ومحاولة تقديم تدريس فريد لكل طالب حسب هذه الاحتياجات، حيث تُعد هذه النقطة حسب ما ذُكر في الدِّراسة أحد مفاتيح النجاح لبداية تعلُّم المفاهيم الرياضية.

٢. العلوم:

عند الحديث عن طموح المشاركات وفق هذا المسار وبحسب ما تمنته المشاركة (٧) بتخصيص منطقة تعلُّم خاصة للبحث؛ لتشجيع الأطفال على تحفيز نمو هذه المهارة خلال سنوات تطورهم، وهذا ما أكدته دراسةُ Samur and Yalcin (2024) بأنَّ تطور المتعلِّمين وفق المفاهيم العلمية ينتج عنه جيلٌ قادرٌ على التَّعلُّم الذَّاتي، المناقشة الهادفة، وحل ما يعترضه من مشكلات، كما أثبتت نتائجُ دراسة Balmana and Ligsanan (2023) بأنَّ للأنشطة المفتوحة بوصفها منطقة للبحث والاكتشاف تأثير على أداء المتعلمين أفضل مما لو تم التَّعلُّم المقيد الذي يوجه المتعلِّم للأداء المتوقَّع منه، كما أنها ترتقي بتفكير المتعلمين للأعلى وفق الفروق الفردية فيما بينهم؛ خصوصًا لو تم تقديمها بطريقةٍ متمايزة لكل مستوى من المتعلمين (المبتدئ، والمتوسِّط، والمتقدم)، مع ضرورة المتابعة والتوجيه من قِبل المعلمين؛ للرفع من مستوى كل متعلم في ضوء تقدُّمه المعرفي.

٣. الفنون الإبداعية:

يضمُّ هذا المسارُ أنشطة التعبير الفني، واللعب الدرامي، والموسيقى، وعند الحديث عن الموسيقى كونها من الأنشطة المضافة في المنهج الوطني، فقبل بدء التطبيق يجب التَّدريب على آليات تنفيذها؛ لسد فجوة النقص الحاصل وتضارب الرأي بين كل روضةٍ وأخرى في التطبيق، وأكدت ذلك المشاركة (٦) بأنَّ التَّدريب حول آليات المنهج المستحدثة هو الأساس لتطوير الأداء للأفضل، وأضافت المشاركة (٧) التطور سيكون "خطوةً بخطوة" خصوصًا في أنشطة المسارات الجديدة كالموسيقى والرقص.

وفي هذا الصدد فقد أوجز المركز السُّعودي للموسيقى (٢٠٢٣) بعضًا من فوائد الموسيقى للأطفال ومنها: تعتبر أداة مهمة لتعزيز الهوية الوطنية، والتَّعبير عن الإبداع، والعمل الجماعي التعاوني بين الأطفال، مع تحسينها للقدرات الأكاديمية والذاكرة، بالإضافة للتنسيق البدني، كما اقترحت المشاركة (٤) بأنه لو يتم توفير بيئة مستقلة للأنشطة الصاخبة ومنها مسار الموسيقى والرقص سيكون أفضل؛ لتشجيع الأطفال على ممارستها بحرية في بيئة داعمة لنمو مثل هذه المهارات.

٤. التقنية:

ترى أغلبُ المشاركات وهن (١، ٣، ٥، ٧) قلة توافر الأدوات الداعمة لتنفيذ مسار التقنية، حيث ترى المشاركةُ (٥) بأنَّ دمجَ الوسائل التقنية كالألعاب التَّعليمية لها جُل الفائدة في المساعدة على التَّعلُّم بعمق واسترجاع ما سبق من مفاهيم تعلّمية مع استقلالية الطفل في العمل؛ وهذا ما أكَّدته دراسةُ توفيق وشحاته (٢٠٢٤) بأنَّه من الضروري دمج المستحدَثات الحالية في العملية التَّعليمية كاستخدام الحواسيب وتفاعلاتها في أثناء تقديم الدروس اليومية للأطفال؛ لأنَّ الجيل الحالي نشأ في بيئةٍ رقمية ووجد أدواتها بين يديه؛ مما أثر على سلوكهم وتفكيرهم.

وختامًا فقد أثبتت نتائجُ دراسة Salim et al. (2024) أنَّ التَّعليم المتكامل في مرحلة رياض الأطفال يُعدُّ بداية الانطلاق لتحقيق الأهداف المستقبلية، من خلال تعلُّمهم للمهارات الأساسية التي تُمهِّد الطريق للنجاح في الصُّفوف الابتدائية اللاحقة كتعلُّم اللغة، والرياضيات، والعلوم، والفنون الحركية، التي تساعد بدورها على تطوُّر قدرات الأطفال ومهاراتهم الحياتية، مع ضرورة توجيه ممارسات المعلِّمات لتكون ملائمةً لخصائصهم العمرية؛ وهذا ما يتحقَّق في معيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة وفق مساراته الأربع (وزارة التَّعليم السُّعودية، ٢٠٢٣).

توصياتُ الدِّراسة

مما سبق عرضه تُوصي الدِّراسةُ بالآتي:

١. النَّظر في توقيت فترات البرنامج اليومي من ناحية توافقه مع متطلَّبات تنفيذ المنهج الوطني.

٢. بناء برامج تدريبية تدعم وتطور المعلِّمات مهنيًا وفق مسار العلوم.

٣. توفير الأدوات الداعمة لتطبيق مسارات معيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة خصوصًا مسار الفنون الإبداعية.

٤. مراجعة النَّظر في مسار التقنية من ناحية دمجه الأمثل في التَّعلُّم؛ بهدف إثراء المنهج الوطني.

الدِّراساتُ المستقبلية:

في ضوء نتائج الدِّراسة الحالية وُجدت مجموعة من المشكلات التي يمكن أن تكون موضوعات لدراساتٍ مستقبلية منها:

١. تقويم وحدات المنهج الوطني لمرحلة التَّمهيدي في ضـــوء معايير جودة المنهج للرابطة الوطنية الأمريكية لتربية الأطفال الصغار (NAEYC).

٢. نموذج مقترح لتطوير مســـاري الفنون الإبداعية والتقنية والتابعة لمعيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة في ضـــوء أهداف المنهج الوطني.

٣. ربط متغير معيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة بمتغير جودة الأداء التَّدريســي لدى مُعلِّمات رياض الأطفال في المدارس الحكومية بمدينة جدة.

٤. تحليل محتوى المنهج الوطني لمدى توافر المهارات الحياتية المدرجة في محتوى مرحلة التمهيدي.

المراجع

أولًا: المراجعُ العربية:

أحمد، نافز أيوب علي. (٢٠١٩). واقع استخدام الحاسوب في التَّعليم والتَّعلُّم في رياض الأطفال في محافظة سلفيت في فلسطين من وجهة نظر المديرات والمربيات. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ١٠ (٢٧)، ٨٨ – ١٠٦.

توفيق، رؤوف عزمي، وشحاته، نيرمين صبري. (٢٠٢٤). فاعلية برنامج مقترح لإكساب مُعلِّمات رياض الأطفال بعض المهارات التكنولوجية الخاصة بالنشاط الموسيقي. *المجلة التربوية الشاملة*، ٢ (١)، ٧٥ – ١١٣.

الجهني، منال مسلم، وسالم، شيرين حمدينو. (٢٠٢٠). تقييم مناهج الرياضيات لمرحلة رياض الأطفال في ضوء معايير التَّعلُّم المبكر النمائية السُّعودية. *المجلة العربية لإعلام وثقافة الطفل*، ٣ (١٠)، ٥١ – ٧٢.

الحازمي، أماني سليمان، والعويضي، وفاء حافظ. (٢٠٢١). تطوير مناهج اللغة العربية في التَّعليم العام بالمملكة العربية السُّعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٥ (٢٠)، ١٢٤ – ١٣٥.

الحريري، رافدة. (٢٠٢٠). مهارات القرن الحادي والعشرين. *المجلة الدولية للإبداعات التربوية*، ١ (٨)، ٧٥ – ٨٧.

حوري، عائشة. (٢٠١٢). دور استراتيجيات تعليم الأطفال وتعلمهم في تحسين إعدادهم للمستقبل: دراسة ميدانية في رياض الأطفال في مدينة حلب. *جرش للبحوث والدراسات*، ١٤، ٢٤٨ – ٢٧٧.

زغلول، عاطف حامد. (٢٠١٤). تقويم منهج التَّعلُّم الذَّاتي لأطفال الروضة بالمملكة العربية السُّعودية في ضوء معيار جودة المنهج للرابطة الأمريكية لتربية الأطفال الصغار. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد*، ٤ (٤)، ١٣ – ٦٦.

الشنواني، هانيا منير. (٢٠٢٢). منهج مقترح لمرحلة رياض الأطفال لتنمية جوانب النمو المختلفة لدى الطفل في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. *مجلة جرش للبحوث والدراسات*، ٢٣ (٢)، ٣٠٧٥-٣١٢٨.

عطية، حنان، الجهني، منال، سالم، شرين، ومصطفى، أمل. (٢٠١٦، نوفمبر ١٤ – ١٦). *منهج التَّعلُّم الذَّاتي برياض الأطفال في ضوء معايير الاعتماد والجودة بالمملكة العربية السُّعودية*: دراسة تحليلية [عرض ورقة]. المؤتمر الدولي الرابع لكلية التربية بجامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

علي، محمد، وعبد الخالق، عبدالخالق. (٢٠٠٧). *برامج رياض الأطفال*. مكتبة المتنبي.

العمري، فريعة عوض، والحارثي، عبد الرحمن محمد. (٢٠٢٣). دور سياسات التَّعليم في التحول الرقمي في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر المعلِّمات. *المجلة العلمية*، ٣٩ (٣)، ٩٠ – ١٢٢.

العنزي، نهلى موسى، الشبيلي، العنود محمد، الخريصي، وفاء زعال، والشنواني، هانيا. (٢٠٢٢). دراسة مقارنة بين منهج التَّعلُّم الذَّاتي ومنهج ريجيو إيميليا لتعليم الأطفال في مرحلة الطُّفولة المبكرة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٦ (٥٧)، ٥٥ – ٧٧.

المركز السعودي للموسيقى. (٢٠٢٣). لماذا يجب أن نتعلم الموسيقى؟

ملحم، أماني. (٢٠١٧). *درجة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر التكنولوجيا للمرحلة الأساسية العليا ودرجة امتلاك الطلبة لتلك المهارات* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Ahmed, N. (2019). The reality of using computers in teaching and learning in kindergartens in Salfit Governorate in Palestine from the perspective of female principals and educators. *Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies*, *10*(27), 88 – 106.

Al-Anzi, N., Al-Shabili, A., Al-Khuraisi, W., & Al-Shanwani, H. (2022). A comparative study between the self-learning approach and the Reggio Emilia approach to teaching children in the early childhood stage. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, *6*(57), 55 – 77.

Al-Hariri, R. (2020). 21st Century Skills. *International Journal of Educational Innovations*, *1*(8), 75 – 87.

Al-Hazmi, A., & Al-Awadhi, W. (2021). Developing Arabic Language Curricula in Public Education in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Educational and Psychological Sciences, 5(20), 124 – 135.

Ali, M., & Abdulkhaliq, A. (2007). *Kindergarten Programs*. Al-Mutanabbi Library.

Al-Jahni, M., & Salem, S. (2020). Evaluation of kindergarten mathematics curricula in light of Saudi developmental early learning standards. *Arab Journal of Child Media and Culture*, *3*(10), 51 – 72.

Al-Omari, F., & Al-Harthi, A. (2023). The role of education policies in digital transformation in light of the Kingdom's Vision 2030 from the perspective of female teachers. *Scientific Journal*, *39*(3), 90 – 122.

Al-Shanwani, H. (2022). A proposed curriculum for the kindergarten stage to develop the various aspects of growth in the child in light of the Kingdom's Vision 2030. *Jarash Journal of Research and Studies*, *23*(2), 3075-3128.

Askarovich, R. (2024). Exploring multimedia methods for diagnosing mathematical concept formation: a methodological framework. *Western European Journal of Modern Experiments and Scientific Methods*, *2*(3), 30-35.

Aslan, M., &Uygun, N. (2019). Evaluation of Preschool Curriculum by Stufflebeam's Context, Input, Process and Product (CIPP) *Evaluation Model*, *44*(200), 229 – 251.

Attia, H., Al-Jahni, M., Salem, S., & Mustafa, A. (2016, November 14-16). *Self-learning curriculum in kindergartens in light of accreditation and quality standards in the Kingdom of Saudi Arabia*: An analytical study [Paper presentation]. The Fourth International Conference of the College of Education, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.

Balmana, M., & Ligsanan, L. (2023, November 6-8). *Best Practices of Science Teaching Among Kindergarten Schools*. In Proceedings of International Interdisciplinary Conference on Sustainable Development Goals (Iicsdgs).

Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The clearing house*, *83*(2), 39-43.

Copple, C., Derry, K., & Sue, B. (2014). De-velopmentally Appropriate Practice: *Focus on Kindergarteners*. Washington, DC: NAEYC.

Furner, J. (2024). The best pedagogical practices for teaching mathematics revisited: Using math manipulatives, children's literature, and GeoGebra to produce math confident young people for a STEM world. *Pedagogical Research*, *9*(2). 1-13.

Houri, A. (2012). The role of children's teaching and learning strategies in improving their preparation for the future: A field study in kindergartens in the city of Aleppo. *Jarash for Research and Studies*, 14, 248-277.

Joseph, R. (2019). About software daemons: their history and use in modern computing science as an answer to the Turing test. *Simon Fraser University Science Undergraduate Research Journal*, *4*, 75-83.

Karaca, N., Uzun, H., Metin, S., & Aral, N. (2020). Demographic factors associated with young children's motor creativity. *Journal of Educational Sciences*, *15*(5).

Koerber, S., & Osterhaus, C. (2021). Science competencies in kindergarten: a prospective study in the last year of kindergarten. *Unterrichtswiss*, *49*(5914), 118-136.

Lobello, C. (2015). The impact of digital storytelling on fourth grade students' motivation to write. State University of New York, the USA.

Malham, A. (2017). *The degree of availability of 21st century skills in the technology curriculum for the upper basic stage and the degree of students' possession of those skills* [Unpublished master's Thesis]. An-Najah National University, Palestine.

McAdams, D., Shiner, R., & Tackett, J. (2019). Handbook of Personality Development. *Guilford Press*: New York.

Qizi, N. (2024). The Role and Significance of Fine Arts in Preschool Education. *Western European Journal of Medicine and Medical Science*, *2*(1), 8-11.

Sackes, M. (2014). How often do early childhood teachers teach science concepts Determinants of the frequency of science teaching in kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*, *22*(2), 169 – 184.

Salim, S., Elwan, R., Abdelaty, S., Younis, N., Nounou, N., & Ismail, Z. (2024). The Effectiveness of Using Representative Activities in Developing Mathematical Concepts Among Pre-School Children. *Migration Letters*, *21*(4), 435-450.

Samur, E., & Yalcin, S. (2024). The Effect of Montessori Approach-Based Stem Activities on the Academic Self-Respect of Preschool Students. *Journal of Education and Future*, 25, 1 – 13.

Saudi Center for Music. (2023). Why should we learn music?

Saudi Ministry of Education. (2023).

Seo, D., Park, J., & Kim, B. (2019). The influence of behavioral and emotional.

Sweeney, Mary. (2020). Developmentally Appropriate Environmental Stem Curriculum for Kindergarten and First Grade Students. *School of Education Student*.

Tawfiq, R., & Shahata, N. (2024). The effectiveness of a proposed program to provide kindergarten teachers with some technological skills related to musical activity. *The Comprehensive Educational Journal*, *2*(1), 75 – 113.

Zaghloul, A. (2014). Evaluation of the self-learning curriculum for kindergarten children in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the curriculum quality standard of the American Association for the Education of Young Children. *Scientific Journal of the Faculty of Early Childhood Education in Port Said*, *4*(4), 13 – 66.

درجةُ ممارسة الطَّالبات المعلِّمات لمهارات التَّفكير التأمُّلي في المقرَّرات التربوية بالمملكة العربية السُّعودية من وجهة نظرهنَّ

تهاني بنت خالد بن محمد الجبير

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك – كلية التربية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميَّة

المستخلص: هدف البحثُ التعرُّف إلى درجة ممارسة الطَّالبات المعلِّمات لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ في المقرَّرات التَّربويَّة بالمملكة العربيَّة السعوديَّة، حيث استخدمت الباحثة المنهجَ الوصفيّ المسحيّ، وصُمِّم مقياسٌ لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ تكوَّن من (٢٨) فِقْرةً موزَّعةً على خمسة مجالات، وهي: (التأمُّل والملاحظة، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة)، وتكوَّنت عيّنةُ البحث من (٩٨) طالبةً، أُختِرن بالطريقة القصديَّة، وكشفت النَّتائج أن درجة ممارسة الطَّالبات المعلِّمات لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ جاءت بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابيّ (2.55) وانحراف معياريّ (0.414)، حيث جاءت مهارة (التأمُّل والملاحظة) بالمرتبة الأولى بمتوسط (2.61) وانحراف معياريّ (0.347)، يليها مهارة (وضع حلول مُقتَرحة) بمتوسط (2.60) وانحراف معياريّ (0.402)، ثمَّ مهارة (الكشف عن المغالطات) بمتوسط (2.58) وانحراف معياريّ (0.446)، ثمَّ مهارة (الوصول إلى استنتاجات) بمتوسط (2.50) وانحراف معياريّ (0.442)، وأخيرًا مهارة (إعطاء تفسيرات مقنعة) بمتوسط (2.46) وانحرف معياريّ (0.435). وفي ضوء نتائج الدراسة؛ جاءت التوصيةُ بحزمة من النِّقاط الداعمة، منها: الاهتمام بتنمية مستويات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى الطلبة الجامعيين في جميع المستويات الدراسيَّة بالمرحلة الجامعيَّة، إضافة إلى تصميم برامج تدريبيَّة لتنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ بجميع المراحل الدراسيَّة، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على الإستراتيجيَّات التدريسيَّة، التي تُسهم في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ.

الكلمات المفتاحيَّة: الطَّالبات المعلِّمات، مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ، المقررات التَّربويَّة

The degree of female student teachers' practice of reflective thinking skills in educational curricula in the Kingdom of Saudi Arabia

Tahani Khalid Aljubair

Associate Professor of Curriculum and instruction

Education Collage - Imam Mohammad Bin Saud Islamic University

***Abstract*:** The study aimed to identify the degree to which the female student teachers practice reflective thinking skills in educational courses in Saudi Arabia. The descriptive survey method was employed, with the reflective thinking skills scale designed to include (28) items divided into five areas: Reflective observation, identifying biases, drawing conclusions, providing explanations, developing solutions. A total of (98) students were intentionally selected to represent the study sample. The findings indicated a high level of practicing reflective thinking skills among student teachers, evidenced by an arithmetic mean of (2.55) and a standard deviation of (0.414). Reflective observation achieved the highest ranking with a mean score of (2.61) (SD = 0.347). This was followed by the skill of developing solutions, which had a mean score of (2.60) (SD = 0.402). The skill of identifying biases was next, with a mean score of (2.58) (SD = 0.446). Followed by drawing conclusions, which had a mean score of (2.50) (SD = 0.442). Finally, the skill of providing explanations was ranked last, with a mean score of (2.46) (SD = 0.435). In light of the study's findings, it is recommended to focus on enhancing reflective thinking skills among undergraduates across all academic levels. This includes designing training programs to develop reflective thinking skills at all academic levels and training faculty members on teaching strategies that contribute to the development of these skills.

Keywords: Student Teachers, Reflective Thinking Skills, Educational courses.

مقدمة البحث

لم تَعدْ المعرفةُ في هذا العصر غايةً في حد ذاتها، بل أصبح تركيزُ المؤسَّسات التعليميَّة على توظيف هذه المعرفة بشكلٍ فاعلٍ، وأصبح التَّفكيرُ أحد الأهداف التَّربويَّة للتعليم؛ لإيجاد مناخٍ تعليميّ، وبيئة تربويَّة تساعد الطلبة على تكوين اتجاهات إيجابيَّة نحو التَّفكير خاصةً في هذا العصر، الذي ظهرت فيه الحاجةُ إلى التركيز على تنمية مهارات التَّفكير بمختلف أنواعها لدى الطلبة.

والتَّفكيرُ من العمليَّات العقليَّة، التي تساعد الفرد على توجيه حياته وحلّ المشكلات التي تواجهه، كما يُعدُّ ضرورةً لمواكبة التَّطورات المختلفة في شتى المجالات، كما أنه يُسهم في تنمية قدراتهم العقليَّة والمعرفيَّة ويساعدهم على التفاعل مع التطورات ومواجهة المشكلات، وإيجاد الحلول الملائمة لها. ويرى قطامي (٢٠٠١، ص.١٧) أن للتفكير مكانةً بارزةً في البحوث الإنسانيَّة والتَّربويَّة؛ بوصفه من أكثر مهارات السلوك الإنسانيّ تعقيدًا؛ فهو يُمكِّن الفرد من توظيف معارفه لتحقيق أهدافه وحلّ المشكلات التي تواجهه، وقد تعدَّدت أنماطُ التَّفكير، ومن ضمنها التَّفكير التَّأمُّليّ، الذي يؤدي دورًا مهمًا كما أشار آل طلحان (٢٠٢١، ص.٢٨٨) في حياة الطالب التعليميَّة والاجتماعيَّة والشخصيَّة، حيث يُعدُّ تفكيرًا يحدث داخل النَّسق المعرفيّ للطالب، ويكون موجَّهًا لحلّ مشكلةٍ تعليميَّة أو حياتيَّة؛ للوصول إلى الاتزان الانفعاليّ.

ويُعدُّ التَّفكيرُ التَّأمُّليّ ضرورةً تربويَّة؛ كونه يؤدي إلى فهمٍ أعمق للمحتوى المعرفيّ، حيث يحوّل عمليَّة اكتساب المعرفة إلى نشاطٍ عقليّ يفضي لإتقان أفضل للمحتوى، وربط عناصره بعضها ببعض، كما يُنمّي التَّفكير الناقد، فهو كما أشارت أبو بشير (٢٠٠٥) تفكير فوق معرفيّ تُستخدم فيه إستراتيجيَّات حلّ المشكلات، واتخاذ القرارات، وفرض الفروض وتفسير النتائج؛ ممّا يُعزّز الإمكانات الشخصيَّة لدى الفرد. ونظرًا لأن المعلم أحد أهم مدخلات العمليَّة التعليميَّة ولما يواجهه من تحدّيات، وتطورات في هذا المجال؛ فمن الضروري أن يمتلك المهارات اللازمة لأداء مهامه التدريسيَّة، ومن ضمنها: مهارات التَّفكير المختلفة، فهو المسؤول عن تشجيع الطلبة على التَّفكير، وتنمية مهاراته لديهم؛ حيث يُعدُّ ذلك من أهم الأهداف التدريسيَّة.

كما أن تعزيزَ التَّفكير التَّأمُّليّ لدى الطلبة من قبل معلِّميهم يؤدي إلى تحسين المخرجات التربويّة من خلال تطوير مهارات حل المشكلات، وتحليل الأفكار بنظرةٍ متأنية، وعليه فإنَّ الاهتمامَ بالتَّفكير التأملي لدى الطلبة المعلمين يمثل أهميةً كبيرة حيث يحفزهم على تقييم أساليبهم وخطواتهم التي يتبعونها لاتخاذ القرارات المناسبة في الموقف التدريسي، كما أن التَّفكير التَّأمُّليّ يتميز بالفاعلية الاجتماعية وهذا ينعكس على العلاقة بين المعلِّم والمتعلِّم. (الزبيدي، ٢٠١٩)

وأشارت العزب (٢٠٢١، ص.١٦٥) أنَّ التَّنميةَ المهنيّة للمعلِّمين أصبحت ضرورةً لمواجهة التطورات المتسارعة للنظريات والمناهج التربويّة، بحيث يكون المعلم قادرًا على تقييم إنجازاته وإصدار الحكم عليها؛ ليكون لدينا معلم قادر على رفع فرص التعلُّم لدى الطلبة، فالتأمُّل يبدأ من إعادة بناء الخبرات التي يتم تأمُّلها وتنظيمها حيث يفحص المعلِّمون ممارساتِهم الشَّخصية من خلال الاكتشاف والتأمُّل في هذه الممارسات والاستفادة من بعضهم البعض، ويرى محمد (٢٠٢٢، ص.٢) بأنَّ التَّفكير التَّأمُّليّ يحتاج إلى التعمُّق في الموقف وتوضيح العلاقات وتأمُّل الأفكار، كما يقوم على التَّحليل والتَّفسير مما يجعل الفرد قادرًا على الوصول إلى النَّتائج بطريقةٍ علميةٍ ومنطقية.

مشكلةُ البحث

نظرًا لما طرأ على النِّظام التربويّ من مستجدات؛ فقد وجب تشخيصُ نقاط الضعف الموجودة في جميع عناصر النظام التعليميّ على أسس علميَّة وفق أهداف محدَّدة؛ للنهوض بالواقع التربويّ، وتنمية أنماط التَّفكير المختلفة. ويرى المرشد وصالح (٢٠١٥، ص.١١٠) أن الطلبة الجامعيين ليس لهم القدرة على نقل ما تعلموه إلى واقع حياتهم، والمأمول أن تُغيّر النُّظمُ التَّعليميَّة فلسفتها؛ لإعداد الطلبة للتأمُّل في القضايا التي تعلموها في الجامعة، باستخدام مهارات التَّفكير المختلفة.

ويُعدُّ التَّفكير التَّأمُّليّ ضرورة تربويَّة خاصةً في التعليم الجامعيّ؛ حيث يساعد الطلبة على التَّفكير العميق، وتأمُّل الأفكار وتقويمها ذاتيًا، كما يساعدهم في حلّ المشكلات التي تواجههم، وتحلّيل الأمور بشكلٍ دقيق، حيث يؤكد طلافحة والدهام (٢٠١٨، ص. ٣٢٤) أنَّ ممارسةَ الطلبة للتفكير التأمُّليّ تكسبهم القدرة على ربط المعرفة السَّابقة بالجديدة وتحفّزهم على ابتكار الأفكار، وتدفعهم إلى التَّساؤل، ثمَّ التَّفكير العميق، وتقويم أعمالهم ذاتيًا، وتعزيز آرائهم؛ من خلال مساعدتهم في حلّ المشكلات، وتحديد مواطن القوة، والضعف، واتخاذ دور نشط في صُنع القرارات.

وبالنَّظر إلى واقع التَّدريس الجامعيّ، ومن خلال خبرة الباحثة في تدريس مُقرَّر طرق تدريس خاصة وإشرافها على الطَّالبات المعلِّمات، خلال مرحلّة التدريب الميدانيّ؛ فقد لاحظت أهميَّة مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ في صقل شخصيَّة الطالبة، وكون ممارسة هذه المهارات في المقرّرات الدراسيَّة يُمكّنها من ممارستها في حياتها الواقعيَّة، ولما أكّدته عديدٌ من الدِّراسات أهميَّةَ تنمية مهارات التَّفكير بشكلٍ عامٍ، ومهارات التَّفكير التَّأمُّليّ بشكلٍ خاصٍ، ولما أوصت به من ضرورة تضمين مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ في برامج إعداد المعلم؛ لأنه يُنمّي قدرته على أداء الممارسات الصفيَّة، كدراسة المرشد (٢٠١٤)، والعرابي (٢٠١٨)، ومحمد (٢٠٢٢)، ومحسن (٢٠٢٢)، والكساسبة الحوامدة (٢٠٢٢)، ودراسة نورجمان وسالزار وسيانكو وبينا،(Nurjamin, Salazar-Espinoza, Saenko, & Bina, 2023)، التي أكَّدت فاعلية التَّفكير التَّأمُّليّ في تنمية الدافعيَّة للتعلُّم لدى الطلبة، وجاء هذا البحثُ للكشف عن درجة ممارسة الطَّالبات المعلِّمات لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ بمقرر طرق التدريس الخاصة من وجهة نظرهنَّ.

أسئلةُ البحث

١. ما مهاراتُ التَّفكير التَّأمُّليّ اللازم توافرها لدى الطَّالبات المعلِّمات؟
٢. ما درجةُ ممارسة الطَّالبات المعلِّمات لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ في المقررات التَّربويَّة من وجهة نظرهنَّ؟

أهدافُ البحث

١. التعرُّف إلى مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ اللازم توافرها لدى الطَّالبات المعلِّمات.
٢. الكشف عن درجة ممارسة الطَّالبات المعلِّمات لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ في المقررات التَّربويَّة من وجهة نظرهنَّ.

أهميَّةُ البحث

١. ما أكَّدته عديدٌ الدِّراسات حول أهميَّة تركيز المؤسَّسات التعليميَّة على تنمية مهارات التَّفكير لدى الطلبة بوصفها إحدى المهارات الأساسيَّة في هذا العصر.

٢. قد يُسهم هذا البحثُ في توجيه انتباه أعضاء هيئة التَّدريس بالجامعات إلى ضرورة تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى الطلبة.

حدودُ البحث

الحدودُ الموضوعيَّة:

١. مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ حيث حُدِّدت المهاراتُ الآتية: (التأمُّل والملاحظة، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة).

٢. المقررات التَّربويَّة حيث أُختير مقرر طرق التدريس الخاصة؛ لارتباط المقرر الوثيق بالتدريب الميدانيّ.

الحدود البشريَّة: الطَّالبات المعلِّمات.

الحدود المكانيَّة: المملكة العربيَّة السُّعوديَّة مدينة الرياض.

الحدود الزمانيَّة: العام الجامعيّ(١٤٤٦هـ).

مصطلحاتُ البحث:

مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ:

يُعرّف التَّفكير التَّأمُّليّ أنه: "استقصاءٌ ذهنيٌ نشطٌ ومتأنٍ للفرد حول خبراته ومعتقداته المفاهيميَّة والإجرائيَّة في أثناء دراسته لموضوع ما يمكّنه من حلّ المشكلات العلميَّة والعمليَّة، بما يساعده في اشتقاق استدلالات لخبراته المرغوب تحقيقها في المستقبل" (الأستاذ، ٢٠١١، ص.١٣٣٨). ويُعرّفه محمد (٢٠١٦، ص.١٦٧) أنه: "أحد أشكال العمليَّة التعليميَّة، التي تتطلَّب من المتعلمين التأني والاستكشاف، ثمَّ ملاحظة المواقف الجديدة، ممَّا يُركِّز على الخبرات السابقة، ويولِّد معارف، ومعلومات جديدة، ومتنوعة."

وتُعرّف الباحثةُ مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ إجرائيًا أنها: قدرة الطَّالبات على التعامل في المواقف التعليميَّة؛ ممَّا يُمكِّنها من حلّ المشكلات، التي تواجهها خلال دراسة مقرر طرق تدريس خاصة، أو خلال فترة التدريب الميدانيّ مستفيدةً من خبراتها السابقة؛ لتحقيق الأهداف المرغوبة.

الطَّالبات المعلِّمات:

تُعرِّفهم الباحثة إجرائيًّا أنهنَّ: الطَّالبات المعلِّمات في مرحلّة البكالوريوس في المستوى (الثامن)، واللاتي يدرسن مقرر طرق تدريس خاصة، ويخرجن للتدريب الميدانيّ، خلال الفصل الدراسيّ الأول، من العام الجامعيّ(١٤٤٦هـ).

أدبيَّاتُ البحث

مهاراتُ التَّفكير التَّأمُّليّ:

التَّعلُّم: عمليَّة تتضمَّن إعادة بناء الخبرة؛ فهو يأخذ في الحسبان المشاركة الفعّالة للطالب في العمليَّة التعليميَّة، من خلال تشجيع الطلبة على استخدام مهارات التَّفكير المختلفة، والتَّفكير التَّأمُّليّ؛ أحد مهارات التَّفكير المهمة، التي تساعد الطلبة على النظر في تجاربهم التعليميَّة؛ لتوسيع مداركهم، وتطوير مهارات التعلم الذاتيّ، والتعلُّم مدى الحياة.

وقد تعدَّدت تعريفاتُ التَّفكير التَّأمُّليّ؛ لتعدُّد الآراء حول هذا المفهوم من وجهة نظر المختصين، حيث يُعرّف تشوي وآخرون (Choy, Lee& Sedhu, 2019) التَّفكير التَّأمُّليّ: أنه السُّلوك المتضمِّن للتفكير الحذر والنشط، والمستمر في أي ممارسة، أو اعتقاد في ضوء الأسس التي تدعمه، والنَّتائج التي تصدر عنه، ويتضمَّن طريقة لمواجهة المشكلات والاستجابة لها. ويُعرِّف الكساسبة والحوامدة (٢٠٢٠، ص.١٢) التَّفكير التَّأمُّليّ: أنه التَّفكير الذي يتعمَّق ذهنيًّا في مفاهيم الفرد ومعتقداته التي يوظفها، من خلال تحلّيل الأشياء، وتقييمها، وتفسيرها؛ بغية الوصول إلى النتائج التي يتطلَّبها الموقف.

فالتَّفكير التَّأمُّليّ كما يرى محمد (٢٠٢٢، ص.٢-٨): نمطٌ من أنماط التَّفكير، ينظر من خلاله إلى المعتقدات بطريقة ثابتة وفعّالة ومتباينة؛ لذا فهو معرفة مفترضة تدعمها نتائج متوقّعة في العمليَّة التعليميَّة، فالطلبة لا بد أن يستخدموا هذا النوع من التَّفكير في المواقف التعليميَّة للمواد الدراسيَّة، وتحلّيلها، وتفسيرها، ورسم الخطط اللازمة لعمليّتي الفهم والإدراك للوصول إلى النتائج في ضوء الخطط المحدَّدة، ويشير عفانة واللولو (٢٠٠٢، ص.٧) أن التَّفكير التَّأمُّليّ يتضمَّن الاستبصار؛ إذ هو قدرة الطالب على تبصُّر المواقف التعليميَّة، وتحديد نقاط الضعف والقوة، وكشف المغالطات المنطقيَّة في هذه المواقف، واتخاذ القرارات، والإجراءات المناسبة؛ بناءً على دراسة واقعيَّة للموقف التعليميّ.

خصائص التَّفكير التَّأمُّليّ:

١. الاستمراريَّة: حيث يربط التَّفكير التَّأمُّليّ بين الأفكار، فيتقدَّم الطلبة في استيعابهم لها بشكلٍ منظمٍ، وتُبنى خبراتهم على ما سبقها.
٢. الدِّقَّة والمنهجيَّة والتنظيم: بحيث يشارك الطالب في الخبرات بطريقة منظَّمة، ويعبّر عن أفكاره بوضوح.
٣. القدرة على التَّلخيص: فيستطيع الطالب تكوين روابط بين الخبرات السابقة والحاليَّة، ويضع توقعات مستقبليَّة للنتائج.
٤. التفاعليَّة الاجتماعيَّة: ويشمل تحفيز التواصل بين الطلبة وبينهم، وبين أستاذ المقرر (المقوسي، ٢٠١٩، ص.٤٦١).

الدِّراساتُ السَّابقة:

اهتمَّ عديدٌ من الباحثين بإجراء دراسات حول مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ، حيث تنوَّعت أهدافها ونتائجها، نستعرضها فيما يلي:

هدفت دراسة حمدان وأحمد (٢٠٢٣)التعرُّف إلى درجة تطبيق التَّفكير التَّأمُّليّ لدى متعلِّمي (الصف الخامس الأساسيّ) بمادة الدراسات الاجتماعيَّة باللاذقيّة، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ استخدم الباحث المنهج الوصفيّ، وكذلك اختبار مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ أداةً للبحث، وتكوَّنت عيّنة الدراسة من (٢٦٨) طالبًا وطالبة. وأظهرت النَّتائجُ أنَّ تطبيق الطلبة لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ جاءت منخفضةً، وأوصت بتدريب الطلبة على استخدام مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ وتضمين الخطط الدراسيَّة مادةً أو أكثر في تعليم التَّفكير بشكلٍ عامٍ، والتَّفكير التَّأمُّليّ بشكلٍ خاصٍ.

وهدفت دراسةُ أياز وقوك (Ayaz & Gök, 2023) لتحديد أثر تطبيق ملفات الإنجاز الإلكترونية في التَّفكير التَّأمُّليّ ودافعيَّة التعلُّم لدى الطلبة المعلمين في المدارس الابتدائيَّة بالسنة الثالثة في كلية التربية بإحدى الجامعات الحكوميَّة في أنقرة حيث تكوَّنت عيّنة الدراسة من (٣٠) طالبًا معلمًا، واستخدم الباحثان المنهج التجريبيّ ذا التصميم شبه التجريبيّ، كما استخدما مقياس الدافعيَّة، والتَّفكير التَّأمُّليّ؛ بوصفهما أداتين للبحث، وأظهرت النتائج وجود فرقٍ ذا دلالة إحصائيَّة

لصالح المجموعة التجريبيَّة، وأوصت بالتوسُّع في تطبيق ملفات الإنجاز الإلكترونية، وتطبيقات المحفظة الإلكترونيَّة لما لها تأثير إيجابيّ في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ، والدافعيَّة للتعلُّم لدى الطلبة المعلمين.

وفي الاتجاه نفسه هدفت دراسة محمد (٢٠٢٢)التعرُّف إلى درجة توافر مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ، وعلاقتها بالتحصيل الدراسيّ لدى طلبة الصف الرابع الأدبيّ بمادة الأدب والنصوص، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثُ المنهج الوصفيّ، كما أُستخدِمت الاستبانة بوصفها أداةً للبحث، وتكوَّنت عيّنةُ الدراسة من (٧٠) طالبًا وطالبة، وأظهرت النَّتائجُ وجود علاقة ارتباطيَّة بين ممارسة مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ، والتحصيل الدراسيّ، وأوصت بضرورة تضمين المقررات الجامعيَّة بكليات التربية مهارات التَّفكير بشكلٍ عامٍ، ومهارات التَّفكير التَّأمُّليّ بشكلٍ خاصٍ. وهدفت دراسةُ الكساسبة والحوامدة (٢٠٢٢)التعرُّف إلى درجة ممارسة معلِّمي اللغة العربيَّة في الأردن لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفيّ، وكذلك مقياس مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ؛ بوصفها أداة للبحث، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (١٨٥) معلمًا ومعلمة، وأظهرت النَّتائجُ أن درجة ممارسة معلِّمي اللغة العربيَّة لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ كانت مرتفعة، وأوصت بعقد ورش تدريبيَّة، ولقاءات علميَّة؛ لتدريب المعلمين على ممارسة مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ.

وفي الاتجاه نفسه الدراسة هدفت دراسة المقوسي (٢٠١٩)الكشفَ عن درجة ممارسة معلِّمي التربية الإسلاميَّة في المرحلة الثانويَّة لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ، تبعًا للآتي: (متغيرات الجنس، والمؤهل التربويّ، والخبرة التدريسيَّة)، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفيّ، وكذلك استبانة لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ من (٢٥) فقرةً، وتكوَّنت عيّنةُ الدراسة (١٠٣) من المعلِّمين والمعلِّمات، يُدرِّسون مادة التربية الإسلاميَّة للمرحلّة الثانويَّة، وأظهرت النَّتائجُ أنَّ درجة ممارسة معلِّمي التَّربية الإسلاميَّة لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ فوق المتوسط، ووجود فرق دال إحصائيًّا في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلاميَّة لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ، وتُعزى لمتغير الجنس لصالح المعلِّمات، ولمتغير الخبرة التدريسيَّة لصالح المعلمين ذوي الخبرة، وعدم وجود فرقٍ دالٍ إحصائيًّا، ويُعزى لمتغير المؤهل التربوي، وأوصت بضرورة تضمين برامج لإعداد المعلمين قبل الخدمة تستهدف مهارات التَّفكير التأملي، وتطبيقاتها التَّربويَّة.

وهدفت دراسة تشوي وآخرون (Choy, Lee& Sedhu, 2019) إلى تصميم استبانة للتحقُّق من درجة التَّفكير التَّأمُّليّ بين المعلمين بكلية تونكو عبد الرحمن الجامعية بماليزيا، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون المنهج الوصفيّ وكذلك استبانة مكوَّنة من (٣٢) فقرةً؛ لتقييم عمليَّة التَّفكير التَّأمُّليّ بين المعلِّمين، وأظهرت النَّتائجُ مؤشِّراتٍ جيدة لملاءمة الاستبانة ضمن نطاق مقبول، وأنها أداة موثوقة من شأنها أن تساعد في تقييم جودة التَّفكير التَّأمُّليّ، وتحسينه بين المعلمين.

كما هدفت دراسة طلافحة والدهام (٢٠١٨) إلى الكشف عن أثر إستراتيجيَّة خرائط العقل في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى طلبة (التاسع الأساسيّ) في الأردن؛ ولتحقيق أهداف الدِّراسة صمَّم الباحث اختبارًا لقياس مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ، واستخدم الباحثُ المنهج التجريبيّ ذا التَّصميم شبه التجريبيّ، وتكوَّنت عيّنة الدراسة من مجموعتين تجريبيتين (٣٠ طالبًا) وضابطة (٣٠ طالبًا)، وأظهرت النتائج فاعليَّة إستراتيجيَّة خرائط العقل في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى طلبة التاسع الأساسيّ، وأوصت بإجراء دراساتٍ أخرى في مراحلّ تعليميَّة مختلفة. وهدفت دراسةُ المرشد (٢٠١٤)التعرُّف إلى مستويات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى طلاب جامعة الجوف، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثُ المنهج الوصفيّ، كما أُستخدِمت الاستبانة؛ بوصفها أداةً للبحث، وتكوَّنت عيّنة الدراسة من (١٦٤٨) طالبًا وطالبة، وأظهرت النَّتائج أن مستويات التَّفكير التَّأمُّليّ منخفضة لدى الطلبة، كما أن هناك علاقة ارتباطيَّة بين المعدل التراكميّ ومستويات التَّفكير التَّأمُّليّ، وأوصت بضرورة الاهتمام بمستويات التَّفكير التَّأمُّليّ، ومهاراته لدى الطلبة الجامعيين.

وفي الاتجاه نفسه هدفت دارسة فان (2009,Phan) إلى استكشاف ممارسات الطلبة في التَّفكير التَّأمُّليّ واستراتيجيَّات المعالجة والجهد، وأهداف الإنجاز، وعلاقة ذلك بالنجاح الأكاديميّ لدى الطلبة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثُ المنهجَ الوصفيّ، كما أُستخدِمت الاستبانة؛ بوصفها أداةً للبحث، وتكوَّنت عيّنة الدراسة من (٣٤٧) طالبًا وطالبة من الطلبة الجامعيين في السنة الثانية، والثالثة بمدينة سدني في استراليا، وقد أظهرت النَّتائجُ وجود آثار مباشرة للتفكيرين: (التَّأمُّليّ والناقد) في التَّحصيل الأكاديميّ، والتعلُّم لدى الطلبة.

علاقةُ البحث بالأدبيَّات:

تتَّفق الدراسةُ الحاليَّة مع الدِّراسات السَّابقة في موضوعها الذي يستهدف البحث عن درجة ممارسة مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ، كما تتَّفق معها في المنهج المستخدم، حيث اعتمدت المنهج الوصفيّ وتختلف مع دراسة طلافحة والدهام (٢٠١٨) التي اعتمدت المنهج التجريبيّ، كما تختلف الدِّراسةُ الحالية مع الدِّراسات السَّابقة في الأدوات المستخدمة، حيث استخدمت دراسةُ حمدان وأحمد (٢٠٢٣) وطلافحة والدهام (٢٠١٨) اختبارًا واستخدمت بقيَّةُ الدراسات استبانة وتتَّفق هذه الدراسة مع دراسة الكساسبة والحوامدة (٢٠٢٢)، التي اعتمدت مقياس مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ؛ بوصفه أداةً دراسية، كما تتَّفق مع دراسة المرشة (٢٠١٤) ودراسة تشوي وآخرون (٢٠١٩) في الفئة المستهدفة: وهم الطلبة الجامعيون، وتتميَّز الدراسة الحاليَّة في الكشفِ عن درجة ممارسة الطَّالبات الجامعيات (الطَّالبات المعلِّمات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميَّة) بالمملكة العربيَّة السعوديَّة لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ في المقررات التَّربويَّة (مُقرَّر طرق تدريس خاصة) حيث لا توجد دراسة (على حد علم الباحثة) تناولت ذلك.

الطَّريقةُ والإجراءات

منهجُ البحث

المنهج الوصفيّ المسحيّ.

مجتمعُ البحث

جميع الطَّالبات الجامعيات (الطَّالبات المعلِّمات بالمملكة العربيَّة السعوديَّة بمدينة الرياض) خلال العام الجامعيّ (١٤٤٦هـ) والبالغ عددهن (١٤٧) طالبةً.

عيّنةُ البحث

تكوَّنت عيّنة البحث من جميع الطَّالبات المعلِّمات بالمملكة العربيَّة السعوديَّة، بمدينة الرياض في الفصل الدراسيّ الأول من العام الجامعيّ (١٤٤٦هـ)، حيث أُخْتِرن بالطريقة القصديَّة، وقد بلغ عدد عيّنة البحث (٩٨) طالبةً.

إجراءاتُ البحث

أولاً: أدواتُ البحث:

لتحقيق أهداف البحث صُمِّم مقياسٌ لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ، ولإعداد المقياس أُتِّبعت الخطوات الآتية:

١) تحديدُ الهدف من المقياس: يَهدُف هذا المقياس إلى تحديد مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى الطَّالبات الجامعيَّات حيث حُدِّدت المهارات الآتية: (التأمُّل والملاحظة، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة).

٢) بناءُ قائمةٍ لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ؛ لتحديد محاور المقياس، وعُرضت القائمة على مجموعةٍ من المحكِّمين للحصول على ملحوظاتهم حولَها، وتعديلها بناءً على ذلك.

٣) صياغةُ عبارات المقياس بعد الاطِّلاع على الأدبيَّات والمقاييس، التي تناولت مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ كدراسة محمد (٢٠٢٢)، المقبل (٢٠١٩)، العرابي (٢٠١٨)، الخالدي والسيف (٢٠١٦)، وأبو العلا (٢٠١٢).

٤) الصورةُ الأوَّليَّة للمقياس: مراعاة أن تكون صياغةُ العبارات في صورةٍ تقريريَّة واضحة؛ ليَسهُل على الطَّالبات الإجابة عنها في مقياس خماسيّ التدرُّج: (موافق بشدَّة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدَّة)؛ لتقييم الإجابات، وعلى الطالبة تحديد درجة امتلاكها لهذه المهارة من وجهة نظرها، ومن ثَمَّ عُرِض المقياس على مجموعة من المحكِّمين؛ للحصول على ملحوظاتهم حوله من حيث: مدى وضوح العبارات، وانتماء كلِّ عبارة للمِحْوَر، وإضافة أو تعديل أو حذف بعض العبارات، وتعديله بناءً على ذلك.

٥) التجريبُ الاستطلاعيُّ للمقياس: طُبِّق المقياس على (٥٠) طالبةً جامعيَّة (من خارج عيّنة الدِّراسة)؛ وذلك للتعرُّف إلى مدى وضوح تعليمات المقياس، وحساب الزمن الذي تستغرقه الإجابة عن فِقرات المقياس، وللتأكُّد من صِدقه وثباته.

٦) صدقُ المقياس: جرى التأكُّد من صدق المقياس من خلال ما يلي:

أولاً: الصِّدق الظاهريُّ (صدق المحكِّمين): حيث عُرض المقياس على مجموعة من المحكِّمين؛ للتعرُّف إلى ملحوظاتهم واقتراحاتهم حوله، ودرست الباحثةُ آراء المحكِّمين واقتراحاتهم، وأُجريت التعديلات في ضوء ذلك.

ثانيًا: صدقُ الاتِّساق الداخليّ: جرى التحقُّق من صدق الاتِّساق الداخليّ لأداة البحث، وكلِّ مِحْوَر من محاورها، ومدى ارتباط هذه الفِقرات مع بعضها البعض، وذلك بإيجاد مُعامِلات الارتباط بين كلِّ عبارة من عبارات المِحْوَر، والدرجة الكليَّة للمِحْوَر الذي تنتمي إليه، من خلال بيانات استجابات أفراد البحث، ويتَّضِح من الجدول رقم (١) ورقم (٢) أن جميع مُعامِلات الارتباط دالَّةٌ إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)؛ ممَّا يُشِير إلى الاتِّساق الداخليّ بين بنود الأداة والدرجة الكليَّة للمِحْوَر الذي تنتمي إليه.

جدول ١

معاملات ارتباط محاور الدراسة بالدرجة الكليَّة لمقياس مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ

المحور	معامل الارتباط بمقياس مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ
التأمل والملاحظة	.808**
الكشف عن المغالطات	.862**
الوصول إلى استنتاجات	.901**
إعطاء تفسيرات مقنعة	.848**
وضع حلول مقترحة	.852**

****دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)** ***دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)**

يتَّضح من جدول (١) أن جميع الأبعاد لمقياس مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ ككل ذات علاقةٍ إحصائيَّة بالدرجة الكليَّة للمقياس (أقل من مستوى الدلالة ٠,٠٥) وجميع معاملات الارتباط بين المحاور والمقياس أعلى من (٠,٤) ممَّا يدلُّ على الصدق البنائيّ لمقياس الدراسة.

جدول ٢

معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكليَّة للمحور المنتمية إليه

المحور	العبارة	معامل الارتباط بالمحور المنتمية إليه
التأمُّل والملاحظة	١	.563**
	٢	.613**
	٣	.732**
	٤	.678**
	٥	.618**
	٦	.477**
الكشف عن المغالطات	٧	.684**
	٨	.793**
	٩	.777**
	١٠	.693**
	١١	.711**
	١٢	.665**
الوصول إلى استنتاجات	١٣	.626**
	١٤	.641**
	١٥	.727**
	١٦	.640**
	١٧	.782**
إعطاء تفسيرات مقنعة	١٨	.789**
	١٩	.692**
	٢٠	.629**
	٢١	.740**
	٢٢	.732**
وضع حلول مقترحة	٢٣	.709**
	٢٤	.766**
	٢٥	.748**
	٢٦	.734**

المحور	العبارة	معامل الارتباط بالمحور المنتمية إليه
	٢٧	.703**
	٢٨	.736**
	٢٩	.722**

**دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) *دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

يتَّضح من جدول (٢) أن جميع العبارات في المحور المنتمية إليه ذات علاقة إحصائيَّة بالدرجة الكليَّة للمحور (أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وجميعها أعلى من (٠,٠٤) ممَّا يدلُّ على الصدق البنائيّ لجميع محاور المقياس.

ثباتُ مقياس الدراسة:

حسبت الباحثة الثبات باتّباع أسلوب الاتساق الداخليّ، واستخدام معادلة ألفا كرونباخ

ويوضّح جدولُ (٣) ثبات مقياس الدراسة، حيث تراوحت قيمة معامل ألفا كرونباخ لكل محور بين (0.671 – 0.827)، و (0.935) عند حساب معامل الثبات لمقياس مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ ككل، وجميعها أعلى من (0.6)، وتدلُّ هذه القيم على ثبات مرتفع للمقياس الحاليّ لدى عيّنة الدراسة؛ ممَّا يطمئن الباحثة إلى استخدام المقياس في الدراسة الحاليَّة.

جدول ٣

ثبات مقياس الدراسة

المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
التأمُّل والملاحظة	6	0.671
الكشف عن المغالطات	6	0.812
الوصول إلى استنتاجات	7	0.827
إعطاء تفسيرات مقنعة	5	0.762
وضع حلول مقترحة	5	0.775
مقياس مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ	29	0.935

الأساليب الإحصائيَّة المستخدمة:

١) حساب التكرارات والنسبة المئوية؛ لوصف متغيرات الدراسة.
٢) حساب المتوسطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة؛ لوصف متغيرات الدراسة، ومعرفة مدى استجابات أفراد العيّنة، وحساب الانحراف المعياريّ؛ لمعرفة مدي تجانس استجابات أفراد العيّنة.
٣) معامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخليّ لأداة الدراسة.
٤) معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات أداة الدراسة.
٥) أُحتسبت الأهميَّة النسبيَّة لكل عبارة في كل محور؛ لمعرفة ترتيب أهميَّة كل عبارة داخل المحور.

نتائج البحث ومناقشتها

السؤال الأول: ما مهاراتُ التَّفكير التَّأمُّليّ اللازم توافرها لدى الطَّالبات الجامعيَّات بالجامعات السعوديَّة؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ حلّلت استجابات العيّنة نحو المقياس، ويتَّضح من جدول (٤) أهميَّة محاور مقياس الدراسة مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ للطالبات الجامعيَّات.

جدول ٤

أهميَّة محاور مقياس الدراسة مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لعيّنة الدراسة

المحور	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الأهميَّة النسبيَّة	الترتيب
التأمُّل والملاحظة	2.61	0.347	87.1%	1
الكشف عن المغالطات	2.58	0.446	86.1%	3
الوصول إلى استنتاجات	2.50	0.442	83.3%	4
إعطاء تفسيرات مقنعة	2.46	0.435	82.1%	5
وضع حلول مقترحة	2.60	0.402	86.8%	2

يتَّضح من الجدول السابق أن موافقة عيّنة الدراسة على مقياس (الدراسة ككل) من وجهة نظرهم كانت بدرجة (غالبًا)، بمتوسط (2.55) وانحراف معياريّ (0.355)، وقد تراوحت المتوسِّطاتُ الحسابيَّة بين (2.46-2.61)، وكان أعلى متوسِّط حسابيّ (2.61) للمحور (التأمُّل والملاحظة)، وكان أقل متوسِّط حسابيّ (2.46) للمحور (إعطاء تفسيرات مقنعة)، وهذه المتوسِّطات الحسابيَّة تشير إلى درجة موافقة كبيرة بالنسبة للمقياس الثلاثي المستخدم في أداة الدراسة، وقد تراوحت الانحرافات المعياريَّة بين (0.347 -0.446) وهي متدنية؛ مما يشير إلى تجانس استجابات أفراد الدراسة حول المقياس، وكان أقل قيمة (0.347) للمحور(التأمل والملاحظة) ممَّا يدلُّ على أنه أكثر المحاور التي تقاربت حولها آراء العيّنة وكان أكبر انحراف معياريّ (0.446) للمحور(الكشف عن المغالطات) ممَّا يدلُّ على أنه أكثر المحاور، التي اختلفت حولها آراء العيّنة، وجاء محور (التأمُّل والملاحظة) بالمرتبة الأولى؛ بوصفه أهم مهارة يجب توافرها لدى الطَّالبات الجامعيات بأهميَّة نسبية قيمتها (87.1%)، ويليه المحور (وضع حلول مقترحة)؛ بوصفه ثاني أكثر مهارة يجب توافرها لدى الطَّالبات الجامعيَّات، ثمَّ محور(الكشف عن المغالطات)، ثمَّ محور(الوصول إلى استنتاجات)، وفي النهاية يأتي المحور (إعطاء تفسيرات مقنعة) بأهميَّة نسبية قيمتها (82.1%).

السُّؤال الثاني: ما درجةُ ممارسةِ الطَّالبات الجامعيَّات لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ في المقررات التَّربويَّة بالجامعات السعوديَّة من وجهة نظرهنَّ؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ حلّلت استجابات أفراد العيّنة نحو محاور الدراسة، ويوضّح الجدول رقم (٥)، (٦)، (٧)، (٨)، و(٩) درجة ممارسة الطَّالبات الجامعيَّات لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ.

جدول ٥

درجة ممارسة الطَّالبات الجامعيات لمهارة التأمُّل والملاحظة بالمقررات التَّربويَّة

العبارة	نادرًا	أحيانًا	غالبًا	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الأهميَّة النسبيَّة	الترتيب
أُخطط لوضع حلول للمشكلات الدراسيَّة التي أوجهها.	1.0	26.8	72.2	2.71	0.478	90.4%	1
أُفكر بعمق في الموضوعات الدراسيَّة التي تحتاج إلى حلول إبداعية.	5.2	39.2	55.7	2.51	0.597	83.5%	6
أُحلّل الموضوعات الدراسيَّة للوصول لنتائج دقيقة.	5.2	36.1	58.8	2.54	0.596	84.5%	5
أستطيع تنظم الأفكار في الموضوعات الدراسيَّة بشكل صحيح.	4.1	29.9	66.0	2.62	0.567	87.3%	3
أربط بين الأفكار المشتركة في الموضوعات الدراسيَّة.	5.2	28.9	66.0	2.61	0.587	86.9%	4
أعتمد على مصادر علميَّة حديثة؛ للحصول على المعلومات.	4.1	22.7	73.2	2.69	0.547	89.7%	2
مهارة التأمل والملاحظة.				2.61	0.347	87.1%	–

يتَّضح من الجدول السابق أنَّ درجة ممارسة مهارة (التأمُّل والملاحظة) لدى عيّنة الدراسة كانت بدرجة (غالبًا) بمتوسِّط (2.61) وانحراف معياريّ (0.347)، وقد تراوحت المتوسِّطاتُ الحسابيَّة لعبارات المحور بين (2.51-2.71)، وكان أعلى متوسط حسابيّ (2.71) للعبارة (أخطط لوضع حلول للمشكلات الدراسيَّة التي أوجهها)، وكان أقل متوسِّط حسابيّ (2.51) للعبارة (أفكر بعمق في الموضوعات الدراسيَّة التي تحتاج لحلول إبداعيَّة)، وهذه المتوسِّطات الحسابيَّة تشير إلى درجة ممارسة كبيرة لمهارة التأمُّل والملاحظة بالنسبة للمقياس الثلاثيّ المستخدم في أداة الدراسة، وقد تراوحت الانحرافات المعياريَّة بين (0.478 –0.597) وهي متدنية مما يشير إلى تجانس استجابات أفراد الدراسة حول ممارسة مهارة التأمُّل والملاحظة، وكان أقل قيمة (0.478) للعبارة (أخطط لوضع حلول للمشكلات الدراسيَّة التي أوجهها) ممَّا يدلُّ على أنها أكثر العبارات التي تقاربت حولها آراء العيّنة، وكان أكبر انحراف معياريّ (0.597) للعبارة (أفكر بعمق في الموضوعات الدراسيَّة، التي تحتاج لحلول إبداعيَّة) ممَّا يدلُّ على أنها أكثر العبارات، التي اختلفت حولها آراء أفراد العيّنة، وجاءت العبارة (أخطط لوضع حلول للمشكلات الدراسيَّة التي أوجهها) بالمرتبة الأولى؛ بوصفها أكثر عبارة ممارسة في مهارة التأمُّل والملاحظة بأهميَّة نسبيَّة قيمتها(90.4%)، ويليها العبارة (أعتمد على مصادر علميَّة حديثة

للحصول على المعلومات) وفي النهاية تأتي العبارة (أفكر بعمق في الموضوعات الدراسيَّة التي تحتاج إلى حلول إبداعيَّة) بأهميَّة نسبيَّة قيمتها (83.5%).

جدول ٦

درجة ممارسة الطَّالبات الجامعيَّات لمهارة وضع حلول مقترحة بالمقررات التَّربويَّة

العبارة	نادرًا	أحيانًا	غالبًا	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الأهميَّة النسبيَّة	الترتيب
أضع حلولًا منطقيَّة لحلّ المهمة المطروحة.	3.1	27.8	69.1	2.66	0.538	88.7%	2
أُصدر حكمًا منطقيًّا على الحلول التي توصلت إليها.	6.2	34.0	59.8	2.54	0.613	84.5%	4
أبحث في الحلول البديلة للمشكلات الدراسيَّة التي تواجهني.	2.1	34.0	63.9	2.62	0.529	87.3%	3
أتوصل إلى عديدٍ من الحلول للمشكلات الدراسيَّة التي تواجهني.	6.2	41.2	52.6	2.46	0.613	82.1%	5
أستطيع التمييز بين الحلول الصحيحة والخاطئة.	1.0	23.7	75.3	2.74	0.463	91.4%	1
مهارة وضع حلول مقترحة.				2.60	0.402	86.8%	-

يتَّضح من الجدول السابق أن درجة ممارسة مهارة (وضع حلول مقترحة) لدى عيّنة الدراسة كانت بدرجة (غالبًا)، بمتوسط (2.60)وانحراف معياريّ (0.402)، وقد تراوحت المتوسِّطاتُ الحسابيَّة لعبارات المحور بين (2.74-2.46)، وكان أعلى متوسِّط حسابيّ (2.74) للعبارة (أستطيع التمييز بين الحلول الصحيحة والخاطئة)، وكان أقل متوسِّط حسابيّ (2.46) للعبارة (أتوصل للعديد من الحلول للمشكلات الدراسيَّة التي تواجهني)، وهذه المتوسِّطات الحسابيَّة تشير إلى درجة ممارسة كبيرة لمهارة وضع حلول مقترحة بالنسبة للمقياس الثلاثي المستخدم في أداة الدراسة، وقد تراوحت الانحرافات المعياريَّة بين (0.613-0.463) وهي متدنية مما يشير إلى تجانس استجابات أفراد العيّنة حول ممارسة مهارة وضع حلول مقترحة، وكانت أقل قيمة (0.463) للعبارة (أستطيع التمييز بين الحلول الصحيحة والخاطئة) ممَّا يدلُّ على أنها أكثر العبارات التي تقاربت حولها آراء أفراد العيّنة، وكان أكبر انحراف معياريّ (0.613) للعبارة (أتوصل للعديد من الحلول للمشكلات الدراسيَّة التي تواجهني) ممَّا يدلُّ على أنها أكثر العبارات التي اختلفت حولها آراء العيّنة، وجاءت العبارة (أستطيع التمييز بين الحلول الصحيحة والخاطئة) بالمرتبة الأولى؛ بوصفها أكثر عبارة ممارسة في مهارة وضع حلول مقترحة بأهميَّة نسبيَّة قيمتها (91.4%)، ويليها العبارة (أضع حلول منطقيَّة لحلّ المهمة المطروحة)، وفي النهاية تأتي العبارة (أتوصل للعديد من الحلول للمشكلات الدراسية التي تواجهني) بأهميَّة نسبيَّة قيمتها (82.1%).

جدول ٧

درجة ممارسة الطَّالبات الجامعيَّات لمهارة الكشف عن المغالطات بالمقررات التَّربويَّة

العبارة	نادرًا	أحيانًا	غالبًا	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الأهميَّة النسبيَّة	الترتيب
أُحدِّد الأفكار غير الواضحة في الموضوعات الدراسيَّة للاستفسار عنها.	8.2	30.9	60.8	2.53	0.647	84.3%	4
أُحدِّد الفجوات في المشكلة المطروحة.	10.3	32.0	57.7	2.47	0.678	82.3%	6
أُحدِّد الأخطاء في إنجاز المهمة.	4.1	26.8	69.1	2.65	0.56	88.3%	3
أُميِّز بين الأفكار التي لها صلة بالموضوع، التي لا ترتبط به.	5.2	21.6	73.2	2.68	0.569	89.3%	2
أتحَقَّق من صحَّة المعلومات ومدى قابليتها للتطبيق؟	7.2	16.5	76.3	2.69	0.601	89.7%	1
أُوظِّف الموضوعات الدراسيَّة في الحياة اليوميَّة.	9.3	34.0	56.7	2.47	0.663	82.3%	5
مهارة الكشف عن المغالطات.				2.58	0.446	86.0%	-

يتَّضح من الجدول السابق أنَّ درجةَ ممارسة مهارة (الكشف عن المغالطات) لدى أفراد عيّنة الدراسة كانت بدرجة (غالبًا)، بمتوسط (2.58) وانحراف معياريّ (0.446)، وقد تراوحت المتوسِّطاتُ الحسابيَّة لعبارات المحور بين (2.69-2.47)، وكان أعلى متوسِّط حسابيّ (2.69) للعبارة (أتحقّق من صحّة المعلومات وقابليتها للتطبيق)، وكان أقل متوسِّط حسابيّ (2.47) للعبارة (أحدد الفجوات في المشكلة المطروحة)، وهذه المتوسِّطات الحسابيَّة تشير إلى درجة ممارسة كبيرة لمهارة الكشف عن المغالطات بالنسبة للمقياس الثلاثيّ المستخدم في أداة الدراسة، وقد تراوحت الانحرافات المعياريَّة بين (0.678-0.56) وهي متدنية مما يشير إلى تجانس استجابات أفراد الدراسة حول ممارسة مهارة الكشف عن المغالطات وكانت أقل قيمة (0.56) للعبارة (أحدد الأخطاء في إنجاز المهمة) ممَّا يدلُّ على أنها أكثر العبارات التي تقاربت حولها آراء العيّنة، وكان أكبر انحراف معياريّ (0.678) للعبارة (الفجوات في المشكلة المطروحة) ممَّا يدلُّ على أنها أكثر العبارات التي اختلفت حولها آراء أفراد العيّنة، وجاءت العبارة (أتحقّق من صحّة المعلومات وقابليتها للتطبيق) بالمرتبة الأولى؛ بوصفه أكثر عبارة ممارسة في مهارة الكشف عن المغالطات بأهميَّة نسبيَّة قيمتها (89.7%)، ويليها العبارة (أميز بين الأفكار التي لها صلة بالموضوع، والتي لا ترتبط به)، وفي النهاية تأتي العبارة (أحدّد الفجوات في المشكلة المطروحة) بأهميَّة نسبيَّة قيمتها (82.3 %).

جدول ٨

درجة ممارسة الطَّالبات الجامعيَّات لمهارة الوصول إلى استنتاجات بالمقررات التَّربويَّة

العبارة	نادرًا	أحيانًا	غالبًا	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الأهميَّة النسبيَّة	الترتيب
أتَّبع الخطوات المنطقيَّة في اختيار البدائل المطروحة لحلّ المشكلة.	3.1	30.9	66.0	2.63	0.546	87.6%	1
أستطيع الوصل لأكثر من حلّ للمهمة.	5.2	40.2	54.6	2.49	0.597	83.2%	4
أُحدّد العلاقات غير الصحيحة في الموضوعات الدراسيَّة.	8.2	34.0	57.7	2.49	0.647	83.2%	5
أعرض الأفكار بتسلسل منطقيّ.	6.2	36.1	57.7	2.52	0.614	83.8%	3
أطرح قضايا جديدة حول الموضوعات الدراسيَّة.	15.5	40.2	44.3	2.29	0.721	76.3%	7
أربط بين الخبرات السابقة، والحاليَّة، وأوظفها للوصول لاستنتاجات.	6.2	29.9	63.9	2.58	0.610	85.9%	2
أضع مجموعة من الأسئلة حول الموضوعات الدراسيَّة.	9.3	33.0	57.7	2.48	0.663	82.8%	6
مهارة الوصول إلى استنتاجات.				2.50	0.442	83.3%	-

يتَّضح من الجدول السابق أن درجة ممارسة مهارة (الوصول إلى استنتاجات) لدى أفراد العيّنة كانت بدرجة (غالبًا)، بمتوسط (2.50) وانحراف معياريّ (0.442)، وقد تراوحت المتوسّطات الحسابيَّة لعبارات المحور بين (2.29-2.63) وكان أعلى متوسّط حسابيّ (2.63) للعبارة (اتبع الخطوات المنطقيَّة في اختيار البدائل المطروحة لحلّ المشكلة)، وكان أقل متوسّط حسابيّ (2.29) للعبارة (أطرح قضايا جديدة حول الموضوعات الدراسيَّة)، وهذه المتوسّطات الحسابيَّة تشير إلى درجة ممارسة كبيرة لمهارة الوصول إلى استنتاجات بالنسبة للمقياس الثلاثيّ المستخدم في أداة الدراسة، وقد تراوحت الانحرافات المعياريَّة بين (0.546-0.721) وهي متدنية ممَّا يشير إلى تجانس استجابات أفراد الدراسة حول ممارسة مهارة الوصول إلى استنتاجات، وكان أقل قيمة (0.546) للعبارة (اتبع الخطوات المنطقيَّة في اختيار البدائل المطروحة لحلّ المشكلة) ممَّا يدلُّ على أنها أكثر العبارات، التي تقاربت حولها آراء أفراد العيّنة، وكان أكبر انحراف معياريّ (0.721) للعبارة (أطرح قضايا جديدة حول الموضوعات الدراسيَّة) ممَّا يدلُّ على أنها أكثر العبارات، التي اختلفت حولها آراء أفراد العيّنة، وجاءت العبارة (اتبع الخطوات المنطقيَّة في اختيار البدائل المطروحة لحلّ المشكلة) بالمرتبة الأولى؛ بوصفها أكثر عبارة ممارسة في مهارة الوصول إلى استنتاجات بأهميَّة نسبيَّة قيمتها (87.6%)، ويليها العبارة (أربط بين الخبرات السابقة والحاليَّة، وأوظفها للوصول لاستنتاجات)، وفي النهاية تأتي العبارة (أطرح قضايا جديدة حول الموضوعات الدراسيَّة) بأهميَّة نسبيَّة قيمتها (76.3%).

جدول ٩

درجة ممارسة الطَّالبات الجامعيَّات لمهارة إعطاء تفسيرات مقنعة بالمقررات التَّربويَّة

العبارة	نادرًا	أحيانًا	غالبًا	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الأهميَّة النسبيَّة	الترتيب
أستطيع تعديل التصورات الخاطئة.	4.1	52.6	43.3	2.39	0.569	79.7%	5
أُعطي معلومات جديدة حول الموضوعات الدراسيَّة.	8.2	40.2	51.5	2.43	0.644	81.1%	4
أستطيع تفسير النتائج أو العلاقات منطقيًّا؛ لقبولها أو رفضها.	5.2	39.2	55.7	2.51	0.597	83.5%	2
أُقدم الحجج والأدلة الداعمة لاستنتاجاتي.	6.2	36.1	57.7	2.52	0.614	83.8%	1
أُعطي توضيحًا دقيقًا للمفاهيم في الموضوعات الدراسيَّة.	6.2	40.2	53.6	2.47	0.614	82.5%	3
مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة.				2.46	0.435	82.1%	-

يتَّضح من الجدول السابق أنَّ درجة ممارسة مهارة (إعطاء تفسيرات مقنعة) لدى أفراد العيّنة جاءت بدرجة (غالبًا) بمتوسط (2.46) وانحراف معياريّ (0.435)، وقد تراوحت المتوسِّطاتُ الحسابيَّة لعبارات المحور بين (2.39-2.52)، وكان أعلى متوسِّط حسابيّ (2.52) للعبارة (أقدم الحجج والأدلّة الداعمة لاستنتاجاتي)، وكان أقل متوسِّط حسابيّ (2.39) للعبارة (أستطيع تعديل التصورات الخاطئة)، وهذه المتوسِّطاتُ الحسابيَّة تشير إلى درجة ممارسة كبيرة لمهارة إعطاء تفسيرات مقنعة بالنسبة للمقياس الثلاثيّ المستخدم في أداة الدراسة، وقد تراوحت الانحرافاتُ المعياريَّة بين (0.569-0.614) وهي متدنية مما يشير إلى تجانس استجابات أفراد الدراسة حول ممارسة مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة، وكان أقل قيمة(0.569) للعبارة (أستطيع تعديل التَّصورات الخاطئة) ممَّا يدلُّ على أنها أكثر العبارات التي تقاربت حولها آراء أفراد العيّنة، وكان أكبر انحراف معياريّ (0.614) للعبارة (أُعطي توضيحًا دقيقًا للمفاهيم في الموضوعات الدراسيَّة) ممَّا يدلُّ على أنها أكثر العبارات التي اختلفت حولها آراء أفراد العيّنة، وجاءت العبارة (أُقدم الحجج والأدّلة الداعمة لاستنتاجاتي) بالمرتبة الأولى بوصفها أكثر عبارة ممارسة في مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة بأهميَّة نسبيَّة قيمتها (83.8%)، ويليها العبارة (أستطيع تفسير النتائج أو العلاقات منطقيًّا لقبولها أو رفضها)، وفي النهاية تأتي العبارة (أستطيع تعديل التصورات الخاطئة) بأهميَّة نسبيَّة قيمتها (79.7%).

جدول ١٠

درجة ممارسة الطَّالبات الجامعيَّات لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ بالمقررات التَّربويَّة

المهارة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الأهميَّة النسبيَّة	الترتيب
التأمُّل والملاحظة.	2.61	0.347	87.1%	1
وضعُ حلولٍ مقترحة.	2.60	0.402	86.8%	2
الكشف عن المغالطات.	2.58	0.446	86.0%	3

المهارة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الأهميَّة النسبيَّة	الترتيب
الوصول إلى استنتاجات.	2.50	0.442	83.3%	4
محور إعطاء تفسيرات مقنعة.	2.46	0.435	82.1%	5
مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ.	2.55	0.414	85%	-

ومن خلال الجدول السَّابق يتَّضح أنَّ مهارة (التأمُّل والملاحظة) جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسِّط (2.61) وانحراف معياريّ (0.347)، يليها مهارة (وضع حلول مقترحة) بمتوسط (2.60) وانحراف معياريّ (0.402)، ثمَّ مهارة (الكشف عن المغالطات) بمتوسط (2.58) وانحراف معياريّ (0.446)، ثمَّ مهارة (الوصول إلى استنتاجات) بمتوسِّط (2.50) وانحراف معياريّ (0.442)، وأخيرًا مهارة (إعطاء تفسيرات مقنعة) بمتوسط (2.46) وانحرف معياريّ (0.435)، وتستنتج الباحثة من هذه النتائج يتّضح أن ممارسة الطَّالبات الجامعيَّات لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ في المقررات التَّربويَّة جاءت بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابيّ (2.55) وانحراف معياريّ (0.414)، وتتَّفق هذه النتائج مع دراسة محمد (٢٠٢٢)، ودارسة فان (2009,Phan)، وتختلف مع دراسة المرشد (٢٠١٤)، ودراسة حمدان وأحمد (٢٠٢٣) التي أظهرت نتائجهما أن مستويات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى الطلبة جاءت منخفضة، وتعزو الباحثةُ هذه النَّتيجةُ إلى أن المقررات التَّربويَّة تُركِّز على معالجة الطَّالبات للمواقف التعليميَّة، وتحديد جوانب الضعف والقوة في أدائها التدريسيّ، واتخاذ القرارات والإجراءات المناسبة؛ بناءً على دراسة واقعيَّة للموقف التعليميّ، كما تعمل الطالبة على ربط الجوانب النظريَّة التي درستها في المقرر بالجوانب التطبيقيَّة؛ من خلال فهمها للمحتوى المعرفيّ، إضافةً لاستخدامها لإستراتيجيَّات حلّ المشكلات، واتخاذ القرارات، وهذا ما أكّده طلافحة والدهام (٢٠١٨، ص. ٣٢٤) أنَّ ممارسة الطلبة للتفكير التأمليّ تكسبهم القدرة على ربط المعرفة السابقة بالجديدة، وتحفّزهم على ابتكار الأفكار، وتدفعهم إلى التساؤل ثمَّ التَّفكير العميق، وتقويم أعمالهم ذاتيًا وتعزيز آرائهم؛ من خلال مساعدتهم في حلّ المشكلات، وتحديد مواطن القوة والضعف، واتخاذ دور نشط في صنع القرارات.

توصياتُ البحث

في ضوء نتائج الدِّراسةِ الحاليَّة يمكن التوصيةُ بما يلي:

١. الاهتمام بتنمية مستويات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى الطلبة الجامعيين بجميع المستويات الدراسيَّة بالمرحلّة الجامعيَّة خاصةً مستوى "إعطاء تفسيرات مقنعة"، حيث أظهرت النَّتائجُ ضعفَ هذا الجانب لدى الطَّالبات.
٢. إعادة تصميم البرامج الأكاديميَّة، وإضافة مقررات دراسيَّة تتناول التَّفكير التَّأمُّليّ وتطبيقاته في التَّدريس.
٣. تدريب أعضاء هيئة التدريس على الإستراتيجيَّات التدريسيَّة، التي تُسهم في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ، ومتابعة وتقييم أثر تلك التدريبات في أدائهم التدريسيّ.
٤. تصميم برامج تدريبيَّة للمعلمين والمشرفين التربويين حول استخدام استراتيجيَّات التَّفكير التَّأمُّليّ في التدريس.
٥. إنشاء مراكز أكاديميَّة مُتخصِّصة في البحث، وتطوير المهارات المعرفيَّة والتَّأمُّليّة للطلبة الجامعيين.

المراجع

أولًا: المراجعُ العربيَّة

أبو العلا، هالة سعيد. (٢٠١٢). مدخل مقترح قائم على عادات العقل لتدريب الطَّالبات/ معلمات الاقتصاد المنزلي على مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ بكلية التربية النوعيّة، *دراسات في التربية وعلم النفس*، ٢٦ (٣)، ٤٤-٧٤.

أبو بشير، أسماء عاطف. (٢٠٠٥). *أثر إستراتيجيَّات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ في مناهج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة الوسطى*، [رسالة ماجستير، جامعة الأزهر]، دار المنظومة، http://search.mandumah.com/Record/856173 .

الأستاذ، محمود حسن. (٢٠١١). مستوى القدرة على التَّفكير التَّأمُّليّ لدى معلمي العلوم في المرحلّة الأساسية بغزة، *مجلة العلوم الإنسانية جامعة الأزهر*، ١٣ (١)، ١٣٢٩-١٣٧٠.

آل طلحان، إبراهيم عطية الله. (٢٠٢١)، مستوى التَّفكير التَّأمُّليّ لدى الطلاب الموهوبين في المرحلّة الابتدائية، *مجلة مسالك للدراسات الشرعية واللغوية والإنسانية*، ١١، ٣٣٠-٣٨٣.

حمدان، ميساء؛ أحمد، رفيف. (٢٠٢٣). درجة تطبيق مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى متعلمي الصف الخامس الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية: دراسة ميدانية في مدينة اللاذقية، م*جلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*، ٤٥ (٦)، ٢٧١-٢٨٩.

الخالدي، نورة فراج؛ السيف، عبد المحسن سيف. (٢٠١٦). مدى تضمين مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ في كتاب التفسير لطالبات الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ٢٧ (١٠٦)، ١٤١-١٦٠.

الزبيدي، محمد علي. (٢٠١٩). أثر استراتيجية (SOWM) في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى طلاب الصف الثاني الثانوي في محافظة القنفذة، *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، ١٠ (٢)، ٣٩٤- ٤٢٠.

طلافحة، حامد عبد الله؛ الدهام، عارف عيد. (٢٠١٨). أثر إستراتيجيّة خرائط العقل في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، *المجلة التربوية الأردنية*، ٣ (١)، ٣١٣-٣٣٨.

العرابي، عبير عبد القادر. (٢٠١٨). واقع تدريس معلمات التربية الإسلامية بالمرحلّة الثانوية لمهارات التَّفكير التَّأمُّليّ بمدينة مكة المكرمة، *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، ٩ (٢)، ١٦١-٢٠٢.

العزب، إيمان صابر. (٢٠٢١). برنامج تدريبي قائم على المنصات التعليمية عن بعد لتنمية ممارسات التدريس التَّأمُّليّ لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة وأثره على التَّفكير التَّأمُّليّ لدى تلميذاتهن في ظل جائحة كورونا (Covid 19)، *المجلة المصرية للتربية العلمية*، ٤ (٢٤)، ١٦٣-٢٠٣.

عفانة. عزو إسماعيل؛ اللولو، فتحية صبحي. (٢٠٠٢). مستوى مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية، *المجلة المصرية للتربية العلمية*، ٥ (١)، ١-٣٦.

الكساسبة، محمد موسى؛ الحوامدة، محمد فؤاد. (٢٠٢٢). *درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في الأردن مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ* [رسالة ماجستير، جامعة اليرموك]، دار المنظومة، http://search.mandumah.com/Record/856173 .

محسن، أميرة شوقي. (٢٠٢٢). تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى طلاب المرحلّة الثانوية الفنية، *مجلة كلية التربية*، ٨٥ (١)، ١-٢٨.

محمد، إسكندر أحمد. (٢٠٢٢). مدى توافر مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدي طلبة الصف الرابع الأدبي في مادة الأدب والنصوص، *مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٦١ (٤)، ١-٢٦.

محمد، صلاح محمد. (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الاستكشاف في تنمية مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي، *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، ٢، ١٦١-١٩٤.

المرشد، يوسف عقلا؛ صالح، صالح محمد. (٢٠١٤). مستويات التَّفكير التَّأمُّليّ لدى طلاب جامعة الجوف: دراسة نمائية، *مجلة كلية التربية*، ٣١ (٢)، ١٠٩-١٥٣.

المقبل، نورة صالح. (٢٠١٩). تقويم كتاب العلوم الصف الأول المتوسط في ضوء مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ، *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، ٣٥ (٧)، ١٣٥-١٥٨.

المقوسي، ياسين. (٢٠١٩). درجة ممارسة مهارات التَّفكير التَّأمُّليّ في ضوء بعض المتغيرات لدى معلمي التربية الإسلامية للمرحلّة الثانوية في الأردن، *مجلة العلوم التربوية*، الجامعة الأردنية، ٤٦ (٢)، ٤٥٥-٤٧٣.

ثانيًا: المراجعُ الأجنبية

Alazab, Iman Saber. (2021). A training program based on distance learning platforms to develop reflective teaching practices among middle school science teachers and its impact on reflective thinking among their students in light of the Corona pandemic (Covid 19) (in Arabic), *Egyptian Journal of Scientific Education*, 4 (24), 163-203.

Abu Al-Ula, H. (2012). Suggested Approach Based on Habits of Mind to Train Students - Teachers of Home Economics on Skills of Reflective Thinking in Faculty of Specific Education (in Arabic), *Studies in Education and Psychology*, 26 (3), 44-74.

Abu Bashir, A. (2005). The Effect of Using Met Cognition Strategies in Developing Reflective Thinking Skills in Technology Curriculum for the Ninth Graders in the Middle Governorate (in Arabic), master's Thesis, Al-Azhar University, Gaza.

Afanah. A; Al-Lulu, F. (2002). The Level of Reflective Thinking Skills in Field Training Problems among Students of the Faculty of Education at the Islamic University (in Arabic), *Egyptian Journal of Scientific Education*, 5(1), 1-36.

Al-Kasasbeh, M; al-Hawamdeh, M. (2022). The Degree to Which Arabic Teachers in Jordan Practice Reflective Thinking Skills (in Arabic), Master Thesis, Yarmouk University, Jordan.

Al-Khaldi, N; Al-Seif, A. (2016). The Extent to Which Reflective Thinking Skills Are Included in The Book of Interpretation for Intermediate First-Grade Female Students in The Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic), *Journal of the Faculty of Education*, Benha University,27(106), 141-160.

Al-Maqosi, Y. (2019). The Degree of Practicing Reflective Thinking Skills in Light of Some Variables by the Teachers of Islamic Education for the Secondary Stage in Jordan (in Arabic), Journal of Educational Sciences, *University of Jordan*, 46(2), 455-473.

Al-Marshad, Y; Saleh, S. (2014). Levels of Reflective Thinking among Al Jouf university Students: a Developmental Study (in Arabic), *Journal of the Faculty of Education*, 31(2), 109-153.

Al-Moqbil, N. (2019). Evaluating the First Intermediate Grade Science Book in The Light of Reflective Thinking Skills (in Arabic),*Journal of the Faculty of Education*, Assiut University, 35(7), 135-158.

Al-Orabi, A. (2018). The Reality of Teaching Reflective Thinking Skills by the Islamic Education Teachers in the Secondary Stage in Holy Mecca (in Arabic),*Umm Al-Qura University Journal of Educational & Psychological Sciences,* 9(2), 161-202

Al-Talhan, I. (2021). The Level of Reflective Thinking Among Gifted Students in the Primary Stage (in Arabic), *Masalik Journal for Legitimate,Linguestic and Humanitarian Studies,*11, 330-383.

Al-Ustadh, M. (2011). The Level of Reflective Thinking Ability of Science Teachers at the Basic Stage in Gaza (in Arabic), *Journal of Humanities Al-Azhar University,* 13 (1), 1329-1370.

Ayaz, M., & Gök, B. (2023). The effect of e-portfolio application on reflective thinking and learning motivation of primary school teacher candidates. *Current Psychology*, *42*(35), 31646-31662.

Al-Zubaidi, Muhammad Ali. (2019). The impact of the SOWM strategy on developing reflective thinking skills among second-year secondary school students in Al-Qunfudhah Governorate (in Arabic), *Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 10 (2), 394-420.

Choy, S. C., Lee, M. Y., & Sedhu, D. S. (2019). Reflective thinking among teachers: Development and preliminary validation of reflective thinking for teacher's questionnaire. *Alberta Journal of Educational Research*, 65(1), 37-50.

Hamdan, M; Ahmed, R. (2023). The Degree of Application of Reflective Thinking Skills among Fifth Grade Basic Learners in the Subject of Social Studies: a Field Study in the City of Latakia (in Arabic), *Tishreen University Journal-Arts and Humanities Sciences Series*, 45(6), 271-289.

Mohamed, S. (2016). The Effectiveness of a Training Program Based on Exploration in The Development of Reflective Thinking Skills in The First Grade of Secondary Preparation (in Arabic), *Journal of Arab Research of Specific Education Fields*, 2, 161-194.

Mohsen, A. (2022). Developing Reflective Thinking Skills Among Technical Secondary Stage Students (in Arabic), *Journal of the Faculty of Education*, 85(1), 1-28.

Muhammad, I. (2022). The Availability of Reflective Thinking Skills and their Relationship to Academic Achievement among Fourth-Grade Literary Students in the Subject of Literature and Texts (in Arabic), *AlUstath Journal of Human and Social Sciences*, 61(4), 1-26.

Nurjamin, A., Salazar-Espinoza, D. E., Saenko, N., & Bina, E. (2023). Learner-oriented assessment matters: testing the effects of academic buoyancy, reflective thinking, and learner enjoyment in self-assessment and test-taking anxiety management of the EFL learners. *Language Testing in Asia*, *13*(1), 30.

Phan, H. P. (2009). Exploring Students' Reflective Thinking Practice, Deep Processing Strategies, Effort, and Achievement Goal Orientations. *Educational Psychology*, 29 (3), 297-313.

Talafhah, H; Al-Daham, A. (2018). The Impact of Mind Maps Strategy on the Development of Reflective Thinking Skills in History Studies among Ninth Grade Students, (in Arabic) *The Jordanian Educational Journal*, 3(1) 313-338.

تقييمُ إطار مجتمع الاستقصاء في التَّعليم عبر الإنترنت من وجهة نظر الطُّلاب الجامعيين في جامعة بيشة

أحمد محمد الدليل

أستاذ تكنولوجيا التعليم مساعد

كلية التربية – جامعة بيشة

المُسْتَخْلَص: فحصت هذه الدِّراسةُ فعاليةَ إطار مجتمع الاستقصاء (COI) في التَّعليم عبر الإنترنت، كما يراه الطُّلابُ الجامعيون في جامعة بيشة. وهدفت الدِّراسةُ إلى تقييم مستويات الحضور التَّعليمي، والحضور الاجتماعي، والحضور المعرفي في الدورات الدراسية عبر الإنترنت بالجامعة. من خلال تحليل تصورات الطلاب، وسعت الدِّراسةُ إلى تحديد نقاط القوة والمجالات التي تحتاج إلى تحسين في بيئة التَّعلُّم الإلكتروني الحالية في الجامعة. واستخدمت الدِّراسةُ استبانةً مستندةً إلى إطار (COI) لجمع البيانات حول الحضور التَّعليمي، والحضور الاجتماعي، والحضور المعرفي. وأشارت نتائجُ الدِّراسة إلى أنَّ الطُّلاب الجامعيين في جامعة بيشة يستفيدون بشكلٍ كبيرٍ من إطار مجتمع الاستقصاء (COI) في التَّعليم المتزامن عبر الإنترنت. وأظهر الطُّلاب تصورات إيجابية تجاه إطار (COI)، مع حصول الحضور التعليمي على متوسِّط درجات عالٍ (٤،٢)، والحضور المعرفي (٤،١)، والحضور الاجتماعي (٤،٠٩). حصل بُعْد الحضور التَّعليمي على أعلى متوسِّط للدرجات؛ مما يشير إلى أن المدرسين ينجحون في إشراك الطلاب وتقديم المحتوى بشكلٍ تفاعلي. فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين، أظهر الطلاب الذُّكور تفضيلًا أكبر للحضور التَّعليمي. ومع ذلك، لم تُلاحظ فروق ذات دلالةٍ إحصائية بين الجنسين والتَّخصُّصات الأكاديمية فيما يتعلق بالحضور المعرفي والحضور الاجتماعي.

الكلمات المفتاحية: إطار مجتمع الاستقصاء (COI)، التَّعليم المتزامن عبر الإنترنت، الطُّلاب الجامعيون، تقييم الفعالية

Assessing COI Framework in Online Education as Perceived by Undergraduate Students at Bisha University

Ahmad Mohammad Aldaleel

Assistant Professor - College of Education, University of Bisha

Abstract: This study examined the effectiveness of the Community of Inquiry (COI) framework in online education, as perceived by undergraduate students at Bisha University. The study aimed to evaluate the levels of teaching, social, and cognitive presence in the university's online courses. By analyzing student perceptions, the study aimed to identify strengths and areas for improvement in the existing online learning environment at the university. The study utilized a survey questionnaire based on the COI framework to collect data on teaching presence, social presence, and cognitive presence. The study results indicate that undergraduate students at Bisha University derive significant benefits from the Community of Inquiry (COI) framework in synchronous online education. Students exhibited a positive perception of the COI framework, with high average scores in teaching presence (4.2), cognitive presence (4.1), and social presence (4.09). The highest average score was awarded to the teaching presence dimension, indicating that instructors effectively engage students and engagingly deliver content. As for gender-based differences, male students preferred a greater preference for teaching presence. However, no significant differences were observed based on gender and academic majors in terms of cognitive presence and social presence.

Keywords: Community of Inquiry framework (COI), synchronous online education, undergraduate students, effectiveness evaluation.

Introduction

With the rise of modern technology, many fields have undergone significant changes thanks to technological advancements and the widespread use of the internet. One of the most notable transformations is the emergence of synchronous and asynchronous online education as highly effective contemporary educational models. These approaches involve learners using innovative distance learning techniques to access top-notch educational opportunities through real-time communication with their educators as well as ubiquitous access to learning materials. Organizing virtual classrooms enables direct interaction and engagement between educators and students, regardless of geographical location (Ademola, 2023). Students may also study on their own time and access a wide range of learning material through technological education platforms (Hung et al., 2024). Saudi Arabia is one of the regions that have adopted modern technology in education to meet the requirements of Vision 2030 among which is improving and integrating modern learning approaches (Alowayyid, 2024). In addition, learning institutions in Saudi Arabia seek to meet the expectation of building an innovative knowledge-based society system in the Kingdom (Muberik, 2024).

Based on a study carried out at Najran University in 2018, it was established that while virtual education had been proven beneficial for universities, online enrolment remained low (Rajab, 2018). The factors contributing to the low enrolment included the perception that eLearning lacked a supportive environment, had reduced interactivity, and was associated with academic difficulties (Rajab, 2018). A similar study among medical students from different universities in five regions of the Kingdom of Saudi Arabia also assessed student perceptions of online learning. The research by Alghamdi et al. surmised that the utilization of both synchronous and asynchronous learning had benefits for different students' performance, with synchronous learning showing better GPA matrices compared to traditional learning (Alghamdi et al., 2024). However, the performance fluctuations were still affected by individual, technical, and environmental factors. These factors had an impact on the interaction, understanding, and performance of medical students in the online sessions (Alghamdi et al., 2024). Almohammadi (2024) substantiates the argument by reiterating that while online synchronous learning has its benefits, student readiness is one of the dynamics with limited consideration. In light of unforeseen influences such as Covid-19, political circumstances, and other factors that determine learning, the attitudes towards online learning, despite the evidence of benefits, can be demonstrated using a framework for deeper learning and improved student engagement (Almohammadi, 2024).

The studies by Rajab (2018), Alghamdi et al., (2024) and Almohammadi (2024) suggest that students In Saudi Arabian higher learning institutions may need help with particular challenges and concerns encompassing personal, technical and environmental influences. One such issue is adapting to the virtual learning environment and the perceived need for more social interaction compared to traditional classroom settings. The transition from face-to-face classes to virtual synchronous sessions can be challenging for students, as it requires them to independently manage their time and study plans, which entails self-organization and self-motivation. This transition may prove challenging for some students, highlighting the need for training in developing organizational and planning skills to improve the synchronous online learning experience (Jeong & Chung, 2023). Additionally, synchronous online education may require support for social interaction. In a conventional classroom setting, students can interact directly with their peers and teachers, allowing for communication, exchanging ideas, and exposure to differing viewpoints. However, in

virtual classrooms, students may miss out on this crucial social dynamic, which could negatively impact their sense of community and involvement in the learning experience (Majewska & Zvobgo, 2023). Students in synchronous settings may also be affected by demanding schedules and family responsibilities that limit their flexibility and access to the real time schedule in synchronous settings. These challenges are crucial in the assessment of online learning frameworks that assist students to learn effectively.

The COI framework, consequently, aids in identifying challenges and factors that affect students' attitudes towards online education. COI is a theoretical framework that offers a model to comprehend and support online learning experiences. It suggests that successful online learning experiences are dependent on three distinct yet interconnected elements: social presence, cognitive presence, and teaching presence. Teaching presence reinforces cognitive and social presence by providing an environment where the learners are comfortable engaging in and reflecting on what they learn. On the other hand, social presence upholds a sense of community, which is fundamental in collaborative and constructive learning, and cognitive presence is responsible for ensuring constructive learning activities and interactions that lead to the practical construction of knowledge. The three elements create a compelling and holistic online learning experience that enables students to connect and attain significant learning outcomes (Fayyad et al., 2022). Educational institutions can improve their services and establish synchronous online education policies that cater to student needs to promote effective distance learning. In the literature, the COI framework is a social constructivist model that underscores the significance of learning within social contexts, where learning is viewed as an active process of meaning-making by the learner (Mackinnon et al., 2020).

Literature Review

Education has undergone a significant transformation with the advent of technology and the internet, leading to the rise of synchronous online learning as an effective educational model. This approach enables real-time communication between educators and students, fostering collaborative learning through virtual classrooms that overcome geographical barriers. In Saudi Arabia, synchronous learning is particularly valued for its ability to reduce spatial constraints and provide immediate feedback. Synchronous learning enhances student-instructor interaction, which is crucial for effective learning. This real-time engagement helps in clarifying doubts instantly and maintaining student motivation (Alghamdi et al., 2024).

As Bushra (2022) points out, most studies in this field consistently yield positive results, confirming the effectiveness of synchronous online education in achieving learning objectives and enabling seamless interaction between students and instructors. This fosters collaborative activities and improves educational performance (Al-Salti & Abouawad, 2022; Amiti, 2020; Khrisat, 2023).

Historically, inclusivity in online education was difficult due to the limited capacity of traditional asynchronous models to engage diverse cultural perspectives and real-time support (McLoughlin, 2001). Asynchronous learning, while flexible, also lacks immediacy, making it difficult for students from varied cultural backgrounds and with different responsibilities to navigate unfamiliar educational conventions (Varkey et al., 2023). Additionally, asynchronous environments limit the potential to build a sense of community which is essential for learning groups that value cohesive learning. Synchronous learning, as such, addresses these inclusivity challenges by enabling real-time interaction for dynamic interaction and immediate feedback (Counselman

Carpenter et al., 2020). A comparative study by C. Li et al. (2024) illustrated the significance of current synchronous models in different settings such as urban and rural schools in China. The research determined tailored facilitating and learning behaviour among the schools allowing for effective learning. In the culturally diverse classroom, a synchronous platform allows instructors to adapt teaching methods in response to student needs. The adaptation is useful for a responsive learning environment and shared insights across diverse backgrounds. The immediacy can also counter the isolation often experienced in asynchronous settings (C. Li et al., 2024).

Compared to asynchronous learning, synchronous online education may be more suitable for the current global education setting. In a study by Northey et al. (2015), it was found that student engagement was more challenging in asynchronous settings due to a lack of time boundaries and increased exposure to distractions. However, the authors noted that for self-motivated students, engagement could still be maintained through asynchronous learning (Northey et al., 2015). Asynchronous learning often suffers from a lack of time boundaries, leading to procrastination and reduced engagement. In contrast, synchronous sessions provide structured time slots that help students manage their schedules more effectively (Stuart et al., 2022). Additionally, the presence of distractions in asynchronous environments can be mitigated by the focused nature of live sessions, which demand attention and active participation (Q. Wang & Huang, 2024).

Asynchronous online education offers a significant advantage by enabling students to learn at their own pace (Varkey et al., 2023). This flexibility empowers them to decide on study times that align with their work schedules and daily life requirements. Students can enhance their focus and engagement in learning by interacting with educational content and lesson resources at their convenience (Nieuwoudt, 2020). However, synchronous online education represents an inclusive instructional model that benefits learners across various categories. This approach accommodates a broad spectrum of learners, from university students to working professionals and individuals with diverse educational interests (Khrisat, 2023). Research and studies in this field consistently demonstrate that synchronous online education improves academic outcomes and enhances students' critical thinking, problem-solving skills, and practical communication abilities (Alotaibi, 2023; Mahmoud et al., 2022). In Saudi Arabia, it plays a crucial role in supporting English as a foreign language students by reducing geographical barriers, saving time, and enabling real-time interaction and immediate feedback from instructors (Alfares, 2024).

Synchronous learning offers real-time interaction and support, which is essential for students who benefit from immediate feedback in the learning environment. In synchronous virtual classrooms, students from different backgrounds have the opportunity to ask questions, engage in discussions, and receive instant clarification from instructors and peers (Semingson, 2020). This interaction encourages a sense of community and belonging. The immediacy in the settings could benefit students who might struggle in isolated, self-paced environments as noted in asynchronous settings. Additionally, synchronous learning accommodates various learning styles, especially for auditory and verbal learners who benefit from live discussions and real-time explanations (Counselman Carpenter et al., 2020; Shield & Gardner, 2013). Group activities are easily integrated into the synchronous classroom, allowing students to engage with diverse perspectives from the learning material. This interaction is especially valuable for students from underrepresented backgrounds, as it encourages the exchange of viewpoints and improves the inclusivity of the learning environment.

The swift shift to synchronous online learning, however, has posed challenges for students adjusting to virtual classrooms. Some students need help with the learning curve, while teachers must possess tech proficiency and practical engagement skills to ensure successful outcomes (Ashash & Ramadani, 2022). As noted by Almohammadi (2024), one of the unique factors undermined in the adoption of synchronous learning was student readiness especially with the unforeseen impact of the pandemic. Alghamdi et al. (2024) further explains that this shift occurred amid complexities already in existence such as individual, technical and cultural factors. These findings are reiterated in the study by Gpal Iyer and Chapman on the inequity in synchronous online education as evidenced by the digital divide. The most common dimensions of the digital divide include digital literacy, technology access, internet connectivity and geographical disparities (Gpal Iyer & Chapman, 2021). However, Saudi Arabia is uniquely situated in the digital divide because of cultural and religious frameworks that dominate policy and execution of technology in different sectors including education.

According to Fahadayna (2024) the attempt to democratize Saudi Arabia through the Arab Spring movement was not as successful because of deep rooted beliefs of Wahhabism. Fahadayna (2024) explains that Wahhabism mostly rejects western influences including some forms of learning and information in academia (Fahadayna, 2024). The discussion of religion and culture therefore validate the uniqueness of the digital divide with practices such as censorship of information and state-controlled feminism. In their discussion of censorship, Zintl et al. (2024) explains how this practice limits a strong digital educational culture. Not only are resources prohibited or withheld but there is also the fear of surveillance that binds constructive educational collaborations that are implemented in synchronous learning (Zintl & Houdret, 2024). While it is important to note that censorship may stem from authentic concerns about the exposure to western influences that undermine traditional values, Zintl & Houdret argues that censorship is detrimental to digital learning and possible achievement of the Vision 2030. Similarly, Bilan-Cooper (2024) articulates state-sponsored feminism, where initiatives to promote the empowerment of women in digital scholarly spaces are controlled within the interests of Saudi Arabia as opposed to broader issues of gender inequality in education (Bilan-Cooper, 2024). To understand this perspective of the Saudi Arabian digital divide, the COI framework is applied in explaining the online learning experience.

The rapid shift to synchronous online learning at Bisha University, expedited by technological advancements and global events such as COVID-19, has emphasized the need to evaluate and improve the quality of the online learning environment. Bisha University is among the institutions that have the mandatory requirement to include blended learning. Most online students are part-time, and the eLearning platform has not been fully exploited. The enforcement of the requirement reflects the discussion by Almohammadi (2024) on the readiness of students to adopt a synchronous and asynchronous learning culture. In addition, the lack of full utilization of the eLearning platform could be from the University's implementation structure or some of the constraints of censorship and state-controlled digital culture.

Through the MEDAD Learning and Training Management platform, the Community of Inquiry (COI) framework is widely adopted at Bisha University, emphasizing the interconnected roles of teaching presence, cognitive presence, and social presence. MEDAD's eLearning system, virtual classes, and mobile learning interfaces for Android and iOS enable students at Bisha University to interact and collaborate across different settings, hence the social presence. In addition, the Learning Objects

Repository (LOR) and the personalized ePortfolio system are localized according to cultural and contextual needs, hence aligning with cognitive engagement, ensuring that the content and interactions are relevant to Bisha University's student body. There is also adequate teaching presence from the virtual classes, the reports, and the performance panel system. However, this platform is still new, and there is particularly little insight into how Bisha University students perceive its implementation and effectiveness within the institution's synchronous e-learning environment.

Studies conducted by Chang et al. (2023) and Fiock (2020) highlight the relevance of the COI framework in promoting active learning and fostering student participation within educational contexts (Chang et al., 2023; Fiock, 2020). Chang et al.'s (2023) findings suggest incorporating the COI framework into online education can enhance students' learning experiences and encourage learner interaction. In blended learning environments, students exhibit higher levels of interaction and participation in lessons and educational activities than those who exclusively learn through the Internet. Similarly, Fiock's research emphasizes the importance of utilizing COI dimensions to design effective online learning environments. Implementing COI can positively impact the quality of student learning, increase student engagement, and motivate learners within digital learning environments. Therefore, integrating the COI framework into online and blended learning environments can lead to better learning outcomes and higher student participation and engagement levels.

The current study adds to the existing knowledge base by closely examining the COI framework in synchronous online education via the Internet. This aligns with previous research efforts that have also explored COI. However, the study distinguishes itself by focusing specifically on measuring undergraduate students' attitudes toward synchronous online education at Bisha University. Because of the uniqueness of the digital divide in Saudi Arabia, the COI framework may present differently. As discussed by Zintl and Houdret (2024) and Bilan-Cooper (2024), digital censorship and state-controlled narratives about aspects of culture such as gender have an exceptional impact on online learning in the region. This angle has yet to receive much attention in previous literature, emphasizing the importance and necessity of this research. By exploring this unexplored area, the study seeks to provide valuable insights for educators and policymakers on the unique dynamics of COI in the context of undergraduate learners. The study employs a descriptive approach and questionnaires as data collection tools, like most previous investigations on this topic.

None of the research studies explored above focuses sufficiently on academic specializations and particular significant demographic variables like gender differences, which could significantly influence the difference in perception and efficiency of COI framework in online learning. Therefore, this research study aims to address these gaps by conducting a detailed evaluation of the implementation and efficiency of the COI framework in enhancing synchronous online education for undergraduate students at Bisha University based on the students' perspectives. Specifically, the study will explore how students perceive teaching and cognitive and social presence in their synchronous online learning practices and whether the perspectives vary depending on gender and academic specializations. The study seeks to answer two key questions. The first question examines to what extent the COI framework improves synchronous online education from the perspective of undergraduate students at Bisha University. The second question explores whether there are any significant differences, at a 0.05 level, in how students evaluate COI dimensions related to gender and academic specialization. By addressing these

questions, this study provides valuable insights into the use of the COI framework in synchronous online education, identifies potential areas for improvement to enhance students' learning experiences, and provides targeted recommendations on how to improve the online learning experiences that contribute to enhanced student engagement and learning outcomes.

This study has significant implications in multiple crucial areas. Firstly, it can improve the quality of online education at Bisha University by utilizing the COI framework, a fundamental tool for enhancing synchronous online teaching practices within digital learning environments. Secondly, the study's findings can enrich scholarly literature related to online education by providing clear insights into best practices and policies applicable to the field. Thirdly, the study encourages faculty engagement by urging faculty members at Bisha University to incorporate the COI framework into synchronous online teaching, ultimately enhancing students' learning experiences and making their overall online education journey more effective and efficient. Lastly, the study can guide educational policy by offering insights into leveraging COI dimensions within digital learning environments.

Methodology

Sample

Bisha University, located in the southern region of the Kingdom of Saudi Arabia, is recognized for its strong ICT and e-learning infrastructure. It provides comprehensive technological resources, including reliable network connectivity, access to computers, and dedicated technical support for both students and faculty. The research community for this study consisted of undergraduate students enrolled in the Online Education Applications course at Bisha University during the trimester of the academic year 2022-2023.

To investigate undergraduate students' attitudes toward synchronous online education, a sample of 266 students was selected from a total population of 500 enrolled students. The sampling method employed was cluster random sampling, ensuring that various academic specializations within the course were proportionally represented. This method involved dividing the student population into clusters based on their academic specializations and randomly selecting participants from these clusters. This approach enhanced the representativeness of the sample by covering a diverse range of academic backgrounds, ensuring that findings could be generalized to the broader student population.

Figure 1 illustrates the distribution of participants by gender. Among the 266 participants, 88% (234 students) were female, while 12% (32 students) were male. This gender distribution reflects the enrollment pattern commonly observed in the selected course, adding contextual relevance to the study's findings.

Figure 1

Gender of Study Participants

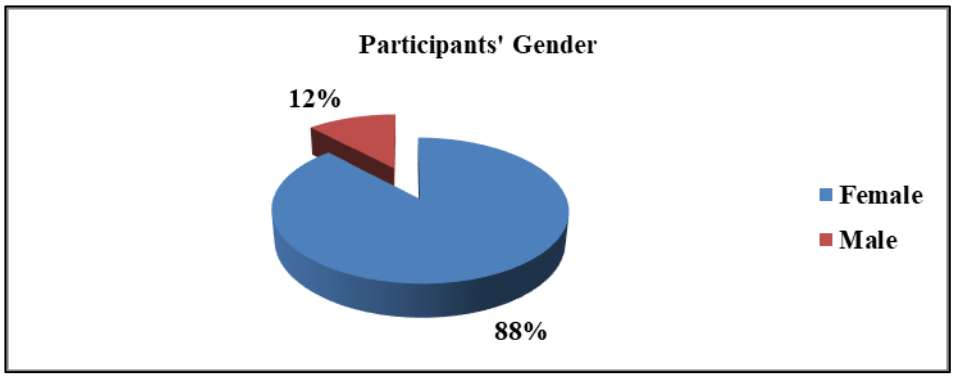
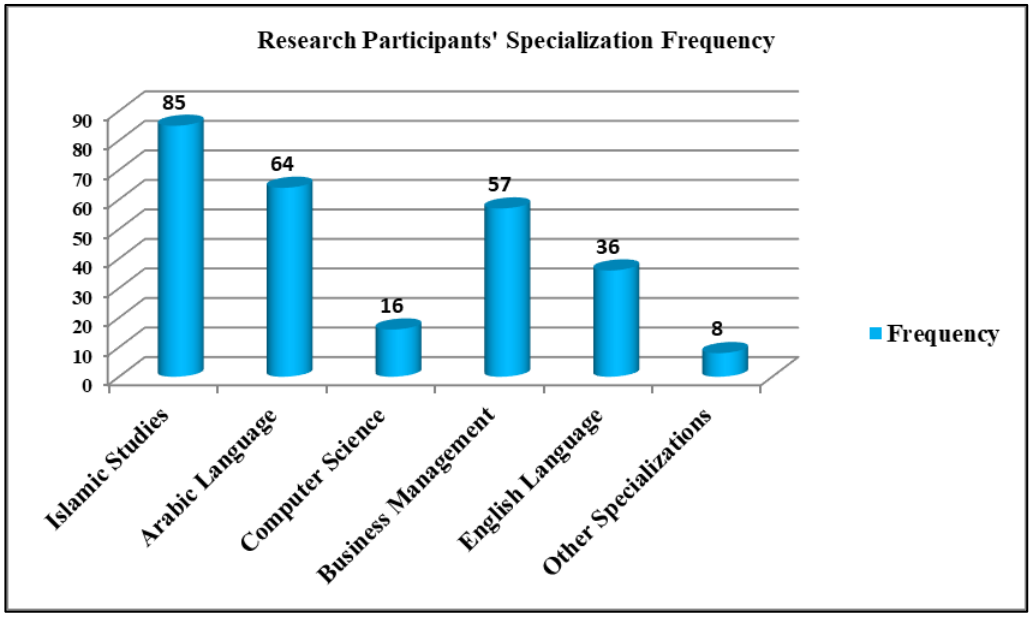


Figure 2

Research Participants' Specialization



As shown in Figure 2, the academic specialization distribution within the sample highlights the diversity of participants. Islamic Studies emerged as the most represented discipline, comprising 32.0% (85 students) of the sample. This was followed by Arabic Language at 24.1% (64 students), Business Management at 21.4% (57 students), and English Language at 13.5% (36 students). Computer Science accounted for 6.0% (16 students), while 3.0% (8 students) pursued other specializations. These proportions indicate a well-rounded representation of major academic fields, supporting the study's goal of obtaining a comprehensive understanding of student attitudes toward synchronous online education.

By employing the Community of Inquiry (COI) framework, this research builds on previous investigations by analyzing how students from various academic backgrounds perceive synchronous online education at Bisha University. The diverse sample composition ensures that the findings provide meaningful insights into the broader research population's experiences and attitudes.

Study Tool

The researcher utilized a survey based on the COI framework developed initially by Arbaugh et al. (2008) to achieve the study's goals. The survey was adapted to fit the specific context of this study and included three dimensions: teaching presence (13 items), social presence (6 items), and cognitive presence (6 items). To determine the appropriate cell length for the five-point Likert scale used in the study, the range was calculated (5-1=4) and divided by the number of scale cells, resulting in a correct cell length of 0.80. This value was then added to the lowest value on the scale (corresponding to a score of 1) to establish the upper limit for this cell length. As a result, the cell lengths were determined as presents by Table 1.

Table 1

Likert Scale (Five-Point)

Scale Number	Range	Response
1	1.00-1.80	Strongly Disagree
2	1.81-2.60	Disagree
3	2.61-3.40	Neutral
4	3.41-4.20	Agree
5	4.21-5.00	Strongly Agree

As per Attia (2016) definition, ensuring the validity of a research instrument involves verifying that it is appropriate for measuring the intended phenomenon or trait. In this study, the utilized face validity and internal consistency reliability. Expert validation was used through a panel of experts and specialists in the relevant field to assess the appropriateness of the items in terms of their alignment with the intended construct, clarity, linguistic accuracy, item sequence, and arrangement. The final questionnaire version was based on adjustments made after receiving feedback from the experts. Additionally, internal consistency reliability was assessed by calculating the Pearson correlation coefficient between each item's score and the total score of its corresponding dimension. The strong positive correlations (ranging from 0.936 to 0.949) confirmed the coherence of the dimensions within the instrument.

According to the findings presented in Table 2, all items displayed positive and statistically significant correlation coefficients with their respective dimensions at a level of 0.01. Additionally, the correlation coefficients between each dimension and the overall research instrument score ranged from 0.936 to 0.949, indicating statistically significant relationships at the same significance level. These results provide further evidence of the instrument's reliability and the consistency of its dimensions.

Table 2

Pearson Correlation Coefficients for Expressions with the Overall Degree of the Dimensions

Expression Number	Correlation Coefficient with Dimension 1	Correlation Coefficient with Dimension 2	Correlation Coefficient with Dimension 3
1	0.813*	0.887*	0.887*
2	0.803*	0.898*	0.801*
3	0.789*	0.917*	0.810*
4	0.797*	0.881*	0.914*

Expression Number	Correlation Coefficient with Dimension 1	Correlation Coefficient with Dimension 2	Correlation Coefficient with Dimension 3
5	0.752*	0.848*	0.852*
6	0.769*	0.859*	0.884*
7	0.810*		
8	0.862*		
9	0.815*		
10	0.773*		
11	0.871*		
12	0.872*		
13	0.848*		
Overall	0.949*	0.938*	0.936*

* Indicates statistical significance at the 0.01 level or lower.

Assessing the reliability of a research instrument is crucial to ensure the consistency and stability of the data obtained. In this study, the researcher used Cronbach's Alpha (α) statistical measure to evaluate the questionnaire's reliability. The results, as shown in Table 3, indicate a high-reliability coefficient of 0.975, surpassing the acceptable threshold of 0.70. This analysis confirms that the questionnaire can be confidently utilized for field application in the study, as it demonstrates consistent data collection under similar conditions.

Table 3

Alpha Cronbach Coefficients for Measuring the Stability of the Research Tool

Dimension	Scale Factors	Number of Items	Dimension Reliability
1	Teaching Presence	13	0.957
2	Social Presence	6	0.943
3	Cognitive Presence	6	0.926
Overall Reliability		25	0.975

Results and Discussion

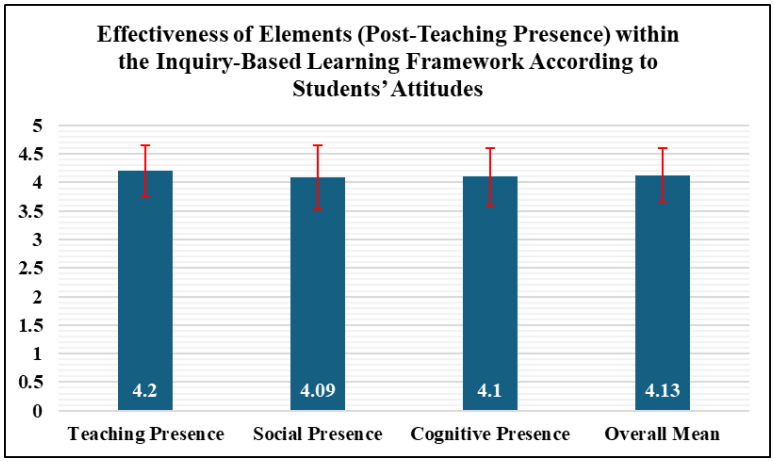
The study aimed to assess the effectiveness of the COI model in synchronous e-learning for undergraduates at Bisha University by calculating the mean and standard deviations for the model's three dimensions: teaching, social, and cognitive presence. The findings, illustrated in Figure 3, indicate that students perceive the COI framework as highly effective, with an overall mean score of 4.13 and a standard deviation of 0.46. Notably, the structured course design, timely feedback from instructors, and interactive learning activities emerged as key contributors to the framework's perceived effectiveness, fostering both engagement and knowledge retention. Teaching presence received the highest average score of 4.2, followed by cognitive presence at 4.1 and social presence at 4.09.

These findings can be attributed to the increased reliance on technology for learning during the COVID-19 pandemic. Using online applications to manage the learning environment and professional development efforts in both technical and educational aspects likely contributed to the positive results. These findings are consistent with previous studies by (Al-Asar, 2021; Al-Salti & Abouawad, 2022), highlighting the

positive impact of the COI framework's three dimensions. For further details, the mean and standard deviations were calculated for each dimension of presence: teaching presence, social presence, and cognitive presence.

Figure 3

The Reality of the Effectiveness of Elements (Post-Teaching Presence) within the Inquiry-Based Learning Framework According to Students' Attitudes Toward Synchronous Online Education at Bisha University



The Teaching Presence Dimension

In numerous Middle Eastern cultures, including that of Saudi Arabia, there exists a deeply ingrained reverence for the authority of educators. This cultural reverence for educators may also lead to heightened expectations for instructors to take a central, authoritative role in synchronous e-learning environments. In Saudi Arabia, where hierarchical structures often influence interpersonal dynamics, students may equate strong teaching presence with the instructor's ability to provide clear, structured guidance. Furthermore, cultural norms around respect for authority figures could lead to students being more hesitant to question or critique teaching methods, which may partially explain the high ratings for teaching presence.

According to the data presented in Table 4, the sixth item in the first dimension of the study, which focuses on the use of diverse teaching methods by instructors, received the highest approval ratings. 30% of participants strongly agreed with this item, while 67% agreed. Overall, the consensus was strongly favorable, with an average rating of 4.3. On the other hand, the fifth item in the same dimension, which pertained to instructors providing necessary guidance and technical support to students, obtained a lower average rating of 4.1. The overall opinion for this item was "agreed," according to the responses of participating students. Furthermore, the overall average for this dimension was 4.2, based on the feedback from students who participated in the study.

These results indicate that the teaching methods used in the synchronous online learning environment at Bisha University meet students' expectations and positively contribute to achieving learning objectives. These findings can guide future decisions in designing instructor training programs, emphasizing the importance of diverse teaching methods and technical support to meet students' expectations. For instance, integrating workshops focused on interactive teaching techniques or providing instructors with tools for real-time student feedback can further enhance engagement. Additionally, the reliance on varied teaching approaches can inform the development of standardized

guidelines for synchronous e-learning, ensuring that educators effectively balance content delivery with student interaction.

Using varied and engaging teaching techniques effectively facilitates student communication, enhances understanding, and motivates them to learn. These findings are consistent with previous studies conducted by Wang and Zhang (2023) as well as Fiock (2020). Additionally, (Ibrahim, 2021) research confirms that technical support for student issues enhances learning effectiveness in the synchronous online educational context. Students who receive academic support during synchronous online learning sessions perform better, leading to improved comprehension of educational content and increased participation in the learning process.

Table 4

Teaching Presence Assessment in Synchronous E-Learning at Bisha University as Perceived by Students

#	Teaching Presence Aspect	Mean Score	Rank	Standard Deviation	Strongly Agree (%)	Agree (%)
1	Course instructor delivers content in an engaging manner to retain students' attention and motivate learning.	4.1	10	0.591	23	71
2	The course instructor provides clear information about the expected learning objectives for the content.	4.2	2	0.530	25	70
3	Course instructor presents clear instructions on how to participate in learning activities.	4.2	3	0.523	25	71
4	Course instructor sets clear deadlines for submitting learning activities.	4.2	4	0.533	25	70
5	Course instructor offers necessary technical support and guidance to address students' technical issues.	4.1	13	0.626	19	71
6	Course instructor utilizes diverse teaching aids such as images, charts, and presentation slides to explain content.	4.3	1	0.545	30	67
7	Course instructor employs varied teaching methods to enhance students' understanding and comprehension of the content.	4.2	8	0.556	23	72
8	Course instructor provides practical examples and applications of concepts covered in the content.	4.2	5	0.540	24	71
9	Course instructor offers the necessary guidance to support the learning process.	4.2	6	0.540	24	72
10	Course instructor provides constructive feedback on student work.	4.1	12	0.591	19	74
11	Course instructor uses diverse assessment methods.	4.2	9	0.550	23	71

#	Teaching Presence Aspect	Mean Score	Rank	Standard Deviation	Strongly Agree (%)	Agree (%)
12	Course instructor genuinely shows interest in communicating and interacting with students.	4.1	11	0.646	24	69
13	Course instructor supports positive and effective communication among students.	4.2	7	0.554	25	70
	Overall Mean	4.2	-	0.458	24	71

The Social Presence Dimension

According to the data presented in Table 5, the third statement in the second dimension received the highest approval ratings from study participants. Expressly, 23% strongly agreed, and 71% agreed that online discussions supported social interaction among students, resulting in an overall average rating of 4.12. In contrast, the fourth statement in the same dimension received a lower average rating of 4.08, with a consensus of "agreed" among participating students. The feedback suggests that online discussions are critical in supporting social interaction among students, while online course activities contribute to developing teamwork skills. These findings are consistent with previous studies conducted by Ibrahim (2021) and Cho et al. (2022), which emphasized the importance of social presence in enhancing the e-learning experience and fostering interactive social relationships. Likewise, research by Weidlich and Bastiaens (2017) confirms that social presence positively influences students' satisfaction with e-learning. However, the results diverge from the findings of Turgut and Aktı Aslan (2021), who reported no significant impact of social presence on synchronous e-learning among students. Overall, establishing meaningful social relationships and adhering to discussion guidelines are crucial in achieving student satisfaction with the e-learning experience.

However, cultural factors in Saudi Arabia, such as gender segregation in educational institutions and societal expectations regarding communication styles, may influence the effectiveness of social presence. For example, mixed-gender virtual classrooms could pose challenges for interaction if students feel constrained by traditional norms. Addressing these cultural nuances, such as incorporating culturally appropriate discussion prompts or gender-sensitive facilitation techniques, could further enhance social engagement.

Table 5

Social Presence Assessment in Synchronous E-Learning at Bisha University as Perceived by Students

#	Social Presence	Average	Rank	Standard Deviation	Strongly Agree %	Agree %
1	Designed a secure learning environment to support active student participation	4.11	2	0.632	21	71
2	Online course activities contributed to forming positive impressions about the course	4.08	5	0.624	19	74
3	Online discussions supported social interaction among students	4.12	1	0.641	23	71
4	Online course activities contributed to developing my teamwork skills	4.06	6	0.670	20	70

#	Social Presence	Average	Rank	Standard Deviation	Strongly Agree %	Agree %
5	Diverse communication methods among students via email and virtual meetings	4.08	4	0.633	20	72
6	Course activities encouraged students to share personal experiences and opinions during learning activities	4.09	3	0.635	20	73
	Total (Second Dimension)	4.09	-	0.564	20	72

The Cognitive Presence Dimension

According to the data presented in Table 6, the highest approval ratings were given to the sixth statement in the third dimension, which stated that the scientific content was presented realistically and supported knowledge application in work and life contexts. Of the respondents, 21% strongly agreed with this statement, while 73% agreed. Overall, the consensus was strongly favorable, with an average rating of 4.13 among study participants. On the other hand, the second statement in the same dimension, which focused on enrichment resources for the course, received a lower average rating of 4.05. The overall opinion for this statement was "agreed," according to the responses of participating students. Additionally, the overall average for this dimension was 4.1, based on the feedback from students who participated in the study.

Table 6

Cognitive Presence Assessment in Synchronous E-Learning at Bisha University as Perceived by Students

#	Cognitive Presence	Average	Rank	Standard Deviation	Strongly Agree %	Agree %
1	Application activities in the course facilitated knowledge transfer	4.083	5	0.529	17	76
2	Enrichment resources for the course enhanced my learning experience	4.053	6	0.618	18	73
3	Course activities increased collaborative learning opportunities among students	4.094	4	0.646	21	71
4	Electronic course activities helped me apply higher-order thinking skills such as analysis, synthesis, and evaluation	4.113	2	0.578	20	73
5	Scientific content in the course was logically sequenced for effective learning	4.098	3	0.568	19	74
6	The scientific content was presented realistically, supporting knowledge application in work and life contexts	4.128	1	0.594	21	73
	Total (Third Dimension)	4.095	-	0.504	19	73

According to the researcher, incorporating practical application activities, enrichment resources, collaborative learning, electronic activities, logical content sequencing, and realistic content presentation can significantly improve the synchronous e-learning experience for students. As a result, adopting these elements in synchronous e-learning at Bisha University could enhance student learning and maximize the benefits of this

type of education. These findings suggest practical implications for curriculum developers. For example, incorporating case studies or problem-based learning activities that reflect real-world challenges can prepare students for work-life applications. Additionally, integrating cognitive presence strategies, such as the use of the MEDAD Learning Objects Repository, into broader e-learning policies could ensure consistent access to enrichment resources and foster critical thinking across disciplines.

These findings are consistent with prior research conducted (Al-Salti & Abouawad, 2022; Armah et al., 2023; Sundgren et al., 2023; Wertz, 2022) that explored the impact of the cognitive dimension in synchronous e-learning. The incorporation of problem-based learning, case studies, and discussion prompts into the educational framework significantly enhances cognitive engagement by challenging students to analyse and apply knowledge in real-world contexts (Misenor, 2024). Unlike surface-level tasks that focus solely on factual recall, these methods encourage students to reflect deeply on the material. Case studies further enrich this experience by presenting real-life scenarios that require students to consider multiple perspectives and make informed decisions from the consideration (C.-J. Li et al., 2024; Misenor, 2024). This approach aligns with the goals of cognitive presence which emphasizes the importance of dialogue and reflection in constructing meaning. The MEDAD's Learning Objects Repository (LOR) at Bisha University and personalized ePortfolio systems complement these strategies by providing access to diverse learning materials and facilitating both self-directed and collaborative learning.

Gender and Specialization Effects on Synchronous E-Learning Assessment

The study utilized the one-way analysis of variance (ANOVA) to analyze gender-based differences in students' assessment of synchronous e-learning dimensions at Bisha University. The purpose was to determine if statistically significant effects existed at the 0.05 significance level regarding community dimensions and students' evaluations of synchronous e-learning, considering their gender and specialization. The outcomes of the investigation are presented in Table 7.

Table 7

Results of the ANOVA for Differences in Students' Orientations Toward Synchronous E-Learning at Bisha University, Based on Gender

Dimension	Variance Source	Sum of Squares	Freedom Degrees	Mean Squares	F-Value	Statistical Significance	Comment
Teaching Presence	Between Groups	0.88	1	0.88	4.24	0.04	Significant
	Within Groups	54.793	264	0.208			
	Total	55.673	265				
Social Presence	Between Groups	0.185	1	0.185	0.58	0.447	Not significant
	Within Groups	84.039	264	0.318			
	Total	84.223	265				

Dimension	Variance Source	Sum of Squares	Freedom Degrees	Mean Squares	F-Value	Statistical Significance	Comment
Cognitive Presence	Between Groups	0.247	1	0.247	0.972	0.325	Not significant
	Within Groups	67.177	264	0.254			
	Total	67.424	265				
Overall Total	Between Groups	0.505	1	0.505	2.331	0.128	Not significant
	Within Groups	57.148	264	0.216			
	Total	57.653	265				

Based on the F-Value for teaching presence at 4.24, with a p-value of 0.04, there was a statistically significant difference between the groups. The findings suggest that male and female students perceive teaching presence differently, with male students possibly rating it higher. These gender-based differences could stem from cultural and social expectations, where male students may feel more confident expressing their opinions or rating teaching presence higher due to traditional societal norms around gender roles. Additionally, female students may prioritize different aspects of the learning experience, such as collaboration or communication, which align more closely with social and cognitive presence dimensions. Understanding these dynamics is crucial for tailoring e-learning strategies to address diverse needs and expectations effectively.

The results certify further investigation to understand the factors contributing to differences in the viewpoints in teaching presence. The finding aligns with the paper's suggestion of potential gender-based differences from cultural and state-controlled influences. In addition, Jang et al. (2016) argues that the gender of the child may affect how they perceive teaching presence based on social expectations and gender responses to authority within the culture. There was no significant difference between the groups in the measurement of social presence as well as cognitive presence. In a study by Wong and Chapman, (2023) it was reported that both male and female students report similar satisfaction with peer interactions in online learning contexts, indicating that social presence is experienced similarly across genders.

Table 8

Results of the ANOVA for Differences in Students' Orientations Toward Synchronous E-Learning at Bisha University, Based on Specialization

Dimension	Variance Source	Sum of Squares	Freedom Degrees	Mean Squares	F-Value	Statistical Significance	Comment
Teaching Presence	Between Groups	0.934	5	0.187	0.887	0.49	Not Significant
	Within Groups	54.739	260	0.211			
	Total	55.673	265				
Social Presence	Between Groups	1.329	5	0.266	0.834	0.527	

Dimension	Variance Source	Sum of Squares	Freedom Degrees	Mean Squares	F-Value	Statistical Significance	Comment
Cognitive Presence	Within Groups	82.894	260	0.319			Not significant
	Total	84.223	265				
	Between Groups	0.599	5	0.12	0.466	0.802	Not significant
	Within Groups	66.826	260	0.257			
	Total	67.424	265				
Overall Total	Between Groups	0.625	5	0.125	0.57	0.723	Not significant
	Within Groups	57.028	260	0.219			
	Total	57.653	265				

The study utilized an ANOVA to investigate differences in students' evaluation of synchronous e-learning dimensions among specializations at Bisha University. Table 8 displays the results, indicating no significant differences at the 0.05 level across all sizes and the questionnaire's overall total in favor of specialization in teaching, cognitive, and social dimensions. These findings contrast with Abdel Jawad and Shalash (2020) study, which found statistically significant effects on academic specializations at Al-Quds Open University, where community service specialization outperformed business administration and financial accounting specializations. Furthermore, Ibrahim, (2021) study showed significant differences in critical thinking skill development among experimental groups, with Group 2 performing better than Group 1 and the control group. Additionally, d'Alessio et al. (2019) research emphasized the influence of inquiry community-based teaching on metacognitive skills. Similarly, (Al-Salti & Abouawad, 2022) study demonstrated significant effects of college type on social, cognitive, teaching, and affective dimensions, favoring humanities colleges. Finally, Al-Ali et al. (2024) study found that students in the College of Business at Al-Ahliyya Amman University had greater responsiveness towards digital citizenship values than digital thinking skills. Therefore, several factors, including the standardized e-learning methods at Bisha University and the generalization of techniques and regulations across all specializations, may account for the current study's results, leading to similar student responses regarding dimensions related to synchronous e-learning.

According to the table above, the ANOVA results for teaching, social, and cognitive presence reveal no significant difference based on specialization variables. Additionally, the overall total ANOVA results also illustrate no significant differences in students' orientations toward synchronous e-learning at Bisha University, and this supports the consistency in the students' perspectives across the three dimensions of the COI framework. The results align with various research findings, for instance (Wilson & Berge, 2023), which found that teaching presence perceptions are consistent across multiple academic disciplines. Thus, the synchronous online learning facilitation and instructional design at Bisha University are equally efficient across different specializations. Additionally, research findings by (Whiteside et al., 2023) underscore that social presence is a universal aspect of online learning that fosters a sense of

belonging and community in the online classroom in all academic disciplines. Therefore, this implies that all learners across all the specializations at Bisha University are uniformly supported and connected in their synchronous online learning experiences. Research findings by (Zgheib et al., 2023) also corroborate that cognitive presence is a fundamental dimension of the COI framework that involves the construction of knowledge and critical thinking. The cognitive dimension's fundamental presence implies that all the reflective and intellectual engagement offered to Bisha University students in synchronous e-learning is equally effective for all learners.

According to Aelterman et al. (2019) and Jang et al. (2016) social aspects such as the gender of the student or the teacher may affect their learning adaptations. While Jang et al. (2016) determine that male students prefer direct learning approaches and are more situated to the teaching presence of facilitator, Aelterman et al. (2019) finds it more complex, arguing that how the student was raised, the community and personal experience may affect their learning adaption to synchronous e-learning. Jang et al. (2016) however argue that male and female students often learn differently. In particular, the authors contend that male students usually like clear, structured teaching, which may make them rate the teaching presence in online classes higher. This might build the thought that having a teacher who guides them is really important for their learning. In addition, an important aspect is the experience of the student with online classes. If the male students have had good experiences with online classes before, they might be more positive about how teachers interact with them now. However, the findings surmised that both male and female students seemed to work together and understand the material similarly especially in inclusive synchronous learning. This could explain the absence of significant differences in how they feel about social and cognitive aspects of learning. In addition, Aelterman et al. (2019) argues that cultural expectations can affect how boys express their opinions about teaching, possibly making them more confident in giving higher ratings. Nevertheless, it is important to consider that the study did include a uniquely diverse group of students. Most of the participants were female and a larger number of male students may have improved the findings on male students rating higher teaching presence. Based on the perspective by Aelterman et al. (2019), this might have affected the findings where important differences in how male and female students learn and their collective experiences.

Conclusion

The study explored the effectiveness of the COI Framework in synchronous education for undergraduate students at Bisha University. The study aimed to assess students' perceptions of the framework's effectiveness, and the results were quite positive. Teaching presence received an impressive average score of 4.2, while cognitive presence received a satisfactory score of 4.1. Social presence received a moderate score of 4.09, indicating a moderate level of social interaction. These results highlight the appropriateness of the framework for synchronous e-learning within this particular context.

These findings corroborate earlier research emphasizing the COI framework's relevance in enhancing synchronous e-learning environments. However, this study contributes a unique perspective by contextualizing these dimensions within Saudi Arabia's cultural framework, where instructor authority and structured teaching methods strongly influence student satisfaction. This highlights the need for localized

e-learning strategies that consider cultural dynamics while adhering to international educational standards.

In the wake of the COVID-19 pandemic, professional training and development have increasingly relied on technology in education. To ensure that teaching methods align with student expectations, educators have used online discussions to help foster social interaction among students. Electronic course activities have been implemented to promote collaborative skills, and scientific content has been presented practically and realistically to support application in both work and life domains. A holistic approach, which includes application-based activities, enrichment resources, cooperative learning, and well-organized scientific content, has been adopted to enhance the synchronous e-learning experience for students. These efforts have proven successful, as the COI framework is practical in synchronous education for undergraduate students at Bisha University.

On the other hand, For the Influence of Gender and Major on Student Evaluations in Synchronous E-Learning, this study found that male students rated higher in the teaching presence dimension of the COI framework in synchronous e-learning. This difference was statistically significant. However, no significant differences were observed for social presence, cognitive presence, or overall questionnaire scores. These findings suggest that gender-based learning preferences and prior online learning experiences play a role

The construct of social presence, which encompasses interaction among peers, garnered a marginally inferior evaluation in comparison to teaching presence, suggesting that although students appreciate engagement with their peers, the prevailing cultural inclination towards teacher authority may diminish the prominence of peer interactions. The research underscores the significance of social presence in augmenting the e-learning experience; however, it does not explicitly associate this phenomenon with cultural attitudes prevalent in Saudi Arabia.

Interestingly, the study found no significant differences in student evaluations related to major. This was held the same across all COI dimensions and the overall questionnaire score. These results differ from previous studies that reported a significant impact on student evaluations of e-learning. In summary, while the absence of major-related differences in student evaluations is intriguing, it underscores the need for further research and critical examination of how institutions utilize these evaluations.

While the findings are specific to Bisha University, the demonstrated effectiveness of the COI framework offers insights applicable to other higher education institutions, especially those in regions with similar cultural and technological contexts. For example, universities aiming to transition to synchronous e-learning can adopt the framework by emphasizing structured teaching presence, fostering meaningful peer interactions, and tailoring course content to local cultural values.

Limitations

This study was conducted at Bisha University, a private higher education institution located in Asir Province. The findings are based solely on the experiences of students in the University. As such, the research may not adequately reflect the perspectives of students attending public institutions where educational resources, social dynamics, and community engagement may differ. The sample for this study predominantly included female students, with a majority specializing in Islamic and Arabic Studies. This

demographic concentration may undermine the experiences of non-traditional students. While the findings provide valuable insights into the experiences of the selected student population at, they may not be applicable to all students within the larger Saudi Arabian academic community.

The study utilizes the Community of Inquiry (COI) framework to examine online education but does not thoroughly explore how Saudi Arabian cultural norms shape students' perceptions, particularly regarding social presence. The study recognizes the broader Saudi cultural context but does not delve into how cultural norms specifically affect students' online learning experiences or expectations.

Recommendations

The study proposes several suggestions to improve the efficacy of online learning. These measures include classifying faculty members into three dimensions of the learning community, encouraging their use of these dimensions, diversifying teaching methods, fostering social interaction, and prioritizing cognitive development through activities focusing on primary course skills. The study recommends institutional policy reforms that focus on contemporary pedagogical online strategies with the consideration of cultural norms to support a teaching presence that accommodates education and local standards, encourages authentic expression and improves the learning environment. As Bisha University already has a strong technological infrastructure and has a policy on the mandatory use of eLearning, this study proposes localized education within the school promoting the use of the online platform. With the consideration of cultural norms, it is important that the digital content abides to the national education standards and that the virtual spaces are safe and moderated. Moreover, the study recommends that students employ case studies and real-world problem-solving activities to engage in thought-provoking content that fosters in-depth understanding and critical thinking to improve cognitive presence. The learners are also encouraged to integrate structured reflection practices, such as journaling and engaging in discussion prompts that motivate them to incorporate new knowledge and reflect on their learning experiences, improving cognitive presence. Bisha University can implement some of the ePortfolio tools to encourage reflection and critical thinking. This is useful for improved digital literacy and discovery of learning opportunities that encourage online education. Ultimately, the study suggests future research in public universities, exploring the effectiveness of COI and other distance learning methods, identifying optimal approaches for promoting attendance, cognitive presence, and social presence, and determining the core competencies necessary for faculty members to successfully apply the COI's survey community framework in simultaneous e-learning. These recommendations and research areas offer the potential to significantly enhance the quality of online education and boost the effectiveness of simultaneous e-learning.

To further enhance the synchronous e-learning experience, it is recommended that Bisha University upgrade its 'Midad' platform by incorporating interactive tools such as virtual breakout rooms, collaborative whiteboards, and gamified learning activities. These features can enhance social presence and foster a sense of community among students, addressing the moderately rated social presence dimension. Additionally, the platform could integrate real-time analytics to provide instructors with insights into student engagement, enabling more tailored support and interventions.

References:

Abdel Jawad, Y. A. L., & Shalash, B. (2020). The Impact of E-Learning Strategy on Students' Academic Achievement. Case Study: Al- Quds Open University. *International Journal of Higher Education*, *9*(6), 44. https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n6p44

Ademola, R. (2023). The Impact of Virtual Learning Environments on Student Achievement. *Journal of Education Review Provision*, *1*(3), 53–58. https://doi.org/10.55885/jerp.v1i3.195

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, *111*(3), 497–521. https://doi.org/10.1037/edu0000293

Al-Ali, A., Alsmairat, M. A. K., Qawasmeh, R., Mahrakani, N. J., & Alhazzani, N. S. (2024). Exploring the role of digital citizenship and digital empowerment to enhance academic performance of business students. *International Journal of Data and Network Science*, *8*(2), 1275–1284. https://doi.org/10.5267/j.ijdns.2023.11.007

Al-Asar, S. A. A. (2021). A proposed strategy based on combining the strategies of learning self-regulation and web-based inquiry communities, and its impact on cognitive and social presence, academic achievement, and coping with academic stress among postgraduate students at the Faculty of Education. *Technology of Learning: Studies and Research Series*, *31*(9), 113–184. https://doi.org/10.21608/tesr.2021.192800

Alfares, N. (2024). Is synchronous online learning more beneficial than asynchronous online learning in a Saudi EFL setting: teachers' perspectives. *Frontiers in Education*, *9*. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1454892

Alghamdi, A. A., Alyousif, G. F., AlQarni, A. M., Amer, F. H., Alfadhel, T. O., Almutairi, R. N., Almutairi, S. M., Almutairi, A. D., Hakami, N. A., & Al Ghamdi, Kholoud. (2024). Factors affecting Saudi medical students' engagement during synchronous and asynchronous eLearning and their impacts on the students' academic achievement: a national survey. *BMC Medical Education*, *24*(1), 358. https://doi.org/10.1186/s12909-024-05323-3

Almohammadi, N. H. (2024). Pathology students' perceptions of virtual learning: A case study of students in Saudi Arabia. *PLOS ONE*, *19*(8), e0307150. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0307150

Alotaibi, Dr. M. B. A. B. A. (2023). The impact of different modes of online interaction (synchronous and asynchronous) based on learning anchors on the development of digital resource utilisation skills. *Journal of Educational and Humanistic Studies*, *15*(3), 305–367. https://doi.org/10.21608/jehs.2023.295541

Alowayyid, N. N. S. (2024). Activating Pedagogical Innovation Requirements for Vision Saudi Arabia 2030: A Delphi Study. *Eurasian Journal of Educational Research*, *110*(110), 84–113. https://ejer.com.tr/manuscript/index.php/journal/article/view/1647

Al-Salti, A. S., & Abouawad, F. M. (2022). The effectiveness of the Community of Inquiry Framework and Emotional Presence in synchronous e-learning from the perspective of undergraduate students at the University of Jordan. *Faculty of Education Journal (Assiut)*, *38*(6), 267–289. https://doi.org/10.21608/MFES.2022.266118

Amiti, F. (2020). SYNCHRONOUS AND ASYNCHRONOUS E-LEARNING. *European Journal of Open Education and E-Learning Studies*, *5*(2). https://doi.org/10.46827/ejoe.v5i2.3313

Arbaugh, J. B., Cleveland-Innes, M., Diaz, S. R., Garrison, D. R., Ice, P., Richardson, J. C., & Swan, K. P. (2008). Developing a community of inquiry instrument: Testing a measure of the Community of Inquiry framework using a multi-institutional sample. *The Internet and Higher Education*, *11*(3–4), 133–136. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.06.003

Armah, J. K., Bervell, B., & Bonsu, N. O. (2023). Modelling the role of learner presence within the community of inquiry framework to determine online course satisfaction in distance education. *Heliyon*, *9*(5), e15803. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15803

Ashash, I., & Ramadani, A. (2022). *The effectiveness of synchronous e-learning in improving Arabic language education (Department of Arabic Language and Arabic Literature at 80 May 1945 University as an example)* [Master's thesis]. 8 May 1945 University.

Attia, M. A. (2016). *Scientific research in education (methods, tools and statistical methods)*. Dar Al-Manajah Publishing and Distribution.

Bilan-Cooper, A. (2024). *State Sponsored Feminism in Mohammed bin Salman's Saudi Arabia* [Global Studies-Thesis]. Boston University.

Bushra, A. R. (2022). The effectiveness of using synchronous and asynchronous learning in developing citation knowledge and skills in a fashion design course. *Egyptian Journal of Specialised Studies*, *10*(35), 355–385. https://doi.org/10.21608/ejos.2022.248305

Chang, J., Hain, A., Dosiou, C., & Gesundheit, N. (2023). Use of the Community of Inquiry Framework to Measure Student and Facilitator Perceptions of Online Flipped Classroom Compared with Online Lecture Learning in Undergraduate Medical Education. *Advances in Medical Education and Practice*, *Volume 14*, 963–972. https://doi.org/10.2147/AMEP.S413201

Cho, M.-H., Lim, S., Lim, J., & Kim, O. (2022). Does gender matter in online courses? A view through the lens of the community of inquiry. *Australasian Journal of Educational Technology*, *38*(6), 169–184. https://doi.org/10.14742/ajet.7194

Counselman Carpenter, E. A., Meltzer, A., & Marquart, M. (2020). Best Practices for Inclusivity of Deaf/deaf/Hard of Hearing Students in the Synchronous Online Classroom. *World Journal of Education*, *10*(4), 26–34.

d'Alessio, M. A., Lundquist, L. L., Schwartz, J. J., Pedone, V., Pavia, J., & Fleck, J. (2019). Social presence enhances student performance in an online geology course but depends on instructor facilitation. *Journal of Geoscience Education*, *67*(3), 222–236. https://doi.org/10.1080/10899995.2019.1580179

Fahadayna, A. C. (2024). STABLE AUTOCRACY IN SAUDI ARABIA: THE FAILURE OF ARAB SPRING DEMOCRATISATION. *Faculty of Social and Political Sciences*, *26*(1), 70.

Fayyad, N., Chatila, H., & Abou Ali, I. (2022). Towards a Comprehensive COI based Framework for Online Teaching and Learning in Higher Education. *International Journal of Studies in Education and Science (IJSES)*, *3*(1), 16–31.

Fiock, H. (2020). Designing a Community of Inquiry in Online Courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *21*(1), 134–152. https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i5.3985

Gpal Iyer, D., & Chapman, T. A. (2021). Overcoming Technological Inequity in Synchronous Online Learning. *Communications of the Association for Information Systems*, *48*(1), 205–210. https://doi.org/10.17705/1CAIS.04826

Hung, C.-T., Wu, S.-E., Chen, Y.-H., Soong, C.-Y., Chiang, C., & Wang, W. (2024). The evaluation of synchronous and asynchronous online learning: student experience, learning outcomes, and cognitive load. *BMC Medical Education*, *24*(1), 326. https://doi.org/10.1186/s12909-024-05311-7

Ibrahim, A. (2021). The impact of different types of e-learning support (direct/indirect) in a flipped classroom environment on the development of digital audio programme design and production skills and engagement in learning among students of the Faculty of Quality Education. *South Valley University International Journal of Educational Sciences*, *4*(6), 89–163. https://doi.org/10.21608/musi.2021.174159

Jang, H., Reeve, J., & Halusic, M. (2016). A New Autonomy-Supportive Way of Teaching That Increases Conceptual Learning: Teaching in Students' Preferred Ways. *The Journal of Experimental Education*, *84*(4), 686–701. https://doi.org/10.1080/00220973.2015.1083522

Jeong, S.-H., & Chung, J.-Y. (2023). University Students' Satisfaction and Evaluations of Synchronous Online Learning for Physical Education Courses. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, *12*(3), 33. https://doi.org/10.36941/ajis-2023-0057

Khrisat, M. S. (2023). The role of synchronous e-learning in developing digital thinking and digital citizenship values as perceived by educational science students at Balqa Applied University. *Journal of Educational and Humanistic Studies*, *15*(1), 171–200. https://doi.org/10.21608/jehs.2023.288306

Li, C., Sun, D., Xu, J., Zhu, Y., Huang, Y., Zheng, W., Tang, X., & Li, Y. (2024). Exploring interactive behaviours of urban and rural teachers in blended synchronous classrooms: Insights from a proposed interaction analysis framework. *Computers & Education*, *222*, 105152. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105152

Li, C.-J., Chang, C.-Y., Lin, C.-H., & Hwang, G.-J. (2024). Impacts of a spherical video-based virtual reality-integrated problem-based learning mode on working staff's counseling competences in professional training. *Interactive Learning Environments*, 1–23. https://doi.org/10.1080/10494820.2024.2372843

Mackinnon, K., Makos, A., Wilton, L., Brett, C., Malhotra, T., Avery, T., & Raman, P. (2020). Instructor Perspectives on Building Community in Online Discussion-Based Courses : Issues of Pedagogy and Functionality. *International Journal of E-Learning & Distance Education / Revue Internationale Du e-Learning et La Formation à Distance*, *35*(1). https://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/1169

Mahmoud, I. A., Hussein, I. A., & Ali, M. S. (2022). The impact of using synchronous learning according to some electronic programmes in teaching some basic basketball skills within the outcomes of the lesson. *Journal of the College Of Basic Education*, 134.

Majewska, I. A., & Zvobgo, V. (2023). Students' Satisfaction with Quality of Synchronous Online Learning Under the COVID 19 Pandemic: Perceptions from Liberal Arts and Science Undergraduates. *Online Learning*, *27*(1). https://doi.org/10.24059/olj.v27i1.3201

McLoughlin, C. (2001). Inclusivity and alignment: Principles of pedagogy, task and assessment design for effective cross-cultural online learning. *Distance Education*, *22*(1), 7–29. https://doi.org/10.1080/0158791010220102

Misenor, N. (2024). Problem Based Learning and Improved Student Engagement, Equity and Learning Outcomes in High School Social Studies. *School of Education and Leadership Student Capstone Projects*. https://digitalcommons.hamline.edu/hse_cp/1057

Muberik, S. (2024). The Effectiveness of E-Learning Usage among University Students in the Kingdom of Saudi Arabia. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*, *18*(16), 83–103. https://doi.org/10.3991/ijim.v18i16.47703

Nieuwoudt, J. E. (2020). Investigating synchronous and asynchronous class attendance as predictors of academic success in online education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 15–25. https://doi.org/10.14742/ajet.5137

Northey, G., Bucic, T., Chylinski, M., & Govind, R. (2015). Increasing Student Engagement Using Asynchronous Learning. *Journal of Marketing Education*, *37*(3), 171–180. https://doi.org/10.1177/0273475315589814

Rajab, K. D. (2018). The Effectiveness and Potential of E-Learning in War Zones: An Empirical Comparison of Face-to-Face and Online Education in Saudi Arabia. *IEEE Access*, *6*, 6783–6794. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2018.2800164

Semingson, P. (2020). Bridging Distance: Fostering Digital Community and Student Voice in Real-Time Synchronous Learning. *The Journal of Faculty Development*, *34*(3), 117-123(7). https://www.ingentaconnect.com/content/magna/jfd/2020/00000034/00000003/art00013

Shield, L., & Gardner, C. (2013). *Simulating inclusivity, broadening perspectives*. https://oro.open.ac.uk/59245/

Stuart, J., O'Donnell, A. W., Scott, R., O'Donnell, K., Lund, R., & Barber, B. (2022). Asynchronous and synchronous remote teaching and academic outcomes during COVID-19. *Distance Education*, *43*(3), 408–425. https://doi.org/10.1080/01587919.2022.2088477

Sundgren, M., Jaldemark, J., & Cleveland-Innes, M. (2023). Disciplinary differences and emotional presence in communities of inquiry: Teachers' expressions of digital technology-enabled teaching. *Computers and Education Open*, *4*, 100134. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2023.100134

Turgut, Y. E., & Aktı Aslan, S. (2021). Effectiveness of community of inquiry based online course: Cognitive, social and teaching presence. *Journal of Pedagogical Research*, *5*(3), 187–197. https://doi.org/10.33902/JPR.2021371365

Varkey, T. C., Varkey, J. A., Ding, J. B., Varkey, P. K., Zeitler, C., Nguyen, A. M., Merhavy, Z. I., & Thomas, C. R. (2023). Asynchronous learning: a general review of best practices for the 21st century. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, *16*(1), 4–16. https://doi.org/10.1108/JRIT-06-2022-0036

Wang, M., & Zhang, L. J. (2023). Understanding teachers' online professional learning: A "community of inquiry" perspective on the role of Chinese middle school teachers' sense of self-efficacy, and

online learning achievement. *Heliyon*, *9*(6), e16932. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16932

Wang, Q., & Huang, Q. (2024). Engaging Online Learners in Blended Synchronous Learning: A Systematic Literature Review. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, *17*, 594–607. https://doi.org/10.1109/TLT.2023.3282278

Weidlich, J., & Bastiaens, T. J. (2017). Explaining social presence and the quality of online learning with the SIPS model. *Computers in Human Behavior*, *72*, 479–487. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.016

Wertz, R. E. H. (2022). Learning presence within the Community of Inquiry framework: An alternative measurement survey for a four-factor model. *The Internet and Higher Education*, *52*, 100832. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2021.100832

Whiteside, A. L., Dikkers, A. G., & Swan, K. (2023). *Social Presence in Online Learning: Multiple Perspectives on Practice and Research*. Taylor & Francis. https://books.google.com.tr/books?id=LA7JEAAAQBAJ

Wilson, E., & Berge, Z. L. (2023). Educational Experience and Instructional Design Effectiveness Within the Community of Inquiry Framework. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *24*(1), 159–174. https://doi.org/10.19173/irrodl.v24i1.6751

Wong, W. H., & Chapman, E. (2023). Student satisfaction and interaction in higher education. *Higher Education*, *85*(5), 957–978. https://doi.org/10.1007/s10734-022-00874-0

Zgheib, G., Salloum, S., & Azar, M. (2023). Cognitive Presence as a Catalyst for Creating a Community of Inquiry in Online Learning: Insights from a Lebanese Higher Education Context. In *Higher Education in the Arab World* (pp. 319–351). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-33568-6_16

Zintl, T., & Houdret, A. (2024). Moving towards smarter social contracts? Digital transformation as a driver of change in state–society relations in the MENA region. *Mediterranean Politics*, 1–24. https://doi.org/10.1080/13629395.2024.2379737

درجةُ استخدام تقنية الواقع المعزَّز وعلاقتُها بالتَّفكير الابتكاري لدى الطلبة من وجهة نظر مُعلِّمي التَّعليم العام ومُعلِّماته

دارين بنت مبارك السلمي

أستاذ تقنيات وتصميم التعليم المشارك – كلية التربية – جامعة جدة

المُستَخلَص: هدف البحثُ إلى قياس مستوى تقنية الواقع المعزَّز والتَّفكير الابتكاري لدى الطلبة والكشف عن طبيعة العلاقة بين الواقع المعزَّز والتَّفكير الابتكاري، ومدى اختلاف كلٍ من الواقع المعزَّز والتَّفكير الابتكاري باختلاف الجنس، ولتحقيق أهداف البحث تم تطوير مقياسي للواقع المعزَّز ومقياس للتفكير الابتكاري من وجهة نظر المعلِّمين وتم التحقُّق من خصائصهما السيكومترية من صدق وثبات، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي التَّحليلي، وتم اختيار عينة عشوائية من معلِّمي المرحلة المتوسطة بلغ عددهم (٣٨٤) معلمًا ومعلمة في منطقة جدة بالمملكة العربية السُّعودية بالفصل الدراسي الأول للعام (٢٠٢٤/٢٠٢٥)، وقد تم استخدام المتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون واختبار (ت) للعينات المستقلة للإجابة عن أسئلة الدراسة، وقد خلصت نتائج البحث إلى وجود مستوى مرتفع من استخدام الواقع المعزَّز لدى المعلِّمين، ووجود مستوى متوسط من التَّفكير الابتكاري لدى الطلبة من وجهة نظر المعلِّمين، وأن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين الواقع المعزَّز والتَّفكير الابتكاري، كما خلصت النَّتائج أن الواقع المعزَّز والتَّفكير الابتكاري لا يختلف بين المعلِّمين والمعلِّمات تبعًا لمتغير الجنس. وقد خرجت الدِّراسةُ ببعض التوصيات منها العمل على إشراك المعلِّمين بغض النظر عن الجنس في الدورات التدريبية المتعلقة بالواقع المعزَّز والتَّفكير الابتكاري.

الكلمات المفتاحية: الواقع المعزَّز، الواقع الافتراضي، التقنيات، التَّفكير الابتكاري

The Degree of Use of Augmented Reality and its Relationship to Innovative Thinking among Students from the Public Education Teachers' Perspective

Dareen Mubarak Alsulami

Associate Professor of Instructional Design and Technology

College of Education - University of Jeddah

***Abstract*:** The aim of the research was to measure the level of augmented reality technology and innovative thinking among students and to reveal the nature of the relationship between augmented reality and innovative thinking, and the extent to which both augmented reality and innovative thinking differ according to gender. To achieve the research objectives, two scales for augmented reality and a scale for innovative thinking were developed from the teachers' point of view, and their psychometric properties of validity and reliability were verified. The descriptive correlational analytical approach was used, and a random sample of teachers from intermediate schoolteachers was selected, numbering (384) male and female teachers in the Jeddah region of the Kingdom of Saudi Arabia in the first semester of the academic year 2024/2025. Arithmetic means, standard deviations, Pearson's correlation coefficient and independent samples t-test were used to answer the study questions. The research results showed that there is a high level of augmented reality use among teachers, and an average level of innovative thinking among students from the teachers' point of view, and that there is a positive correlation between augmented reality and innovative thinking. The results also showed that augmented reality and innovative thinking do not differ between male and female teachers according to the gender variable. The study came out with some recommendations, including working to involve teachers, regardless of gender, in training courses related to augmented reality and innovative thinking.

Keywords: Augmented Reality, Virtual Reality, Technologies, Innovative Thinking

مُقدِّمة

يعد التوجُّه لدراسة المواضيع الحديثة والتكنولوجية، من المواضيع التي اهتمت بها الدِّراساتُ الحديثة، كما أن سعي الدول حاليًا هو التركيز على دور تلك التطورات في مواكبة تفكير الطالب بشكلٍ عام، والتَّفكير الابتكاري بشكلٍ خاص، ويعدُّ المعلِّم هو حلقة الوصل بين الطالب والأسرة، وهو الموكَّل في المرحلة المدرسية في مساعدة الطالب بتطوير أشكال مختلفة من التَّفكير لديه، ومما لا شك فيه أنَّ مرحلةَ المراهقة من المراحل المهمة في حياة الطالب التي تستدعي الانتباه لها والعمل على معالجة أي خلل فيها، وبالوقت نفسه العمل على الاستفادة من قدرات الطالب في تنمية قدراته المختلفة.

وبظهور الواقع الافتراضي حدثت ثورةٌ في عالم التكنولوجيا منذ أوائل التسعينيات، وظهر معها السِّينما ثلاثيةُ الأبعاد والنَّظارات المستقطبة، لكن كانت مجرد حالة وقتية ليس إلا، سرعان ما تلاشت بسبب عدم استعداد الناس لذلك، إلى أن وصلنا الآن إلى مرحلة من الواقع المعيش نستخدم فيها القدرات الكاملة للواقع الافتراضي، التي يتم فيها نقل المستخدم إلى حقائق بديلة غامرة، بطُرق جديدة ومثيرة، ، وغيرت التقنياتُ الرقمية الطريقة التي يتفاعل بها الناسُ مع بعضهم البعض، ولَيُقدم التَّطور التكنولوجي المتسارع، لمنتجي الإعلام ومتلقيه وحدهم الفرصة لأن يعرفوا أو يفهموا أو حتى يشعروا بما يجري في أماكن بعيدة جدًا عنهم، كما مكَّنهم أيضًا من التفاعل مع عناصر الأحداث البعيدة والاندماج فيها، بواسطة مجموعة التَّطورات في استخدامات الواقع الافتراضي بأشكاله المختلفة في مجال الإعلام، والتغييرات التي أحدثها وسيحدثها في الإنتاج الإعلامي والتَّحول في طرق رواية الأحداث، والتَّعبير عن الموضوعات والأفكار والمشاعر (أحمد، ٢٠١٩).

ويرى نوفل (٢٠١٠) أنَّه: " نظام يتمثَّل في دمج بيئات الواقع والبيئات الواقعية من خلال تقنيات وأساليب خاصة؛ ومن أمثلة ذلك: يمكن أن تُضاء ممرات الهبوط أمام الطائرات في المطارات الحقيقية، أو يرى الجراح معلومات افتراضية في أثناء إجراء الجراحة فعليًا توضح له الأماكن التي يجب استئصالها بالفعل." وهي عبارة عن تقنية تُمكِّن الكائنات الافتراضية التي تنتجُها أجهزةُ الكمبيوتر من أن توضع على كائنات مادية في الوقت الحقيقي (Zhou, Duh, & Billinghurst, 2008).

والواقع الافتراضي أو المتخيَّل أو الكامن أو الظَّاهري (VR) مصطلح ينطبق على محاكاة الحاسوب للبيئات التي يمكن محاكاتُها ماديًا في بعض الأماكن في العالم الحقيقي، إن استخدام تكنولوجيا الواقع المعزَّز في التَّعليم داخل البيئة الصفية له عديدٌ من المميزات، وقد ذكر أندرسون وليروكبيس (Anderson, Liarokapis, 2014) أنَّ من مميزات تكنولوجيا الواقع المعزَّز أنها: بسيطة وفعالة، وتزود المعلم بمعلومات واضحة وموجزة، وتُمكِّنهُ من عرض معلوماته وإيصالها بطريقةٍ سهلة، وتتيح التفاعل بين المعلم والمتعلم، وتمتاز بقابليتها للتوسُّع بسهولة، وتجعل الإجراءات بين المعلم والمتعلم واضحة.

وتتصف تكنولوجيا الواقع المعزَّز بعديدٍ من الخصائص التي أشارت إليها بعضُ الدِّراسات والبحوث منها: (Dunleavy, & Dede 2014) إمكانية إضافة عناصر افتراضية لا تنتمي إلى الواقع ودمجها معه لكي تظهر وكأنها بيئة واحدة، وعرض العناصر المدمجة مع الواقع الحقيقي على هيئة صور أو لقطات ثلاثية الأبعاد، وسهولة الاستخدام وقلة تكاليف إنتاجها، خاصةً مع توافر عددٍ من البرامج الجاهزة الآن التي لا تحتاج إلى احترافية في التَّشغيل والاستخدام وفي مقابل مادي زهيد، وتُعزِّز خاصيةُ التَّفاعل في الوقت ذاته عن طريق دمج الخيال بالواقع،، وإمكانية الوصول والإتاحة في أي وقت وفي أي مكان، خاصةً أن هناك بعض التَّطبيقات الحديثة التي لا تتطلب اتصال الجهاز المحمول بالإنترنت،

والقابلية للتكيُّف والمرونة في توظيف الواقع المعزَّز في أكثر من موقف تعليمي، وبأكثر من طريقة على حسب قدرات المتعلمين واحتياجاتهم.

وهناك عديدٌ من الأنواع الخاصة بالواقع المعزَّز التي تم ذكرُها في الأدب التربوي ومنها دراسة فنسنت وآخرون (Vincent & Others, 2013) فيما يلي: الإسقاط: وهو أكثر أنواع الواقع المعزَّز شيوعًا، ويعتمد على استخدام الصُّور الاصطناعية كإسقاطها على الواقع الفعلي لزيادة نسبة التفاصيل التي يراها الفردُ من خلال الأجهزة، والتعرُّف إلى الشَّكل حيث يقومُ هذا النوع من أنواع الواقع المعزَّز على مبدأ التعرُّف إلى الشَّكل من خلال التعرُّف إلى الزوايا والحدود والانحناءات الخاصة بشكلٍ مُحدَّد كالوجه أو الجسم. أمَّا المخطَّط فهو طريقة دمج بين الواقع المعزَّز والواقع الافتراضي، وهو أحد أنواع الواقع المعزَّز القائم على مبدأ إعطاء الشَّخص إمكانية دمج الخطوط العريضة من جسمه، أو أي جزء مختار من جسمه مع جسم آخر افتراضي؛ مما يعطي الفرصةَ للتعامل، أو لمس أو التقاط أجسام وهمية غير موجودة في الواقع، وهي موجودة بكثرة في المتاحف والمراكز العلمية التعليمية.

بينما صنفت السيد (El Sayed, 2011) أنواع الواقع المعزَّز حسب أجهزة العرض إلى فئات رئيسة: أجهزة العرض الملحقة بالرأس:(Head-Mounted Display) ، وأجهزة العرض المحمولة باليد :(Hand Held Display) ، والمساعد الرقمي الشَّخصي :(Personal Digital Assistant) والهواتف الذكية :(Smart Phone) والمرآة المحمولة باليد :(Hand-Held Mirror) وأجهزة الحواسيب اللوحية :(Tablet PC) وأجهزة العرض المكانية (Spatial Displays):.

وأشار العجرش (٢٠١٧، ص. ١٣٩) إلى أهم تطبيقات الواقع المعزَّز في التَّعليم وتشمل: تطبيقات القاعات الدراسية: هناك تطبيقات عدة يمكن توظيفها لجلب تقنية الواقع المعزَّز للقاعة الدراسية، والواجبات المنزلية المدعَّمة بالشرح: يمكن استعمال تكنولوجيا الواقع المعزَّز لدعم الطلاب ومصاحبتهم حتى إنجازهم للواجبات المنزلية، ومعرض الصور الحية: حيث يمكن استغلالُ تكنولوجيا الواقع المعزَّز في إعداد معرض لصور التدريسيين بالقرب من مدخل المؤسَّسة التعليمية، وعرض حول كتاب: وفيه يقوم الطلابُ بتسجيل عرض موجز للكتاب الذي انتهوا للتو من قراءته، وألبوم الصور الحية: حيث يمكن إعداد ألبوم صور لأنشطة السنة الدراسية، من ندوات وأحداث، ويمكن لكل شخص التعرُّف إلى معلومات إضافية على نشاطٍ معين بأن يمرر هاتفه المتنقِّل فوق الصُّورة ليظهر له فيديو النشاط وكل المعلومات والإحصائيات والتقارير المتعلقة به.

كما أكَّد رادو (Radu, 2014) فعاليةَ استخدام تكنولوجيا الواقع المعزَّز وأهميتها للمتعلمين حيث يؤدي استخدامُها إلى زيادة استيعاب الطلاب للمفاهيم الواردة في المحتوى مقارنةً باستخدام وسائل أخرى كالحاسب الآلي أو الكتب أو الفيديو، والاحتفاظ بالمعلومات وبقاء أثر التَّعلُّم؛ نظرًا لأنها تقدم تجربةً فريدةً تساعد المتعلِّمين على الاحتفاظ بالمعلومات لفتراتٍ أكبر عن تقديمها بوسائل أخرى مشابهة، كما أنَّها تُشعِر المتعلِّمين بالرغبة في التعلُّم، وتعكس لديهم الرضا والسَّعادة في أثناء التعلُّم، وتشجع على العمل التعاوني بين الأفراد، وتزيد من نسبة مشاركتهم المعرفة مع بعضهم البعض أو مع المعلِّم.

ومن أهم النظريات التي تقوم عليها تقنيةُ الواقع المعزَّز في التَّعليم كما أوضحها (منصور، ٢٠٢١): النَّظرية الاجتماعية التي تنظر للتعلُّم بوصفه ممارسةً اجتماعية، فالمعرفة تحدث من خلال مجتمعات الممارسة، وبالتالي فإنَّ نتائج التعلُّم تنطوي على قدرات المتعلمين على المشاركة في تلك الممارسات بنجاح، وتقنية الواقع المعزَّز تعتمد في تطبيقاتها على التعلُّم من

خلال المشاركة مع الأقران والنظرية الترابطية (السلوكية، والبنائية والمعرفية) التي تركز على عملية التعلُّم التي تحدث داخل المتعلم، ولتأخذ بالاعتبار دور البيئة المحيطة به في إحداث التَّعليم والتعلُّم، وبظهور تقنية التَّعليم، التي تركز على كيفية التَّعلُّم وليس كمية ما يتم تعلُّمه، وتقنية الواقع المعزَّز تعتمد على أحد مبادئ هذه النَّظرية حيث إن التعلُّم يمكن أن يكون موجودًا في أجهزة وأدوات غير بشرية، فمن خلال الأجهزة الذكية التي يمكن حملها أو ارتداؤها وما توفره من تطبيقات يمكن إحداث التعلُّم، والنَّظرية السلوكية (سكينر) التي اهتمت بتهيئة الموقف التَّعليمي وتزويد المتعلِّم بمثيرات تدفعه للاستجابة، حيث تسعى تقنيةُ الواقع المعزَّز إلى تهيئة تلك المواقف التَّعليمية من خلال ما تشمله من وسائط متعددة، وتعمل بوصفها مثيرات للتعلُّم. ويبدو أنَّ هناك علاقةً بين الواقع المعزَّز وبين تنمية مهارات التَّفكير وتحفيزها انطلاقًا من التَّفكير البصري وصولًا إلى التَّفكير الابتكاري

ولقد أصبح التَّفكيرُ السِّمةَ البارزة لأي مجتمع ينشد التميز والنوعية وهو كنز الطاقات الإبداعية الذي لا ينضب فتطور الأمم ونموها يتم عن طريق الاستثمار في عقول أبنائها، ويشدد المربون على ضرورة الاهتمام بعمليات التَّفكير ومهاراته (العزاوي، 2012)،

كما إنَّ مهارات التَّفكير الابتكاري أصبحت من المهارات الحيوية والمهمة لطلاب العصر الراهن وخاصةً فيما بعد جائحة (كوفيد- ١٩) حيث أصبحت هذه المهارات أساسية للاستمرار في عملية التعلُّم وتعزيز قدرات الطالب في الاعتماد على نفسه. وأصبح الواقع المعزَّز من التقنيات التعليمية الأساسية التي يمكن الاعتمادُ عليها في دعم بنية الكتب المدرسية وتحويلها إلى كُتُب معززة تساعد على تحسين مهارات ما وراء المعرفة (الشهري، ٢٠٢٣).

وقد أسهم التَّفكيرُ الابتكاري بتحقيق عديدٍ من الأهداف منها: تفعيل دور المدرسة ودور الخبرات الصفية، ومعالجة القضايا من زوايا متعددة، وزيادة كفاءة العمل الذِّهني لدى المعلِّم في معالجة المواقف، وزيادة حيويته في تنظيم المواقف والتَّخطيط لها، وزيادة فاعليته في معالجة ما يقدمه من خبرات للطلبة، زيادة قدرته على ابتكار وسائل جديدة لحل المشكلات ومواجهة التَّحديات التي تواجهه في الحياة، وإضافة أفكار وأعمال جديدة وفريدة للمجتمع، كما يساعد على التخلُّص من الاستسلام ويزيد الثِّقة بالنَّفس كما تساعد ممارسةُ التَّفكير الابتكاري على تخفيف التوتر (قطامي،٢٠١٣).

ويمكن تصنيفُ عينةٍ من النَّماذج التَّربوية الخاصة بالعملية الابتكارية وفق مراحلها، (العتوم وآخرون، ٢٠١١)، حيث أشار والاس Wallas بأنها تشمل: الإعداد، والاحتضان، والإشراق، والتحقُّق والاختبار، في حين أشار البرجت Albert بأنها تشمل: التشرُّب، والإلهام والاختبار، وتنقيح الحل وتعديله وتفسيره، فيما أشار تايلور Taylor بأنها تشمل: العمل الذهني، والاحتضان، والإشراق، والوصول إلى التفاصيل وتنقيح الأفكار، كما أشار روسمان Rossman بأنها تشمل: الإحساس بالمشكلة، وصياغة المشكلة، واختبار المعلومات، وإيجاد الحلول، واختبار الحلول ونقدها وصياغة الفكرة الجديدة وأخيرًا رأى أوسبورن Osborn بأنها تتضمن: إيجاد الحقائق، وإيجاد الأفكار، وإيجاد الحل.

ويتصف الشَّخصُ المبتكر أيضًا بما يلي: القدرة على تخطي العادات غير المرغوبة لما هو غير واضح، والقدرة على المثابرة والمعرفة الكلية على اعتبار قبول الآخرين بها، وفضول وحب استطلاع إيجابي غير معروف، وتوجُّه إيجابي نحو الخبرات الجديدة، وقدرة على تحويل النَّقد السَّلبي إلى عمل بنَّاء، والقدرة على حل مشكلاتهم الخاصة، وإحساس مُميَّز بالفكاهة والإمتاع، والقدرة على إنشاء علاقات معقدة بين المفردات غير المرتبطة ببعضها، والقدرة على تركيز كل انتباههم على مشكلةٍ مُحدَّدة لفترةٍ زمنيةٍ طويلة، كما أن لديهم حبًا كبيرًا للذات وثقةً بالنفس في قدراتهم (موسى والحطاب، ٢٠٠٤)

وقد أكَّد عديدٌ من الباحثين والدارسين في مجال الابتكار أنَّ الخصائص المميزة للمفكرين المبدعين تتمثَّل بأنهم، (العتوم، ٢٠٠٤): يميلون إلى تحمُّل المسؤولية عن أعمالهم، ويرون في الفشل طريقةً لتعريف الفكرة وتنقيحها ومراجعتها (تعديل الأفكار وإعادة التوازن)، ويستقبلون المعلومات دائمًا دون تحيُّز، ولديهم أبنية وتنظيمات معرفية، ويمتلكون القدرة على تحمُّل الغموض والنهايات الواسعة أو الأسئلة غير المجابة، وينظرون إلى النشاطات ويقومون بها بوصفها أساليب لحل المشكلات، بدلًا من اعتبارها أعمال من الإلهام، ومرنون في تفكيرهم، ويغامرون إلى أبعد من الحلول المألوفة والشَّائعة، ولا يرضخون لاستراتيجيات حل المشكلات المألوفة ويمتلكون مستويات عالية من الثِّقة بالنفس، أي الثقة في تنفيذ ما يريدونه، كما يمتلكون الفضول وحب الاستطلاع وسعة الأفق والخيال، ودوام التساؤل لاختبار الأشياء ومعالجتها، والطُّموح والدافعية الداخلية، ولا يخافون من المخاطرة أو الخطأ ومستعدون لقبول النقد.

ولقد اهتمت النَّظريةُ السُّلوكية بتفسير الظَّاهرة الابتكارية، من حيث أن السُّلوك الإنساني يتمثَّل في تكوين علاقات أو ارتباطات بين المثيرات والاستجابات، وأنَّ التَّدريب على القدرات الابتكارية يقوم على تشجيع الفرد على إثارة الدّافع نحو الربط بين العناصر المتعارضة، وأن السُّلوك يُكتسب بوسائل متعددة من خلال التَّفاعل الاجتماعي (أبو جادو ونوفل،٢٠٠٧).

ويتبين من استعراض الأدب النَّظري السَّابق أهمية متغيري الواقع المعزَّز والتَّفكير الابتكاري في الأطر الحديثة بوصفهما متغيرين يرتبطان بالجانب التَّعليمي ويؤثران في مستوى الطلبة.

مشكلةُ البحث

لقد أصبحت التكنولوجيا الحديثة تشغل حيزًا كبيرًا في شتى مجالات الحياة الاجتماعية، والاقتصادية والسياسية، والعسكرية والنفسية أيضا، فهي تشكل في الوقت الراهن جزءًا لا يتجزأ من حياتنا اليومية. ولما كانت الامتحانات الثَّانوية في بلادنا العربية وأخصُّ هنا بهذا البحث المملكة الأردنية الهاشمية تشكل عبئًا ثقيلًا على الطالب وذويه من النَّاحية النَّفسية والمادية، وحتى الاجتماعية والتواصل مع الأخرين. ولقد أضحت التكنولوجيا بمتناول أيدي الجميع وأخذ النَّاسُ باستخدام تقنية الواقع المعزَّز في برامج التواصل الاجتماعي، وفي العملية التَّعليمية، فقد نُشِرت كثيرٌ من الدِّراسات والأبحاث التي تناولت استخدام الواقع المعزَّز في التَّعليم مثل: دراسة (عليان،٢٠١٧)، ودراسة (عقل وعزام، ٢٠١٨)، ولم نجد دراسات على المستوى المحلي والعربي تناولت تقنيةَ الواقع المعزَّز للاستفادة منها من النَّاحية النَّفسية عند حد علم الباحثَين؛ لذا كانت الحاجةُ ملحةً باستخدام تلك التقنية، بمنظور نفسي، بجعلها أداةً تختصرُ عنصر الزمن والجهد.

وتعدُّ تقنيةُ الواقع المعزَّز من أدوات التَّدريس الحديث المبنية على البيئة الإلكترونية، ومن أحدث أنواع التعلُّم الإلكتروني المستخدَم في التَّعليم؛ استجابةً للاحتياجات المستقبلية للاستفادة من مزاياها المتعددة وتطبيقاتها المتنوعة بما يثرى بيئة التعلُّم بالمعلومات والخبرات التربوية بأسلوبٍ متطور في بيئة تعليمية تفاعلية غنية بمصادر التعلُّم، وللمساعدة على فتح عديدٍ من المجالات للتعلُّم الذَّاتي والتعلُّم مدى الحياة، اللازمين لمواجهة طبيعة هذا العصر (الشامي والقاضي، ٢٠١٧).

ومن المتوقَّع خلال السَّنوات القادمة أن يزيد الاهتمامُ بالواقع المعزَّز بغرض تحسين جودة التَّعليم وإدراك معنى التعلُّم والاستفادة من المحتوى التفاعلي، وتعزيز الموقف التَّدريسي بمؤثِّرات تكنولوجية ومحتوى رقمي تفاعلي، كما توقعت وكالة جولبير للأبحاث الإعلامية أن ما يقارب (٢,٥) مليون من تطبيقات الواقع الافتراضي سوف يتم تحميلُها سنويًا بحلول عام

(٢٠١٧ م) على الأجهزة المحمولة، وقد بلغ عددُ الأجهزة المحمولة المحمَّل عليها تطبيقات تقنية الواقع المعزَّز أكثر من (١٠٠) مليون جهاز في عام (٢٠١٠) (فارس وإسماعيل، ٢٠١٧).

وفي هذا المجال فقد أوصت دراسةُ السبعي وعيسى (٢٠٢٠) بالتأكيد على أهمية استخدام تقنية الواقع المعزَّز في التَّدريس وضرورة اهتمام المسؤولين في وزارة التَّعليم بتشجيع المعلِّمين والمعلِّمات وحثهم على ذلك، وبناء البرامج التَّعليمية المحوسبة المعتمدة على الواقع المعزَّز، وكذلك توعية أولياء الأمور بأهمية تقنية الواقع المعزَّز وتأثيره في عملية التَّعليم والتعلُّم وتحقيق نواتج إيجابية باستخدامه. كما أوصت دراسةٌ الهنائية (٢٠١٩) إلى ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التَّفكير الإبداعي عن طريق تقنيات التعليم الحديثة مثل التقنية الحالية، واقترحت الباحثةُ إجراء دراسات للكشف عن أثر تقنية الواقع المعزَّز في تنمية مهارات التَّفكير. ومن الدراسات التي ربطت بين التَّفكير الابتكاري والواقع الافتراضي دراسة هيثم وعبد القادر (٢٠٢٤) التي كان من أهم نتائجها أن برنامج الواقع الافتراضي له تأثيرٌ إيجابي على تنمية التَّفكير الإبداعي وتعلُّم المهارات الفنية في كرة القدم لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.

ومن خلال خبرة الباحثة وتعاملها لسنوات مع الطلبة ومواكبتها للتطور باستخدام التقنيات والتكنولوجيا بالتعليم، وفي المدارس وكيف أثَّرت على الطلبة، فقد برزت مشكلةُ البحث الحالي حول معرفة طبيعة العلاقة الارتباطية بين الواقع المعزَّز والتَّفكير الابتكاري لدى الطلبة، وبناءً على ذلك فإنَّ البحث الحالي يحاول أن يربط بين الواقع المعزَّز المستخدم من قبل المعلم بالتَّفكير الابتكاري لدى الطالب وذلك من وجهة نظر المعلِّمين، ويسعى البحثُ للإجابة عن السَّؤال التالي: ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين استخدام المعلم للواقع المعزَّز والتَّفكير الابتكاري لدى الطالب من وجهة نظر المعلم؟

أسئلةُ البحث

يحاول البحثُ الحالي الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مستوى استخدام المعلم للواقع المعزَّز في مدارس منطقة جدة؟
٢. ما طبيعة التَّفكير الابتكاري لدى الطلبة في المرحلة المتوسِّطة في مدارس مدينة جدة من وجهة نظر المعلِّمين؟
٣. هل توجد علاقةٌ ارتباطية ذات دلالةٍ إحصائية بين الواقع المعزَّز والتَّفكير الابتكاري لدى الطلبة في المرحلة المتوسِّطة من وجهة نظر المعلِّمين؟
٤. هل هناك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية في استخدام المعلِّم للواقع المعزَّز وطبيعة التَّفكير الابتكاري لدى الطلبة باختلاف جنس المعلِّم؟

أهدافُ البحث

هدف البحثُ الحالي لما يلي:

١. التعرف إلى مستوى استخدام المعلم للواقع المعزَّز في مدارس المرحلة المتوسطة.
٢. التعرف إلى مستوى التَّفكير الابتكاري لدى الطلبة.
٣. الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين استخدام المعلم للواقع المعزَّز وبين التَّفكير الابتكاري.
٤. التحقُّق من وجود فروق في استخدام المعلم للواقع المعزَّز والتَّفكير الابتكاري لدى الطلبة باختلاف جنس المعلِّم.

أهميةُ البحث

نبعت أهميةُ البحث الحالي مما يلي:

أولًا: الأهميةُ النَّظرية:

حيث تنبع من طبيعة المتغيرات الحالية المتطورة وخاصةً الواقع المعزَّز والدِّراسات المرتبطة به، ودوره في الكشف عن أشكال مختلفة من التَّفكير لدى الطلبة وخاصةً التَّفكير الابتكاري، وبرزت الأهميةُ من خلال كون المتغيرين من المتغيرات التي تؤثر بشكلٍ كبيرٍ على الطلبة في الوقت الحالي، وتسعى المدارسُ إلى الاهتمام بهما، كما نبعت من طبيعة الطلبة في المرحلة المتوسِّطة وهي مرحلة المراهقة والتغيرات التي تواكبها وتؤثر في الطلبة.

ثانيًا: الأهميةُ التَّطبيقية العملية:

حيث يسهم البحث الحالي في لفت انتباه المعلمين لطبيعة استخدامهم للواقع المعزَّز، والعمل على تطويره بما يخدم التَّفكير الابتكاري لدى الطلبة، كما تبرز الأهميةُ من مدى تأثيره على متغيرات البحث والفائدة التي ستعود بالنفع على المؤسَّسات والمجتمع التعليمي المرتبط بمجتمع عينة البحث الحالي، وبالوقت نفسه قد يستفيد من هذه الدراسة القائمون على المناهج التربوية في تطوير أنشطة إثرائية تقوم على الواقع المعزَّز وتخدم التَّفكير الابتكاري، كما قد يستفاد من البحث الحالي في الكشف عن طبيعة استخدام الواقع المعزَّز والتَّفكير الابتكاري من خلال المقاييس المطوَّرة من قبل الباحثة.

حدودُ البحث:

يتحدَّد البحثُ في الحدود التالية:

الحدود البشرية: استجابة المعلمين في المرحلة المتوسِّطة على المقاييس.
الحدود المكانية: المدارس الحكومية في منطقة جدة في المملكة العربية السُّعودية.
الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام (٢٠٢٤/٢٠٢٥).
الحدود الموضوعية: وهي مرتبطة بموضوعات البحث الحالي وما تتناوله من متغيرات.

مصطلحاتُ البحث

الواقع المعزَّز: (Augmented Reality): يعرف دونليفي وديدي (Dunleavy, & Dede, 2014, 28)الواقع المعزَّز بأنه" تكنولوجيا وليدة تعمل على فكرة توظيف إمكانيات الأجهزة المحمولة في إتاحة معلومات رقمية ودمجها مع الواقع، بحيث يستطيع المتعلِّمُ رؤيتها والتفاعل معها بسهولة". ويرى عطية (٢٠١٥، ٢) بأنها تكنولوجيا ثلاثية الأبعاد تدمج الواقع الحقيقي بالواقع المعزَّز، ويتم التفاعل بينهما في الوقت الحقيقي في أثناء قيام الفرد بالمهمة الحقيقية بهدف تحسين الإدراك الحسي للمستخدم .

ويُعرَّف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المعلِّمُ على المقياس المطوَّر في البحث الحالي.

التَّفكير الابتكاري: (Innovative Thinking)"هو نشاطٌ عقلي مُركَّب وهادف توجِّهه رغبةٌ قوية في البحث عن حلول أو التوصُّل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقًا، ويتكون التَّفكيرُ الابتكاري من عددٍ من المهارات أهمها الطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل (جروان،٢٠٠٢، ٤٢)

ويُعرَّف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على المقياس المطوَّر في البحث الحالي.

أدبياتُ الدِّراسة

تناولت عديدٌ من الدِّراسات الحديثة موضوعي الواقع المعزَّز والتَّفكير الابتكاري كما أن بعض تلك الدراسات حاولت الربط بين المتغيرين، حيث هدفت دراسةُ الزهراني (٢٠١٨) إلى معرفة توظيف تكنولوجيا الواقع المعزَّز في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة، كما هدفت إلى معرفة درجة توظيف المعلِّمات لتكنولوجيا الواقع المعزَّز في تنمية مهارات التَّفكير العليا (التَّفكير النَّاقد، والتَّفكير الإبداعي) عند طالبات المرحلة المتوسِّطة، وما هي الصُّعوبات التي تواجه المعلِّم في استخدام تكنولوجيا الواقع المعزَّز في العملية التَّعليمية، وقد بلغت عينةُ الدِّراسة (١٣٥) معلِّمةً من معلِّمات المرحلة المتوسِّطة في المملكة، وقد خلصت الدِّراسةُ أن استخدام تقنيات تكنولوجيا الواقع المعزَّز تؤدي إلى تفاعل كبير بين الطالبات في العملية التعليمية، واستخدام تقنيات تكنولوجيا الواقع المعزَّز في أثناء العملية التَّعليمية يزيد من دافعية الطالبات في التعلُّم، وتُشعِر الطالبات بالسَّعادة عند استخدام هذه التقنيات في الشَّرح مما يؤدي إلى تفاعل أكبر بين الطالبة والكتاب المدرسي، كما يكون لذلك أثرٌ في الاحتفاظ بالمعلومات لفتراتٍ أطول.

وهدفت دراسةُ الطرياق وعسيري (٢٠٢٠) إلى معرفة أثر التَّدريس بتقنية الواقع المعزَّز على تنمية التَّفكير الإبداعي لمقرَّر التَّربية الفنية لدى طالبات الصف الأول المتوسِّط بمدينة الرياض، تكوَّنت عينةُ الدِّراسة من (٥٨) طالبةً في الصَّف الأول المتوسِّط، وقد أظهرت نتائجُ الدِّراسة وجودَ فروقٍ مهمة في أداء الطالبات على مقياس التَّفكير الإبداعي الكلي بشكلٍ عام وعلى مهارات الأصالة والقدرة على التَّفصيل، وعلى بطاقة تقييم المنتَج النِّهائي، في حين لم تتأثر مهارة الطلاقة والمرونة بالواقع المعزَّز كثيرًا، وتوصي الدِّراسةُ بضرورة توجيه اهتمام القائمين على تدريس التَّربية الفنية بأهمية الاستعانة بالواقع المعزَّز في تنمية تفكير الطالبات الإبداعي

كما هدفت دراسةُ السبعي وعيسى (٢٠٢٠) التعرُّف إلى واقع استخدام تقنية الواقع المعزَّز من وجهة نظر المعلِّمين في تدريس طلاب المرحلة الابتدائية، تم استخدام عينة قوامها (٢٠٠) معلمٍ من معلِّمي المرحلة الابتدائية بمحافظة جدة، وخلصت الدِّراسةُ إلى النتائج التالية: أنَّ درجة واقع استخدام تقنية الواقع المعزَّز لدى معلِّمي المرحلة الابتدائية بمحافظة جدة جاء بدرجةٍ متوسِّطة بشكلٍ عام، ولكن قريبة من الدرجة المنخفضة، كما جاءت درجةُ معوقات استخدام تقنية الواقع المعزَّز بدرجةٍ عالية. وتناولت دراسةُ الزهراني (٢٠٢١) الكشف عن أثر استخدام الواقع المعزَّز في تنمية مهارات التَّفكير التأمُّلي لدى طلاب المرحلة الثَّانوية، وتكونت عينةُ البحث من (٦٠) طالبًا، وأسفرت النتائجُ عن وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية بين متوسِّطي درجات طلاب المجموعة التَّجريبية التي تستخدم الواقع المعزَّز وبين درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تستخدم الطريقة التقليدية في الاختبار البعدي لمهارات التَّفكير التأمُّلي المرتبط بمقرَّر الأحياء لصالح المجموعة التَّجريبية.

وهدفت دراسةُ الحسنات (٢٠٢٣) التعرُّف إلى العلاقة بين استخدام الواقع المعزَّز في تنمية مهارات التَّفكير الإبداعي لدى طلبة جامعة عمان العربي، تم توزيع استبانة على عينةٍ مكوَّنة من (١٠٠) طالبٍ وطالبة، وتوصَّلت الدِّراسةُ إلى أنَّ استخدام نظام الواقع المعزَّز يمتلك خصائص متنوعة تسهم في زيادة التركيز على المادة العلمية وإدراكها مفاهيمها والقدرة على تطبيق التَّجارب العلمية بفاعلية ومرونة والحد من التشتُّت والشُّعور بالملل.

واستهدف دراسةُ الربيعان والدرعان (٢٠٢٤) التبني المحتمل لتقنية الواقع المعزَّز لدى مُعلِّمي العلوم ومعلماتها في المملكة العربية السُّعودية، شارك في هذا البحث (١٦٩) معلِّمًا و(١٨١) معلِّمة، وأشارت نتائج البحث أن المتغيرات

المنبئة باستخدام تقنية الواقع المعزَّز كانت وفقًا لنموذج TAM هي: (الجنس، والدورات التدريبية في تقنية الواقع المعزَّز، والمزايا للمتعلم، والاتجاه السلوكي الإيجابي)، وكانت جميعُها دالةً إحصائيًا كما كشفت النتائج عن ارتفاع درجة التنبُّؤ من المتغيرات المدخلة بالنموذج بالمتغير التابع؛ وإلى تحقُّق مؤشِّرات المطابقة للنموذج؛ مما يشير لصلاحية نموذج (TAM) في التنبؤ باستخدام تقنية الواقع المعزَّز لدي معلِّمي مادة العلوم ومعلِّماتها بالمراحل التَّعليمية المختلفة.

وهدفت دراسةُ الشمري وباحاذق (٢٠٢٤) التعرُّف إلى واقع توظيف تقنية الواقع المعزَّز في تنمية التَّفكير الإبداعي في مهارات (المرونة، والطلاقة، وحل المشكلات) عند طفل الروضة كما تدركها معلِّماتُ المرحلة. بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٢٣٠) معلمةً، وخلصت الدِّراسةُ إلى عددٍ من النَّتائج من أهمها: موافقة أفراد عينة الدراسة على واقع توظيف تقنية الواقع المعزَّز في تنمية التَّفكير الإبداعي في مهارة (المرونة، والطلاقة، وحل المشكلات) عند طفل الروضة، حيث جاء بُعْد المرونة بدرجة موافق بشدة، وبُعْد الطلاقة بدرجة موافق، وبُعْد حل المشكلات بدرجة موافق، وأشارت النَّتائجُ إلى وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية بين أراء أفراد عينة الدراسة حول واقع توظيف تقنية الواقع المعزَّز في تنمية التَّفكير الإبداعي في المهارات الثلاث: (المرونة، والطلاقة، وحل المشكلات) عند طفل الروضة تُعزَى لمتغير (سنوات الخبرة) بين مجموعتي (أقل من ثلاث سنوات) ومجموعة (أكثر من ١٠ سنوات) لصالح المعلِّمات اللاتي خبرتهنَّ أكثر من عشرة سنوات.

التَّعقيب على الدِّراسات السَّابقة

يتبين من استعراض الأدب النَّظري والدِّراسات السَّابقة حداثة الأدب النَّظري والدِّراسات التي يتم التَّطرق لها واتجاه الباحثة عمومًا للعمل على معرفة تأثير تلك التطورات على الواقع الذي يعيشه الطالب بما يسهم في تطوير تفكيره والارتقاء به. وقد تبين أن تلك الدِّراسات بشكلٍ عام لم تعمل على ربط التَّفكير الابتكاري تحديدًا بالواقع المعزَّز لدى المعلِّمين ومنها دراسة: الطرياق وعسيري (٢٠٢٠)، ودراسة الزهراني (٢٠٢١)، ولكنها تناولت أشكالًا من التَّفكير كالتَّفكير التأمُّلي والإبداعي، واستخدمته لدى فئات مختلفة كالطلبة ومنها دراسة الزهراني (٢٠٢١) ودراسة الحسنات (٢٠٢٣)، وتستفيد الدِّراسةُ الحالية من الدِّراسات السَّابقة في اختيار المنهج وعند تطوير المقاييس وفي مناقشة النتائج.

الطَّريقةُ والإجراءات

منهجُ البحث: تُعدُّ الدِّراسةُ الحالية من الدِّراسات الوصفية الارتباطية التَّحليلية حيث تهدفُ إلى دراسة العلاقة بين الواقع المعزَّز المستخدَم من قبل المعلم في الحصة الصفية مع التَّفكير الابتكاري لدى الطلبة من وجهة نظر المعلِّمين، واستقصاء وجود الفروق تبعًا للجنس.

مجتمعُ البحث: جاء مجتمعُ البحث مكوَّنًا من جميع المعلِّمين الذين يدرسون طلبة في المرحلة المتوسِّطة في منطقة جدة (٦٨٢٥) معلِّمًا ومعلِّمة.

عينةُ البحث: للوصول لعينة البحث تمَّ استخدامُ العينة العشوائية من خلال الوصول لأكبر عددٍ من المعلِّمين والتواصل معهم للاستجابة على فقرات المقياسين، حيث استجاب على الرابط المرسل خلال فترة شهر ما مقداره (٣٨٤) معلِّمًا ومعلِّمةً وقد شكلوا عينة، كما تم اختيار عينة استطلاعية للصدق والثبات بواقع (٣٠) معلِّمًا ومعلِّمة.

أدواتُ البحث: من أجل تحقيق أهداف البحث تمَّ استخدامُ الأدوات التالية:

أولًا: مقياس الواقع المعزَّز:

للكشف عن مستوى استخدام الواقع المعزَّز لدى المعلِّم تم تطوير مقياس بالرجوع للأدب النَّظري والدِّراسات السَّابقة ومنها المزين (٢٠٢٠) وعامر (٢٠٢٣) ودغريري (٢٠١٩)، وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (٢٨) فقرةً وثلاثة أبعاد هي:

١. الاتجاه نحو الواقع المعزَّز: يقيس اتجاهات المعلِّم نحو استخدام الواقع المعزَّز وتقيسه الفقرات من (١-١١).
٢. معرفة فنيات الواقع المعزَّز: يقيس مهارة المعلِّم وفنياته عند استخدام الواقع المعزَّز وتقيسه الفقرات من (١٢-١٨).
٣. استخدام أنواع الواقع المعزَّز: ويهتم بقدرة المعلِّم على استخدام أنواع من الواقع المعزَّز وتقيسه الفقرات من (١٩-٢٨).

وللتحقُّق من مناسبة المقياس لهدف الدراسة وبيئتها والفئة المستهدفة تم التحقُّق من الخصائص السيكومترية التالية للمقياس:

أولًا: دلالات صدق أداة البحث:

١-الصِّدق الظَّاهري (صدق المُحكِّمين):

للتأكُّد من صدق المقياس ومناسبته لأهداف الدِّراسة، ومدى وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية، تم عرض المقياس على عددٍ من المحكِّمين بلغوا (٨) مُحكَّمين من أعضاء هيئة التَّدريس العاملين في كليّات التربية في الجامعات العربية، وتمّ اعتماد محك اتفاق (٦) مُحكَّمين للإبقاء على الفقرة أو تعديلها، وبناءً على اقتراحاتهم حيث بلغت قيمةُ الصِّدق الظَّاهري أكثر من (٩٢٪) حسب معادلة لوش، تمّ إجراء تعديلات لُغوية في (٥) فقرات، ولم يتم حذف أي فقرةٍ من فقراتِ المقياس.

٢-صدقُ البناء الداخلي:

تمَّ التأكُّد من صدق البناء من خلال توزيع المقياس على عيّنةٍ استطلاعية عددها (٣٠) معلِّمًا من مجتمع البحث وخارج العيّنة، ومن ثم حساب معاملات الارتباط بين كلّ فقرةٍ من الفقرات مع البُعد، وارتباط الفقرات مع بعضها، وتراوحت معاملاتُ الارتباط للأبعاد مع الدرجة الكليّة بين (٠,٥١-٠,٧٩)، كما تراوحت معاملاتُ الارتباط بين الفقرات مع الدرجة الكليّة بين (٠,٤١-٠,٦٦)، وكانت جميعُ الفقرات دالةً إحصائيًّا عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥)؛ لذا لم يتم حذف أيٍ من الفقرات.

ثانيًا: دلالات ثبات أداة البحث:

تمَّ التأكُّد من ثبات أداة البحث باستخدام طريقتين لحساب الثَّبات، وهي:

١-ثبات الإعادة : (Test Retest)

تمَّ تطبيقُ المقياس على عيّنةٍ استطلاعية بلغت (٣٠) معلِّمًا من مجتمع البحث وخارج العيّنة الأساسية، حيث طلب منهم الإجابة عن فقرات المقياس، ثم أُعيد تطبيقه عليهم بعد أسبوعين من التَّطبيق الأول، وتم حساب معامل ارتباط

(بيرسون) بين درجات المعلمين في التَّطبيقين، وعلى الأبعاد الثلاث للمقياس والدرجة الكليّة، وتراوحت معاملاتُ الثَّبات بالإعادة للأبعاد بين (٠,٨١-٠,٩٢) وللدرجة الكلية (٠,٩٦) وهي قيم مناسبة للثبات.

٢- الثَّبات بطريقة الاتِّساق الداخلي:

للتحقُّق من الاتِّساق الداخلي للمقياس، تم استخراج معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا لكل بُعد وللدرجة الكلية وقد تراوح معاملُ الثَّبات للأبعاد بين (٠,٧٩-٠,٨٣)، وللدرجة الكلية (٠,٨٥) وهي قيم مناسبة للتحقُّق من الثَّبات.

طريقة تطبيق المقياس وتفسيره:

عند تطبيق المقياس فقد اعتبرت جميع فقرات المقياس تقيس اتجاهًا واحدًا وهو اتجاه استخدام الواقع المعزَّز لدى المعلِّم، ويتم الاستجابة على فقرات المقياس باختيار خيار من خمس خيارات وهي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، إطلاقًا)، وتعطى لها بالترتيب خمس استجابات وهي (٥، ٤، ٣، ٢، ١)، وتعطى الدرجات في حالة ارتفاع مستوى الواقع المعزَّز كما يلي: دائمًا (٥)،غالبًا (٤)، أحيانًا (٣)، قليلًا (٢)، نادرًا(١)، ولتفسير فقرات المقياس يتم استخدام المدى، وفيه تقسيم الدرجة حسب المتوسِّط الحسابي للفقرة من (١-٥) إلى ثلاثة مستويات على النحو الآتي: بين (١-٢,٣٣) مستوى منخفض من استخدام الواقع المعزَّز، وبين (٢,٣٤-٣,٦٧) مستوى متوسِّط من استخدام الواقع المعزَّز، وبين (٣,٦٨-٥) مستوى مرتفع من استخدام الواقع المعزَّز.

ثانيًا: مقياس التَّفكير الابتكاري:

تم تطويرُ مقياس التَّفكير الابتكاري للكشف عن مستوى التَّفكير الابتكاري الحالي لدى الطَّلبة من وجهة نظر المعلِّمين من خلال: التميمي (٢٠٠٧)؛ وكفاوين (٢٠٠٣)؛ وسعادة وقطامي (١٩٩٦)؛ وسعد الله (٢٠٠٥)، حيث تكون المقياس بصورةٍ أولية من (٢٣) فقرةً، ودرجة كلية واحدة، وللتحقُّق من مناسبة المقياس لهدف الدراسة وبيئتها والفئة المستهدفة تم التحقُّق من الخصائص السيكومترية التالية للمقياس:

أولًا: دلالات صدق أداة البحث:

١-الصِّدق الظَّاهري (صدق المُحكِّمين):

للتأكُّد من صدق المقياس ومناسبته لأهداف الدِّراسة، ومدى وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية، تم عرض المقياس على عدد من المحكِّمين بلغوا (٨) محكَّمين من أعضاء هيئة التَّدريس العاملين في كليّات التربية في الجامعات العربية، وتمَّ اعتمادُ محك اتفاق (٦) محكَّمين للإبقاء على الفقرة أو تعديلها، وبناءً على اقتراحاتهم، تمّ إجراء تعديلات لُغوية في (٦) فقرات، ولم يتم حذف أي فقرة من فقرات المقياس.

٢-صدقُ البناء الداخلي:

يتمُّ التأكُّد من صدق البناء من خلال توزيع المقياس على عيّنةٍ استطلاعية عددها (٣٠) معلمًا من مجتمع البحث وخارج العيّنة ومن ثم حساب معاملات الارتباط بين كلّ فقرةٍ من الفقرات مع البُعد، وارتباط الفقرات مع بعضها، وتراوحت معاملاتُ الارتباط بين الفقرات مع الدرجة الكليّة بين (٠,٣٣-٠,٦٤)، وكانت جميعُ الفقرات دالةً إحصائيًّا عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥)؛ لذا لم يتم حذف أيٍ من الفقرات.

ثانيًا: دلالات ثبات أداة البحث:

تم التأكُّد من ثبات أداة البحث باستخدام طريقتين لحساب الثَّبات، وهي:

١-ثبات الإعادة : (Test Retest)

تم تطبيقُ المقياس على عيّنةٍ استطلاعية بلغت (٣٠) معلِّمًا من مجتمع البحث وخارج العيّنة الأساسية، حيث طُلب منهم الإجابة عن فقرات المقياس، ثم أُعيد تطبيقه عليهم بعد أسبوعين من التَّطبيق الأول، وتم حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات المعلِّمين في التَّطبيقين، وجاء معاملُ الثبات بالإعادة للدرجة الكلية (٠,٩١) وهي قيمة مناسبة للثبات.

٢- الثَّبات بطريقة الاتِّساق الدَّاخلي:

للتحقُّق من الاتِّساق الدَّاخلي للمقياس، تم استخراج معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا للدرجة الكلية، وقد تراوح معاملُ الثَّبات للدرجة الكلية (٠,٨٨) وهي قيمة مناسبة للتحقُّق من الثَّبات.

تطبيق المقياس وتفسيره:

عند تطبيق المقياس فقد اعتُبِرت جميعُ فقرات المقياس تقيس اتجاهًا واحدًا وهو اتجاه التَّفكير الابتكاري لدى الطالب من وجهة نظر المعلِّم، ويتم الاستجابة على فقرات المقياس باختيار خيار من خمسة خيارات وهي (دائمًا، وغالبًا، وأحيانًا، ونادرًا، وإطلاقًا)، وتعطى لها بالترتيب خمس استجابات وهي (٥، ٤، ٣، ٢، ١)، تعطى الدرجات في حالة ارتفاع مستوى التَّفكير الابتكاري كما يلي: دائمًا (٥)،غالبًا (٤)، أحيانًا (٣)، قليلًا (٢)، نادرًا (١)، ولتفسير فقرات المقياس يتم استخدام المدى، وفيه تقسيم الدرجة حسب المتوسِّط الحسابي للفقرة من (١-٥) إلى ثلاثة مستويات على النحو الآتي: بين (١-٢,٣٣) مستوى منخفض من التفكير الابتكاري، وبين (٢,٣٤-٣,٦٧) مستوى متوسِّط من التَّفكير الابتكاري، وبين (٣,٦٨-٥) مستوى مرتفع من التَّفكير الابتكاري.

نتائجُ البحث ومناقشتُها

عرض النَّتائج المتعلقة بالسُّؤال الأول ومناقشته: ما مستوى استخدام المعلِّم للواقع المعزَّز في مدارس منطقة جدة؟

للإجابة عن السؤال الحالي والتعرُّف إلى مستوى استخدام المعلِّم للواقع المعزَّز في مدارس منطقة جدة فقد تم استخدام المتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية وجدول (١) يبين النَّتائج.

جدول ١

المتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى استخدام المعلِّم للواقع المعزَّز في مدارس منطقة جدة

الرقم	الفقرة	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	التَّرتيب
٦	اعتقد أن تعلم مهارات الواقع المعزَّز من أهم مهارات القرن (٢١)	٤,٨٥	٠,٤٩	مرتفع	١
٣	أعتقد أن الواقع المعزَّز من أنسب التقنيات لتعزيز عملية التعلم	٤,٨٣	٠,٥٦	مرتفع	٢

الرقم	الفقرة	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	التَّرتيب
٤	أرى أن الواقع المعزَّز سيحدث طفرةً كبيرةً في التعليم	٤,٧٠	٠,٦٦	مرتفع	٣
٩	أحب أن أقرأ كل جديد عن الواقع المعزَّز	٤,٦٩	٠,٨١	مرتفع	٤
٧	أعتقد أن الواقع المعزَّز سيعالج كثيرًا من مشكلات التعليم	٤,٥١	٠,٤٢	مرتفع	٥
٨	أقدر من يجيد توظيف الواقع المعزَّز في التعليم	٤,٥١	٠,٥٩	مرتفع	٦
١	أحرص على تطبيق الواقع المعزَّز في الفصل مع طلابي	٤,٤٨	١,٠١	مرتفع	٧
٢٤	أستخدم أجهزة العرض المكانية عند التدريس	٤,٢٣	٠,٦٢	مرتفع	٨
١٨	قمت باستخدام تطبيقات الواقع المعزَّز في التدريس	٤,١٠	٠,٨٢	مرتفع	٩
٢١	استخدام المساعد الرقمي الشخصي المحمول باليد أو الجيب عد التدريس	٤,٠١	٠,٨٥	مرتفع	١٠
١٣	قمت بإنشاء حساب مدرسي موحد	٣,٩٢	١,١٨	مرتفع	١١
١٧	قمت بتحميل برامج عن الواقع المعزَّز على هاتفي المحمول	٣,٧٤	١,١٨	مرتفع	١٢
٢٠	أستخدم أجهزة العرض المحمولة باليد عن التدريس	٣,٧٣	١,١٩	مرتفع	١٣
٢٥	استخدم تطبيقات القاعات الدراسية المعتمدة على الواقع المعزَّز	٣,٦٨	٠,٨٨	مرتفع	١٤
١٠	أشجع زملائي على توظيف الواقع المعزَّز في التدريس	٣,٦٥	٠,٧٧	متوسط	١٥
١٤	أعرف ماهية الواقع المعزَّز	٣,٦٢	٠,٨٣	متوسط	١٦
٢٣	استخدم أجهزة الحواسيب اللوحية المحمولة باليد عند التدريس	٣,٦١	٠,٨٨	متوسط	١٧
١٥	أعرف الفرق بين الواقع المعزَّز والواقع الافتراضي	٣,٦٠	٠,٨٧	متوسط	١٨
٢٧	أستخدم الصورة الحية من خلال الواقع المعزَّز	٣,٥٥	٠,٦٧	متوسط	١٩
١٦	أعرف تطبيقات الواقع المعزَّز	٣,٥٢	٠,٨٠	متوسط	٢٠
٢٨	أقوم بعرض كتب للطلبة من خلال برنامج معلوماتي معد لهذا الغرض	٣,٥٠	٠,٩٣	متوسط	٢١

الرقم	الفقرة	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	التَّرتيب
١٢	لدي بريد إلكتروني أوظفه بالتَّدريس	٣,٤٨	١,٠١	متوسط	٢٢
٢٢	استخدم المرآة المحمولة باليد عند التَّدريس	٣,٤٥	١,٢٣	متوسط	٢٣
١٩	استخدم أجهزة العرض الملحقة بالرأس عند التَّدريس	٣,٤٢	٠,٨٨	متوسط	٢٤
٢٦	استخدم تكنولوجيا الواقع المعزَّز لدعم الطلاب بالواجبات المنزلية	٣,٤١	٠,٩٣	متوسط	٢٥
١١	أشعر أن التعامل مع الواقع المعزَّز عملية مجهدة ومربكة	٣,١٣	١,٢٣	متوسط	٢٦
٥	أشعر أن استخدام الواقع المعزَّز مُحبَّب لنفسي	٢,٥٧	١,٢٠	متوسط	٢٧
٢	أشعر أن توظيف الواقع المعزَّز في التَّدريس مفيد لوقت الحصة	٢,٥٢	١,١٨	متوسط	٢٨

يتبيَّن من جدول (١) توزيع أفراد عينة الدِّراسة بين المستوى المرتفع والمتوسِّط على استخدام الواقع المعزَّز وقد جاءت الفقراتُ بين (٤,٨٥-٢,٥٢) وقد جاءت أعلى الفقرات في استخدام الواقع المعزَّز هي: اعتقد أن تعلُّم مهارات الواقع المعزَّز من أهم مهارات القرن (٢١)، وأعتقد أن الواقع المعزَّز من أنسب التقنيات لتعزيز عملية التعلُّم، وأرى أن الواقع المعزَّز سيحدث طفرةً كبيرةً في التَّعليم في حين جاءت أدنى الفقرات في استخدام الواقع المعزَّز هي: أشعر أن التَّعاملَ مع الواقع المعزَّز عمليةٌ مجهدةٌ ومربكة، وأشعر أن استخدام الواقع المعزَّز محببٌ لنفسي، وأشعر أن توظيف الواقع المعزَّز في التَّدريس مفيدٌ لوقت الحصة، وللكشف عن مستوى الأبعاد والدرجة الكلية في استخدام الواقع المعزَّز فقد تم استخدام المتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وجدول (٢) يبين النَّتائج

جدول ٢

المتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مستوى استخدام المعلِّم للواقع المعزَّز في مدارس منطقة جدة

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الترتيب
١	البُعد الأول: الاتجاه نحو الواقع المعزَّز	٣,٨٩	٠,٣٦	مرتفع	١
٢	البُعد الثَّاني: معرفة فنيات الواقع المعزَّز	٣,٨٥	٠,٦٩	مرتفع	٢
٣	البُعد الثَّالث: استخدام أنواع الواقع المعزَّز	٣,٦٥	٠,٥٣	متوسط	٣
٤	الدرجة الكلية	٣,٨١	٠,٤٠	مرتفع	

يتبين من نتائج الجدول السابق أنَّ مستوى استخدام الواقع المعزَّز في الأبعاد قد تراوح بين المستوى المرتفع والمتوسِّط، وقد جاء أعلى الأبعاد هو الاتجاه نحو الواقع المعزَّز، ثم معرفة فنيات الواقع المعزَّز، في حين جاء بمستوى متوسِّط بعد استخدام أنواع الواقع المعزَّز وقد جاء المستوى الكلي بدرجةٍ مرتفعةٍ بمتوسِّط حسابي (٣,٨١) وانحراف معياري (٠,٤٠) مما يدل على أنَّ المعلِّمين يستخدمون الواقع المعزَّز وقد أصبح حقيقةً واضحةً وواقعية لا يمكن للمعلم الابتعاد عنه أو تجاهله، وخاصةً أن بعض الأنشطة والأساليب التَّدريسية تقوم على العودة للتكنولوجيا والواقع المعزَّز عند تقديم الدرس

للطلبة، ولم يعد الواقع المعزَّز عبارة عن طفرة اختيارية، بل أصبح ضرورةً في ظل سهولة الاستخدام والتوافر له ووجود أنواع مختلفة من الطُّرق التي يمكن أن يلجأ لها المعلِّم عند الاستخدام، ويتفق ذلك مع النَّظرية السُّلوكية التي ترى أن الواقع المعزَّز هو أمرٌ متعلَّم ويزيد استخدامه عندما يجد المعلِّم تعزيزًا على الاستخدام. في حين تؤكد النَّظرية الاجتماعية على دور المجتمع في تعلُّم الواقع المعزَّز، لكنها تختلفُ مع نتيجة دراسة السبعي وعيسى (٢٠٢٠) التي وجدت أنَّ استخدامَ المعلّمين للواقع المعزَّز جاء بدرجةٍ متوسِّطة.

عرض النَّتائج المرتبطة بالسُّؤال الثَّاني ومناقشته: ما طبيعة التَّفكير الابتكاري لدى الطلبة في المرحلة المتوسِّطة في مدارس مدينة جدة من وجهة نظر المعلِّمين؟

للإجابة عن السُّؤال الثَّاني تم استخدام المتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وجدول (٣) يبين النَّتائج

جدول ٣

المتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التَّفكير الابتكاري لدى الطلبة من وجهة نظر المعلِّمين في المرحلة المتوسِّطة

الرقم	الفقـــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الترتيب
٢٢	يعجبني الطالب الذي يتعامل مع الأجهزة الفنية الحديثة مثل الكمبيوتر والإنترنت بمهارة مختلفة	٤,٠٠	٠,٦٦	مرتفع	١
١	إذا كان لدي سؤال في إحدى المواد الدراسية فإنني أرغب في إيجاد أكثر من طريقة للحل	٣,٩٠	٠,٤١	مرتفع	٢
٣	أشجع الطلبة عندما يعبرون عن أفكارهم الخاصة مهما كان نوعها	٣,٨٦	٠,٤٤	مرتفع	٣
٢٣	أساعد الطلبة على التَّفكير بطريقة مستقلة وألا يتأثروا بآراء الآخرين.	٣,٨٥	٠,٤٨	مرتفع	٤
١٩	أشجع الطلبة على مطالعة موضوعات متنوعة وعدم الاقتصار على المعلومات المحدَّدة	٣,٨٣	٠,٥٤	مرتفع	٥
٢	عندما تحدث مناقشات بين الطلبة فإنني أميل لتشجيع الإجابات الجديدة	٣,٨٢	٠,٥٣	مرتفع	٦
١١	انتبه للأفكار الغريبة التي يقولها الطلبة	٣,٧٦	٠,٥٩	مرتفع	٧
١٠	أشجع الطلبة على عدم الحكم على الأفكار الجديدة التي يقولونها	٣,٧٥	٠,٨٧	مرتفع	٨
١٥	أرغب في إيجاد أكثر من طريقة للحل عندما تحدث مناقشات بين الطلبة	٣,٦٦	٠,٦٧	متوسط	٩
٨	أحث الطلبة على معرفة أكبر عددٍ من الكلمات المرادفة لكثيرٍ من الكلمات التي يقولونها	٣,٦٥	٠,٥٨	متوسط	١٠

الرقم	الفقـــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الترتيب
١٢	أدير حوارًا بين الطلبة للخروج بأكبر قدرٍ ممكن من الأفكار	٣,٦٤	٠,٤١	متوسط	١١
١٧	أميل إلى تبادل الآراء والنقاش مع الطلبة في القضايا الفكرية والثقافية	٣,٦١	٠,٩٣	متوسط	١٢
١٦	يعجبني الطالب الذي لديه هوايات واهتمامات متعددة	٣,٥٩	٠,٥٩	متوسط	١٣
٥	تعجبني عناوين بعض المواضيع الجديدة التي يقترحونها	٣,٥٨	٠,٥٧	متوسط	١٤
١٨	أساعد الطلبة على التكيُّف مع أكثر من أسلوب في الحوار	٣,٥٨	٠,٥٩	متوسط	١٥
١٣	أترك الطلاب يتحدثون دون مقاطعة لهم عند الحديث مهما كان نوع أفكارهم	٣,٥٦	٠,٦٤	متوسط	١٦
٦	أُنمّي لدى الطلبة الإجابات المتنوعة عند المناقشة	٣,٥٤	٠,٦٢	متوسط	١٧
٢٠	تبدو أفكاري جديدةً ونادرةً إذا ما قورنت بأفكار الآخرين عند التحدث مع الطلبة	٣,٤٦	١,٠٣	متوسط	١٨
٢١	أحث الطلبة على رفض تقليد الآخرين في تصرفاتهم وآرائهم.	٣,٤٥	٠,٧٦	متوسط	١٩
٩	أحث الطلبة على التعبير عن مشاعرهم مهما كانت في سائر أمورهم	٣,٤٤	٠,٨١	متوسط	٢٠
٤	أعلم الطلبة التعبير عن أرائهم في المواقف المختلفة بصراحة ووضوح	٣,٤٣	٠,٤٩	متوسط	٢١
١٤	أسجل أفكار الطلبة التي يقولونها في مدونةٍ خاصة	٣,٤٣	١,٠٩	متوسط	٢٢
٧	أشجع الطلبة على الطلاقة بالتحدُّث عند التَّعبير عن أي موضوع	٣,١٦	٠,٤١	متوسط	٢٣
	الدرجة الكلية	٣,٦١	٠,٢٧	متوسط	

يتبين من نتائج جدول (٣) أنَّ مستوى التَّفكير الابتكاري لدى الطلبة من وجهة نظر المعلِّمين قد جاء بمستوى متوسِّط وبمتوسِّط حسابي (٣,٦١) وانحراف معياري (٠,٢٧) وقد جاءت الفقراتُ بين المستوى المرتفع والمتوسِّط، وقد جاءت أعلى الفقرات في التَّفكير الابتكاري هي: يعجبني الطالب الذي يتعامل مع الأجهزة الفنية الحديثة مثل الكمبيوتر والإنترنت بمهارةٍ مختلفة، وإذا كان لدي سؤال في إحدى المواد الدراسية فإنني أرغب في إيجاد أكثر من طريقةٍ للحل، وأشجع الطلبة عندما يعبرون عن أفكارهم الخاصة مهما كان نوعها، في حين جاءت أدنى الفقرات في التَّفكير الابتكاري هي: أعلم الطلبة التعبير عن أراءهم في المواقف المختلفة بصراحةٍ ووضوح وأسجل أفكار الطلبة التي يقولونها في مدونةٍ خاصة، وأشجع الطلبة على الطلاقة بالتحدُّث عند التعبير عن أي موضوع؛ مما يشير إلى تنوع اعتقاد المعلِّم فيما يتصل بالتَّفكير الابتكاري لدى الطالب، حيث أنَّ بعضًا من المعلِّمين يرون امتلاك الطالب للتفكير الابتكاري بدرجةٍ مرتفعة، في حين يرى آخرون أن الطلبة يمتلكون أفكارًا ابتكارية أو لديهم مؤشِّرات على ذلك بمستوى متوسِّط، ويُعزَى ذلك نظرًا لكون المعلِّمين

يخضعون للعديد من الدورات التَّطويرية التثقيفية التي تعمل على رفع مستوى تفكير الطالب من جهة، وبالوقت نفسه فإنَّ عديدًا من الأنشطة المرفقة بالمنهاج هي من نوع أنشطة ابتكارية أو ناقدة؛ بما يسهم في رفع مستوى التَّفكير الابتكاري لدى الطالب، وفي ظل الظروف الحالية والتَّطورات التكنولوجية وزيادة الوصول للمعرفة وسرعتها لم يعد الحصول على المعلومة هو الغاية التي يسعى لها المعلِّم من أجل تطويرها لدى الطلبة، بل انتقل ذلك للعمل على التطوير والتحديث والتجديد بتلك المعلومة، وهذا يرتبط سواءً بالطلاقة أم بالمرونة أم بالتفاصيل أم بالأصالة، وهو ما يسعى له المعلم حاليا في أثناء تدريسه؛ حيث تؤكد النَّظريةُ السُّلوكية على أهمية السُّلوك الإنساني في تكوين علاقات بين المثيرات والاستجابات.

عرض النَّتائج المتعلِّقة بالسُّؤال الثَّالث ومناقشته: ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين الواقع المعزَّز والتَّفكير الابتكاري لدى الطلبة في المرحلة المتوسِّطة من وجهة نظر المعلِّمين؟

للإجابة عن السؤال الثالث تم استخراج معاملات ارتباط بيرسون للكشف عن طبيعة العلاقة بين استخدام المعلم للواقع المعزَّز وبين التَّفكير الابتكاري، وجدول (٤) يبين النتائج

جدول ٤

معاملات ارتباط بيرسون للعلاقة بين الواقع المعزَّز والتَّفكير الابتكاري لدى الطلبة من وجهة نظر المعلِّمين في المرحلة المتوسِّطة في مدارس منطقة جدة

الواقع المعزَّز	التَّفكير الابتكاري مستوى العلاقة	الدلالة الإحصائية
الاتجاه نحو الواقع المعزَّز	٠,٣٠**	٠,٠١
معرفة فنيات الواقع المعزَّز	-٠,١٤**	٠,٠١
استخدام أنواع الواقع المعزَّز	٠,٢٤**	٠,٠١
الدرجة الكلية للواقع المعزَّز	٠,١٦**	٠,٠١

يتبين من نتائج جدول (٤) أنَّ هناك علاقةً ارتباطية إيجابية ذات دلالةٍ إحصائية بين الواقع المعزَّز واستخدامه من جهة وبين التَّفكير الابتكاري من جهةٍ أخرى حيث بلغ معامل الارتباط (٠,١٦)، مما يعني أنه كلما تحسَّن استخدامُ المعلِّم للواقع المعزَّز – سواءً أكان تحسُّنا في اتجاهه أو عبر التنوع في أنواعه– انعكس ذلك إيجابيًا على تحسين التَّفكير الابتكاري لدى الطالب من وجهة نظر المعلِّم حيث أنَّ استخدامَ الواقع المعزَّز بما يحتويه من تقنيات وتكنولوجيا وبما يشمله من مساعدة في مواكبة التَّطورات الحديثة، واستخدام أنواع مختلفة من التكنولوجيا ينعكسُ إيجابيًا على التَّفكير الابتكاري حيث يُسهِّل له الاطلاع على العالم بوصفه قريةً صغيرةً، كما يمكنه أن يفهم ما وصل له العالم من جهة، وكذلك العمل على تقديم أفكارٍ جديدةٍ مبتكرة، أو أفكارٍ كثيرةٍ أو متنوعة أو دقيقة من جهةٍ ثانية كما يتبين أن هناك علاقةً ارتباطيةً سلبية بين معرفة فنيات الواقع المعزَّز والتَّفكير الابتكاري بمعنى أنه كلما تحسَّنت المعرفة قل التَّفكير الابتكاري وذلك نظرًا لأن المعرفة ربما ساعدت الفرد على التَّفكير بواقعية بعيدًا عن البحث عن التَّجديد والتَّحديث. وتتفق نتيجةُ السَّؤال الحالي مع نتيجة دراسة الزهراني (٢٠١٨) ومع نتيجة دراسة الطرياق وعسيري (٢٠٢٠) ومع نتيجة دراسة الحسنات (٢٠٢٣).

عرض النَّتائج المتعلِّقة بالسُّؤال الرَّابع ومناقشته: هل هناك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية في استخدام المعلِّم للواقع المعزَّز وطبيعة التَّفكير الابتكاري لدى الطلبة باختلاف جنس المعلِّم؟

للإجابة عن هذا السُّؤال فقد تم استخدام اختبار (ت) (t-test) لفحص الفروق بين متوسِّطات الأداء على الدلالة الإحصائية على الدرجة الكلية لمقياسي استخدام الواقع المعزَّز والتَّفكير الابتكاري، لدى المعلِّمين تبعًا لمتغير الجنس (ذكر، وأنثى) والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول ٥

نتائج اختبار (ت) لمتوسِّطات الأداء لمقياسي استخدام الواقع المعزَّز والتَّفكير الابتكاري لدى المعلِّمين تبعًا لمتغير الجنس

المقياس	الجنس	العدد	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الواقع المعزَّز	ذكور	١٣٢	٣,٨٣	٠,٢٤	٣٨٢	١,٤٤	٠,٠٩
	إناث	٢٥٢	٣,٧٧	٠,٤٦			
التَّفكير الابتكاري	ذكور	١٣٢	٣,٥٩	٠,٣٤	٣٨٢	-١,٠٥	٠,٠٧
	إناث	٢٥٢	٣,٦٤	٠,٢٢			

يظهر من جدول (٥) أنَّ مستوى استخدام الواقع المعزَّز والتَّفكير الابتكاري لدى المعلمين لم يكن ذا دلالةٍ إحصائية وهذا يعني أنَّ الفرقَ بين المجموعات أو القيم قد يكون ناتجًا عن الصدفة العشوائية، وليس بسبب تأثير حقيقي للمتغير الذي نقيسه، ولا يوجد دليل كافٍ لرفض الفرضية الصفرية (H_0) ، وهي التي تنصُّ على أنه لا يوجد فرق بين المتوسِّطات أو المجموعات المدروسة. وبالنسبة لاستخدام الواقع المعزَّز: فإن قيمة ت = ١,٤٤ أقل من القيمة الحرجة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، والنتيجة: الفرق بين متوسِّط الذكور (٣,٨٣) ومتوسِّط الإناث (٣,٧٧) غير دالٍ إحصائيًا، ويفسر ذلك نظرًا لكون الفروق الطفيفة بين الذُّكور والإناث في استخدام الواقع المعزَّز قد تكون ناتجةً عن الصدفة. أمَّا بالنِّسبة للتفكير الابتكاري فإن قيمة ت = ١,٠٥ أقل من القيمة الحرجة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥). والنتيجة: الفرق بين متوسط الذُّكور (٣,٥٩) ومتوسِّط الإناث (٣,٦٤) غير دالٍ إحصائيًا وبالتالي تُفسَّر بأنه لا يوجد فرقٌ حقيقي بين الذُّكور والإناث في مستوى التَّفكير الإبداعي، والفرق الطفيف قد يكون ناتجًا عن الصُّدفة. ومن ثم فإن الفروق غير الدالة إحصائيًا تعني أن البيانات لا تقدِّم دليلًا كافيًا يدعم وجود علاقة أو تأثير حقيقي بين المتغيرات بمعنى آخر، وعند إعادة إجراء الدراسة أو جمع بيانات جديدة، قد لا تظهر الفروق نفسها أو تظهر فروق مختلفة بسبب العشوائية ونستنتج أن النتائج غير الدالة إحصائيًا تعني عدم وجود دليلٍ قاطعٍ على فروقٍ حقيقية بين المتوسطات، وقد يكون الفرقُ الظاهر ناتجًا عن الصدفة العشوائية. ويشير ذلك إلى أن المعلِّمين يحرصون على استخدام الواقع المعزَّز وتطوير التَّفكير الابتكاري بدرجةٍ متقاربة بين المعلِّمين والمعلِّمات، حيث إنَّ التقنيات بدأت تُستخدَم في جميع المدارس، وكذلك يخضع كلٌّ من المعلِّمين والمعلِّمات لدورات تدريبية متقاربة، ويقومون بتدريس مناهج متقاربة؛ ولذلك فإنهم يتشابهون في مستوى استخدام الواقع المعزَّز والتَّفكير الابتكاري مع الطلبة.

التوصياتُ والمقترحات

توصي الباحثةُ بُناءً على نتائج البحث بما يلي:

١. العمل على تنمية مستوى التَّفكير الابتكاري لدى الطلبة بشكلٍ عام من خلال برامج إثرائية متخصصة.
٢. الاستفادة من استخدام المعلِّمين للواقع الافتراضي في تنمية جوانب مرتبطة بالطالب وخاصةً التَّفكير الابتكاري.

٣. العمل على تنمية الواقع المعزَّز والتَّفكير الابتكاري لدى المعلِّمين والمعلِّمات من خلال ورشات تدريبية بغض النظر عن الجنس

٤. إجراء مزيدٍ من الدِّراسات التَّربوية النَّفسية التي تهتم بالجوانب النفسية لدى المعلِّمين والمعنية بالواقع المعزَّز.

٥. تقترح الدِّراسةُ إجراء دراسة شبه تجريبية لقياس أثر الواقع المعزَّز في تنمية التَّفكير الابتكاري لدى الطلبة من وجهة نظر المعلِّمين

المراجع

أولًا: المراجعُ العربية

أبو جادو، صالح ونوفل، محمد. (٢٠٠٧). *تعليم التَّفكير*. دار المسيرة.

أحمد، لامان. (٢٠١٩). تطبيقات الواقع الافتراضي في الدراسات الإعلامية العربية في مجالات التسويق والعلاقات العامة والصحافة، *المجلة العربية لبحوث الإعلام والاتصال*، جامعة الأهرام الكندية، ٢٤، مارس، ٢٣٦ – ٢٥٦.متاح علي http://search.mandumah.com/Record/946217 :

التميمي، بيداء. (٢٠٠٧). *بناء وتقنين مقياس سمات الشخصية الابتكارية لمدرسي التربية الرياضية* [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة بغداد.

جروان، فتحي. (٢٠٠٢). *الإبداع مفهومه ومعياره ونظرياته ومراحل قياسه*. دار الفكر. الأردن.

الحسنات، هبة (٢٠٢٣). *العلاقة بين استخدام تقنيات الواقع المعزَّز وتنمية مهارات التَّفكير الإبداعي لدى طلبة جامعة عمان العربية* [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة آل البيت.

دغريري، محمد. (٢٠١٩). أثر استخدام تقنية الواقع المعزَّز في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الصف الأول الأساسي. *مجلة البحث العلمي في التربية*، جامعة عين شمس، ٢٠(١٤)، ٥٩٨-٦١٢. DOI: 10.21608/jsre.2020.71965

الربيعان، نوال والدرعان، أروى (٢٠٢٤). التنبؤ بقبول تقنية الواقع المعزَّز لدى معلمي ومعلمات العلوم باستخدام نموذج قبول التكنولوجيا"TAM" . *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج، ١١٧، ١-٣٦. DOI:10.21608/edusohag.2024.339078

الزهراني، عبد العزيز. (٢٠٢١). فاعلية الواقع المعزَّز في تنمية مهارات التَّفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، الأكاديمية العربية للعلوم الإنسانية والتطبيقية، ٦٥، ٦١-١٢٠.

الزهراني، هيفاء. (٢٠١٨). أثر توظيف تكنولوجيا الواقع المعزَّز في تنمية مهارات التَّفكير العليا لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة. *مجلة العلوم التَّربوية والنَّفسية*، ٢ (٢٦)، ٧٠-٩٠. Doi: 10.21608/IJEPS.2021.241996

السبعي، سعد وعيسى، جلال. (٢٠٢٠). واقع استخدام تقنية الواقع المعزَّز من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية في مدارسهم. *المجلة العربية للنشر العلمي*، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية، ٢٦، ٥٠-٧٥. https://search.mandumah.com/Record/1439756

سعادة، جودت أحمد، وقطامي، يوسف. (١٩٩٦). قدرة التَّفكير الإبداعي لدى طلبة جامعة السلطان قابوس: دراسة ميدانية". *سلسلة الدراسات النفسية والتربوية الصادرة عن جامعة السلطان قابوس*، ١(١)، ١٢-٥٣.

سعد الله، الطاهر (٢٠٠٥). القدرة على التَّفكير الابتكاري – المفاهيم والإبعاد– *مجلة الثقافة النفسية المتخصصة* ٦١، بيروت: مركز الدراسات النفسية والجسدية. http:// chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj

الشامي، إيناس والقاضي، لمياء. (٢٠١٧). أثر برنامج تدريبي لاستخدام تقنيات الواقع المعزَّز في تصميم وإنتاج الدروس، *مجلة كلية التربية*، جامعة المنوفية، ١(٤)١٢٤-١٥٣، https://search.shamaa.org/fullrecord?ID=124257

الشمري، منيرة وباحاذق، رجاء. (٢٠٢٤). توظيف تقنية الواقع المعزَّز في تنمية التَّفكير الإبداعي عند طفل الروضة كما تدركها معلمات المرحلة. *مجلة التربية*، جامعة الأزهر، ٢٠١(٢)، ١٧٣-٢١٦. DOI: 10.21608/jsrep.2024.342635

الشهري، باسم. (٢٠٢٣). فاعلية تقنية الواقع المعزَّز في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، ٩٧، ٢٠٩-٢٢٤. https://doi.org/10.33193/JALHSS.97.2023.934

الطرباق، منيرة وعسيري، محمد. (٢٠٢٠). أثر التدريس باستخدام نظام الواقع المعزَّز في تنمية تفكير الطالبات الإبداعي. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة الشارقة، ١٧(١)، ٢٦٠-٢٩١. https://doi.org/10.36394/jhss/17/1B/9

عامر، مروة. (٢٠٢٣). فعالية برنامج تدريبي قائم على تطبيقات الواقع المعزَّز لتنمية مهارات التدريس الإلكتروني لدى معلمي المرحلة الثانوية. *المجلة العلمية لبحوث التعليم*، ١(٢)، ٢٢٣-٢٤٦. http:// chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj

العتوم، عدنان. (٢٠٠٤). *علم النفس المعرفي، النظرية والتطبيقات*، دار المسيرة.

العتوم، عدنان، الجراح، عبد الناصر، بشارة، موفق. (٢٠١١)، *تنمية مهارات التَّفكير، نماذج نظرية وتطبيقات عملية*، ط ٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العجرش، حيدر.(٢٠١٧). *التعليم الإلكتروني رؤية معاصرة*، مؤسسة دار الصادق الثقافية.

العزاوي، نجم (٢٠١٢). أثر الإبداع الإداري على تحسين مستوى أداء إدارةّ الموارد البشرية الأردني في البنوك التجارية الأردنية، *مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة*، ٣٣، ٤١-٦٦. https://www.iasj.net/iasj/article/72631

عطية، محمد. (٢٠١٥). *تكنولوجيا الواقع الافتراضي وتكنولوجيا الواقع المعزَّز وتكنولوجيا الواقع المخلوط*. تكنولوجيا التعليم.

عقل، مجدي وعزام، سهير. (٢٠١٨). فاعلية توظيف تقنية الواقع المعزَّز في تنمية تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في الكيمياء بقطاع غزة، *مجلة ليم مان*، ٨(٢)، ٢٤-٣٨. DOI: 10.21608/ijlms.2020.203191

عليان، غصون. (٢٠١٧). مستوى وعي معلمي الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية ببرامج تقنية الواقع المعزَّز وتطبيقاتها في تعليم مادتهم وتعلمها، *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٨، ٥٤٢. Doi: 10.21608/JSRE.2017.8362

قطامي، نايفة. (٢٠١٣). *نموذج شوارتز وتعليم التَّفكير*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

كفاوين، صالح. (٢٠٠٣). *أثر مفهوم الذات وبعض السمات الشخصية في القدرة على التَّفكير الابتكاري لدى طلبة قسم الرياضيات في جامعة مؤتة*[رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة مؤتة.

المزين، وفاء. (٢٠٢٠). مقياس الاتجاه نحو الواقع المعزَّز لمعلمي العلوم التجارية. *مجلة إبداعات تربوية*، رابطة التربويين العرب، ١٥، ١٤٤-١٣٨. DOI: 10.21608/eji.2020.118037

موسى، رشاد عبد العزيز والحطاب، سهام أحمد. (٢٠٠٤)، *الابتكار*، دار الفكر العربي.

نجلاء فارس، عبد الرؤوف إسماعيل. (٢٠١٧). *التعليم الإلكتروني مستحدثات في النظرية والاستراتيجية*. عالم الكتب.

نوفل، خالد. (٢٠١٠). *تكنولوجيا الواقع الافتراضي واستخداماتها التعليمية*. دار المناهج للنشر والتوزيع.

الهنائية، جميلة. (٢٠١٩). *أثر تقنية الواقع المعزَّز في تنمية مهارات التَّفكير الإبداعي والدافعية في مادة اللغة العربية لدى طالبات الصف الخامس الأساسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة السلطان قابوس.

هيثم، فتح الله وعبد القادر، عبد الله. (٢٠٢٤) تأثير استخدام تكنولوجيا الواقع الافتراضي على التَّفكير الإبداعي والمهارات الفنية في كرة القدم لتلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة العلوم والتكنولوجيا للنشاطات البدنية والرياضية*، ٢١(١)، ٣٠٤-٣١٩. https://asjp.cerist.dz/en/article/245360

ثانيًا: المراجعُ الأجنبية

Anderson, E. & Liarokapis, F. (2014). *Using augmented reality as medium to assist teaching in higher education*. Coventry University, UK.

Dunleavy, M. & Dede, C. (2014). *Augmented Reality Teaching and Learning.* J.M. Spector et al. (eds.), Handbook of Research on Educational Communications and Technology, (pp. 735-745). New York: Springer.

El Sayed, N. (2011). *Applying Augmented Reality Techniques in the field of Education. Computer Systems Engineering*. [Unpublished master's Thesis], Benda University.

Radu, J. (2014). Augmented reality in education: A meta-review and cross-media analysis. *Personal and Ubiquitous Computing*, 18(6), 1533–1543. DOI:10.1007/s00779-013-0747-y

Vincent, T. & Others (2013). *Classifying handheld augmented reality*, three categories linked by spatial happing's. Retrieved 12-6-2015, 3pm, from: http://goo.gl/6YKEXA.

Zhou, F., Duh, H., & Billinghurst, M. (2008). *Trends in augmented reality tracking, interaction and display: A review of ten years of ISMAR*. In Proceedings of the 7th IEEE/ACM International Symposium on Mixed and Augmented Reality, 193-202. IEEE Computer Society.

Ahmed, L. (2019). Applications of Virtual Reality in Arab Media Studies in the Fields of Marketing, Public Relations, and Journalism, [In Arabic]. *Arab Journal of Media and Communication Research*, Ahram Canadian University, Issue 24, March, 236-256.

Al-Hasanat, H. (2023). *The Relationship between the Use of Augmented Reality Technologies and the Development of Creative Thinking Skills among Students of the Arab University of Amman.* [In Arabic]. Unpublished master's Thesis, Al al-Bayt University, Jordan.

Daghriri, M. (2019). The Effect of Using Augmented Reality Technology on the Development of Self-Learning Skills among First Grade Students. [In Arabic]. *Journal of Scientific Research in Education*, Ain Shams University, 20(14), 598-612.

Al-Rubaian, N., & Al-Daraan, A. (2024). Predicting the Acceptance of Augmented Reality Technology among Science Teachers Using the Technology Acceptance Model "TAM". [In Arabic]. *Educational Journal*, Sohag University, 117, 1-36.

Al-Zahrani, A. (2021). The effectiveness of augmented reality in developing reflective thinking skills among secondary school students. *International Journal of Educational and Psychological Sciences*, [In Arabic]. Arab Academy for Humanities and Applied Sciences, 65, 61-120.

Al-Zahrani, H. (2018). The effect of employing augmented reality technology in developing higher-order thinking skills among middle school students. [In Arabic]. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 2(26), 70-90.

Al-Sabai, S., & Issa, J. (2020). The reality of using augmented reality technology from the point of view of primary school teachers in their schools. [In Arabic]. *Arab Journal of Scientific Publishing*, Center for Research and Development of Human Resources, 26, 50-75.

Saada, J., & Qatami, Y. (1996). Creative thinking ability among students of Sultan Qaboos University: A field study. [In Arabic]. *Series of psychological and educational studies issued by Sultan Qaboos University*, 1(1), 12-53.

Al-Shami, E., & Al-Qadi, L. (2017). The effect of a training program to use augmented reality technologies in designing and producing lessons, [In Arabic]. *Journal of the Faculty of Education*, Menoufia University, 1(4).

Al-Shamri, M., & Bahazq, R. (2024). Using augmented reality technology in developing creative thinking among kindergarten children as perceived by stage teachers. [In Arabic]. *Journal of Education*, Al-Azhar University, 201(2), 173-216.

Al-Shahri, B. (2023). The effectiveness of augmented reality technology in developing metacognitive skills among secondary school students. [In Arabic]. *Journal of Arts, Literature*, Humanities and Social Sciences, 97, 209-224.

Al-Tarbaq, M., & Asiri, M. (2020). The effect of teaching using the augmented reality system in developing creative thinking among female students. [In Arabic]. *Journal of Sharjah University for Humanities and Social*, University of Sharjah, 17(1), 260-291.

Amer, M. (2023). The effectiveness of a training program based on augmented reality applications to develop e-teaching skills among secondary school teachers. [In Arabic]. *Scientific Journal of Educational Research*, 1(2), 223-246.

Al-Azzawi, N. (2012). The impact of administrative creativity on improving the level of performance of Jordanian human resources management in Jordanian commercial banks, [In Arabic]. *Journal of the College of Baghdad for Economic Sciences*, University, 33, 41-66.

Aql, M., & Azzam, S. (2018). The effectiveness of employing augmented reality technology in developing the achievement of seventh-grade students in chemistry in the Gaza Strip, [In Arabic]. *Lim Man Journal*, 6(1), 27.

Alian, G. (2017). The level of awareness of social studies teachers in the Kingdom of Saudi Arabia of augmented reality technology programs and their applications in teaching and learning their subject, [In Arabic]. *Journal of Scientific Research in Education*, Kingdom of Saudi Arabia, Issue 18, 542.

Kafawin, S. (2003). *The effect of self-concept and some personal traits on the ability to think creatively among students of the Mathematics Department at Mutah University*. [In Arabic]. Master's thesis, Mutah University, Karak

Al-Muzain, W. (2020). Scale of attitudes towards augmented reality for business science teachers. [In Arabic]. *Journal of Educational Creativity*, Arab Educators Association, 15, 144-138.

Al-Hana'i, J. (2019). *The effect of augmented reality technology on developing creative thinking skills and motivation in the Arabic language subject among fifth-grade female students*. [In Arabic]. Master's thesis, Sultan Qaboos University, Oman.

درجةُ تناول مُقرَّرات كليَّة العلوم بجامعة الحدود الشَّمالية لجوانب التَّنمية المستدامة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس

جاسر بن جريد هلال العنزي

أستاذ مشارك مناهج وطرق تدريس العلوم

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية – جامعة الحدود الشمالية

المسْتَخْلَص: هدفت الدِّراسةُ الحالية التعرُّف إلى درجة تناول مُقرَّرات كلية العلوم بجامعة الحدود الشَّمالية بالمملكة العربية السُّعودية لجوانب التَّنمية المستدامة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس. وتكوَّنت عينةُ الدِّراسة من (٣٥) عضوًا من أعضاء هيئة التَّدريس بجامعة الحدود الشَّمالية بالمملكة العربية السَّعودية في أقسام (الكيمياء والفيزياء والأحياء) من مجتمع الدِّراسة (٥٠) عضوًا بكليتي العلوم في كلٍ من عرعر ورفحاء. تم إجراء مقابلة مفتوحة مع عينةٍ عشوائية من أعضاء هيئة التَّدريس في كلية العلوم بهدف تعرُّف دور الجامعة في تحقيق أهداف التَّنمية المستدامة ودرجة تضمينهم لأبعاد التَّنمية المستدامة في مُقرَّراتهم، وتمَّ استخدامُ استبانة بهدف تحديد متطلَّبات التَّنمية المستدامة التي يجب أن تتناولها المقرَّراتُ بكلية العلوم، وبيان درجة تناول تلك المقرَّرات لجوانب التَّنمية المستدامة (إعداد الباحث). وأظهرت النَّتائج أن مُقرَّرات كلية العلوم لا تفي بالمتطلبات اللازمة لتحقيق التَّنمية المستدامة، هذا بالإضافة إلى الضعف الواضح في تناول تلك المقرَّرات لجوانب التَّنمية المستدامة وأبعادها في المجالات (البيئية، والاجتماعية، والاقتصادية، والمؤسسية)، وقد أوصت الدِّراسةُ بضرورة ربط الأهداف التَّدريسية للمُقرَّرات العلمية في كلية العلوم بمؤشِّرات التَّنمية المستدامة، وضرورة تضمين المقرَّرات لمؤشرات التَّنمية المستدامة بما يضمن توزيعها توزيعًا ملائمًا يحقق التتابع والتكامل.

الكلمات المفتاحية: التَّنمية المستدامة– أبعاد التَّنمية المستدامة — متطلبات التَّنمية المستدامة

Assessing the Integration of Sustainable Development Dimensions into the Science Curricula at Northern Border University in Alignment with Saudi Vision 2030: A Faculty Perspective

Jasser bin Jarid Hilal Al-Anzi

Degree / Associate Professor

Specialization / Curricula and Methods of Teaching Science

College of Humanities and Social Sciences - Northern Border University

Abstract: This study aimed to assess the extent to which the curricula of the College of Science at Northern Border University, Saudi Arabia, address aspects of sustainable development in alignment with Saudi Vision 2030, from the perspective of faculty members. The study sample comprised 35 faculty members from the departments of Chemistry, Physics, and Biology, selected from a total population of 50 members across the College of Science in Arar and Rafha. Data were collected through open-ended interviews with a random sample of faculty members to explore the university's role in achieving sustainable development goals and the degree to which sustainability dimensions are integrated into their courses. Additionally, a questionnaire was utilized to identify the sustainability requirements that should be addressed in the curricula and to evaluate the extent of their inclusion (developed by the researcher). The findings revealed that the current curricula do not adequately meet the requirements for achieving sustainable development. Moreover, there is a notable weakness in addressing the dimensions of sustainable development across environmental, social, economic, and institutional domains. The study recommended aligning the instructional objectives of science courses with sustainable development indicators and incorporating these indicators into the curricula to ensure appropriate distribution, sequence, and integration.

***Keywords*:** Sustainable Development, Dimensions of Sustainable Development, Sustainability Requirements

المقدِّمة:

تمثِّل المرحلةُ الجامعية قمة الهرم التَّعليمي، ليس لأنها آخر المراحل التَّعليمية فحسب؛ وإنما لأنها تتحمَّل مسؤولية كبيرة في تكوين الشَّباب الجامعي وإعدادهم للقيام بالأدوار الاقتصادية والمهنية والسِّياسية والإدارية والفكرية وغيرها؛ لذا فهي ركيزةٌ مهمة لبناء دائم الأمة، وترسيخ ثوابتها وخصوصيتها الحضارية والإسلامية، وهذا ما يجعل رسالتها وغايتها تختلف باختلاف العصور والمجتمعات. وفي ظل التغيُّرات المتسارعة في عالم اليوم والغد في مختلف جوانب الحياة وذلك بفضل ما تمخَّض عن الثَّورات العلمية والتكنولوجية والمعلوماتية المتلاحقة والمضطردة، إذ لم يعد بمقدور الجامعة – التي تتصدى لتحديات واقعها ومحيطها – العزلة عن سواها من أركان النِّظام الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والثَّقافي، فهي مركز إشعاع فكري ومنارة علمية وثقافية تشيع الوعي التَّنموي المستدام على جميع الأصعدة حيث تستنفر نفسها وطلابها والمجتمع كله للإسهام الفاعل في مجالات التَّنمية المستدامة وتحقيق حياة إنسانية كريمة.

"وقد ظل بُعْد التَّنمية المستدامة يحظى بأهميةٍ كبيرة في المملكة العربية السُّعودية منذ بداية مسيرتها التَّنموية واتضحت معالمه في توجُّهاتها الاستراتيجية بعيدة الدرجة. وبدأ التَّطبيقُ العملي لهذا البُعد في خطط التَّنمية الخمسية المتتالية التي انطلقت عام (١٩٧٠)، حيث سعت تلك الخطط لتنمية قدرات المواطن وتحقيق طموحاته وتلبية احتياجاته وتحسين مستوى معيشته كونه أسمى هدف للتنمية المستدامة، فضلًا عن الحرص على توسيع نطاق التَّنمية لتشملَ جميع القطاعات الاقتصادية والاجتماعية في جميع المناطق. واستندت المملكةُ في تنفيذ استراتيجيتها التَّنموية إلى المبادئ والقيم الإسلامية والحرية الاقتصادية، وبما يحقق شمول أبعاد التَّنمية: الاجتماعية، والبيئية والاقتصادية"(الزهراني والجهني، ٢٠٢٠، ص.٣).

ومن المسلم به أنَّ التَّعليم أساس التَّنمية ونجاح التَّنمية في أي مجتمع يعتمد كثيرًا على نجاح النِّظام التَّعليمي في هذا المجتمع، وبعدُّ التَّعليمُ الجامعي مفتاح التقدُّم والنَّهضة ومصدر القوة في المجتمعات. فإذا كانت التَّنميةُ المستدامة تستهدف تمكين الإنسان فإنَّ التَّعليمَ يستهدف تحقيق إنسانية الإنسان، فالجامعات لها مكانةٌ مميزة في تحقيق أهداف التَّنمية المستدامة فهي المؤسَّساتُ الرئيسة المعنية بإنتاج المعارف العلمية والتُّكنولوجية والاجتماعية، ونشر المعرفة بين الأجيال القادمة، والجامعات هي أيضًا التي يتمُّ فيها تأهيلُ الطُّلاب وتزويدهم بالعلوم المختلفة ليكونوا جزءًا فاعلًا في مجتمعاتهم لمواجهة التَّحديات التي تواجه الركائز الثلاثة للتنمية المستدامة وهي: التَّنمية الاقتصادية والعدالة الاجتماعية والاستدامة البيئية. ويتوفَّر لدى الجامعات كثيرٌ من الخصوصيات التي تستطيع عبرها تقديم العمل من أجل تحقيق التَّنمية المستدامة، فهي في الغالب مؤسَّسات مستقرة ومتعودة على التَّخطيط من أجل رؤى طويلة الأجل، كما تتضمَّن التكوين الجامعي والبحوث باعتبارهما الجوانب الرئيسية لعملياتها الحيوية، كما تميل لتقبُّل الأفكار الإبداعية الجديدة؛ لذا فهي فضاءات مثالية للانطلاق في الممارسات المستدامة وتطوير المشاريع على نطاقٍ أوسع.

وقد أوصت مُنظَّمةُ الأمم المتحدة للتربية والعلم والثَّقافة (٢٠١٨) بتعميم قضايا الاستدامة في المؤسَّسات التَّعليمية بجميع جوانبها وإعادة النَّظر في المناهج الدِّراسية، ومن هنا فالتَّنمية المستدامة بمختلف أبعادها وقضاياها أصبحت محل اهتمام المناهج التَّربوية ومادة تضمن في محتوى الكتب الدراسية، بل ومن أهم المعايير التي يُوصَى بها في تأليف الكتب الدِّراسية الجديدة وخاصةً العلوم الاجتماعية هو إدخال مكون التَّنمية المستدامة بوصفه جزءً من محتوى هذه الكتب.

ولقد تعدَّدت تعاريفُ التَّنمية المستدامة واختلفت في معناها، فأصبحت المشكلةُ لا تكمن في غياب التَّعاريف وإنما في تعدُّدها وتنوعها على الصَّعيد الاجتماعي والإنساني، وتعني التَّنمية المستدامة السعي من أجل استقرار النمو السكاني، ورفع مستوى الخدمات الصِّحية والتَّعليمية خاصةً في الريف. وعلى الصَّعيد البيئي تعني حماية الموارد الطبيعية والاستخدام الأمثل للأرض الزراعية والموارد المائية، وأخيرًا فهي تعني على الصَّعيد التكنولوجي نقل المجتمع إلى عصر الصِّناعات النَّظيفة التي تستخدم تكنولوجيا مُنظِّفة للبيئة، وتنتج الحد الأدنى من الغازات الملوثة والحابسة للحرارة والضارة بالأوزون.

والتَّنميةُ المستدامة بمفهومها الشَّامل هي "تلك التَّنمية التي تلبي احتياجات الحاضر دون المساس بقدرة الأجيال المقبلة على تلبية احتياجاتها الخاصة: فالاستدامة هي نموذج للتفكير حول المستقبل الذي يضع في الحسبان الاعتبارات البيئية والاجتماعية والاقتصادية في إطار السَّعي للتنمية وتحسين جودة الحياة" (أبو النصر ومحمد، ٢٠١٧، ص. ٦٦)

وتؤدي الجامعاتُ دورًا مهمًا في تحديد المسارات والمتجهات التي تتعلم الأجيال القادمة بفضلها كيفية التعقيد الذي تتصف به التَّنميةُ المستدامة، ذلك أنَّ الجامعةَ تقوم بإعداد متخرجين ذوي مؤهلات عالية ومواطنين بوسعهم إشباع حاجات مجالات النشاط البشري كافةً، كما توفر فرصًا للتعليم العالي، كما تسهم في تقدُّم المعارف وإثرائها ونشرها عبر البحوث العلمية المختلفة، إضافة إلى كونها توفر للمجتمع الخبرة المتخصصة واللازمة لمساعدته في مجال التَّنمية الثَّقافية والاجتماعية والاقتصادية.

مشكلةُ الدِّراسة وأسئلتُها

استشعر القائمون على التَّعليم العالي بالمملكة العربية السُّعودية أهميةَ دور الجامعات في تحقيق أهدف التَّنمية المستدامة حيث عقدت جامعةُ القصيم في الفترة من (٢٢-٢٣ يناير ٢٠٢٤) مؤتمرًا دوليًا بعنوان (الجامعات وأهداف التَّنمية المستدامة ٢٠٣٠"المستهدفات والممارسات") حيث شمل أربعة محاور وذلك على النحو التالي:

١. التَّنمية المستدامة: الأهداف، والمفاهيم، والدلالات.
٢. أهداف التَّنمية المستدامة(٢٠٣٠) ورؤية المملكة (٢٠٣٠).
٣. واقع جهود الجامعات في مجال تحقيق أهداف التَّنمية المستدامة (٢٠٣٠).
٤. رؤى مقترحة لتفعيل دور الجامعات في مجال تحقيق أهداف التَّنمية المستدامة (٢٠٣٠).

والعلاقةُ بين التَّعليم والتَّنمية المستدامة علاقةٌ وطيدة؛ إذ أنَّ تحقيق التَّنمية المستدامة لا يتم دون تعليمٍ جيد وعليه فإنَّ التَّعليم يعد مدخلًا رئيسًا للاهتمام بقضايا التَّنمية المستدامة، وإذا ما اتخذ المعلِّمون قضايا التَّنمية المستدامة على محمل الجد فسوف يكونون قادرين على الربط بين أبعاد التَّنمية المستدامة الاجتماعية والاقتصادية.

وقد أولت المملكةُ اهتمامًا كبيرًا بالتَّنمية المستدامة من خلال التركيز على الجامعات وجعلها من أولويات اهتمامات الدولة، وهذا ما يُلاحَظ في زيادة عدد الجامعات والمعاهد المتخصِّصة، وتضاعف عدد الأساتذة والطلبة المسجَّلين بهدف تحسين المستوى العلمي للمجتمع، من أجل الإسهام في تبني الأساليب الحديثة والإسهام في حل الإشكالات المطروحة والمواضيع المبهمة في السَّاحة الوطنية على الصَّعيد الاقتصادي والاجتماعي والبيئي وبالتالي الإسهام في تحقيق التَّنمية المستدامة (الزهراني والجهني،٢٠٢٠، ص. ٥).

وجامعةُ الحدود الشَّمالية هي إحدى الجامعات السُّعودية الناشئة، التي تتبنى التَّعليم من أجل التَّنمية المستدامة وبخاصةٍ في ظل حرص القائمين على التَّعليم العالي في المملكة العربية السُّعودية على ضرورة تبني هذا النوع من التَّعليم وفق منظور استراتيجي تكاملي، (الرويلي، ٢٠٢٢)، فقد أعلن في مؤتمر «ريو دي جانيرو» الذي عقد في الفره من (٢٠–٢٢) يونيو (٢٠١٢) عن وثيقة التزام مؤسسات التعليم العالي بممارسات التَّنمية المهنية المستدامة (البريدي، ٢٠١٥، ص. ٦).

بناءً على ما تقدَّم من أهمية دور المناهج في العملية التعليمية؛ حرصت وزارةُ التَّعليم على متابعة المناهج السُّعودية ومراجعتها وتطويرها في ظل التَّسارع المعرفي والتُّكنولوجي وظهور الاتجاهات الحديثة في التَّعليم، وجاءت هذه الدِّراسة لتعرف درجة تضمين جوانب التَّنمية المستدامة وأبعادها في مُقرَّرات كلية العلوم جامعة الحدود الشَّمالية، حيث يعدُّ تضمينُها في هذه المرحلة ضروريًا لإنتاج جيلٍ علمي قادرٍ على مواجهة تحديات البيئة السُّعودية، ومنسجمًا مع الأهداف العامة لمناهج العلوم للمرحلة الجامعية التي من أهم أهدافها تحقيق التَّنمية المستدامة.

وتسعى الدِّراسةُ الحالية إلى الكشف عن الدور الذي من المفترض أن تؤديه جامعةُ الحدود الشَّمالية لتسهمَ في تعزيز مؤشِّرات التَّنمية المستدامة من خلال تحديد متطلبات التَّنمية المستدامة التي يجب أن تتناولها مُقرَّراتُ كلية العلوم وتعرُّف درجة تناول تلك المقرَّرات لجوانب التَّنمية المستدامة (البيئية، والاجتماعية، والاقتصادية، والمؤسسية) من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس.

أسئلةُ الدِّراسة

ما درجةُ تناول مُقرَّرات بكلية العلوم في جامعة الحدود الشَّمالية لجوانب التَّنمية المستدامة في ضوء رؤية المملكة (٢٠٣٠) من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس؟ ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما متطلَّبات التَّنمية المستدامة التي يجب أن تتناولها مُقرَّرا ت كلية العلوم في جامعة الحدود الشَّمالية.
٢. ما درجة تناول مُقرَّرات كلية العلوم لمجالات التَّنمية المستدامة (البيئية، والاجتماعية، والاقتصادية، والمؤسسية).

أهداف الدِّراسة

١. تعرُّف دور جامعة الحدود الشَّمالية في تحقيق التَّنمية المستدامة.
٢. تحديد درجة اهتمام استراتيجية جامعة الحدود بالتَّنمية المستدامة.
٣. تحديد جوانب التَّنمية المستدامة الواجب توافرها في محتوى مُقرَّرات كلية العلوم.

أهميةُ الدِّراسة

١. تأتي الدِّراسةُ استجابةً لرؤية المملكة للتنمية المستدامة (٢٠٣٠)؛ بهدف تطوير التَّعليم الجامعي.
٢. تقديم صورةٍ واضحةٍ عن درجة توافر أبعاد التَّنمية المستدامة في مُقرَّرات كلية العلوم بجامعة الحدود الشَّمالية.
٣. الإسهام في توجيه أنظار أعضاء هيئة التَّدريس إلى ضرورة إثراء مُقرَّراتهم بموضوعات تدعم أبعاد التَّنمية المستدامة.

حدودُ الدِّراسة

١. الحدود الموضـــوعية: جوانب التَّنمية المســـتدامة المتضـــمنة في رؤية المملكة ٢٠٣٠ (البيئية، والاجتماعية، والاقتصادية، والمؤسسية) المحددة في الدِّراسة الحالية.

٢. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام (١٤٤٤/١٤٤٥هـ)

٣. الحدود المكانية: كلية العلوم في: عرعر ورفحاء

٤. الحدود البشرية: (٣٥) عضوًا من أعضاء هيئة التَّدريس.

مصطلحاتُ الدِّراسة

التَّنمية المستدامة Development Sustainable

يعرفها الباحثُ إجرائيًا بأنها تلبية مُقرَّرات كلية العلوم لبعض جوانب التَّنمية المستدامة، وما تتضمنها من قضايا فرعية؛ ما يترتب عليه تغيُّر إيجابي في المجالات (البيئية، والاجتماعية، والاقتصادية، والمؤسسية) تمكنهم من الحصول على تعليم جيد ما تؤهلهم للقيام بواجباتهم بشكلٍ فعَّال تجاه مجتمعهم في ضوء رؤية المملكة (٢٠٣٠).

أبعادُ التَّنمية المستدامة Dimensions of sustainable development

هي مجموعة خبرات واتجاهات وقضايا تهتم بإعداد جيلٍ قادرٍ على مواجهةِ تحديات مجتمعه الاجتماعية والبيئية والاقتصـــادية التي حددها الباحث، كما حددها الأدب التربوي في مجموعة قضـــايا فرعية موزَّعة على الأبعاد الرئيســـة للتنمية (البيئية، والاجتماعية، والاقتصادية، والمؤسسية) بما يتفق ورؤية المملكة(٢٠٣٠).

أدبياتُ الدِّراسة

تتمثَّل في مجموعة من العناصـــر الأســـاســـية المرتبطة بالتَّنمية المســـتدامة، وتتمثَّل في: مفهومها، وعناصـــرها، وأهدافها والتقدُّم المحرَز في تحقيقها طبقًا لرؤية المملكة (٢٠٣٠) وأبعادها، وأهمية تضـــمين جوانبها، ودور الجامعة في تحقيق أهدافها في ضوء رؤية المملكة (٢٠٣٠)، كما يلي:

مفهوم التَّنمية المستدامة:

تُعرَّف التَّنميةُ المســـتدامة بأنَّها "كل ما يؤدي إلى ترقيةٍ عادلة ومتواصـــلة ومتكاملة للحياة البشـــرية، حاضـــرًا ومســـتقبلًا، ضـــمن إطارٍ حضـــاري اســـتراتيجي تعاقدي يصـــون البيئة والموارد ويُنمّيها" (البريدي، ٢٠١٥، ص. ٥٣)، ويعرفها (WCED, 1987) بأنَّها "التَّنمية التي تلبي احتياجات الحاضـــر دون المســـاس بقدرة الأجيال القادمة على تلبيةِ احتياجاتها الخاصة"(p.74)، ولهذا التَّعريف بُعْدان رئيسان هما: الموارد المحدودة المتاحة لتلبية الاحتياجات، والاحتياجات المتزايدة التي يجبُ تلبيتُها. وهذا يشير إلى ضرورة التَّطور في معالجة الوضع الحالي للموارد المحدودة التي ستصبح أكثر ندرةً في المستقبل(Ramzy et al, 2019, p. 51).

ويرى الباحث أنَّ التَّنمية المستدامة هي فلسفة تسعى إلى تحقيق التوازن بين احتياجات الإنسان وحماية البيئة من خلال اســتخدام الموارد الطبيعية بكفاءةٍ وفعالية دون اســتنزافها، وتحســين نوعية حياة الإنســان دون المســاس بحقوق الأجيال القادمة.

عناصرُ التَّنمية المستدامة:

تعتمدُ التَّنميةُ المستدامة على تفاعل ثلاثة عناصر رئيسة، وهي: (القميزي، ٢٠١٥، ص. ١٨٧)

١) الثَّروة البشرية: المهارات والمعارف لدى الأفراد، وهي عنصر أساسي لتحقيق التقدُّم في مختلف المجالات.
٢) الثَّروة المالية: الأموال والاستثمارات والتكنولوجيا، وهي ضرورية لتمويل المشاريع والبرامج التَّنموية.
٣) الثَّروة الطبيعية: الموارد الطبيعية مثل الماء والتربة، وهي ضرورية لتلبية احتياجات الإنسان وتحقيق التَّنمية.

وينتج عن التَّفاعل بين هذه العناصر تنمية مستدامة تعود على الإنسان بالرفاهية والارتقاء بمستوى الحياة. فإذا حدث أي خلل أو نقص في أحد هذه العناصـــر، تتعرض التَّنمية للخطر. فمثلًا، إذا زادت الثَّروةُ المالية دون الاهتمام بالثروة الطبيعية، قد يؤدي ذلك إلى اســتنزاف الموارد الطبيعية وتدهور البيئة؛ مما يُعيق التَّنمية على المدى الطويل؛ لذلك يجب أن يقود الإنسانُ هذه العناصر بفعالية وانسجام، من خلال تنسيق قدرات وكفاءة عالية. وهو ما يتطلب تخطيطًا استراتيجيًا ورؤيةً واضحةً لضمان تحقيق التَّنمية المستدامة (الزامل، ٢٠٢٠، ص.٢٠٧).

أهدافُ التَّنمية المستدامة والتَّقدُّم المحرز في تحقيقها وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠):

شاركت المملكةُ بشكلٍ فاعلٍ في المشاورات الخاصة بأهداف التَّنمية المستدامة منذ بدايتها والتزمت بتحقيقها وقد ترجمت المملكةُ هذا الالتزام بصـدور الأمر السـامي الكريم القاضـي بتكليف وزير الاقتصـاد والتخطيط بمتابعة هذا الموضوع، وتقوم الوزارة بتعزيز دور القطاع الخاص والجمعيات والمؤسَّسات الأهلية في تحقيق أهداف التَّنمية المستدامة.

وقد حدَّدت الأممُ المتحدة سبعةَ عشر هدفًا للتنمية المستدامة، عُرِفت كذلك باسم الأهداف العالمية، وهي تُعدُّ دعوةً عالمية للعمل من أجل القضـاء على الفقر وحماية كوكب الأرض، وهذه الأهداف هي: (Shawki, 2016, p. 124)

١. القضاء على الفقر بجميع أشكاله في كل مكان:
- جهود المملكة: أطلقت المملكةُ عديدًا من البرامج والمبادرات بهدف معالجة مشـكلة الفقر والقضـاء عليه، ومن أهمها برنامج حساب المواطن الذي يهدف إلى تخفيف العبء على المواطن السُّعودي.

٢. القضاء على الجوع وتحقيق الأمن الغذائي وتحسين التَّغذية وتعزيزها للزراعة المستدامة:
- جهود المملكة: تمَّ إطلاقُ عددٍ من البرامج والمبادرات بهدف تنمية مصـادر الأمن الغذائي وتوفير الغذاء بأسـعار مناسبة، منها البرنامج الوطني للحد من الفاقد والهدر.

٣. ضمان تمتُّع الجميع بأنماط عيش صحية وبالرفاهية في جميع الأعمار:
- جهود المملكة: إحداث نقلةٍ نوعية في مســتوى الخدمات وجودتها والرعاية الصـــحية المقدَّمة من خلال رؤية المملكة (٢٠٣٠)، وذلك تماشيًا مع المبادئ الشَّرعية الإسلامية وأخلاق المهن الصحية في تعزيز الرعاية الوقائية الصِّحية.

٤. ضمان التَّعليم الجيد المنصف والشَّامل للجميع وتعزيز فرص التعلُّم درجة الحياة:
- جهود المملكة: تسـعى وزارةُ التعليم لتوفير فرصـة التعليم للجميع في بيئة تعليمية مناسـبة في ضـوء السِّـياسـة التَّعليمية للمملكة لرفع جودة المخرجات وزيادة فاعلية البحث العلمي. ويتناول الجزء التعليمي من الرؤية ثلاث مجالات رئيسة: تطوير المناهج الدراسية، وتقدم التَّعليم العالي، وبناء المهارات اللازمة لسوق العمل.

٥. تحقيق المساواة بين الجنسين، وتمكين جميع النساء والفتيات:

- جهود المملكة: عززت المملكةُ مكانةَ المرأة في التَّنمية عن طريق تطوير طاقاتها واستثمارها لتفعيل دورها على الصَّعيدين المحلي والعالمي. وتمكين دورها في التَّنمية المجتمعية على جميع الأصعدة.

٦. ضمان توافر المياه وخدمات الصَّرف الصِّحي للجميع.

- جهود المملكة: خطت وزارةُ البيئة والمياه والزراعة خطواتٍ كبيرة، وقد تمثَّل ذلك بصورةٍ أساسية في التَّطور الذي شهدته تلك القطاعات وعلى وجه الخصوص في مجال تحقيق الأمن المائي والغذائي.

٧. ضمان حصول الجميع بتكلفةٍ ميسورة على خدمات الطاقة الحديثة جهود المملكة:

- جهود المملكة: تعزيز أمن الطاقة من خلال التَّعاون والشَّراكات المحلية والدولية والربط الإقليمي، وبناء الكفاءات والمعرفة والمهارات الوطنية، وتحفيز الابتكار، والتطلُّع إلى أسواق طاقة تتميز بالانفتاح.

٨. تعزيز النمو الاقتصادي المطرد والشَّامل للجميع والمستدام والعمالة الكاملة والمنتجة، وتوفير العمل اللائق للجميع

- جهود المملكة: تشير مخرجات التعليم في السَّنوات الأخيرة إلى توجُّه لسد الثغرة والاعتماد بشكلٍ أكبر على الكوادر الوطنية وخصوصا في القطاع الخاص.

٩. إقامة بنى تحتية قادرة على الصمود، وتحفيز التصنيع الشامل للجميع:

- جهود المملكة: تولي اهتمامًا كبيرًا بالبنى التحتية والرقمية ودعم الصِّناعات الواعدة والربط الإقليمي والدولي ودعم الابتكار، والأبحاث.

١٠. الحد من انعدام المساواة داخل البلدان وفيما بينها:

- جهود المملكة: قامت المملكة بعديدٍ من المبادرات والبرامج بهذا الخصوص، حيث تم وضع خطط وبرامج وقائية تعمل على الحد من بعض الظواهر الاجتماعية السلبية.

١١. جعل المدن والمستوطنات البشرية شاملةً للجميع وآمنةً وقادرةً على الصمود ومستدامة:

- جهود المملكة: شهدت المملكة في السنوات الأخيرة نموًا حضريًا سريعًا خاصةً في المدن الكبرى بسبب النمو الديمغرافي والاقتصادي والاجتماعي الملحوظ.

١٢. ضمان وجود أنماط استهلاك وإنتاج مستدامة:

- جهود المملكة: أطلقت الهيئة الملكية للجبيل وينبع مبادرة إدارة النفايات المتكاملة في مدينة الجبيل الصناعية لتكون خاليةً من النفايات وذلك عن طريق التحول الذكي والتخلُّص منها بشكلٍ آمن ومستدام.

١٣. اتخاذ إجراءات عاجلة للتصدي لتغير المناخ وآثاره:

- جهود المملكة: تولي رؤية المملكة 2030 أهمية للتغير المناخي، الإطارية بشأن التغير إذ تشتمل على عدة مبادرات وسياسات ذات علاقة بالتغير المناخي.

١٤. حفظ المحيطات والبحار والموارد البحرية واستخدامها على نحو مستدام لتحقيق التَّنمية المستدامة:

- جهود المملكة: تقديم حلول للتصدي لمشكلات المنظومة البحرية ومنها: التَّلوث البحري، والمخلفات البلاستيكية، والحموضة البحرية، والتنوع الإحيائي البحري) بإيجاد تقنيات بيئية مناسبة لتحقيق التَّنمية المستدامة.

١٥. حماية النظم الأيكولوجية البرية وترميمها وتعزيز استخدامها على نحو مستدام.

- جهود المملكة: تبذل المملكةُ جهودًا كبيرةً لمكافحة الظواهر البيئية التي تشكل تهديدًا مباشرًا على حياة الإنسان والحيوان كظاهرة التصحر والجفاف. ويندرج ضمن هذه الجهود" المركز الإقليمي لمراقبة الجفاف والإنذار المبكر.

١٦. السَّلام والعدل والمؤسسات:

- جهود المملكة: تبنَّت المملكةُ عدة استراتيجيات منها الاستراتيجية الوطنية لحماية النزاهة ومكافحة الفساد لتكون إطارًا وطنيًا شاملًا وفق منطلقات وأسس وآليات تعنى بتعزيز النَّزاهة والشَّفافية ومحاربة الفساد بشتَّى صوره ومظاهره.

١٧. تعزيز وسائل التَّنفيذ وتنشيط الشَّراكة العالمية من أجل التَّنمية المستدامة:

- جهود المملكة: تولي أهميةً كبرى لدعم الجهود التَّنموية في الدول النامية، ومن هذا المنطلق تحرص المملكةُ على المساهمة ودعم هذه الدول في شتَّى المجالات المختلفة.

ويرى الباحث أن أهداف التَّنمية المستدامة قابلةٌ للتحقيق، وتتطلب عملًا جادًا من جميع الأطراف المعنية ونهجًا شاملًا لتحقيق أهداف التَّنمية المستدامة، مع التركيز على جميع الأهداف السبع عشر.

أبعادُ التَّنميةِ المستدامة:

يشير (Ozili, 2022) إلى وجود اتفاقٍ بين عديدٍ من الأدبيات التربوية إلى ثلاثة أبعاد رئيسة للتنمية المستدامة وهي الاجتماعية والاقتصادية والبيئية. وقد اقترحت العلوم الحديثة بُعدًا رابعًا للتنمية المستدامة وهو البُعد المؤسَّسي (الحوكمة)، ويعكس النِّظامُ السِّياسي وكيفية ممارسة السلطة لتنفيذ السِّياسات والإجراءات المتعلقة بالتَّنمية المستدامة. وتتفاعل هذه الأبعادُ المختلفة في تحقيق التَّنمية المستدامة. وهي:

١. البُعد البيئي: يمثِّل الاهتمامُ بالبيئة ركنًا أساسيًا في التَّنمية، من أجل الحفاظ على الموارد الطبيعية وحمايتها من الاستنزاف والتدهور بما يضمن حق الجيل الصَّاعد والأجيال المستقبلية.

٢. البُعد الاقتصادي: يركز على دعم القاعدة الاقتصادية وتنويع مصادر الدخل وتحقيق التَّنمية المتوازنة بين القطاعات الاقتصادية المختلفة مع ترشيد استغلال الموارد المادية والبشرية ورفع إنتاجيتها.

٣. البُعد الاجتماعي: تحقيق مُعدَّلات نمو مرتفعة مع الحفاظ على استقرار مُعدَّل نمو السكان، لتجنُّب وضع ضغوط كبيرة على الموارد الطبيعية، ومنع تدفُّق الأفراد إلى المدن. ويتم ذلك من خلال تطوير مستوى الخدمات الصِّحية والتَّعليمية في المناطق الريفية وتحقيق أقصى قدرٍ ممكن من المشاركة الشَّعبية في عمليات التَّخطيط للتنمية. (القحطاني، ٢٠٢٣، ص.١١٧)

٤. البُعد المؤسسي: يركز على تحقيق التكامل بين أبعاد التَّنمية المستدامة وأهدافها. ويتم ذلك من خلال التَّركيز على رؤية المؤسَّسات التنموية المستدامة ودور الدولة في تحقيق التَّنمية المستدامة.

أهميةُ تضمين جوانب التَّنمية المستدامة في التعليم:

يشكِّلُ التَّعليمُ أحد المرتكزات المهمة في تحقيق التَّنمية المستدامة حيث جاء في تقرير الأمين العام للأمم المتحدة في مؤتمر قمة التَّنمية المستدامة بجوهانسبرج في جنوب أفريقيا سبتمبر(٢٠٠٢)، أن التَّعليم عاملٌ رئيسي في التَّنمية المستدامة، كما أنه لا يعنى فقط بإضافة موضوعات بيئية إلى المناهج بل يشملُ أيضًا إقامة توازن بين الأهداف الاقتصادية والاحتياجات الاجتماعية، وينبغي للتعليم أن يوفر للطلبة المهارات والقيم والمعرفة التي تمكنهم من الاستمرار

في الحياة داخل مجتمعاتهم، كما ينبغي أن يأخذ بتعدُّد الاختصاصات وبالمفاهيم المتكاملة والأدوار التَّحليلية المستمدة من اختصاصات متنوعة (الشعبي، ٢٠١٨، ص. ٣٤)

وتُعدُّ التَّنميةُ المستدامة من أقوى أدوات التَّعليم في تحقيق آمال الشُّعوب، وما من أمة سعت إلى التقدُّم والتَّطور والنَّماء في أي مجالٍ منا المجالات إلا وعكفت على مراجعة مناهجها وتطويرها، لمواكبة التغيُّرات المتسارعة، ولمواجهة المشكلات البيئية، والاقتصادية، والاجتماعية، الناتجة عن تلك التغيُّرات التي تهدد البشرية والتي تستلزمُ إعادة النَّظر في المناهج الحالية وتطويرها لمواكبة التغيُّرات الاجتماعية والاقتصادية والبيئية والعالمية، وإعداد الفرد لحياة الحاضر والمستقبل وتحقيق أهداف التَّنمية المستدامة.

وفي هذا الصدد أكَّدت منظَّمةُ الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (٢٠١٣) على ضرورة إعادة بناء المناهج الدراسية بحيث تدعم أفكار التَّنمية المستدامة، وفق منهجية نظامية تقوم على أهداف الاستدامة المحلية أو الوطنية، ورؤية المملكة (٢٠٣٠) تنسجم في مجملها مع أهداف التَّنمية المستدامة (البحراوي، ٢٠٢٢، ص. ١٧). وقد حدَّدت عديدٌ من البرامج والمشروعات العالمية في التَّنمية المستدامة المفاهيم التي ينبغي تضمينها في المقرَّرات الدراسية، ومن أهمها مشروع تربية الاستدامة (٢٠٠١)، ومشروع المنهج القومي في إنجلترا. (٢٠٠٢)، وكانت من أهمها: (القميزي، ٢٠١٥، ص. ١٩١)

١. الاعتمادية :التفاعل والترابط بين عناصر البيئة الطبيعية والبشرية والاقتصادية والبيئية، وأن كل عنصر مرتبط بالعنصر الآخر، وكذلك الترابط بين المجتمعات الإنسانية والبيئية على المستوى المحلي والعالمي.
٢. حاجات الأجيال القادمة وحقوقها: العدل في المساواة بين الأجيال الحالية والقادمة من حيث الاستهلاك والإنتاج.
٣. التَّنوع: الحفاظ على أشكال التَّنوع في الموارد البيئية الطبيعية من أجل استدامة الأجيال القادمة في الاستفادة منها.
٤. المواطنة: تنمية روح المسؤولية للطلاب، والعمل مع الآخرين، والربط بين القيم والمعتقدات الشخصية ومسؤولية اتخاذ قرار يؤدي للاستدامة.
٥. المساواة والعدالة: تقدير أهمية العدالة والمساواة لرفع مستوى حياة الأفراد من جميع الجوانب واستدامة المجتمع.
٦. المسؤولية المشتركة: يحتاج تحقيق التَّنمية المستدامة إلى شعور الأفراد (الطلاب) بمسؤوليتهم تجاه الحد من ضغوط التَّنمية على البيئة والموارد الطبيعية والمجتمع.

ويرى الباحثُ أنَّ تضمين مفاهيم التَّنمية المستدامة في التعليم يُعدُّ مفتاحًا أساسيًا لبناء مجتمعاتٍ مستدامة حيث يسهمُ في تشكيل قيم المواطنة والمسؤولية والوعي البيئي لدى الطلاب، ما يمكنهم من المشاركة الفعّالة في بناء مستقبلٍ أفضل للجميع، ودعم التَّفكير النقدي والإبداعي، وفهمٍ للتحديات البيئية والاجتماعية والاقتصادية المعاصرة والبحث عن حلولٍ مبتكرةٍ لها، وفهم العلاقة المترابطة بين البيئة والاقتصاد والمجتمع، وكيفية التَّفاعل المستدام بين هذه الأبعاد.

دور الجامعة في تحقيق أهداف التَّنمية المستدامة في ضوء رؤية المملكة (٢٠٣٠):

تُشـــكل رؤيةُ المملكة (٢٠٣٠) طفرةً نوعية في المجال التَّعليمي، حيث تهدف إلى الارتقاء بمســـتوى التَّعليم وتحسـين مخرجاته وتحقيق مؤشِّـرات أداء عالية تضـاهي الدول المتقدمة. ولتحقيق هذه الرؤية، وضـع نظام التعليم العالي خططًا وبرامج توعية شـاملة تضـمنت تدريب الكادر التَّعليمي، وتطوير البيئة التَّعليمية والتقنية والمناهج، بالإضـافة إلى تعزيز المبادرات والبرامج الإثرائية وإشـــراك الأســـرة والمجتمع في العملية التعليمية، من خلال التَّعاون والتَّكاتف بين جميع أطراف العملية التعليمية، ستتمكن المملكة من تحقيق نتائج مؤشِّرات عالية ووضع نفسها في مصاف الدول المتقدمة في مجال التعليم. (القحطاني والحماد، ٢٠١٩، ص.١٦٢)

ولما كان التَّعليمُ الجامعي يُشـكل بوابةً لمسـتقبل الطالب، فإن ذلك دفع المملكة إلى رسـم مسـارٍ واضـحٍ للتعليم الجـامعي بحلول عـام (٢٠٣٠) وتهـدف هـذه الرؤيـة إلى إعـداد الطلبـة وتمكينهم من خلال توفير فرصٍ تعليميـةٍ تُلبي احتياجات سوق العمل. وتتضمن أهم أهداف التَّعليم الجامعي في رؤية المملكة (٢٠٣٠) ما يلي:

١. تطوير مهارات أعضاء الهيئة التَّدريسية في جميع التخصُّصات، بدءًا من المعيدين وصولًا إلى الأساتذة.
٢. الارتقاء بالمستوى التَّعليمي الأكاديمي في جميع جامعات والمملكة كلياتها.
٣. تطوير أساليب القبول في الجامعات العامة والخاصة داخل المملكة.
٤. تحفيز البحث العلمي ورفع مُعدَّلات براءات الاختراع داخل المملكة.

وأشـــار كلٌ من عبد القادر والعزازي (٢٠١٨، ص.١٦٢) أنَّ رؤية المملكة (٢٠٣٠) تُحدّد خارطة طريق طموحة لقطاع التعليم الجامعي، تهدف إلى تحويله إلى منظومة تعليمية متقدمة تُواكب أحدث التطورات العالمية. وتُركز الرؤيةُ على تحقيق ذلك من خلال:

١. تطوير المناهج التَّعليمية: لتصبح أكثر تركيزًا على المهارات الأساسية اللازمة لسوق العمل المستقبلي.
٢. تطوير أعضاء هيئة التَّدريس: لتمكينهم من التفاعل مع التغييرات المستقبلية في مجال التعليم الجامعي.
٣. مراجعة التخصُّصات الجامعية الحالية: لتتوافق مع احتياجات سوق العمل المستقبلي.
٤. التركيز على جودة التعليم الجامعي: من خلال بناء شراكات استراتيجية مع الجامعات العالمية.
٥. إنشاء قاعدة بيانات شاملة: لرصد المسيرة الدراسية للطلاب.

ويرى الباحث أن الجامعة تسـتطيع تحقيق أهداف التَّنمية المسـتدامة من خلال دمج ثقافة الاسـتدامة في أثناء قيامها بوظائفها الأساسية والمتمثِّلة فيما يلي:

أ. التَّدريس الجامعي:

يتضـمَّن المنهجُ الجامعي كل ما تقدمه الجامعةُ لطلابها تحقيقًا لأهدافها التَّربوية الهادفة، ولتحقيق هذه الأهداف يجب ألا تقتصر برامجُ التَّعليم الجامعي على العلاقات التقليدية بين الأستاذ وطلابه في قاعات الدِّراسة، بل تتعدى ذلك

إلى ما هو أبعد بحيث تتضمَّن تلك البرامج أنشطة وفعاليات ومواقف متنوعة ليتمكن الطالب من خلال المشاركة فيها صقل شخصيته وتنمية مهاراته وقدراته على حل المشكلات التي تواجهه واتخاذ القرارات الملائمة في مواقف الحياة المختلفة بالإضافة إلى تمكينهم من اكتساب المعارف والمهارات الأساسية التي تعدهم إعدادًا مناسبًا للمشاركة في خدمة المجتمع وتطوره في المجالات (عيد، ٢٠٢٠، ص. ٣٢٥)

وتحقيقًا لذلك يرى الباحث أنَّ دمج المفاهيم والقضايا المرتبطة بالتَّنمية المستدامة داخل المناهج الدراسية بالجامعة أمرًا مهمًا، وهناك أربع طرق يمكن اتباعها لدمج الاستدامة داخل هذه المناهج:

١. تناول قضايا بيئية أو اجتماعية داخل المقرَّرات الموجودة.
٢. إضافة مُقرَّر كامل عن التَّنمية المستدامة المناهج الجامعة.
٣. تناول التَّنمية المستدامة بوصفها مفهومًا داخل المقرَّرات مع وجود قضايا بها مرتبطة بطبيعة كل مقرر.
٤. تقديم التَّنمية المستدامة تخصُّصًا داخل إطار الكليات بالجامعة.

ب. البحث العلمي

البحث العلمي ركنٌ أساسي من أركان المعرفة، وطريق المستقبل ومفتاح القوة وسبيل النهضة والتقدم، ففي الوقت الحاضر لم تعد قوة الدولة تقاس بعدد سكانها، أو باتساع مساحتها، أو بحجم جيشها، أو كثرة ثرواتها، ولكنها تقاس بما لديها من عقول مبدعة تضع البحث العلمي نصب أعينها (العتيبي، ٢٠١٥، ص.٩٥٥). ويرى الباحث أنه يمكن توظيفُ البحث العلمي في خدمة أهداف التَّنمية المستدامة، من خلال:

١. إنشاء مراكز بحثية تعنى بالتَّنمية المستدامة.
٢. إجراء البحوث التي تعطى حلولًا مقترحة لتقليل مخاطر التغيُّر المناخي. المناخي (محمد، ٢٠١٥، ص. ٣٣٢).
٣. إجراء بحوث في مجالات توليد الكهرباء والطاقة ومواد البناء والتشييد والمياه والنقل المستدام والحد من التلوث.

ج. خدمة المجتمع

تستطيع الجامعة أن تعمل بوصفها مجتمعًا متكاملًا تمامًا، وتحقق أهداف التَّنمية المستدامة داخلها، كما يمكن أن يمتد أثرُها خارج أسوار الجامعة، من خلال المشاركة الفعالة للطلاب والعاملين مع المجتمع المحلي والإقليمي والعالمي، والتي تشجع أفراد المجتمع على الاشتراك في برامج الاستدامة، وتتمثَّل مشاركةُ المجتمع في عقد الشَّراكات والتَّعاون مع أصحاب المصالح في مجال التَّنمية المستدامة؛ لتشجيع المجتمع لتغيير السلوكيات والقيام بأفعال تُحقِّق الاستدامةَ البيئية (كفافي، ٢٠١٦، ص. ٢١١).

الطَّريقةُ والإجراءات

أداةُ الدِّراسة: قام الباحثُ بإعداد استبانة تضمَّنت محورين اثنين:

١. **الأول:** متطلبات التَّنمية المستدامة التي يجب أن تتناولها المقرَّرات بكلية العلوم في جامعة الحدود الشَّمالية.

٢. **الثَّاني:** تعرُّف آراء أعضاء هيئة التَّدريس بكلية العلوم حيال درجة تضمين المقرَّرات التي يقومون بتدريسها لمجالات التَّنمية المستدامة وأبعادها المتضمَّنة ورؤية المملكة (٢٠٣٠).

أولًا: حساب صدق الاستبانة:

صدق المحكَّمين: تم عرض الاستبانة على (١٠) من أعضاء هيئة التَّدريس بكلية العلوم؛ للاستفادة من آرائهم حول ارتباط مفردات الاستبانة بالبُعد الخاص بها، ودقة الصياغة اللغوية ومناسبتها لطبيعة مُقرَّرات كلية العلوم ودرجة احتياجها للإضافة أو إجراء التعديلات؛ ومن ثم عمل التَّعديلات التي أبداها؛ ليتم الاستعداد لتقنينها.

صدق الاتساق الداخلي: تم تطبيق الاستبانة على عينة قوامها (٣٠) عضوًا من أعضاء هيئة التَّدريس من كلية العلوم، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات والبعد التابعة له من باستخدام برنامج (SPSS) (27).

جدول ١

معامل الارتباط بين درجة المؤشر والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه

البعد	المفردة	معامل الارتباط	البعد	المفردة	معامل الارتباط	البعد	المفردة	معامل الارتباط
البعد البيئي	١	٠,٤٧٠ **	البعد الاجتماعي	١١	٠,٥١١ *	البعد المؤسسي	٢١	٠,٤٨٣ **
	٢	٠,٤٨٧ **		١٢	٠,٤٧٤ **		٢٢	٠,٣٨٣ *
	٣	٠,٤٩٣ **		١٣	٠,٣٧٤ *		٢٣	٠,٥٣٣ **
	٤	٠,٦٩٠ **		١٤	٠,٦٣٨ **		٢٤	٠,٤٨٦ **
	٥	٠,٥٦٦ **		١٥	٠,٥٨٣ **		٢٥	٠,٤٧١ **
	٦	٠,٤١٦ **		١٦	٠,٥٧٩ **		٢٦	٠,٥٧٣ **
	٧	٠,٥٨٢ **	البعد الاقتصادي	١٧	٠,٥٨١ **		٢٧	٠,٤٩٣ **
	٨	٠,٥٧٨ **		١٨	٠,٦٦٤ **			
	٩	٠,٥٣٧ **		١٩	٠,٤٠٩ *			
	١٠	٠,٣٩٥ *		٢٠	٠,٤٨٩ *			

ملاحظة: ** دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) *دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)

يتَّضح من الجدول أنَّ جميع فقرات الاستبانة مرتبطةٌ مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تنمى إليه عند مستوى دلالة (٠,٠١)، (٠,٠٥)؛ مما يشير إلى صدق عبارات الاستبانة.

١. حساب صدق الأبعاد الفرعيَّة للاستبانة (الاتساق الداخلي للأبعاد):

وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبُعد الفرعي والدَّرجة الكلية للاستبانة:

يتَّضح من جدول (٢) أنَّ معاملات ارتباط الدرجة الكلية للأبعاد الرئيسية للاستبانة الخاص بمجالات التَّنمية المستدامة في مُقرَّرات العلوم بالدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق الأبعاد الرئيسة للاستبانة.

جدول ٢

معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للاستبانة

م	الأبعاد	عدد المؤشرات	معامل الثبات باستخدام طريقة الفاكرونباخ
١	البعد البيئي	١٠	٠,٨٨٣**
٢	البعد الاجتماعي	٥	٠,٨٥٢**
٣	البعد الاقتصادي	٥	٠,٦١٢**
٤	البعد المؤسسي	٧	٠,٧٦٩**

ثانيًا: حساب صدق الاستبانة

تمَّ حسابُ ثبات الأبعاد الأساسية والثَّبات الكلى لاستبانة مجالات التَّنمية المستدامة وذلك باستخدام برنامج SPSS (v23) (الإصدار ٢٧) بطريقتين الأولى: عن طريق معامل ألفاكرونباخ، والثانية: عن طريق التَّجزئة النِّصفية لجتمان).

جدول ٣

معاملات ثبات الأبعاد الأساسية والثبات الكلى للاستبيان

م	الأبعاد الأساسية	عدد الفقرات	معامل الثبات	
			معامل ألفاكرونباخ	طريقة التجزئة النصفية لجتمان
١	البعد البيئي	١٠	٠,٨٧٥	٠,٨٩٣
٢	البعد الاجتماعي	٥	٠,٧٩٤	٠,٨٠١
٣	البعد الاقتصادي	٥	٠,٨٠٧	٠,٨٢١
٤	البعد المؤسسي	٧	٠,٨٣٥	٠,٨٤٢
	الاستبانة ككل	**٢٧**	**٠,٩٠٧**	**٠,٩٣٥**

يتضح من الجدول أنَّ معاملات ثبات الأبعاد الأساسية والثَّبات الكلى لاستبانة مجالات التَّنمية المستدامة مرتفعة؛ مما يدل على الثَّبات الكلى للاستبانة، وثبات أبعاده الأساسية وأنَّه صالحٌ للتطبيق الميداني؛ ممَّا يدل على أنَّ مفردات الاستبانة على درجةٍ عاليةٍ من الثَّبات والصِّدق، وبذلك تكون الاستبانة صالحة للاستخدام والتَّطبيق.

جدول ٤

توزيع فئات استجابات على الاستبانة وفقاً لبدائل ليكرت الخماسية

الاستجابة	الفئات
غير متوافر	١-١,٨
توافر ضعيف	١,٨-٢,٦
توافر متوسط	٢,٦-٣,٤
توافر جيد	٣,٤-٤,٢
توافر ممتاز	٤,٢-٥

الأساليبُ الإحصائية المستخدَمة في هذا الدِّراسة:

١. حساب ثبات أداة البحث باستخدام الفاكرونباخ والتجزئة النصفية لجتمان.
٢. معاملات الارتباط لبيرسون للاتساق الداخلي لأداة البحث.
٣. حساب النسب المئوية لمتوسطات الاستجابات والمتوسط الكلى والانحراف المعياري.
٤. استخدام توزيع الفئات ليكرت للحكم على درجة توافر البعد بناء على استجابات أعضاء هيئة التَّدريس.

نتائجُ الدِّراسة ومناقشتُها

فيما يلي عرضٌ للنَّتائج التي خلصت إليها الدِّراسةُ وفق تساؤلاتها، وكانت كالآتي:

أولًا: للإجابة عن السُّؤال الأول: ما متطلَّبات التَّنمية المستدامة التي يجب أن تتناولها المقرَّرات بكلية العلوم في جامعة الحدود الشَّمالية.

تم تطبيق الاستبانة على عينة قوامها (٣٥) عضوًا؛ شملت درجات علمية متعددة تراوحت بين (معيد، محاضر، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ)؛ بهدف التعرُّف إلى مُتطلَّبات التَّنمية المستدامة التي يجب أن تتناولها مُقرَّراتُ كلية العلوم.

جدول ٥

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة نحو متطلبات التَّنمية المستدامة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقدير الاتجاه	الرتبة
١	ترسيخ ثقافة التعليم من أجل التَّنمية المستدامة بين طلاب الجامعة.	٤,١٣	٠,٩١٤	عالية	١
٢	تجويد التعليم ليتناسب مع مطالب برامج التَّنمية المستدامة	٤,٠١	٠,٨٣٦	عالية	٦
٣	تبني رؤية تعليمية واضحة لتحقيق متطلبات التَّنمية المستدامة	٣,٩٩	٠,٩٣٨	عالية	٧
٤	تضمين المقرَّرات موضوعات عن التَّنمية المستدامة وأهدافها.	٣,٩١	٠,٩١٣	عالية	٩
٥	استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تحقيق أهداف التَّنمية المستدامة	٣,٠٤	٠,٩٣١	عالية	٣
٦	تقويم البرامج والأنشطة التعليمية في ضوء أهداف التَّنمية المستدامة	٣,٩٦	٠,٩١٥	عالية	٨
٧	تطوير البرامج التعليمية وفقًا لمنظور التعليم من أجل التَّنمية المستدامة	٤,٠٤	٠,٨٩٨	عالية	٤
٨	توفير التدريب المتطور لأعضاء هيئة التَّدريس حول التعليم من أجل الاستدامة	٤,٠٣	٠,٩٣١	عالية	٥
٩	الاستفادة من التجارب العالمية في ربط التعليم بالتَّنمية المستدامة لتحقيق متطلباتها.	٤,٠٥	٠,٩٣١	عالية	٢
١٠	تقديم التمويل الكافي لتعزيز برامج التعليم من أجل التَّنمية المستدامة.	٤,٠٤	٠,٩٣١	عالية	١٠
	الدرجة الكلية	٤,٠٣	٠,٧٢٩	٤,٠٤	

باستقراء الجدول يتَّضح أنَّ المتوسِّط الحسابي بلغ (٤,٠٢) لمتطلبات التَّنمية المستدامة جاءت بدرجةٍ عاليةٍ بلغت (٤,٠٢)، وانحراف معياري (٠,٧٢٩) وتراوحت قيمُ المتوسِّطات الحسابية للعبارات بين (٣,٩١، ٤,١٣) ويمكن تفسيرُ هذه النتيجة من خلال أن مُقرَّرات كلية العلوم لا تفي بالمتطلبات اللازمة لتحقيق التَّنمية المستدامة، وبالتالي

هناك حاجة إلى التطوير من خلال الارتكاز على رؤية تعليمية مخطط لها تربط بين التعليم الجامعي ونشـــر ثقافة التَّنمية المستدامة وتحقيق أهدافها.

وقد جاءت عبارةُ (ترسـيخ ثقافة التَّعليم من أجل التَّنمية المسـتدامة بين طلاب الجامعة) في المرتبة الأولى بين الفقرات بأعلى متوسِّـط حسـابي فقد بلغ (٤,١٣) بدرجةٍ عالية، ويمكن إرجاعُ هذه النَّتيجة إلى ضـعف الثَّقافة التَّعليمية المتعلقة بالتعليم من أجل التَّنمية المسـتدامة في الجامعة بسـبب أن أعضـاء هيئة التَّدريس بكلية العلوم لا يولون اهتمامًا كبيرًا بها ما ينعكس بالسلب على الطلاب، في حين جاءت عبارة (تضـمين المقرَّرات موضـوعات عن التَّنمية المسـتدامة وأهدافها) في الترتيب الأخير بمتوسـط حسـابي بلغ (٣,٩١) بدرجة عالية. ويمكن تفسـيرُ هذه النتيجة بأن مُقرَّرات كلية العلوم ضـعيفة ومضـمونها غير كافٍ لتحقيق متطلَّبات التَّنمية المسـتدامة، وتحتاج إلى التَّطوير الشَّـامل وذلك في ظل رؤية المملكة العربية السُّعودية (٢٠٣٠).

وتتفق هذه النَّتائجُ مع ما أشـارت إليه نتائج دراسـة الرويلي (٢٠٢٢)، وكذلك دراسـة Rahmat & Ali (2021) بضـرورة تحديث الخطة الإسـتراتيجية ومؤشـرات الأداء التي تتعلق بالتعليم من أجل التَّنمية المسـتدامة، وتحديث المناهج الدراسية وفقًا للرؤية التَّنموية، وربط مؤسَّسات التَّعليم بسوق العمل، وعقد دورات عن التعليم من أجل التَّنمية.

ثانيًا: للإجابة عن السُّؤال الثَّاني:

ما درجةُ تناول مُقرَّرات كلية العلوم لمجالات التَّنمية المســـتدامة المتعلقة بالمجالات (البيئية، والاجتماعية، والاقتصـــادية، والمؤسسية)

وتأسيسًا على نتائج استجابات العينة عن السؤال الأول: ما متطلَّبات التَّنمية المستدامة التي يجب أن تتناولها مُقرَّراتُ كلية العلوم. تم بناء استبانة تضمَّنت (٤) أبعاد كالآتي:

١. البُعد البيئي: معالجة قضـــايا التغيُّرات في الغلاف الجوي والاحتباس الحراري، وحماية الأرضـــي من التدهور البيئي ومكافحة التصحر، وحماية مصادر المياه والمسطحات البحرية من التلوث...الخ

٢. البُعد الاقتصـــادي: الاهتمام بالبنية الاقتصـــادية ومعدل الدخل القومي للفرد والقوة الشـــرائية، والاهتمام بالعدالة الاقتصادية والاجتماعية، وتشجيع الابتكار والبحث في مجال التكنولوجيا الخضراء ...الخ.

٣. البُعد الاجتماعي: تحسين القطاع الصحي، وتحسين القطاع التَّعليمي، وتحسين مستوى السكن، وتطوير قطاع مياه الشرب، وتطوير قطاع الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات...الخ.

٤. البُعد المؤسـسـي: التعاون مع المجتمع المحلي والشـركات لتحقيق أهداف التَّنمية المسـتدامة، وتوفير بنية تحتية للتعليم وتوعية أعضاء هيئة التَّدريس بدور الجامعة في تحقيق أهداف التَّنمية المستدامة.... الخ.

تمَّ تطبيقُ الاسـتبانة على عينةٍ من (٣٥) عضـوًا من أعضـاء هيئة التَّدريس بكليتي العلوم في (عرعر ورفحاء)، وتم رصد استجاباتهم والقيام بحساب النِّسب المئوية ومتوسطات استجاباتهم على كل مؤشر والبُعد ككل لكل اختيار (توافر ممتاز – توافر جيد– توافر متوسط– توافر ضعيف – غير متوافر) وتعيين المتوسط الحسابي ككل لكل مؤشر من فقرات الاستبانة والانحراف المعياري لها وتصنيف الاستجابة الكلية تبعًا لفئات ليكرت الخماسية وكانت النَّتائجُ كالآتي:

البُعد الأول: البُعد البيئي:

جدول ٦

النسبة المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمؤشرات البعد البيئي والبعد ككل

البعد	المؤشر	متوسّط تكرارات الاستجابات							
		توافر ممتاز	توافر جيد	توافر متوسط	توافر ضعيف	غير متوافر	المتوسط الكلى	الانحراف المعياري	التفسير
البيئي	يتم التركيز على تأثير جودة الهواء وانبعاثات الغازات الضارة في المقرَّرات؟	٢,٩	٢,٩	٢٢,٩	٣٧,١	٣٤,٢	٢,٠٢	٠,٩٩	توافر ضعيف
	تشمل المقرَّرات مواضيع حول الحفاظ على التنوع البيولوجي والأنظمة البيئية؟	٥,٧	١٤,٣	١٤,٣	٣٧,١	٢٨,٦	٢,٣١	١,٢١	توافر ضعيف
	يُدرس كيفية استخدام الموارد المتجددة وتحقيق استدامة الطاقة؟	٢,٩	٨,٦	٨,٦	٤٢,٨	٣٧,١	١,٩٧	١,٠٤	توافر ضعيف
	يتعامل المقرر مع مواضيع إدارة النفايات وتحفيز إعادة التدوير؟	٠	٨,٦	١١,٤	٣١,٤	٤٨,٦	١,٨	٠,٩٦	توافر ضعيف
	يتناول المقرر مسائل حماية الطبيعة وتعزيز التنوع البيئي؟	٥,٧	١١,٤	٢٥,٨	٣٧,١	٢٠	٢,٤٦	١,١٢	توافر ضعيف
	يتم تضمين مواضيع حول التَّنمية الحضرية المستدامة واستخدام الأراضي بشكل فعال؟	٥,٨	١٧,١	١٧,١	٤٠	٢٠	٢,٤٩	١,١٧	توافر ضعيف
	تشمل المقرَّرات برامج توعية حول قضايا البيئة والتحديات التي تواجهها؟	٥,٧	٢,٩	٢٠	٣١,٤	٤٠	٢,٠٣	١,٢٤	توافر ضعيف
	يتعامل المقرر مع مواضيع تخفيض انبعاثات الكربون وتكيف مع تأثيرات التغير المناخي؟	٥,٧	٥,٧	٢٠	٢٨,٦	٤٠	٢,٠٩	١,١٧	توافر ضعيف

البعد	المؤشر	متوسِّط تكرارات الاستجابات						
		توافر ممتاز	توافر جيد	توافر متوسط	توافر ضعيف	غير متوافر	المتوسط الكلى	الانحراف المعياري	التفسير
	يُشجع في المقرر على المشاركة في مبادرات بيئية والتعاون مع الحكومات والمنظمات الدولية؟	٨,٦	٢٠	١٧,١	٢٥,٧	٢٨,٦	٢,٥٤	١,٣٤	توافر ضعيف
	تشمل المقرَّرات برامج توعية حول قضايا البيئة والتحديات التي تواجهها؟	٨,٦	١١,٤	٥,٧	٢٥,٧	٤٨,٦	٢,٠٦	١,٣٩	توافر ضعيف
	البُعد ككل	٥,١٥	١٠,٢٩	١٦,٢٨	٣٣,٧	٣٤,٥٨	٢,١٨	١,١٦	توافر ضعيف

يتَّضح من جدول (٦) أنَّ المتوسِّط الحسابي لاستجابات أعضاء هيئة التَّدريس على مؤشِّرات البُعد البيئي تتراوح ما بين (١,٨)، (٢,٥٤) وهي جميعًا تقع مستوى(ضعيف) مما يدل على قصورٍ في درجة توافر مؤشِّرات البُعد البيئي؛ كما يُلاحظ أيضاً أنَّ أكبر مؤشِّر لوجود هذا البُعد في مُقرَّرات العلوم كان للمؤشر "يُشجع المقرر على المشاركة في مبادرات بيئية والتعاون مع الحكومات والمنظمات الدولية"، في حين كان أقل مؤشِّر كان للمؤشر" يتعامل المقرر مع مواضيع إدارة النفايات وتحفيز إعادة التدوير" كما أنَّ المتوسِّط الكلى حول درجة توافر البعد البيئي بوصفه أحد أبعاد التَّنمية المستدامة في مُقرَّرات كلية العلوم وصل إلى (٢,١٨) مستوى ضعيف مما يدل على وجود قصور في مُقرَّرات كلية العلوم في الاهتمام بهذا البعد.

وتتفقُ هذه النَّتيجة ودراسة الدفراوي (٢٠١٩) التي أظهرت نتائجُها وجودَ قصورٍ في أداء مراكز خدمة المجتمع بالجامعات وبدرجةٍ عالية في تحقيق متطلَّبات التَّنمية المستدامة، وهذا يرجع إلى: الاعتماد على جودة العمليات التعليمية وعدم التركيز على جودة المخرجات، وارتفاع معدلات التسرُّب من التَّعليم، وضعف كفاءة أعضاء هيئة التَّدريس، وضعف المناهج وانفصالها عن التَّنمية المستدامة.

البُعد الثَّاني: البُعد الاجتماعي

جدول ٧

النِسبة المئوية والمتوسِّط والانحراف المعياري للاستجابات لمؤشِّرات البعد الاجتماعي والبعد ككل

البعد	المؤشر	متوسِّط تكرارات الاستجابات						
		توافر ممتاز	توافر جيد	توافر متوسِّط	توافر ضعيف	غير متوافر	المتوسط الكلى	الانحراف المعياري	التفسير
الاجتماعي	تلبي المقرَّرات احتياجات الطلاب المتعلقة بالفهم الكامل لمسائل الفقر وتعزيز المساواة في المجتمع؟	٠	٠	٥,٧	٣١,٤	٦٢,٩	١,٤٣	٠,٦١	غير متوافر

البعد	المؤشر	متوسِّط تكرارات الاستجابات						
		توافر ممتاز	توافر جيد	توافر متوسِّط	توافر ضعيف	غير متوافر	المتوسط الكلى	الانحراف المعياري	التفسير
	ينمي المحتوى التفكير النقـدي ويعزز فهم الطلاب للقضـــايا التعليمية وجودة التعليم؟	٢,٩	٨,٦	٣١,٣	٤٨,٦	٨,٦	٢,٤٨	٠,٨٩	توافر ضعيف
	يتضـمن المنهج الدراسـي محتوى يعكس أهمية الصـحة ويشـجع على الوعي بالقضـايا الصـحية في المجتمع؟	٢,٩	٢,٩	٣١,٣	٥٤,٣	٨,٦	٢,٣٧	٠,٨١	توافر ضعيف
	يتضـمن المنهج الدراسـي محتوى يـدعم فهـم الطـلاب لفرص العمل ويشـجع على المسـاواة في مجال الفرص الاقتصادية؟	٠	٢,٩	٢,٩	٢٠	٧٤,٢	١,٣٤	٠,٦٨	غير متوافر
	تشـجع المقرَّرات على المشـاركة المجتمعية والمســـاهمة في صـــنع القرار؟	٢,٩	٢,٩	١٧,١	٣٤,٣	٤٢,٨	١,٨٩	٠,٩٩	توافر ضعيف
	البعد ككل	١,٧٢	٣,٤٦	١٧,٧	٣٧,٧٠	٣٩,٤٢	١,٩٠	٠,٧٩	توافر ضعيف

يتَّضح من الجدول أنَّ المتوسِّط الحسابي لاستجابات أعضاء هيئة التَّدريس على مؤشِّرات البُعد الاجتماعي ما بين (١,٣٤، ٢,٤٨) وهي جميعًا تقع في مستوى (ضعيف) ماعدا مؤشِّر "يتضمَّن المنهجُ الدراسي محتوى يدعم فهم الطلاب لفرص العمل ويشجع على المساواة في مجال الفرص الاقتصادية" بلغت متوسِّط (١,٣٤)؛ ومؤشر "مُقرَّرات العلوم تلبي احتياجات الطلاب المتعلِّقة بالفهم الكامل لمسـائل الفقر وتعزيز المسـاواة" في المجتمع حيث بلغ متوسِّـط اسـتجابتها (١,٤٣) تقع في الفئة غير متوافرة تمامًا؛ ويُلاحظ أيضًا أنَّ أكبر مؤشِّر لوجود هذا البعد في مُقرَّرات العلوم مؤشر" محتوى المقرَّرات يشـجع على التفكير النقدي ويعزز فهم الطلاب للقضـايا التعليمية وجودة التعليم"، في حين كان أقل مؤشـر لاستجابات حول مؤشِّر "يتضـمن المنهج الدراسـي محتوى يدعم فهم الطلاب لفرص العمل ويشـجع على المسـاواة في مجال الفرص الاقتصادية.

كما أنَّ المتوسِّـط الكلى حول درجة توافر البُعد الاجتماعي بوصـفه أحد أبعاد التَّنمية المسـتدامة في مُقرَّرات كلية العلوم وصـل إلى (١,٩٠) وهي تقابل المسـتوى متوافر بدرجةٍ ضـعيفة في مُقرَّرات كلية العلوم مما يدل على أن هذه المقرَّرات تحتوي على هذا البُعد بدرجة قليلة؛ وتحتاج إلى مزيدٍ من الدعم داخل هذه المقرَّرات.

وتتفق هذه النَّتائج مع ما أشـارت إليه دراسـةُ الرويلي (٢٠٢٢) بضـرورة تضـمين المقرَّرات محتوى يدعم فهم الطلاب لفرص العمل ويشـجع على المساواة في مجال الفرص الاقتصادية، وتشـجع المشاركة المجتمعية والإسـهام في صنع القرار، وتضمين المقرَّرات محتوى يعكس أهميةَ الصِّحة ويشجع على الوعي بالقضايا الصحية في المجتمع.

البُعد الثَّالث: البُعد الاقتصادي

جدول ٨

النسبة المئوية والمتوسط والانحراف المعياري للاستجابات لمؤشِّرات البُعد الاقتصادي والبُعد ككل

البعد	المؤشِّر	متوسِّط تكرارات الاستجابات							
		توافر ممتاز	توافر جيد	توافر متوسِّط	توافر ضعيف	غير متوافر	المتوسط الكلى	الانحراف المعياري	التفسير
الاقتصادي	تتضمن المقرَّرات مواضيع تعكس النمو الاقتصادي المستدام في المقرَّرات التي تُدرَّسونها؟	٢,٩	٠	٢,٩	١٤,٢	٨٠	١,٣١	٠,٧٩	غير متوافر
	يتم التركيز على كفاءة استهلاك الموارد في محتوى المقرَّرات الدراسية؟	٠	٢,٩	١١,٤	٤٠	٤٥,٧	١,٧١	٠,٧٩	غير متوافر
	يتم تضمين أهداف الأمم المتحدة للتنمية المستدامة في محتوى المقرَّرات الدراسية؟	٠	٢,٩	١٤,٣	٤٨,٥	٣٤,٣	١,٨٦	٠,٧٧	متوافر بشكل ضعيف
	يتم تناول مواضيع العدالة الاقتصادية والاجتماعية في سياق العلوم في المقرر؟	٢,٩	٢,٩	١١,٤	٢٠	٦٢,٨	١,٦٣	١,٠٠	غير متوافر
	تشجع المقرَّرات الابتكار والبحث في مجال التكنولوجيا الخضراء والحلول المستدامة في المقرر؟	٠	٨,٦	١٤,٣	٤٢,٨	٣٤,٣	١,٩٧	٠,٩٢	متوافر بشكل ضعيف
	البعد ككل	١,١٦	٣,٤٢	١٠,٨٤	٣٣,١٤	٥١,٤٤	١,٦٩	٠,٨٥	غير متوافر

يتَّضح من الجدول: أنَّ المتوسِّط الحسابي لاستجابات أعضاء هيئة التَّدريس على مؤشِّرات البُعد الاقتصادي تتراوح ما بين (١,٣١، ١,٩٧) وهي جميعًا تقع في مستوى فئة توافر ضعيف، وغير متوافر مما يدل على أنَّ مؤشِّرات البُعد الاقتصادي بها قصور في توافرها في مُقرَّرات كلية العلوم، ويُلاحَظ أنَّ أكبر مؤشِّر لوجود هذا البُعد في مُقرَّرات العلوم كان "تشجيع الطلاب على الابتكار والبحث في مجال التكنولوجيا الخضراء والحلول المستدامة في المقرر"، في حين كان أقل مؤشِّر لاستجابات مؤشِّر " تتضمن المقرَّرات موضوعات تعكس النُّمو الاقتصادي المستدام في المقرَّرات التي تُدرَّسونها" كما أنَّ المتوسِّط الكلى حول درجة توافر البُعد الاقتصادي بوصفه أحد أبعاد التَّنمية المستدامة في مُقرَّرات كلية العلوم

وصل إلى (١,٦٩) وهو غير متوافر في مُقرَّرات كلية العلوم؛ مما يدل على أن هذه المقرَّرات لا تحتوي على هذا البُعد وعدم مراعاته عند إعداد محتوى هذه المقرَّرات وأنشطتها؛ وتحتاج إلى مزيدٍ من الدعم . وتتفقُ هذه النَّتيجة ودراسة عتمان (٢٠٢٠) التي أظهرت وجود عديدٍ من التَّحديات لتحقيق متطلَّبات التَّنمية المستدامة، ومنها: الاعتماد على جودة العمليات التعليمية، وعدم التركيز على جودة المخرجات، وضعف كفاءة بعض أعضاء هيئة التَّدريس وعدم استيعابهم لمتطلبات التَّنمية المستدامة.

البُعد الرابع: البُعد المؤسَّسي

جدول ٩

النسبة المئوية والمتوسِّط الحسابي والانحراف المعياري للاستجابات لمؤشِّر البُعد المؤسَّسي والبُعد ككل

البعد	المؤشر	متوسِّط تكرارات الاستجابات						
		توافر ممتاز	توافر جيد	توافر متوسِّط	توافر ضعيف	غير متوافر	المتوسط الكلي	الانحراف المعياري	التَّفسير
المؤسسي	يتعاون مع المجتمع المحلي والشركات لتحقيق أهداف التَّنمية المستدامة في المقرَّرات؟	٠	٠	٥,٧	١٤,٣	٨٠	١,٢٦	٠,٥٦	غير متوافر
	يتم استخدام نُظُم لقياس وتقييم تأثير المقرَّرات على التَّنمية المستدامة؟	٠	٠	١١,٤	٢٠	٦٨,٦	١,٤٣	٠,٦٩	غير متوافر
	يتم تقديم برامج تدريب لتعزيز فهم المعلِّمين حول مفاهيم التَّنمية المستدامة؟	٠	٠	١١,٤	٢٢,٩	٦٥,٧	١,٤٦	٠,٧٠	غير متوافر
	توجد جهود لتحسين كفاءة استخدام الموارد في المقرَّرات؟	٢,٩	٥,٧	٤٥,٧	٤٥,٧	٠	٢,٦٦	٠,٧٣	متوافر بدجةٍ ضعيفة
	يتم توفير بنية تحتية للتعليم عن بُعد لتحقيق التميُّز التعليمي وتوفير فرص التعليم للجميع؟	٠	٢,٩	١٧,١	٤٢,٩	٣٧,١	١,٨٦	٠,٨١	متوافر بدرجةٍ ضعيفة
	تشجع المقرَّرات على البحث العلمي ونقل المعرفة لتعزيز التَّنمية المستدام؟	٥,٧	٨,٦	٤٥,٧	٣١,٤	٨,٦	٢,٧	٠,٩٦	متوافر بدرجةٍ ضعيفة
	تتضمن المقرَّرات تعزيز الالتزام بمبادئ وقوانين دولية تعزز التَّنمية المستدامة؟	٠	٠	١٤,٣	٣٤,٣	٥١,٤	١,٦	٠,٧٣	غير متوافر
	البعد ككل	١,٢٣	٢,٤٦	٢١,٦١	٣٠,٢١	٤٤,٤٩	١,٨٥	٠,٧٤	متوافر بدرجة ضعيفة

يتَّضح من الجدول أنَّ المتوسِّط الحسابي لاستجابات أعضاء هيئة التَّدريس على مؤشِّرات البُعد المؤسَّسي تتراوح ما بين (١,٢٦، ٢,٧١)، وهي جميعًا تقع في مستوى فئة توافر ضعيف وغير متوافر؛ مما يدل على قصور في مؤشِّرات البُعد المؤسَّسي وعدم توافراها في مُقرَّرات كلية العلوم

- كما يُلاحَظ أنَّ أكبر مؤشِّـــر لوجود هذا البُعد في مُقرَّرات العلوم كان للمؤشـــر" تشـــجع المقرَّرات على البحث العلمي ونقل المعرفة لتعزيز التَّنمية المســـتدامة"، في حين كان أقل مؤشـــر لوجود هذا البُعد كان للمؤشِّر" تعاون مع المجتمع المحلي والشركات لتحقيق أهداف التَّنمية المستدامة في المقرَّرات"كما أنَّ المتوسِّط الكلى حول درجة توافر البعد المؤسِّسي بوصفه أحد أبعاد التَّنمية المستدامة في مُقرَّرات كلية العلوم وصل إلى (١,٨٥) وهي تقابل أيضًـا المسـتوى توافر بدرجةٍ ضـعيفة مما يدل على وجود قصـورٍ في مُقرَّرات كلية العلوم في الاهتمام بهذا البُعد.
- وتتفقُ هذه النَّتائج مع ما أشـــارت إليه دراســـةُ الشـــيتي (٢٠٣٠) بضـــرورة تعزيز التَّعاون بين الحكومات والمنظَّمـات غير الحكومية والقطاع الخاص والمجتمع المدني، وتعزيز القـدرة على التخطيط والتنفيـذ ومراقبة التَّنمية المستدامة، وتعزيز المشاركة في الاتفاقيات والمواثيق.

عرضُ النَّتائج الخاصة باستبانة التَّنمية المستدامة والأبعاد الفرعية:

جدول ١٠

النِّسبة المئوية والمتوسِّط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد التَّنمية المستدامة والاستبانة ككل

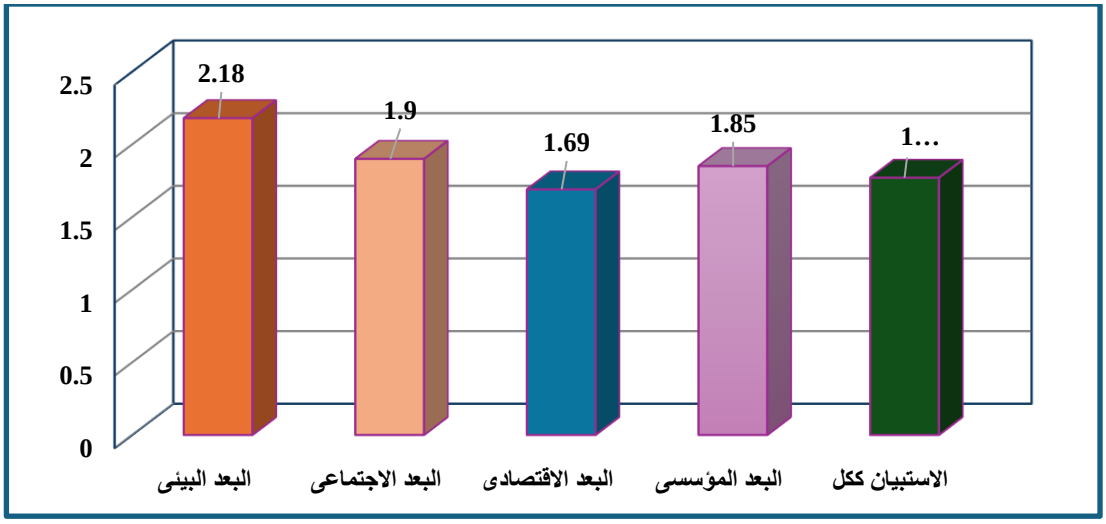
الأبعاد	متوسِّط تكرارات الاستجابات							التَّفسير
	توافر ممتاز	توافر جيد	توافر متوسِّط	توافر ضعيف	غير متوافر	المتوسط الكلى	الانحراف المعياري	
البُعد البيئي	٥,١٥	١٠,٢٩	١٦,٢٨	٣٣,٧	٣٤,٥٨	٢,١٨	١,١٦	ضعيف
البُعد الاجتماعي	١,٧٢	٣,٤٦	١٧,٧	٣٧,٧٠	٣٩,٤٢	١,٩٠	٠,٧٩	ضعيف
البُعد الاقتصادي	١,١٦	٣,٤٢	١٠,٨٤	٣٣,١٤	٥١,٤٤	١,٦٩	٠,٨٥	غير متوافر
البُعد المؤسسي	١,٢٣	٢,٤٦	٢١,٦١	٣٠,٢١	٤٤,٤٩	١,٨٥	٠,٧٤	ضعيف
الاستبانة ككل	٢,٧٦	٥,٧٣	١٦,٩١	٣٣,٤٣	٤١,١٧	١,٧٧	٠,٨١٥	غير متوافر

يتَّضح من الجدول أنَّ المتوسِّط الحسابي لاستجابات أعضاء هيئة التَّدريس على درجة توافر مؤشِّرات أبعاد التَّنمية المستدامة في مُقرَّرات كلية العلوم ما بين (١,٦٩، ٢,١٨) حيث سجَّل البُعدُ البيئي على أكبر قيمة لمتوسط الاستجابات في حين سجَّل البُعد الاقتصادي أقل قيمة لمتوسِّط الاستجابات، وهي جميعا تقع في مستوى فئة توافر ضعيف وغير متوافر؛ مما يدل على قصور في مُقرَّرات كليَّة العلوم في احتوائها أبعاد التَّنمية المستدامة.

كما أنَّ المتوسِّط الكلى لاستجابات أعضاء هيئة التَّدريس على الاستبانة الخاصة بأبعاد التَّنمية المستدامة ودرجة توافرها في مُقرَّرات كليَّة العلوم (١,٧٧) وهي تقابل مستوى غير متوافر، ويمكن توضيح ذلك في الشكل التالي:

شكل ١

متوسِّط درجة توافر أبعاد التَّنمية المستدامة في مُقرَّرات كليَّة العلوم من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس



مما يشـــيرُ إلى أن مُقرَّرات كلية العلوم تحتاجُ إلى مزيدٍ من التَّطوير من جميع جوانب المنهج لدعم أبعاد التَّنمية المسـتدامة بجميع أبعادها. في سـبيل تحقيق التَّنمية المسـتدامة، يعدُّ تطويرُ المهارات الأسـاسـية لدى الأفراد أمراً ذا أهميةٍ بالغة.

وفي الختام يمكن القولُ إنَّ للتعليم دورًا حيويًا في تحقيق التَّنمية المســـتدامة، إذ يتطلَّب تحقيق هذه الأهداف تفعيل الطلاب وتمكينهم من تطوير مهاراتهم لمواجهة تحديات مجتمعاتِهم بفعّالية. كما أنَّ برامجَ التَّعليم الشَّـاملة التي تركز على التَّفكير النَّقدي والتَّدريب العملي تعزز فهم الطلاب لأبعاد التَّنمية المستدامة.

توصياتُ الدِّراسة

١. ربطُ الأهداف التَّدريسية للمُقرَّرات العلمية في كليَّة العلوم بمؤشِّرات التَّنمية المستدامة.

٢. ترقية جودة التَّعليم قبل الجامعي وتحسينه من خلال المراجعة والتجديد المستمرين للمناهج والمقرَّرات الدراسية

٣. ضرورة تضمين المقرَّرات لمؤشرات التَّنمية المستدامة بما يضمن توزيعها توزيعًا ملائمًا يحقِّق التَّتابع والتَّكامل.

مُقترحاتُ الدِّراسة

١. إجراء دراسة لمعرفة درجة وعي المعلِّمين في المملكة العربية السُّعودية بمتطلَّبات التَّنمية المستدامة.

٢. إجراء دراسة لقياس درجة معرفة الطُّلاب في المرحلة الجامعية لأبعاد التَّنمية المستدامة ودرجة ممارستهم لها.

٣. عقد برامج وورش تدريبية لأعضـاء هيئة التَّدريس بالجامعة بصـفةٍ عامة، وأعضـاء هيئة التَّدريس بكليَّة العلوم بصفةٍ خاصة قائمة على أبعاد التَّنمية المستدامة.

المراجع

أولا: المراجع العربية

البحراوي، علي نبيه. (٢٠٢٢). التعليم الجامعي وأهداف التَّنمية المستدامة. *دراسات في التعليم الجامعي*، (٥٥)، ١٦-٢٣.

أبو النصر، مدحت محمد، ومحمد، ياسمين مدحت. (٢٠١٧). *التَّنمية المستدامة مفهومها أبعادها مؤشراتها*. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

الزهراني، محمد رجب، والجهني، فهد مفضي. (٢٠٢٠). دور الجامعات في تحقيق التَّنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية جامعة الملك عبد العزيز أنموذجا. *مجلة بحوث كلية الآداب-جامعة المنوفية*، ١٢٢، ٣- ١٢.

كفافي، إيمان مصطفى. (٢٠١٦). دراسة مقارنة للتعليم من أجل الاستدامة في جامعتي بريتش كولمبيا ونوتنجهام وإمكانية الإفادة منها في جامعة الأزهر. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، ٣(١٧)، ٢٩٠ - ٣٤٨.

البريدي، عبد الله بن عبد الرحمن. (٢٠١٥). *التَّنمية المستدامة: مدخل تكاملي لمفاهيم الاستدامة وتطبيقاتها مع التركيز على العالم العربي*. العبيكان للنشر.

الدفراوي، نرمين محمد. (٢٠١٩). مقرر مقترح في التَّنمية البيئية المستدامة قائم على أنشطة التوعية البيئية لتنمية الوعي البيئي لدى طلاب معلمي العلوم بكليات التربية. *مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية*، ٢(٢٩)، ١٣١ – ١٩١.

رجب، إسراء محمد أحمد. (٢٠٢٢). تطوير التعليم الجامعي نحو التعليم الريادة الأعمال في ضوء أبعاد التَّنمية المستدامة رؤية مقترحة. *مجلة العلوم التربوية*، ٥٣، ٦٨-١٢٢.

الرويلي، سعود بن رغيان. (٢٠٢٢). واقع تطبيق التعليم من أجل التَّنمية المستدامة بجامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس. *مجلة الشمال للعلوم الإنسانية*، ٧(٢)، ٦١٠ – ٦٨٥.

الزامل، الجوهرة بنت عبد العزيز. (٢٠٢٠). تصور مقترح للتخطيط للتنمية المستدامة في المجتمع السعودي في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. *مجلة العلوم التربوية والعلوم الإنسانية*، (٩)، ٢٠١- ٢٣٧.

الشعبي، وليد بن عبد الله. (٢٠١٨). درجة تضمين مجالات آلية المجتمع في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، (١٧٧)، ١٢-٤٥.

الشيتي، إيناس محمد. (٢٠٢٠). دور الجامعات السعودية في مواءمة مخرجات التعليم العالي ومتطلبات التَّنمية المستدامة وفق رؤية "٢٠٣٠" في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية لآراء القيادية الإدارية في جامعة القصيم. *المجلة العالمية للاقتصاد والأعمال*، ٩(٣)، ٥٣٧ – ٥٦١.

عبد القادر، أسماء أبو بكر، والعزازي، سعاد إبراهيم. (٢٠١٧). وعي الطالبات الخريجات بأهداف رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ دراسة ميدانية. *مجلة البحث العلمي في الآداب*، ١٠(١٩)، ٢٠٥ – ٢٤٨.

العتيبي، منصور بن نايف. (٢٠١٥). مساهمة جامعة نجران في التَّنمية المستدامة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية والإدارية بالجامعة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية - جامعة القصيم*، ٨(٣)، ٩٥٣ – ١٠٠٢.

عتمان، فاطمة محمد. (٢٠٢٠). آليات تحقيق التَّنمية المستدامة في ضوء مفهوم التعليم الريادي في الجامعات المصرية: تصور مقترح. *مجلة كلية التربية جامعة بنها*، ٣١ (١٢٤)، ٣١٤ - ٤١٢.

عيد، محمود عمر. (٢٠٢٠). تحقيق الأنشطة الطلابية لبعض أهداف التَّنمية المستدامة بالجامعات المصرية من وجهة نظر الطلاب دراسة حالة لجامعة الفيوم. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ٥(١١)، ٣١١ – ٣٩٧.

القحطاني، عايض بن علي. (٢٠٢٣). دور التحول الرقمي في تحقيق التَّنمية المستدامة في إطار رؤية المملكة ٢٠٣٠. *المجلة العربية للمعلوماتية وأمن المعلومات*، (١١)، ١١٥- ١٥٢.

القحطاني، مبارك فهيد، والحماد، ماجد عبد الله. (٢٠١٩). درجة جاهزية القيادة المدرسية لتطبيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ من وجهة نظر القيادات التربوية بتعليم محافظة الخرج. *مجلة كلية التربية*، ٣٠(١٢٠)، ١٥١- ١٧٥.

القميزي، حمد بن عبد الله. (٢٠١٥). دور محتوى مُقرَّرات مناهج العلوم في تنمية مفاهيم التَّنمية المستدامة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، ١٨ (٢)، ١٨٥ – ٢١٥.

محمد، أحمد آدم. (٢٠١٥). دور الجامعات في تحقيق التَّنمية المستدامة في السودان: دراسة حالة جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. *مجلة جرش للبحوث والدراسات*، ١٦ (١)، ٣٣٨ – ٣١٥.

رؤية ٢٠٢٣ المملكة العربية السعودية. (٢٠١٦). في رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٢٣. https://www.vision2030.gov.sa/media/5ptbkbxn/saudi_vision2030_ar.pdf

ثانياً: المراجع الأجنبية

Al-Bahrawi, A. (2022). University Education and Sustainable Development Goals (in Arabic). *Studies in University Education*, (55), 16-23

Abu Al-Nasr, M. & Yasmine, M. (2017). *Sustainable Development: Its Concept, Dimensions, and Indicators* (in Arabic). Arab Group for Training and Publishing.

Al-Zahrani, M. & Al-Jahni, F. (2020). The Role of Universities in Achieving Sustainable Development in the Kingdom of Saudi Arabia, King Abdulaziz University as a Model (in Arabic). *Journal of Research of the Faculty of Arts- Menoufia University*, (122), 3-12.

Kafafi, I. (2016). A Comparative Study of Education for Sustainability at the Universities of British Columbia and Nottingham and the Possibility of Benefiting from It at Al-Azhar University (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education- Al Azhar University*. 3(17), 290-348.

Al-Baridi, A. (2015). *Sustainable Development: An Integrative Approach to Sustainability Concepts and Applications with a Focus on the Arab World* (in Arabic). Al-Obeikan Publishing.

Al-Dafrawy, N. (2019). A Proposed Course in Sustainable Environmental Development Based on Environmental Awareness Activities to Develop Environmental Awareness among Science Teacher Students in Faculties of Education (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education-Alexandria University*, 2(29), 131-191

Ragab, I. (2022). Developing University Education Towards Entrepreneurial Education in Light of the Dimensions of Sustainable Development A Proposed Vision (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, 53, 68-122

Al-Ruwaili, S. (2022). The Reality of Applying Education for Sustainable Development at the Northern Border University from the Perspective of Faculty Members (in Arabic). *Northern Journal of Humanities*, 7(2), 610-685

Al-Zamil, A. (2020). A proposed vision for planning for sustainable development in Saudi society considering the Kingdom's vision 2030 (in Arabic). *Journal of Educational Sciences and Humanities*, (9), 201-237.

Al-Shaabi, W. (2018). The extent of including community mechanism fields in the science book for the second intermediate grade in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education-Al Azhar University*, 177(2), 12-45.

Al-Shiti, E. (2020). The role of Saudi universities in aligning higher education outcomes with sustainable development requirements according to the "2030" vision in the Kingdom of Saudi Arabia: An analytical study of the opinions of administrative leadership at Qassim University (in Arabic). *The International Journal of Economics and Business*, 9(3), 537-561

Abdul Qader, A. & Al-Azzizi, S. (2017). Awareness of female graduates of the objectives of the Kingdom of Saudi Arabia's Vision 2030: A field study (in Arabic). *Journal of Scientific Research in Arts*, 19(10), 205-248

Al-Otaibi, M. (2015). The contribution of Najran University to sustainable development from the perspective of academic and administrative leaders at the university (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences - Qassim University*, 8(3), 953-1002.

Otman, F. (2020). Mechanisms for achieving sustainable development considering the concept of entrepreneurial education in Egyptian universities: A proposed vision (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education-Benha University*. 31 (124), 314 - 412.

Eid, M. (2020). Student Activities Achieving Some Sustainable Development Goals in Egyptian Universities from the Students' Perspective, a Case Study of Fayoum University (in Arabic). *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 5(11), 311 – 397.

Al-Qahtani, A. (2023). The Role of Digital Transformation in Achieving Sustainable Development within the Framework of the Kingdom's Vision 2030 (in Arabic). *Arab Journal of Informatics and Information Security, General Organization for Education*, (11), 115- 152.

Al-Qahtani, M. & Al-Hamad, A. (2019). The Degree of Readiness of School Leadership to Implement the Vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030 from the Perspective of Educational Leaders in Al-Kharj Governorate Education (in Arabic). *Journal of the College of Education*, 30(120), 151- 175.

Al-Qamizi, H. (2015). The role of science curriculum content in developing sustainable development concepts among intermediate school students in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *Egyptian Journal of Science Education*, 18(2), 185-215

Mohamed, A. (2015). The role of universities in achieving sustainable development in Sudan: A case study of Sudan University of Science and Technology (in Arabic). *Jerash Journal of Research and Studies*, 16(1), 338-315.

Vision 2023 Kingdom of Saudi Arabia. (2016). In Vision 2023 K.S.A. (in Arabic). https://www.vision2030.gov.sa/media/5ptbkbxn/saudi_vision2030_ar.pdf

Ozili, P. (2022). Sustainability and Sustainable Development Research around the World. *Managing Global Transitions*, 20 (3), 259–293.

Rahmat, S. & Ali, S. (2021). Education for Sustainable Development Incorporation through Social Studies Curriculum: A Phenomenological Approach. *Bulletin of Education and Research*, 43(1), 201-218.

Ramzy, O., El Bedawy, R., Anwar, M. & Eldahan, O. (2019). Sustainable Development & Good Governance. *European Journal of Sustainable Development*, *8*(2), 125.

Shawki, N. (2016). *International Norms, Normative Change, and the UN Sustainable Development Goals*. Lexington Books Publisher.

WCED. (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development*: https://www.are.admin.ch/are/en/home/media/publications/sustainable-development/brundtland-report.html

مُتطلَّبات تطبيق القيادة بالقيم في جامعةِ الملك خالد من وجهةِ نظر أعضاء هيئة التَّدريس

نورة عبد الله آل دايل

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

المسْتَخْلَص: هدفت الدِّراسةُ التعرُّف إلى درجة توافر مُتطلَّبات تطبيق القيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس من خلال الكشف عن المتطلَّبات (التَّنظيمية، والثَّقافية، والتَّعليمية)، واعتمدت الدِّراسةُ على المنهج الوصفي التَّحليلي؛ حيث طُبِّقت الدِّراسةُ على عينة من أعضاء هيئة التَّدريس بجامعة الملك خالد، عددها (٦١) عضوًا واستخدمت الدِّراسةُ الاستبانة أداةً لجمع البيانات، والمعلومات، وتمَّ تحليلُ البيانات وقد خلصت الدِّراسةُ إلى أنَّ درجة توافر المتطلَّبات التَّنظيمية، والثَّقافية، والتَّعليمية للقيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس كانت تتراوح بين "متوسِّطة"، و"عالية". جاءت المتطلَّباتُ التَّنظيمية في المرتبة الأعلى بمتوسِّط حسابي (٣,٧٩)، وانحراف معياري قدره (٠,٩٣). تليها في المرتبةِ الثانية المتطلَّبات التَّعليمية بمتوسِّط حسابي (٣,٥٢)، وانحراف معياري قدره (١,٠٦). وجاءت المتطلَّبات الثَّقافية في المرتبة الثَّالثة بمتوسِّط حسابي (٣,٨٣)، وانحراف معياري قدره (١,١٢). وقدَّمت الدِّراسةُ عددًا من التوصيات؛ منها: مراجعة السِّياسات التَّنظيمية، وتعزيز العدالة والشَّفافية، وإنشاء منصَّات إلكترونية لتعزيز القيم. كما أكدت أهمية تنظيم برامج تطوير ثقافية، وإعادة تصميم المناهج وتوفير تدريب لتعزيز مهارات القيادة بالقيم، واستخدام التِّقنيات الحديثة.

الكلمات المفتاحية: القيادة، القيم التَّنظيمية، القيم الثَّقافية، القيم التَّعليمية.

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 (3.38) 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.

المقدِّمة

إنَّ إعدادَ المواطن الصالح المتمسك بقيمه وهويته الثَّقافية هو الهدف الأسمى الذي تسعى إلى تحقيقه المؤسَّساتُ التَّربوية وأنظمتُها كافةً، وتعدُّ القيمُ إحدى ركائز العملية التَّربوية؛ إذ إنَّ تحقيقها من أهم غايات التَّربية، ووظائفها؛ حيث تعمل القيمُ على تشكيل شخصية الإنسان، وتوجيه سلوكه، كما تعمل على وقايته من الانحراف، وتحميه من الانزلاق في الخطأ. كما تعدُّ القيادةُ بالقيم من الأسس الجوهرية التي تعزز الأداء، والابتكار في المؤسَّسات التَّعليمية؛ حيث تركز هذه القيادة على مجموعةٍ من المبادئ الأساسية التي توجِّه سلوكَ الأفراد، وتساعد في بناء ثقافة تنظيمية متينة (بعجي، ٢٠١٨).

وحظيت القيادةُ باهتمام الباحثين، والمهتمين، والمسؤولين عن العمل الإداري؛ نظرًا لأهميتها في إنجاز المؤسَّسات لمهامها، وتحقيقها لأهدافها؛ إذ يتوقف نجاحُ هذه المؤسَّسات أو فشلها على مدى النَّجاح الذي يحققه القادة في أعمالهم. وتهيئ القيادةُ العقلانية جوًّا مريحًا للعمل يساعد المرؤوسين على فهم طبيعة المهام الموكَلة إليهم، والقيام بكثيرٍ من العمليات والممارسات الإدارية (أبو عبلة، ٢٠١٥). وأصبحت الجامعاتُ رمزًا للتقدُّم في الأمم، وعنوانًا للرقي، والحضارة؛ فهي تُعدُّ واحدةً من أهم المؤسَّسات العلمية، والثَّقافية، والاجتماعية التي تسهم في بناء أسس منظومة القيم وقواعدها؛ حيث تؤدي دورًا رياديًّا في النَّقد الاجتماعي، والخلقي؛ حيث تُعدُّ المكان الذي يتم فيه إعداد النُّخب القيادية في المجتمع وتخريجها (القواسمة، ٢٠١٦، ٢١٤).

وتمثِّل القيمُ مصدرًا رئيسًا للقيادة الفعالة، ومنظومةً أساسية يجب أن تتوافر لدى القادة، كما أنَّ قيمَ القائد يجب أن تُمثل القيم المؤسسية، والمجتمعية، كما أنها يجب كذلك أن تظهر في سلوكيات كلٍ من القادة والمرؤوسين وأداءاتهم (الشريف، ٢٠٢٠، ١١٤٦). والقيادة القائمة على القيم تجعل القادة يفرضون قيمهم على الآخرين. ومع ذلك، فإنَّ طبيعة القائد والقيم التي يتبناها هي التي تؤثِّر بشكلٍ متماسك وعقلاني (Setlhodi, 2022).

وقد حظي موضوعُ القيم في المؤسَّسات التَّعليمية بأهميةٍ كبيرة؛ حيث أكَّدت عديدٌ من الدِّراسات أهميةَ القيادة بالقيم من خلال إسهامها في خلق بيئة تعليمية إيجابية تعزِّز من تفاعل أعضاء هيئة التَّدريس والطلاب؛ مما يؤدي إلى تحسين جودة التَّعليم، وتعزز من شعور الانتماء، والولاء لدى الأفراد؛ مما يحفزهم على تقديم أداء أفضل، إلى جانب تطوير ثقافة مؤسسية ترتكز على القيم الإنسانية، وتحفز الابتكار، والإبداع من خلال تعزيز التَّعاون، والاحترام، وتحقيق الأهداف المؤسسية، وتوجيه السلوك الخلقي؛ مما يعزِّز سمعة المؤسسة؛ حيث أشارت دراسةُ الغشمري وغانم (٢٠٢٢) إلى أهمية توظيف نمط القيادة بالقيم في المؤسَّسات التَّربوية، والاهتمام ببيئتها، وتحسين جودتها بما يحقق التميُّز المؤسسي فيها.

كما أكَّدت دراسةُ البقمي (٢٠٢٠) أنَّ الإدارة بالقيم توفر تقنيات مهمة للنجاح؛ مثل فهم أساليب الإدارة وتعزيز الشَّراكة في العمل، وتجنُّب العوامل المحبطة. في حين أظهرت دراسةُ شريف وأتان (٢٠١٩) أنَّ القيادة الخلقية ترتبط إيجابيًّا بسلوك المواطنة المنظمة، وأنَّ الدافع الجوهري يتوسط العلاقة بين القيادة الخلقية، وسلوك المواطنة المنظمة.

وأكَّدت دراسةُ بعجي (٢٠١٨) أنَّ القيادة بالقيم تركز على بناء علاقات قائمة على الثِّقة، والاحترام؛ مما يسهم في تحسين التَّفاعل بين جميع الأطراف المعنية في المؤسَّسة التَّعليمية. كما أكَّدت دراسةُ الأسدي (٢٠١٦) أنَّ القيادةَ بالقيم تسهمُ في تحقيق الأهداف الإدارية من خلال توجيه الجهود نحو القيم المشتركة؛ مما يزيد من فاعلية الأداء المؤسَّسي.

مشكلةُ الدِّراسة

تعدُّ المملكةُ العربية السُّعودية نموذجًا يُقتدى به في تطبيق القيم الإسلامية في جميع جوانب الحياة؛ بما في ذلك التَّعليم العالي. وتعكس مؤسَّساتُ التَّعليم العالي في المملكة التزامًا راسخًا بتعزيز القيادة بالقيم؛ حيث تُعدُّ هذه القيادة جوهر الإدارة الفعالة التي تسهم في تطوير المجتمع، وتعزيز الهوية الثَّقافية، والدينية، وتطبيق القيم، ووزارة التَّعليم في المملكة تدرك أنَّ القيادةَ بالقيم تمكِّن المؤسِّسات التَّعليمية من تحقيق أهدافها الاستراتيجية بشكلٍ أكثر فاعلية؛ مما يسهم في تطوير التَّعليم العالي في المملكة؛ وهذا ما أكَّدته دراسةُ الشريف (٢٠٢١) التي أظهرت أن أعضاء هيئة التَّدريس بجامعة تبوك يمارسون القيادة بالقيم بدرجات مرتفعة، كما أوصت الدِّراسةُ نفسها بضرورة ممارسةِ عضو هيئة التَّدريس للقيادة بقيمة القدوة والقيادة بقيمة العدل والقيادة بقيمة العلاقات، وهو ما يزيد من مستوى فاعلية الطُّلاب في كثيرٍ من المجالات.

وأشارت دراسةُ الشمراني (٢٠٢١) إلى أنَّ القيادةَ بالقيم تمثل نهجًا أساسيًّا لمؤسَّسات التَّعليم العالي في المملكة العربية السُّعودية، كما أوصت دراسةُ الأسدي (٢٠١٦) بضرورةِ معرفة كيفية بناء قيادة ذات قيم فضلًا عن تعزيز القدرات الاستراتيجية لمواردها البشرية. وبالرَّغم من اهتمام وزارة التَّعليم بالقيادة بالقيم، وترسيخها في مؤسَّسات التَّعليم؛ فإنَّ الباحثةَ لاحظت افتقار الأدبيات إلى فهمٍ شاملٍ لمتطلَّبات تطبيق القيادة بالقيم في الجامعات السُّعودية؛ مما يبرز الحاجة إلى إجراء دراسةٍ تفصيلية لتحديد المتطلَّبات اللازمة لتطبيق القيادة بالقيم ومدى تحقُّقها، و ذلك للإسهام في تطوير استراتيجيات قيادية تتناسب مع السِّياق الثَّقافي، والديني في المملكة؛ مما يساعد على تعزيز التَّفاعل الإيجابي في البيئة الأكاديمية من خلال دراسة مُتطلَّبات تطبيق القيادة بالقيم في جامعة الملك خالد؛ لتحقيق تحسينات ملموسة في البيئة الأكاديمية، والثَّقافة المؤسَّسية، وتعزيز الأهداف التَّعليمية، والتَّربوية في الجامعة.

ومما سبق؛ يأتي اختيارُ الباحثة لموضوع دراسة مُتطلَّبات تطبيق القيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس؛ بهدف تحديد المتطلَّبات التي يمكن تطبيقُها بشكلٍ أفضل من قِبَل القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد؛ مما ينعكس إيجابًا على قدرتها في الإسهام في نشر القيم، وتطوير الجامعة وفقًا لذلك.

أسئلةُ الدِّراسة

سعت الدِّراسةُ إلى الإجابة عن السُّؤال الرئيس التالي:

ما درجةُ توافر مُتطلَّبات تطبيق القيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس؟

وتندرج منه الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما درجة توافر المتطلَّبات التَّنظيمية للقيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس؟

٢. ما درجة توافر المتطلَّبات الثَّقافية للقيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس؟

٣. ما درجة توافر المتطلَّبات التَّعليمية للقيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس؟

أهدافُ الدِّراسة

هدفت الدِّراسةُ بشكلٍ رئيس التعرُّف إلى درجة توافر مُتطلَّبات تطبيق القيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس من خلال تحقيق الأهداف الآتية:

١. الكشف عن درجة توافر المتطلَّبات التَّنظيمية للقيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس.

٢. الكشف عن درجة توافر المتطلَّبات الثَّقافية للقيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس.

٣. الكشف عن درجة توافر المتطلَّبات التَّعليمية للقيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس.

أهميةُ الدِّراسة

تكتسب الدِّراسة أهميتَها من أهمية الموضوع الذي تتناوله؛ وهو التعرف إلى مُتطلَّبات تطبيق القيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس؛ حيث تكمن أهمية الدِّراسة النَّظرية، والتَّطبيقية في الآتي:

أولًا– الأهميةُ النَّظرية:

١- تبرز أهميةُ الدِّراسة في ارتباطها بموضوعٍ مهم؛ وهو القيادة بالقيم؛ حيث ستسهم هذه الدِّراسةُ في إثراء الأدبيات المتعلقة بالقيادة بالقيم، خاصةً في سياق التَّعليم العالي؛ مما يعزز من الفهم الأكاديمي لهذا المفهوم.

٢- سوف تساعد هذه الدِّراسة في تحليل العلاقة بين تطبيق القيادة بالقيم وأداء أعضاء هيئة التَّدريس؛ مما يفتح آفاقًا جديدة للبحث في تأثير القيم على النتائج الأكاديمية.

٣- من المؤمَّل أن تكون هذه الدِّراسةُ منطلقًا لأبحاثٍ ودراساتٍ أخرى بما توفره من أدب نظري، ودراسات سابقة ذات صلة بمُتطلَّبات تطبيق القيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس.

ثانيًا: الأهميةُ التَّطبيقية:

١- تكمن أهميةُ هذه الدِّراسة في تقديم توصيات عملية لصانعي القرار في جامعة الملك خالد؛ مما يساعدهم في تطوير سياسات تعزز من تطبيق القيادة بالقيم.

٢- سوف تساعد الدِّراسة في تصميم برامج تدريبية تهدف إلى تعزيز مهارات القيادة بالقيم لدى أعضاء هيئة التَّدريس؛ مما يسهم في تطوير قدراتهم القيادية.

٣- تعدُّ الدِّراسة الأُولى –على حدِّ علم الباحثة– التي تناولت مُتطلَّبات تطبيق القيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس.

حدودُ الدِّراسة

١. **الحدود الموضوعية:** تقتصر هذه الدِّراسة على معرفة درجة توافر مُتطلَّبات تطبيق القيادة بالقيم (التَّنظيمية، الثَّقافية، التَّعليمية) في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس.

٢. **الحدود المكانية:** تقتصر هذه الدِّراسةُ على جامعة الملك خالد.

٣. **الحدود الزمانية:** تمَّ تطبيقُها في الفصل الأول من العام (١٤٤٦هـ).

٤. **الحدود البشرية:** تقتصر الدِّراسة على أعضاء هيئة التَّدريس بجامعة الملك خالد.

مُصطلحاتُ الدِّراسة

١- مفهوم القيادة:

تُعرَّف 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، ٢٠٠٣، ٢٤١).

وتُعرَّف القيادة اصطلاحًا بأنَّها: "قدرة الفرد على التَّأثير على شخص، أو جماعة، وتوجيههم، وإرشادهم؛ لنيل تعاونهم، وتحفيزهم للعمل بأعلى درجةٍ من الكفاءة؛ من أجل تحقيق الأهداف المرسومة" (البدر، ٢٠١٨، ١٥٣).

وتُعرَّف القيادة بأنَّها: "عملية تفاعلية بين القائد ومرؤوسيه، وبمقتضاها يقوم القائد بتشجيع المرؤوسين ومساعدتهم على العمل بحماس من أجل تحقيق الأهداف" (ياسين، ٢٠٢٢، ٩).

وتُعرَّف القيادة إجرائيًّا بأنَّها العملية التي تمارسها القياداتُ الأكاديمية في توجيه الأفراد وتحفيزهم نحو تحقيق أهداف مشتركة من خلال تعزيز القيم الإنسانية، والخلقية، وتبنِّي استراتيجيات قيادية ترتكز على التواصل الفعَّال، والتعاون والشفافية؛ مما يسهم في خلق بيئة تعليمية إيجابية تدعم الابتكار، والتَّفاعل البنَّاء.

٢- مفهوم القيم:

القيم لغة: القيم في اللغة يبينها ابن منظور (٢٠٠٠) أنَّها: الاستقامة، وتعني اعتدال الشيء، واستواءه، والقيمة: واحدة القيم. وقوَّمت السلعة واستقامته: ثمَّنته، وقوَّمته: عدَّلته، فهو قويم، ومستقيم. وتُعرَّف القيم اصطلاحًا بأنَّها: "مجموعة من المعايير، والأسس التي تحظى بالاحترام، والتقدير لدى الطلاب، ويُحكَم من خلالها على تصرفاتهم بالقبول، أو بالرفض" (القواسمة، ٢٠١٦، ٢١٧).

وتُعرَّف القيم إجرائيًّا بأنَّها المبادئ والمعايير الخلقية التي ينبغي أن تمارسها القياداتُ الأكاديمية، التي توجه سلوكياتهم، وقراراتهم في البيئة الأكاديمية؛ بما في ذلك الالتزام بالنزاهة، والتعاون، والاحترام، والعدالة؛ مما يسهم في تعزيز الثقافة المؤسسية، وتحقيق الأهداف التَّعليمية.

٣- مفهوم القيادة بالقيم:

تُعرَّف القيادة بالقيم بأنَّها: شكلٌ من أشكال الإدارة التي يمارسها القادة، والمديرون في أثناء تفاعلهم مع مرؤوسيهم ويقوم هذا الشكل من القيادة على بعض القيم، والأخلاقيات، والتقاليد السائدة بالمجتمع بالمحيط (الشريف، ٢٠٢٠، ١١٥١).

وتُعرَّف القيادة بالقيم إجرائيًّا بأنَّها الأسلوب الذي تتبعه القياداتُ 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، والشَّفافية، والمشاركة الفعَّالة؛ مما يسهم في تحسين الأداء الأكاديمي، وتعزيز الثَّقافة المؤسسية في الجامعة.

أدبياتُ الدِّراسة

تعريف القيم وأهميتها وأنواعها:

تعريف القيم: هي المفاهيم التي أخذت قسطًا، وإجماعًا وافرًا من قِبَل التَّربويين، والفلاسفة، وعلماء النفس؛ وذلك لفاعليتها في بناء الأخلاق، ودقتها؛ لبناء الروح لدى الفرد بما يتوافق والرؤية الدينية للناشئة. وتُعرَّف بأنها: مجموعة من المعايير، والتنظيمات النفسية التي تتكون داخل الإنسان من خلال الخبرات الناتجة من عمليات التعلُّم، والتفاعل الاجتماعي التي يخوض غمارها في أثناء التنشئة الاجتماعية (هاشم، ٢٠١١، ٣٧).

خصائص القيادة بالقيم:

تتميَّز القيادةُ بالقيم بعدة خصائص رئيسة، منها: (السقاف وأبو سن، ٢٠١٥، ص.٨٢).

١- الرؤية الخلقية: يمتلك القائد الأخلاقي رؤيةً

٢- استراتيجية تتجاوز الأبعاد التقليدية؛ حيث يتضمن البُعد الأخلاقي في خياراته الاستراتيجية معيارًا لتحقيق الأهداف.

٣- الحس الأخلاقي: يتمتع القائد بالقيم بحس أخلاقي قوي في التعامل اليومي، ويطبق ممارسات أخلاقية في تفاعلاته مع الأفراد.

٤- امتلاك القيم الخلقية: تتسم قيمه بالمرونة؛ حيث تكون مرشدةً للقرارات، والسُّلوكيات في جميع الظروف وتتطور وفقًا للقضايا الخلقية التي تواجهها المنظمة.

٥- وجود مقاييس أخلاقية واضحة: يحدد القائد معايير أخلاقية توضح ما هو صحيح وما هو خطأ؛ مما يسهل تقييم السلوك.

٦- العلاقات الخلقية المتميزة: يبني القائد بالقيم علاقات قوية مع جميع الأطراف؛ مما يعزز سمعة المنظَّمة في بيئة العمل.

وتؤكد الباحثةُ على أنَّ العلاقات الخلقية المبنية على القيم تساعد القائد في بناء جسور تواصل قوية مع جميع المرؤوسين؛ مما يعزز من تماسك الفريق وفعاليته في تحقيق الأهداف المشتركة.

أهمية القيادة بالقيم في السياقات الأكاديمية:

تُعدُّ القيادة بالقيم عنصرًا حيويًّا في تعزيز فاعلية المؤسَّسات الأكاديمية، وتحقيق أهدافها التَّعليمية، وتؤدي هذه القيادة دورًا محوريًّا في تشكيل الثقافة المؤسسية، وتعزيز بيئة تعليمية إيجابية من خلال التالي Brown & Treviño, (2021):

١- تعزيز الثقة والانتماء: تساعد القيادةُ بالقيم في بناء الثقة بين القادة، والموظفين، والطلاب؛ مما يعزز الشُّعور بالانتماء للمؤسسة. فعندما يُطبق القادة قيمًا مثل النزاهة، والشفافية؛ يشعر الأفراد بالاحترام، والدعم؛ مما يزيد من التزامهم، واندماجهم في الأنشطة الأكاديمية.

٢- تحسين الأداء الأكاديمي: تُسهم القيادةُ بالقيم في تحسين الأداء الأكاديمي من خلال تعزيز الالتزام، والتميز. القادة الذين يروِّجون لقيم مثل الجدارة، والابتكار؛ يحفزون العاملين، والطلاب على تحقيق نتائج أفضل؛ مما ينعكس إيجابًا على جودة التَّعليم.

٣- دعم الابتكار والإبداع: تُعزز القيادة بالقيم من ثقافة الابتكار، والإبداع في الأوساط الأكاديمية. عندما تُقدَّر القيم؛ مثل التعاون، والاحترام؛ يشعر الأفراد بالأمان للتعبير عن أفكار جديدة؛ مما يؤدي إلى تحسين المناهج والبرامج التَّعليمية.

٤- تشكيل القيم الخلقية: تُعتبر القيادة بالقيم وسيلةً فعالةً لتشكيل القيم الخلقية للطلاب، من خلال نمذجة السلوكيات الإيجابية؛ يؤثر القادة على سلوك الطلاب، ويعززون قيمًا؛ مثل المسؤولية، والمواطنة.

وترى الباحثةُ أنَّ التركيز على القيم الخلقية في المؤسَّسات الأكاديمية يُسهم بشكلٍ كبيرٍ في توفير بيئةٍ جاذبة للطلاب، وأعضاء هيئة التَّدريس، ومنسوبي الجامعة كافةً؛ كما أنَّها تدعم الإبداع والابتكار، وتعزِّز الثِّقة المتبادلة بين القيادة والمرؤوسين.

مُتطلَّبات تطبيق القيادة بالقيم في الجامعة:

تتمثَّل مُتطلَّبات تطبيق القيادة بالقيم في الجامعات في عدة فئات رئيسة تشمل (عبد الحكيم، ٢٠١٨)، و(العطار والراشدي، ٢٠٢١):

١- المتطلَّبات التَّنظيمية: من خلال تطوير الجامعات هياكل تنظيمية تدعم القيادة بالقيم؛ مثل إنشاء لجان للقيم والأخلاقيات، ووضع سياسات واضحة تعكس القيم المؤسسية، وتدمجها في جميع الأنشطة؛ بما في ذلك التوظيف، والتقييم.

٢- المتطلَّبات الثَّقافية: من خلال تنظيم فعاليات، وورش عمل؛ للتوعية بأهمية القيم المؤسسية، وتعزيزها بين جميع أعضاء المجتمع الجامعي، وإنشاء منصَّات للتفاعل بين الطلاب وأعضاء هيئة التَّدريس؛ لتعزيز العلاقات الإيجابية، والمشاركة في القيم المشتركة.

٣- المتطلَّبات التَّعليمية: 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 التطوع والمشاركة المجتمعية.

٤- المتطلَّبات التدريبية: من خلال توفير برامج تدريبية للقادة الإداريين، والأكاديميين؛ لتعزيز مهارات القيادة بالقيم وتنظيم ورش عمل لتطوير مهارات التواصل، والتعاطف، والعمل الجماعي.

٥- المتطلَّبات التقييمية: من خلال إنشاء نظام لتقييم مدى الالتزام بالقيم في جميع مستويات الجامعة؛ بما في ذلك استبانات دورية، وتقارير أداء، وجمع التغذية الراجعة من الطلاب، والموظفين حول مدى تطبيق القيم؛ مما يسهم في تحسين الأداء المؤسسي.

وترى الباحثةُ أنَّ تطبيق القيادة بالقيم في الجامعات يتطلب تكاملًا بين المتطلَّبات التَّنظيمية والثَّقافية والتَّعليمية وكذلك توفير برامج تدريبية مستمرة لتعزيز مهارات القيادة بالقيم لدى منسوبي الجامعة. بالإضافة إلى إنشاء أنظمةٍ دورية لتقييم التزام منسوبي الجامعة بالقيم في الممارسات كافة.

الدِّراساتُ السَّابقة:

هناك كثيرٌ من الدِّراسات السَّابقة التي تناولت القيادة بالقيم، وخاصةً على مستوى المؤسَّسات التَّعليمية محليًّا وعربيًّا، وأجنبيًّا، وسوف تقوم الباحثةُ بعرض عددٍ من نماذج الدِّراسات التي توفرت لديها، وذات الصِّلة بالموضوع، وقد رتبتها الباحثةُ من الأحدث للأقدم، وقسَّمتها إلى دراسات محلية، ودراسات عربية، ودراسات أجنبية على النَّحو التالي:

أولًا: الدِّراساتُ المحلية:

دراسة الشريف (٢٠٢١) وهدفت هذه الدِّراسةُ التعرُّف إلى درجة ممارسة القيادة بالقيم، وأثرها على فاعلية أعضاء هيئة التَّدريس في جامعة تبوك من وجهة نظر طلبة الدِّراسات العُليا، وقد ضمت عينةُ الدِّراسة (٢٢٥) طالبًا وطالبةً من تخصُّصات ومستويات دراسية مختلفة، ولتحقيق الهدف من الدِّراسة تم إعداد استبانة للتعرُّف إلى كلٍ من: واقع ممارسات أعضاء هيئة التَّدريس للقيادة بالقيم، وفاعليتهم، وأظهرت النَّتائجُ أنَّ أعضاء هيئة التَّدريس بجامعة تبوك يمارسون القيادة بالقيم بدرجاتٍ مرتفعة، كما أنَّ تلك الممارسة تنعكس بشكلٍ إيجابي على واقع فاعلية أعضاء هيئة التَّدريس من خلال تصورات طلبة الدِّراسات العُليا بالجامعة، كذلك لا توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية في درجة ممارسة القيادة بالقيم وفاعلية عضو هيئة التَّدريس، والتي تعزَى إلى كلٍ من: عامل الجنس، وعامل المستوى الدراسي، وعامل التَّخصُّص الدراسي؛ ما عدا الفروق في قيمة العلاقات الشَّخصية لصالح الطلبة، وكذلك توجد تأثيرات مباشرة موجبة دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) لممارسة أعضاء هيئة التَّدريس للقيم المرتبطة بعملية القيادة بالقيم في درجة فاعليتهم وفقًا لتصور طلبة الدراسات العليا وطالباتها بجامعة تبوك.

أمَّا دراسةُ الشمراني (٢٠٢١) فقد هدفت التعرُّف إلى درجة ممارسة القيادة بالقيم لدى القيادات التَّربوية في رفع مستوى أداء المعلِّمات في مدارس التَّعليم العام بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلِّمات فيها، وكذلك دراسة دلالة الفروق بين متوسِّطات تقديرات أفراد عينة البحث لدور القيادة بالقيم لرفع مستوى أداء المعلِّمات تبعًا لمتغير مكان المكتب التَّعليمي. ولتحقيق أهداف البحث تمَّ استخدامُ المنهج الوصفي التَّحليلي، وتمت الاستعانة باستبانة تتعلق بإجراءات تطبيق القيادة بالقيم مؤلَّفة من (٣٢) عبارةً موزَّعةً على ثلاث مجالات، وتم تطبيقها على عينة من معلِّمات التعليم العام بلغت (٨٦٥) معلِّمةً في مدينة جدة الفصل الثاني من العام الدراسي(١٤٤٠/٢٠١٩). وبينت النَّتائج أنَّ درجة دور القيادة بالقيم لدى القيادات التَّربوية في رفع مستوى أداء المعلِّمات من وجهة نظر المعلِّمات جاءت مرتفعةً، كما بينت النَّتائجُ أيضًا وجود فروق دالة إحصائيًّا تبعًا لمتغير مكان المكتب التعليمي لصالح مكتب تعليم الجنوب. وقدَّمت الباحثةُ عدة توصيات أهمها تعزيز مفهوم القيادة بالقيم بوصفها اتجاهًا قياديًا حديث لقائدات المدارس من خلال عقد الدورات التدريبية بإشراف المختصين من وزارة التعليم، وتوسيع قاعدة إسهام المعلِّمات في اتخاذ القرارات الإدارية المتعلقة بالمدرسة.

وهدفت دراسةُ الغامدي (٢٠١٩) التعرُّف إلى درجة ممارسة قائدات المدارس في منطقة الباحة للإدارة بالقيم من وجهة نظر المعلِّمات، واستخدمت الباحثةُ المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة لجمع البيانات من عينة الدِّراسة وتكون مجتمع الدِّراسة من جميع معلِّمات مدارس التَّعليم العام بالمدارس الحكومية للبنات بالمراحل الثلاثة (الابتدائية، والمتوسطة،

والثَّانوية) بمنطقة الباحة للعام الدراسي (١٤٣٨/ ١٤٣٩) والبالغ عددهن (٤١٦٤) معلمةً وفق إحصاءات قاعدة بيانات شؤون المعلِّمات بإدارة التعليم بمنطقة الباحة للعام الدراسي (١٤٣٨- ١٤٣٩)، وتمَّ اختيارُ عينةٍ طبقية عشوائية حسب المرحلة الدِّراسية من مجتمع الدِّراسة، بلغ عددها (٤٧٧) معلمةً، وأظهرت النَّتائجُ أنَّ درجةَ الممارسة جاءت مرتفعةً وبمتوسِّط حسابي (٧٠,٣)، كما أشارت النَّتائجُ إلى عدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائية تُعزَى لمتغيرات المرحلة التَّعليمية وسنوات الخبرة.

ثانيًا: الدِّراساتُ العربية

هدفت دراسةُ آل قريشة والأحمدي (٢٠٢٢) التعرُّف إلى القيادة التشاركية لرؤساء الأقسام وعلاقتها بالقيم التَّنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس بجامعة تبوك، واتبعت الدِّراسةُ المنهج الوصفي الارتباطي، وطبَّقت الاستبانةُ أداةً لجمع البيانات، وتكونت عينةُ الدِّراسة من (١٤٩) عضوًا من أعضاء هيئة التَّدريس بكلية التَّربية، والآداب، وكلية إدارة الأعمال، وكلية العلوم، وكلية المجتمع بجامعة تبوك، وأظهرت نتائجُ الدِّراسة أنَّ امتلاكَ سمات القيادة التشاركية لرؤساء الأقسام ككل جاء بدرجة استجابة (محايد)، كما أنَّ امتلاكَ رؤساء الأقسام لسمة العلاقات الإنسانية، ولسمة المشاركة ولسمة تفويض السلطة جاء بدرجة استجابة (محايد)، كما أن توافر عناصر القيم التَّنظيمية 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 نتائجُ الدِّراسة وجود علاقةٍ طردية قوية بين القيادة التشاركية ككل وبين كلٍ من قيم إدارة الإدارة، وقيم إدارة المهمة، وقيم إدارة العلاقات الإنسانية، وقيم إدارة البيئة والقيم التَّنظيمية ككل. وبناءً على نتائج البحث تمَّ التوصُّل إلى تفعيل القيادة التشاركية داخل الأقسام من خلال عمل برامج، ودورات ذات صلةٍ مباشرةٍ بتطوير مستوى الأداء لدى أعضاء هيئة التَّدريس، وإشراكهم في عملية تقييم الأداء وتوضيح نقاط القوة والضعف لديهم.

أمَّا دراسةُ الغشمري وغانم (٢٠٢٢) فقد هدفت التعرُّف إلى درجة ممارسة القيادة بالقيم لدى مديري مدارس لواء الأغوار الشمالية، وعلاقتها بتحقيق التميُّز المؤسَّسي من وجهة نظر المعلِّمين، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، وقاما بتطوير استبانة إلكترونية لجمع البيانات من الفئة المستهدفة التي تكونت من (٣٣٤) معلمًا ومعلمةً اختيروا وفقًا للعينة الميسَّرة من بين المعلِّمين والمعلِّمات العاملين في المدارس الحكومية في اللواء المذكور في محافظة إربد. وأظهرت النَّتائجُ أنَّ درجة ممارسة القيادة بالقيم لدى مديري المدارس المذكورين من وجهة نظر المعلِّمين جاءت متوسِّطة وأن مستوى تحقيق التميُّز المؤسسي في المدارس المذكورة من وجهة نظر المعلِّمين جاء مرتفعًا، مع عدم وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًّا بين المتوسِّطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدِّراسة حول درجة ممارسة المديرين المذكورين للقيادة بالقيم ومستوى التميُّز المؤسسي في مدارس اللواء تبعًا لمتغيرات: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي. وفي ضوء النَّتائج أوصت الدِّراسةُ بعقد ورشات عمل متخصصة للمديرين حول توظيف نمط القيادة بالقيم في المدارس، والاهتمام بالبيئات المدرسية وتحسين جودتها بما يحقق التميُّز المؤسسي فيها.

ودراسة الخلف (٢٠٢٢) التي هدفت معرفة درجة ممارسة الإدارة بالقيم لدى مديري المدارس في مديرية تربية الأغوار الشَّمالية من وجهة نظر المعلِّمين للعام الدراسي (٢٠٢١) والبالغ عددهم (٣٠٥) معلِّمين ومعلِّمات، وتم اختيار عينة الدِّراسة بالطريقة العشوائية البسيطة. ولتحقيق أهداف الدِّراسة استخدمت الباحثةُ المنهج الوصفي المسحي، وقامت بتطوير أداة الدِّراسة، وكانت عبارة عن استبانة تكوَّنت من (٤١) فقرةً. وتم التأكد من صدق أداة الدِّراسة، وثباتها، وتم

توزيعها على عينة الدِّراسة. وبعد تحليل البيانات إحصائيًّا خلصت الدِّراسةُ إلى أنَّ المتوسِّطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن مجالات أداة الدِّراسة تراوحت ما بين (٤,١١-٤,١٩) بدرجة تقييم مرتفعة، كما أظهرت النَّتائجُ أن ترتيب مجالات الدِّراسة وفقًا للمتوسِّطات الحسابية جاء على النحو الآتي: بالمرتبة الأولى مجال "القيم القيادية"، وبمتوسِّط حسابي (٤,١٩)، وبالمرتبة الثَّانية جاء مجالُ "قيم النزاهة والاستقلالية"، وبمتوسِّط حسابي (٤,١٧)، وبالمرتبة الثَّالثة جاء مجال "قيم الولاء التَّنظيمي"، وبمتوسِّط حسابي (٤,١٤)، وبالمرتبة الرابعة جاء مجال "الإتقان"، وبمتوسِّط حسابي (٤,١٣)، واحتل المرتبةَ الخامسة والأخيرة مجالُ "قيم العدالة"، وبمتوسِّط حسابي (٤,١١)، وبلغ المتوسِّطُ الحسابي للأداة ككل (٤,١٥) بدرجة تقييم مرتفعة؛ مما يدل على أنَّ درجةَ ممارسة الإدارة بالقيم لدى مديري المدارس في مديرية تربية الأغوار الشمالية من وجهة نظر المعلِّمين جاءت مرتفعة.

أمَّا دراسةُ علوان (٢٠٢٢) فقد هدفت إلى قياس مستوى القيادة الإدارية لمديرات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلِّمات، وقياس مستوى القيم التَّنظيمية لمديرات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلِّمات، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين متغيري البحث. وقد تكونت عينةُ البحث من (١٠٠) معلِّمةٍ من معلِّمات رياض الأطفال في مدينة بغداد/ مديرية تربية الكرخ الثانية للعام الدراسي(٢٠٢١/ ٢٠٢٢). وقد قامت الباحثةُ ببناء أداة لقياس القيادة الإدارية، وتبنِّي أداة لقياس القيم التَّنظيمية لـ (ثجيل، ٢٠١٩)، وإجراء بعض التعديلات على الأداة لملاءمة أداة القياس لأهداف البحث، وتم التحقُّق من خصائصها السيكومترية، ومن ثم تطبيق أداة القياس على عينة البحث المذكورة، وقد أظهرت النَّتائجُ ما يلي:

١- إنَّ المتوسِّط الحسابي لعينة البحث أكبر من الوسط الفرضي لأداة قياس القيادة الإدارية.

٢- إن المتوسِّط الحسابي لعينة البحث أكبر من الوسط الفرضي لأداة قياس القيم التَّنظيمية.

٣- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين متغيري البحث. وبناءً على ذلك قدمت الباحثةُ مجموعة من الاستنتاجات، التوصيات والمقترحات.

ودراسة البقمي (٢٠٢٠) وقد هدفت إلى استكشاف مفهوم الإدارة بالقيم، وتأثيرها على نجاح المنظَّمات؛ من خلال الإجابة عن مجموعة من الأسئلة المتعلقة بتعريف الإدارة بالقيم، ونشأتها، وأهميتها، وخطوات تطبيقها، بالإضافة إلى مقوِّماتها، ومعوقاتها، والعلاقة بينها وبين نجاح المنظَّمات. واستخدمت الدِّراسةُ المنهج الوصفي الوثائقي؛ حيث قامت الباحثةُ بمراجعة الأدبيات، والكتب ذات الصلة. وخلصت الدِّراسةُ إلى عدة نتائج؛ أبرزها أن الإدارة بالقيم تمثل نمطًا جديدًا في الإدارة يُحدث تغييراتٍ عميقة في بيئة العمل، ويُسهم في تحسين الخدمات المقدَّمة، والأداء العام للعاملين. كما أشارت إلى أنَّ الإدارة بالقيم توفر تقنيات مهمة للنجاح؛ مثل: فهم أساليب الإدارة، وتعزيز الشَّراكة في العمل، وتجنُّب العوامل المحبطة. اختُتمت الدِّراسةُ بتوصيات تدعو إلى تشجيع المنظَّمات الحكومية والأهلية على تبنِّي نظرية الإدارة بالقيم وأهمية تحقيق التوافق القيمي بين القيم الشَّخصية، والتَّنظيمية؛ لزيادة ولاء العاملين.

أمَّا دراسة بعجي (٢٠١٨) فقد قدَّمت نموذجًا مقترحًا للقيادة بالقيم من منظور إسلامي. وانقسمت الدِّراسةُ إلى عددٍ من النقاط؛ تناولت النقطةُ الأولى مفهوم القيادة في الفكر الغربي؛ حيث يعدُّ مفهوم القيادة بالقيم أو القيادة الخلقية مفهومًا حديثًا نسبيًّا في أدبيات القيادة، وتعني القيادة بالقيم مراعاة المبادئ والقيم الخلقية في كل مراحل العملية القيادية وما بعدها. وجاءت النقطةُ الثَّانية بمفهوم القيادة بالقيم في الفكر العربي الإسلامي، ومنها دراسة "صفوان أمين السقاف" بعنوان: "القيادة بالقيم وأثرها على أداء العاملين الولاء التنظيمي بوصفها متغيرًا وسيطًا-دراسة حالة منظَّمات الأعمال اليمنية" وهي دراسة تطبيقية تطرق فيها الباحث إلى بعض الأبعاد المتعلقة بالقيادة بالقيم، وربطها بأداء العاملين. واستعرضت النقطةُ الثَّالثة مبادئ القيادة بالقيم وخصائصها، فمن مبادئ القيادة بالقيم "التأمُّل الذَّاتي، والتَّوازن، والثِّقة

الحقيقية بالنفس، والتَّواضع الحقيقي". أما خصائص القائد أو القائد الخلقي فتتمثل في: "الرؤية الخلقية، وامتلاك الحس الخلقي وامتلاك القيم الخلقية، ووجود مقاييس خلقية واضحة، والعلاقات الخلقية المتميزة". وتوصلت النقطة الرابعة إلى النموذج المقترح للقيادة بالقيم الإسلامية، وتضمنت "ماهية النموذج، ومبررات النموذج المقترح وأبعاده.

ثالثًا: الدِّراساتُ الأجنبية:

دراسة (Setlhodi, 2022) وهدفت هذه الدِّراسةُ إلى التَّحقيق في تصوُّرات المعلمين، والمديرين حول الدور الذي تؤديه القيمُ في القيادة المدرسية. سعت هذه الدِّراسةُ النوعية في ثلاث مدارس إلى تحديد تصوُّرات المعلِّمين، والمديرين للقيم فيما يتعلق بالقيادة المدرسية الفعالة. تم توليد البيانات من المقابلات (ن= ١٥)، والوثائق، والملاحظات التي تمَّ تحليلُها موضوعيًّا. وكشفت النَّتائجُ أنَّ القيادةَ المدرسية المستنيرة بالقيم في الممارسة العملية كانت أكثر مرغوبيةً من القيادة التي تدَّعي القيم. تسعى الدِّراسةُ لتحسين أداء المدرسة من خلال التنفيذ المركَّز لنهج القيادة المرتكز على القيم، وتوصي بأن يركز تطوير القيادة على الممارسات التي ترفع الأداء، وتستند إلى التواصل الذي يشجع الأداء.

دراسة (Dimitriou & Schwepker, 2019) التي ركزت على اتخاذ القرارات الخلقية، وعلى تطوير العلاقة بين القيادة الخلقية واختبارها، وتوجه العملاء، والقيم الخلقية، والالتزام بجودة الخدمة، وتعطيل الخدمة بين موظفي خدمة الاتصال بالعملاء. تم جمع البيانات للدراسة إلكترونيًّا من عينة شملت (٣١٦) من موظفي الاتصال بالفنادق الأمريكية. وكشفت النَّتائج أنَّ سلوك القيادة الخلقية يرتبط بشكلٍ إيجابي بتوجُّهات العملاء، وأن التوجُّه نحو العملاء يرتبط بشكلٍ إيجابي بالالتزام بجودة الخدمة، ويتوسَّط العلاقة بين القيادة الخلقية وتعطيل الخدمات.

التَّعقيب على الدِّراسات السَّابقة:

من خلال المراجعة المتأنية للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدِّراسة؛ فإن أوجه الاتفاق والاختلاف بين تلك الدراسات والدِّراسة الحالية تتبين بالتالي:

١- من حيث الموضوع والهدف:

تتفق الدِّراسةُ الحالية مع معظم الدِّراسات السَّابقة في تناولها القيادة بالقيم في المؤسَّسات التَّعليمية؛ عدا دراسة البقمي (٢٠٢٠) التي تناولت الإدارة بالقيم، وتأثيرها في نجاح المنظمات، ودراسة (Dimitriou & Schwepker, 2019) التي تناولت القيادة الخلقية، والالتزام بجودة الخدمة لدى موظَّفي خدمة الاتصال بالعملاء، وتختلف الدِّراسةُ الحالية مع جميع الدِّراسات السَّابقة في أنها تناولت مُتطلَّبات تطبيق القيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس.

٢- من حيث منهج الدِّراسة:

تتفق الدِّراسةُ الحالية مع جميع الدِّراسات السَّابقة في استخدامها المنهج الوصفي بشكلٍ عام، وتتفق في استخدام الأسلوب المسحي مع دراسة الشريف (٢٠٢١)، ودراسة الغامدي (٢٠١٩)، ودراسة الخلف (٢٠٢٢)، في حين تختلف مع بقية الدِّراسات التي تنوعت أساليبُها بين التحليلي، والوثائقي، والارتباطي.

٣- من حيث مجتمع الدِّراسة:

تتفق في اختيار أعضاء هيئة التَّدريس عينة للدراسة مع دراسة آل قريشة والأحمدي (٢٠٢٢)، وتختلف مع بقية الدِّراسات السَّابقة التي اعتمد بعضها على المعلِّمين؛ كدراسة الشمراني (٢٠٢١)، ودراسة الغامدي (٢٠١٩)، ودراسة

الغشمري وغانم (٢٠٢٢)، ودراسة الخلف (٢٠٢٢)، ودراسة علوان (٢٠٢٢)، وكذلك دراسة الشريف (٢٠٢١) التي اعتمدت على طلبة الدراسات العُليا.

٤- من حيث أداة الدِّراسة:

اتفقت الدِّراسةُ الحالية مع جميع الدِّراساتِ السَّابقة في استخدامها الاستبانة أداةً لجمع المعلومات، والبيانات؛ عدا دراسة بعجي (٢٠١٨) التي اعتمدت على الوثائق.

الطَّريقةُ والإجراءات

تمَّ استخدامُ المنهج الوصفي التحليلي؛ لمعرفة درجة توافر مُتطلَّبات تطبيق القيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس.

مجتمعُ الدِّراسة وعينتُها:

تم تحديد مجتمع الدِّراسة لمعرفة درجة توافر مُتطلَّبات تطبيق القيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس، وانحصر المجتمعُ على أعضاء هيئة التَّدريس فقط؛ حيث تم تطبيق أداة الدِّراسة على عينة تكونت من (٦١) عضو هيئة تدريس في جامعة الملك خالد من أصل (١٨٢) عضو.

أداةُ الدِّراسة:

تم استخدام الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وهي تتكون من مجموعة من الأسئلة أو العبارات المرتبطة بموضوع الدِّراسة، وتم اختيارُها كونها ستُسهِّل الوصول إلى عددٍ كبيرٍ من المبحوثين.

كما تجدر الإشارةُ إلى أنه تم اعتماد الشكل المغلق في إجابة الاستبانة، الذي يحدد الخيارات المحتملة لكل عبارة من أجل التحكُّم أكثر في عملية تفريغ الإجابات؛ وذلك وفقًا لمقياس (Likert) الخماسي، والذي تتراوح درجاته بين: منخفضة جدًا، ومنخفضة، ومتوسطة، وعالية، عالية جدًا؛ التي تأخذ القيم والأوزان التالية: (٥؛ ٤؛ ٣؛ ٢؛ ١) على التوالي حسب المستويات المتدرجة في الإجابة. وتتكوَّن الاستبانةُ من جزأين رئيسين، هما:

١- الجزء الأول: اشتمل على الأسئلة المتعلقة بالبيانات الديموغرافية (الشَّخصية، والوظيفية) للمبحوثين، والمتمثِّلة في (النوع، والمسمَّى الوظيفي).

٢- الجزء الثاني: اشتمل على الأسئلة المرتبطة بكلٍ من متغيرات الدِّراسة، ويتكون من (٢٤) بندًا، وتم تقسيم بنود الاستبانة كما يلي:

البُعْد الأول: المتطلَّبات التَّنظيمية.

البُعْد الثاني: المتطلَّبات الثَّقافية.

البُعْد الثالث: المتطلَّبات التَّعليمية.

التَّحقُّق من جودة بيانات الدِّراسة:

صدق الاتِّساق الدَّاخلي للاستبانة:

تم حساب صدق الاتِّساق الدَّاخلي وفقًا لاستجابات أفراد العينة (ن=٦١)؛ وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة، والدرجة الكلية كما يتضح في الجدول التالي:

جدول ٣

معامل الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للاستبانة

المحور	العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
البُعْد الأول: المتطلَّبات التَّنظيمية	وضع سياسات واضحة تعكس القيم المؤسسية، وتدمجها في جميع الأنشطة.	.882
	تشجيع أعضاء هيئة التَّدريس على الالتزام بالقوانين، واللوائح.	.661
	وضوح القيم المؤسسية لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بالجامعة.	.767
	تطبيق العدالة في توزيع المهام والمسؤوليات بين أعضاء هيئة التَّدريس وفق معايير قيمية واضحة، وشفافة.	.762
	تبنِّي المنهج العلمي المناسب لقيم العمل الجامعي.	.792
	الالتزام بالقيم الإيجابية بوصفها مرجعيةً أساسية في جميع الإجراءات، والممارسات التَّنظيمية.	.798
	تحقيق الشفافية في الأداء المؤسسي؛ لضمان الإتقان، والتميز 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 منصَّات إلكترونية للتفاعل بين أعضاء المجتمع الجامعي، ولتعزيز العلاقات الإيجابية، والقيم.	.900
البُعْد الثاني: المتطلَّبات الثَّقافية	تشجيع المبادرات النوعية التي تدعم القيادة بالقيم.	.828
	ترسيخ ثقافة التمكين بين أعضاء هيئة التَّدريس 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 مؤشرات للقيم في السلوك القيادي لدى القيادات الأكاديمية.	.905
	تنظيم برامج تطوير تتعلق بالتفاعل بين الثقافات المتعددة؛ لتعزيز القيم.	.742
	تضمين القيادة بالقيم في المقررات الجامعية.	.836
	تشجيع الأنشطة الطلابية التي تعزز القيم لدى الطلاب.	.791
البُعْد الثالث: المتطلَّبات التَّعليمية	تفعيل برامج الإرشاد الأكاديمي في توجيه الطلاب نحو تبنِّي القيم القيادية.	.695
	تطوير استراتيجيات تعليمية مبتكرة تعزز من القيادة بالقيم.	.875
	توفير برامج تدريبية لتعزيز مهارات القيادة بالقيم.	.779
	التقييم المستمر لتبنِّي القيم في عمليات التعليم والتعلم.	.833

المحور	العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
	تطبيق التقنيات الحديثة بما يدعم القيم القيادية بين أعضاء هيئة التَّدريس، والطلاب.	.879
	الالتزام بالممارسات القيمية في الأبحاث العلمية، والمشاريع الأكاديمية.	.752

**دالة عند ٠,٠١.

يتضح من جدول (٣) أنَّ قيمَ معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بُعْدها موجبة، ودالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)؛ مما يشير إلى صدق الاتِّساق الدَّاخلي بين عبارات الاستبانة، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

أ) ثباتُ أداة الدِّراسة:

تمَّ التأكُّد من ثبات أداة الدِّراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha (α))، ويوضح جدول (٤) قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول ٤

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدِّراسة

محاور الاستبانة	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
البُعْد الأول: المتطلَّبات التَّنظيمية	8	.939
البُعْد الثاني: المتطلَّبات الثَّقافية	8	.961
البُعْد الثالث: المتطلَّبات التَّعليمية	8	.944
ثبات الاستبانة	24	.977

يوضح جدول (٤) نتائج معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدِّراسة؛ حيث تظهر القيم مستوى عاليًا جدًّا من الثَّبات لجميع محاور الاستبانة؛ فقد بلغ معاملُ الثَّبات للبُعْد الأول (المتطلَّبات التَّنظيمية) ٠,٩٣٩، وللبُعْد الثاني (المتطلَّبات الثَّقافية) ٠,٩٦١، وللبُعْد الثالث (المتطلَّبات التَّعليمية) ٠,٩٤٤. أما الثَّبات العام للاستبانة (٢٤ فقرة)؛ فقد سجل قيمةً مرتفعةً للغاية بلغت (٠,٩٧٧)؛ مما يشير إلى درجةٍ كبيرةٍ من الاتساق الداخلي، ويعزز من موثوقية الأداة المستخدمة في الدِّراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

١- تم استخدام المتوسِّطات، والانحرافات المعيارية.
٢- النسب، والتكرارات.
٣- معامل ارتباط بيرسون.
٤- معامل ألفا كرونباخ.

نتائجُ الدِّراسة ومناقشتُها

١- إجابة السُّؤال الأول الذى ينصُّ على: ما درجة توافر المُتطلَّبات التَّنظيمية للقيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس؟

وللإجابة عن هذا السُّؤال؛ تم استخدام المتوسِّطات، والانحرافات المعيارية، ونتيجة هذا التَّساؤل موضَّحة في الجدول التالي كما يلي:

جدول ٥

درجة توافر المتطلَّبات التَّنظيمية للقيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس

العبارة		منخفضة جدًّا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جدًّا	المتوسط	الانحراف	الترتيب	القيمة
تشجيع أعضاء هيئة التَّدريس على الالتزام بالقوانين، واللوائح.	ت		4	8	27	22	4.11	.853	1	عالية
	%		6.0	13.2	44.5	36.3				
ترسيخ قيم الأمانة والنزاهة في جميع جوانب العمل الأكاديمي.	ت		2	14	27	18	4.01	.800	2	عالية
	%		2.7	23.1	44.5	29.7				
وضع سياسات واضحة تعكس القيم المؤسسية، وتدمجها في جميع الأنشطة.	ت			21	21	19	3.95	.806	3	عالية
	%			35.2	35.2	29.7				
الالتزام بالقيم الإيجابية كمرجعية أساسية في جميع الإجراءات،	ت		2	18	27	14	3.87	.801	4	عالية
	%		3.3	29.1	44.5	23.1				

العبارة		منخفضة جدًّا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جدًّا	المتوسط	الانحراف	الترتيب	القيمة
والممارسات التَّنظيمية.										
وضوح القيم المؤسسية لدى القيادات الأكاديمية والإدارية بالجامعة.	ت		10	9	24	18	3.81	1.041	5	عالية
	%		16.5	15.9	37.9	29.7				
تحقيق الشفافية في الأداء المؤسسي؛ لضمان الإتقان، والتميز في العمل.	ت		12	15	20	14	3.59	1.046	6	عالية
	%		19.2	25.8	31.9	23.1				
تبنّي المنهج العلمي المناسب لقيم العمل الجامعي.	ت		8	22	21	10	3.52	.921	7	عالية
	%		13.2	37.9	32.4	16.5				
تطبيق العدالة في توزيع المهام والمسؤوليات بين أعضاء هيئة التَّدريس وفق معايير قيمية واضحة، وشفافة.	ت	4	10	15	20	12	3.42	1.171	8	عالية
	%	6.6	16.5	25.3	31.9	19.8				
متوسط البُعْد الأول							3.79	0.93		عالية

تشير نتائجُ جدول (٥) إلى أنَّ درجة توافر المتطلَّبات التَّنظيمية للقيادة بالقيم في جامعة الملك خالد كانت عاليةً بشكلٍ عام؛ حيث حصلت معظمُ العبارات على متوسِّطات مرتفعةً. جاءت العبارة المتعلقة بتشجيع أعضاء هيئة التَّدريس على الالتزام بالقوانين، واللوائح في المرتبة الأولى، وبمتوسِّط (٤,١١)، وانحراف معياري (٠,٨٥٣) ؛ مما يعكس إدراكًا قويًّا لدعم الجامعة لهذا الجانب. تلتها العبارةُ الخاصة بترسيخ قيم الأمانة والنَّزاهة في جميع جوانب العمل الأكاديمي بمتوسِّط (٤,٠١)، وانحراف معياري (٠,٨٠٠)؛ مما يشير إلى اهتمام الجامعة بتعزيز هذه القيم بوصفها ركيزةً أساسية. كما جاءت العبارةُ المتعلقة بوضع سياسات واضحة تعكس القيم المؤسسية، وتدمجها في جميع الأنشطة في المرتبة الثَّالثة، وبمتوسِط حسابي (٣,٩٥)، وانحراف معياري (٠,٨٠٦) من جهةٍ أخرى، سجلت عبارتا "تطبيق العدالة في توزيع المهام والمسؤوليات بين أعضاء هيئة التَّدريس وفق معايير قيمية واضحة، وشفافة"، و"تبنِّي المنهج العلمي المناسب لقيم العمل الجامعي" أدنى متوسطين حسابيين (٣,٤٢ و٣,٥٢ على التوالي)؛ مما يشير إلى وجود مجال للتحسين في هذه الجوانب لتحقيق توازن أفضل في تفعيل القيم المؤسسية.

تظهر النَّتائجُ أنَّ درجةَ توافر المتطلَّبات التَّنظيمية للقيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس مرتفعةٌ بشكلٍ عام، وهو مؤشِّر إيجابي على اهتمام الجامعة بتعزيز القيم التَّنظيمية في بيئتها الأكاديمية. وتمثَّلت أبرز النِّقاط الإيجابية في تشجيع الالتزام بالقوانين، واللوائح، وترسيخ قيم الأمانة، والنزاهة؛ مما يعكس توجُّهًا واضحًا نحو تأسيس بيئةٍ جامعية قائمة على معايير خلقية راسخة.

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

يمكن تفسيرُ هذه الفجوة بوجود اختلافات في إدراك أعضاء هيئة التَّدريس لكيفية تفعيل القيم على المستوى العملي، أو وجود عقبات تنظيمية تحول دون تحقيق العدالة بشكلٍ كاملٍ 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 القيمَ المؤسسية في العمل الأكاديمي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشريف (٢٠٢١).

٢- إجابة السُّؤال الثَّاني الذى ينصُّ على : ما درجة توافر المُتطلَّبات الثَّقافية للقيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس؟

جدول ٦

درجة توافر المتطلَّبات الثَّقافية للقيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس

العبارة		منخفضة جدًّا	منخفضة	متوسِّطة	عالية	عالية جدًّا	المتوسِّط	الانحراف	الترتيب	القيمة
تنظيم فعاليات وورش عمل للتوعية	ت	2	6	20	19	14	3.60	1.050	1	عالية
	%	3.3	9.9	33.0	30.8	23.1				

العبارة		منخفضة جدًّا	منخفضة	متوسِّطة	عالية	عالية جدًّا	المتوسِّط	الانحراف	الترتيب	القيمة
بأهمية القيم المؤسسية، وتعزيزها بين جميع أعضاء المجتمع الجامعي.										
تضمين ثقافة القيادة بالقيم في العمل بما يتناسب مع ظروفه.	ت		14	13	22	12	3.52	1.055	2	عالية
	%		23.1	22.0	35.2	19.8				
تشجيع المبادرات النوعية التي تدعم القيادة بالقيم.	ت	2	14	14	15	16	3.47	1.197	3	عالية
	%	3.3	23.1	23.1	24.7	25.8				
ترسيخ ثقافة التمكين بين أعضاء هيئة التَّدريس من خلال دعم القيم التي تؤدي إلى إنجاز العمل بكفاءة.	ت	2	10	20	17	12	3.45	1.085	4	عالية
	%	3.3	16.5	32.4	28.0	19.8				
بناء هوية قيمية مؤسسية مشتركة	ت		12	23	16	10	3.38	.984	5	متوسطة
	%		19.8	38.5	25.3	16.5				

العبارة		منخفضة جدًّا	منخفضة	متوسِّطة	عالية	عالية جدًّا	المتوسِّط	الانحراف	الترتيب	القيمة
بين أعضاء المجتمع الجامعي. تحديد مؤشرات للقيم في السلوك القيادي لدى القيادات الأكاديمية.	ت		15	23	11	12				
	%		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	11	12				
	%	3.3	35.7	23.1	18.7	19.8	3.16	1.204	7	متوسطة
إنشاء منصات إلكترونية للتفاعل بين أعضاء المجتمع الجامعي؛ لتعزيز العلاقات الإيجابية، والقيم.	ت	8	14	14	11	14				
	%	13.2	23.1	23.1	18.7	23.1	3.14	1.355	8	متوسطة
متوسط البُعْد الثاني							3.38	1.12		متوسطة

تشير نتائجُ جدول (٦) إلى أنَّ درجة توافر المتطلَّبات الثَّقافية للقيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس كانت "متوسطة"، وبمتوسط عام بلغ (٣,٣٨)، وانحراف معياري (١,١٢). يُظهر من البيانات أن هناك تفاوتًا في تفعيل هذه المتطلَّبات؛ حيث حصلت بعضُ العبارات على تقدير "عالية"، في حين أن الأغلبية كانت ضمن نطاق "متوسِّطة".

وكانت أبرزُ النِّقاط الإيجابية هي تنظيم الفعاليات وورش العمل؛ للتوعية بأهمية القيم المؤسسية، وتعزيزها؛ حيث جاءت في المرتبة الأولى، وبمتوسط (٣,٦٠)، وانحراف معياري (١,٠٥٠)؛ مما يعكس اهتمامًا ملموسًا من الجامعة بنشر الوعي بالقيم بين أفراد المجتمع الجامعي. تلتها العبارة المتعلقة بتضمين ثقافة القيادة بالقيم في العمل بما يتناسب مع ظروفه بمتوسِّط حسابي (٣,٥٢)، وانحراف معياري (1.055)؛ مما يشير إلى خطوات إيجابية نحو تحقيق التَّكامل بين القيم المؤسسية، والعمل اليومي.

ومع ذلك؛ أظهرت بعضُ الجوانب نقاطَ ضعف تحتاج إلى تطوير؛ مثل إنشاء منصَّات إلكترونية للتفاعل بين أعضاء المجتمع الجامعي، وتعزيز العلاقات الإيجابية، والقيم، والتي سجلت أقل متوسِّط (٣,١٤)، مع انحراف معياري مرتفع (١,٣٥٥)؛ 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 (٣,١٦) وانحراف معياري (١,٢٠٤,٢٠٤)؛ مما يعكس حاجة لتفعيل الجهود في هذا الجانب.

تعكس النَّتائجُ أنَّ درجة توافر المتطلَّبات الثَّقافية للقيادة بالقيم في جامعة الملك خالد كانت متوسِّطة؛ مما يشير إلى وجود جهودٍ ملموسة لتعزيز هذه المتطلَّبات، ولكنها لم تصل بعد إلى مستوى التميُّز، أو الاكتمال. تفوُّق 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 أساسًا قويًّا يمكن البناءُ عليه لتحقيق مزيدٍ من التقدُّم في هذا المجال.

من جهةٍ أخرى؛ فإنَّ الجوانبَ التي سجلت متوسِّطات أقل – مثل تنظيم برامج تطوير تتعلق بالتفاعل بين الثقافات المتعددة، وإنشاء منصَّات إلكترونية لتعزيز العلاقات، والقيم– تعكس وجود تحديات تحتاج إلى معالجة؛ وقد يكون ذلك بسبب ضعف البنية التحتية لهذه الأنشطة، أو نقص الموارد والاهتمام الموجَّه لهذه المجالات.

وتعزز هذه النَّتائجُ 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 الاستراتيجيةُ إنشاء منصَّات إلكترونية تفاعلية، وزيادة دعم البرامج التَّدريبية، وورش العمل المتخصصة، إلى جانب متابعة قياس مؤشرات الأداء في تفعيل القيم الثَّقافية. وتؤكد هذه النتيجةُ ما خلصت إليه دراسة الغامدي (٢٠١٩)، وبالإضافة إلى ذلك يُوصى بتعزيز الشراكات بين أعضاء المجتمع الجامعي؛ مثل أعضاء هيئة التَّدريس والطلاب، والإداريين؛ لضمان مشاركة أوسع، وأكثر شمولًا في المبادرات التي تعزز القيم المؤسسية. يمكن أن تسهم هذه الجهود في رفع مستوى التوافر الثقافي للقيادة بالقيم إلى مستويات أعلى تعزز الهوية المؤسسية المشتركة، وتدعم التميز الأكاديمي.

٣- إجابة السؤال الثالث الذى ينصُّ على: ما درجة توافر المُتطلَّبات التَّعليمية للقيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس؟

جدول ٧

درجة توافر المتطلَّبات التَّعليمية للقيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس

العبارة		منخفضة جدًّا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جدًّا	المتوسط	الانحراف	الترتيب	القيمة
تشجيع الأنشطة الطلابية التي تعزز القيم لدى الطلاب.	ت		2	14	29	16				
	%		3.3	23.1	47.3	26.4	3.97	.793	1	عالية
الالتزام بالممارسات القيمية في الأبحاث العلمية، والمشاريع الأكاديمية.	ت		4	14	27	16				
	%		6.6	23.1	44.5	26.4	3.91	.865	2	عالية
تفعيل برامج الإرشاد الأكاديمي في توجيه الطلاب نحو تبنِّي القيم القيادية.	ت	2	6	25	14	14				
	%	3.3	9.9	40.7	23.1	23.1	3.53	1.055	3	عالية
توفير برامج تدريبية لتعزيز مهارات القيادة بالقيم.	ت	2	14	12	19	14				
	%	3.3	23.1	19.8	31.9	23.1	3.49	1.165	4	عالية
التقييم المستمر لتبنِّي القيم في عمليات	ت	6	12	8	23	12				
	%	9.9	19.8	13.2	38.5	19.8	3.38	1.277	5	متوسطة

العبارة		منخفضة جدًّا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جدًّا	المتوسط	الانحراف	الترتيب	القيمة
التعليم والتعلم.										
تضمين القيادة بالقيم في المقررات الجامعية.	ت	4	10	21	12	14	3.36	1.189	6	متوسطة
	%	6.6	16.5	35.2	19.8	23.1				
تطوير استراتيجيات تعليمية مبتكرة تعزز من القيادة بالقيم.	ت		16	24	9	12	3.27	1.056	7	متوسطة
	%		26.4	41.2	15.9	19.8				
تطبيق التقنيات الحديثة بما يدعم القيم القيادية بين أعضاء هيئة التَّدريس والطلاب.	ت	2	14	21	14	10	3.27	1.087	8	متوسطة
	%	3.3	23.1	34.6	23.1	16.5				
متوسط البُعْد الثالث							3.52	1.06		عالية

تشير نتائج جدول (٧) إلى أنَّ درجة توافر المتطلَّبات التَّعليمية للقيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس كانت "عاليةً" بشكلٍ عام، وبمتوسط قدره (٣,٥٢)، وانحراف معياري(١,٠٦)، وتعكس هذه النتيجة جهود الجامعة في تعزيز القيادة بالقيم من خلال الأنشطة التَّعليمية؛ لكنها تشير أيضًا إلى تفاوت في تطبيق هذه المتطلَّبات بين مختلف الجوانب التَّعليمية.

وقد أظهرت العبارةُ المتعلقة بتشجيع الأنشطة الطلابية التي تعزِّز القيم لدى الطُّلاب أعلى متوسط (٣,٩٧)، مع انحراف معياري منخفض نسبيًّا ()٠,٧٩٣؛ مما يشير إلى اهتمامٍ واضحٍ من الجامعة بتوجيه الأنشطة الطلابية نحو تعزيز القيم. تليها العبارةُ الخاصة بالالتزام بالممارسات القيمية في الأبحاث العلمية، والمشاريع الأكاديمية التي جاءت في المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي (٣,٩١) وانحراف معياري (0.865) مما يعكس توجّهًا إيجابيًّا نحو تعزيز القيم في الممارسات الأكاديمية.

ومع ذلك؛ سجلت بعض الجوانب مستويات أقل؛ مثل تضمين القيادة بالقيم في المقررات الجامعية (٣,٣٦)، وتطوير استراتيجيات تعليمية مبتكرة لتعزيز القيادة بالقيم (٣,٢٧)؛ مما يشير إلى حاجةٍ مُلحَّة لمزيد من الجهود في إدماج

القيم القيادية في المناهج، واستحداث استراتيجيات تعليمية فعالة. كذلك، جاء تطبيق التقنيات الحديثة بما يدعم القيم القيادية بين أعضاء هيئة التَّدريس والطلاب في المرتبة الأخيرة بنفس المتوسط (٣,٢٧)؛ مما يعكس احتمالية وجود تحديات في توظيف التكنولوجيا بشكل يعزز القيم القيادية.

بناءً على هذه النتائج؛ من المهم أن تعمل الجامعةُ على تعزيز الجوانب الأقل قوة من خلال تطوير خطط تعليمية شاملة تتضمن القيادة بالقيم بشكل أكثر وضوحًا في المناهج، وتطبيق استراتيجيات تعليمية مبتكرة. كما يُوصى بتوفير مزيدٍ من البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التَّدريس والطلاب لتفعيل التقنيات الحديثة بما يدعم القيم القيادية، ويعزز التكامل بين التعليم والقيم المؤسسية.

مناقشةُ النَّتائج

تظهر النَّتائجُ أن المتطلَّبات التَّعليمية للقيادة بالقيم في جامعة الملك خالد تحظى بتوافر جيد بشكلٍ عام، مع وجود مجالات تميُّز، وأخرى تتطلب تحسينًا. تصدُّر الأنشطة الطلابية لتعزيز القيم، والالتزام بالممارسات القيمية في الأبحاث والمشاريع الأكاديمية لقائمة المتطلَّبات يشير إلى أن الجامعة تضع أولوية لتعزيز القيم القيادية من خلال الأنشطة الأكاديمية والطلابية، وهو أمر إيجابي يعزز ثقافة القيم بين الطلاب وأعضاء هيئة التَّدريس.

مع ذلك؛ تسلط النَّتائجُ الضوءَ على بعض التحديات في تطبيق القيادة بالقيم في المجالات التَّعليمية الأخرى. حيث سجل تضمين القيادة بالقيم في المقرَّرات الجامعية، وتطوير استراتيجيات تعليمية مبتكرة، وتطبيق التقنيات الحديثة لدعم القيم القيادية متوسِّطات أقل؛ وقد يعود ذلك إلى قلة البرامج الموجَّهة نحو تعزيز القيادة بالقيم في المناهج، أو عدم كفاية التكامل بين القيم والتقنيات الحديثة المستخدمة في العملية التَّعليمية.

تشير هذه الفجوات إلى أهمية توجيه الجهود نحو تطوير المناهج الدراسية بشكلٍ يضمن إدماج القيم القيادية بوصفها جزءًا أساسيًا من العملية التَّعليمية. يمكن تحقيقُ ذلك من خلال إعادة تصميم المقررات الدراسية لتشمل موضوعات القيادة بالقيم بشكلٍ واضح، وتوفير فرص تعلم عملية – مثل المشاريع، والأنشطة–؛ لتعزيز القيم القيادية. وتتفقُ هذه النتيجة مع دراسة آل قريشة والأحمدي (٢٠٢٢)؛ فتوظيف التقنيات الحديثة لدعم القيم القيادية يُعد ضرورةً في ظل التطورات الحالية. ويمكن تحقيقُ ذلك من خلال تصميم منصَّات تعليمية تفاعلية تعزز تبنِّي القيم بين الطلاب وأعضاء هيئة التَّدريس، وتوفير تدريبٍ شاملٍ لاستخدام هذه التقنيات بشكلٍ يعزز العمل القيادي القيمي.

ملخص النتائج

أظهرت الدِّراسة أن درجة توافر المتطلَّبات التَّنظيمية، والثَّقافية، والتَّعليمية للقيادة بالقيم في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس كانت تتراوح بين "متوسِّطة"، و"عالية". وقد جاءت المتطلَّباتُ التَّنظيمية في المرتبة الأعلى بمتوسط (٣,٧٩)؛ مما يشير إلى وجود نظامٍ قوي يدعم القيم المؤسسية. أما المتطلَّبات الثَّقافية فكانت بدرجة متوسِّطة بمتوسط (٣,٣٨)؛ حيث برزت الحاجةُ إلى تعزيز الجوانب الثَّقافية؛ مثل التفاعل بين الثقافات، وتوفير منصَّات إلكترونية لدعم القيم. أما المتطلَّباتُ التَّعليمية فسجَّلت متوسطًا إجماليًّا (٣,٥٢) بدرجة "عالية"، مع تميز الأنشطة الطلابية والممارسات القيمية في الأبحاث، في حين أظهرت بعضُ الجوانب – مثل تضمين القيادة بالقيم في المقررات، واستخدام التقنيات الحديثة– مجالًا للتحسين.

التَّوصيات:

١- التَّركيز على العدالة، والشَّفافية في توزيع المهام، والمسؤوليات؛ لتعزيز الثِّقة بين أعضاء هيئة التَّدريس.

٢- إنشاء منصَّات إلكترونية مبتكرة؛ لتعزيز التفاعل الإيجابي والقيم بين أعضاء المجتمع الجامعي.
٣- تنظيم برامج تطوير؛ لتعزيز التفاعل بين الثقافات المختلفة داخل الجامعة.
٤- تعزيز الهوية القيمية المشتركة من خلال مبادرات شاملة تشمل جميع أفراد المجتمع الجامعي.
٥- إعادة تصميم المناهج الدراسية لتتضمن موضوعات القيادة بالقيم بشكل مباشر، ومتكامل.
٦- توفير برامج تدريبية لأعضاء هيئة التَّدريس والطلاب؛ لتعزيز مهارات القيادة بالقيم، واستخدام التقنيات الحديثة.
٧- تطبيق استراتيجيات تعليمية مبتكرة -مثل التعلُّم القائم على المشروعات؛ لتعزيز القيادة بالقيم عمليًّا.

مُقترحات لدراسات مستقبلية:

١- دراسة مقارنة بين الجامعات السُّعودية لمعرفة مدى توافر مُتطلَّبات القيادة بالقيم ومُحدِّداتها في سياقات متنوعة.
٢- تحليل أثر استخدام التقنيات الحديثة في تعزيز القيادة بالقيم في التعليم الجامعي.
٣- استكشاف العلاقة بين القيادة بالقيم وأداء أعضاء هيئة التَّدريس وتأثيرها على التحصيل الأكاديمي للطلاب.
٤- دراسة أثر الأنشطة الطلابية في تعزيز القيم القيادية لدى الطلاب في الجامعات السُّعودية.
٥- تقييم دور برامج الإرشاد الأكاديمي في تعزيز القيادة بالقيم من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التَّدريس.

المراجع

أولًا: المراجعُ العربية

أبو عبلة، نور محمد. (٢٠١٥). *القيادة الخلقية لدى مديري المدارس بوكالة الغوث في محافظة غزة وعلاقتها بالولاء التنظيمي من وجهة نظر المعلمين* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر، غزة.

الأسدي، محمد رسول والدعمي، علاء فرحان. (٢٠١٧). 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*، ٩ (٤)، ٣٥٦-٣٨٩.

آل قريشة، نجوى علي والأحمدي، نسرين عبد الحميد. (٢٠٢٢). القيادة التشاركية لرؤساء الأقسام وعلاقتها بالقيم التَّنظيمية: جامعة تبوك أنموذجًا. *مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٢ (٢)، ١٨١-٢٠٤.

البدر، فاطمة والصباغ، معاذ. (٢٠٢٠). *أساسيات الإدارة*. منشورات الجامعة الافتراضية السورية.

بعجي، سعاد. (٢٠١٨). نموذج مقترح للقيادة بالقيم من منظور إسلامي. *مجلة الاقتصاد الإسلامي العالمية*، ٧٢، ٤٥-٥٤.

البقمي، ناضا مطلق. (٢٠٢٠). الإدارة بالقيم وتأثيرها في نجاح المنظمات. *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية*، ٤ (٦)، ١٢٥-١٤٥.

الخلف، مشاعل محمد. (٢٠٢٢). درجة ممارسة الإدارة بالقيم لدى مديري المدارس في مديرية تربية الأغوار الشمالية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث*، ٨ (٢)، ٤٦٥-٤٨٤.

السقاف، صفوان أمين وأبو سن، أحمد إبراهيم. (٢٠١٥). أثر القيادة بالقيم على الولاء التنظيمي: حالة تطبيقية على منظمات الأعمال اليمنية مجموعة شركات هائل سعيد أنعم وشركاه أنموذجًا. *مجلة العلوم الاقتصادية*، ١٦ (١)، ١٧-٩١.

شريف، رائد عبد الكريم وآتان، طارق. (٢٠١٩). تأثير القيادة الخلقية على سلوك المواطنة التَّنظيمية لدى الموظفين الأكاديميين ونية المغادرة: الدور الوسيط للدافع الداخلي. *قرار الإدارة*، ٥٧(٣)، ٥٨٣-٦٠٥. DOI: 10.1108/MD-08-2017-0721

الشريف، عبدالله عبد العزيز. (٢٠٢١). درجة ممارسة القيادة بالقيم وأثرها على فاعلية أعضاء هيئة التَّدريس من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا بجامعة تبوك. *المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج*، ٨٢(٢)، ١١٤٤-١١٨٩.

الشمراني، هلالة أحمد. (٢٠٢١). دور القيادة بالقيم في رفع مستوى أداء المعلمات في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٥(١٥)، ١-١٨.

عبد الحكيم، مقدر. (٢٠١٨). *القيادة بالقيم وعلاقتها بجودة حياة العمل* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد بوضياف المسيلة.

العطار، فؤاد حمودي والراشدي، رائد محيد ناصر. (٢٠٢٣). دور القيادة بالقيم في تعزيز المكانة الذهنية للمنظمة: بحث استطلاعي لآراء موظفي جامعة وارث الأنبياء عليه السلام/ العتبة الحسينية المقدسة. *مجلة الإدارة والاقتصاد*، ٣٤(٩)، ١٠٥-١٣٥.

علوان، علا حسين. (٢٠٢٢). القيادة الإدارية وعلاقتها بالقيم التَّنظيمية لمديرات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات. *مجلة الدراسات المستدامة*، ٤، ٧٥٤-٧٩٥.

الغامدي، فوزية جمعان. (٢٠١٩). درجة ممارسة الإدارة بالقيم لدى قائدات المدارس في منطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٢٠ (٢)، ٤٨٣-٥٢٣.

الغشمري، خالد شحادة، وغانم، بسام عمر. (٢٠٢٢). 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*، ٧(٢)، ٦٥٩-٦٧٩.

ابن منظور، جمال الدين. (٢٠٠٠). *لسان العرب* (ط٢). دار صادر للنشر والتوزيع.

هاشم، محمد. (٢٠١١). *دور الفضائيات في تعزيز القيم الإسلامية وسط الشباب اليمني-دراسة حالة على قناة السعيدة الفضائية* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم درمان.

ياسين، حشوف. (٢٠٢٢). *القيادة واتخاذ القرار*. جامعة طاهري كلية الحقوق والعلوم السياسية.

ثانيًا: المراجعُ 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 Husseiniya 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.

جامعة الملك خالد
KING KHALID UNIVERSITY

KKU Journal of Educational Sciences

Peer-Reviewed-Journal

Volume Twelve - Issue Five

1447 AH - 2025 AD