

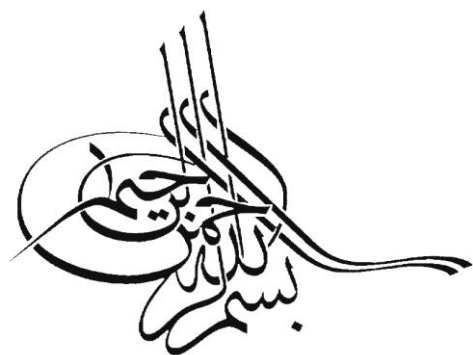
مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الثالث والثلاثون
ربيع الآخر ١٤٤٤ هـ

الجزء الرابع

رقم الإيداع: ٤٠٠٥ / ١٤٣٦ بتاريخ ٢٧ / ٤ / ١٤٣٦ هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ١٦٥٨ . ٧٠٣٠





المشرف العام
الأستاذ الدكتور / أحمد بن سالم العامري
معالي رئيس الجامعة

نائب المشرف العام
الأستاذ الدكتور / عبد الله بن عبد العزيز التميم
وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير
الأستاذ الدكتور / عبد الله بن فالح السكران
الأستاذ في قسم أصول التربية – كلية التربية

مدير التحرير
الدكتور / سالم بن علي اليامي
عميد البحث العلمي

أعضاء هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور / أحمد بن عبد العزيز الرومي
الأستاذ في قسم أصول التربية - كلية التربية

الأستاذ الدكتور / أحمد بن محمد النشوان
الأستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية

الأستاذ الدكتور / بدر بن عمر العمر
الأستاذ في قسم علم النفس التربوي - كلية التربية بجامعة الكويت

الأستاذة الدكتورة / سوسن بنت محمد زرعة
الأستاذ في قسم الإدارة والتخطيط التربوي - كلية التربية
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

الأستاذ الدكتور / طارق بن صالح الريس
الأستاذة في قسم التربية الخاصة - كلية التربية بجامعة الملك سعود

الأستاذ الدكتور / عبد المحسن بن محمد السميح
الأستاذ في قسم الإدارة والتخطيط التربوي - كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الأستاذ الدكتور / علي بن راشد النعيمي
دائرة التعليم والمعرفة - أبو ظبي

الدكتور / سعد بن عبدالرحمن النفيسة
أمين مجلة العلوم التربوية

التعريف:

مجلة العلوم التربوية مجلة علمية محكمة، تصدر عن عمادة البحث العلمي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتعنى بنشر الدراسات والبحوث الأصيلة التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكرة، وسلامة المنهجية، ودقة التوثيق، في مجالات أصول التربية، والإدارة التربوية، والمناهج وطرق التدريس، والتربية الخاصة، والتعلم الإلكتروني، وغيرها من التخصصات التربوية الأخرى، والمكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية.

الرؤية:

مجلة تربوية تتميز بإنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

الرسالة:

تسعى المجلة لتصبح مرجعاً علمياً للباحثين التربويين، عبر نشر البحوث التربوية المحكمة ذات الأصالة والتميز وفق معايير مهنية علمية متميزة، وتحقيق التواصل العلمي لأعضاء هيئة التدريس والباحثين في العلوم التربوية.

الأهداف:

- تتبنى مجلة العلوم التربوية هدفاً عاماً هو: نشر المعرفة التربوية وإثرائها بما يسهم في تطوير العمل التربوي، وتحديدًا فإن المجلة تهدف إلى تحقيق ما يلي:
١. المساهمة في تنمية العلوم التربوية وتطبيقاتها، وإثراء المكتبة التربوية العربية من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية في التخصصات والمجالات التربوية المختلفة.
 ٢. إتاحة الفرصة للمفكرين والباحثين في العلوم التربوية لنشر نتائجهم العلمي والبحثي.
 ٣. المساهمة في تطوير التخصصات التربوية من خلال نشر الأبحاث ذات الجودة العالية التي تتسم بمعالجة الواقع التربوي والتعليمي المحلي والعربي.
 ٤. تعزيز الاتجاهات البحثية الجديدة في المجالات التربوية.
 ٥. تبادل الإنتاج العلمي والمعرفي على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي.

* * *

قواعد النشر

تنشر المجلة البحوث والدراسات العلمية في المجالات التربوية وفق قواعد النشر التالية:

أولاً: شروط قبول البحث.

١. أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والسلامة المنهجية.
 ٢. أن يلتزم بالمنهج والأدوات والوسائل العلمية المعتمدة في مجاله.
 ٣. أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق.
 ٤. أن يتسم بالسلامة اللغوية.
 ٥. ألا يكون قد سبق نشره أو مقدماً للنشر في جهات أخرى.
 ٦. ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أم لغيره.
- ثانياً: تقديم البحث.

١. يُرسل البحث إلكترونياً في منصة المجلات <https://imamjournals.org>
٢. تقديم ملخص باللغتين العربية والإنجليزية لا تزيد كلماته عن عشرة أسطر، وتوضع الكلمات المفتاحية (Key Words) أسفل كل ملخص.
٣. ترتيب عناصر البحث كما يلي: المقدمة، المشكلة وأسئلتها، الأهداف، الأهمية، الحدود، المصطلحات، الإطار النظري والدراسات السابقة، المنهجية والإجراءات، النتائج ومناقشتها، الخاتمة والتوصيات، قائمة المراجع.
٤. تعبئة نموذج طلب النشر مشفوعاً بسيرة ذاتية مختصرة للباحث.
٥. عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم.
٦. لا يزيد البحث عن ٣٥ صفحة من نوع A4، بما فيها الملاحق والجداول والمراجع.
٧. حجم المتن للغة العربية (١٦) Traditional Arabic، واللغة الإنجليزية (١٢) Times New Roman، وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد).

ثالثاً: التوثيق:

١. يتم توثيق المراجع والاقتباس وفقاً لأسلوب جمعية علم النفس الأمريكية (APA).
٢. يشار إلى المراجع في المتن بذكر اسم المؤلف الأخير، ثم سنة النشر، ثم رقم الصفحة بين قوسين، وترتب المراجع في نهاية البحث ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ثم الاسم الأول للمؤلف، ثم سنة النشر، ثم العنوان، ثم مكان النشر، ثم دار النشر.
٣. عند ورود الأعلام الأجنبية في متن البحث أو الدراسة فإنها تكتب بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية، مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة.

رابعاً: تحكيم البحث.

١. تفحص هيئة التحرير البحث فحوصاً أولياً وتقرر أهليته للتحكيم أو رفضه.
٢. تُحكّم البحوث من قبل اثنين على الأقل من المحكمين من ذوي الاختصاص في موضوع البحث.
٣. في حال اختلاف رأي المحكمين يُرسل البحث لمحكم مرجح.
٤. يُمنح الباحث خطاب إفادة بقبول البحث للنشر في حال قبول البحث.
٥. تحتفظ هيئة التحرير بأسباب الرفض في حال تم رفض البحث.

خامساً: نشر البحث

١. البحوث المنشورة لا تمثل رأي الجامعة بل تمثل رأي الباحث ولا تتحمل الجامعة أي مسؤولية معنوية أو قانونية ترد في هذه البحوث.
٢. تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً دون إذن كتابي من هيئة التحرير.
٣. تحدد هيئة التحرير أولويات نشر البحوث.
٤. يُنشر البحث إلكترونياً على موقع العمادة الشبكي.

التواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم

رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية

عمادة البحث لعلبي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١

هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ فاكس (٢٥٩٠٢٦١) ناسوخ

<http://imamudsr.com/>

E.mail: edu _ journal@imamu.edu.sa

* * *

المحتويات

١٥	دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية في جامعة المجمعة د. الجوهرة بنت عثمان بن علي الركبان
٧٧	توظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي "رؤية مقترحة" د. بدرية بنت خلف حمدان الغنزي
٢١٧	خدمات الدعم الطلاي وعلاقتها بالاعتزاز بالهوية الوطنية لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة د. رضا إبراهيم محمد الأشرم
٢٧١	الاتجاهات نحو الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية وعلاقتها بمستوى المعرفة بحقوقهم لدى طلبة جامعة طيبة د. عادل بن عابد الخالدي
٣٣١	تقويم الأهداف العامة لتدريس مواد العلوم الشرعية في التعليم العام في ضوء آراء المشرفين التربويين د. عبدالله بن إبراهيم بن عبدالعزيز السلوم
٤٠١	الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات بمدارس التعليم العام في منطقة الجوف في ضوء ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة د. فيصل بن مدالله الرويشد
٤٧١	The effectiveness of dramatizing English language curriculum content in improving speaking skills, developing social skills and self-regulated skills for first-grade intermediate students from their perspective Dr. Suda Nasser Hamad Shaman

**دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد
البشرية في جامعة المجمعة**

د. الجوهرة بنت عثمان بن علي الركبان
قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية





دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية في جامعة المجمعة

د. الجوهرة بنت عثمان بن علي الركبان

قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ١٤٤٣ / ٧ / ١٣ هـ تاريخ قبول البحث: ١٤٤٣ / ١٠ / ٢٨ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية في جامعة المجمعة في أبعاد (التخطيط، الاستقطاب، التدريب، التقويم)، وتحديد متطلبات تفعيل دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء العمادة، وقد تكون مجتمع الدراسة من (٨٠) موظفًا وموظفة، حيث كان العائد (٦١) استبانة، بنسبة بلغت (٧٦,٢٥٪) من مجتمع الدراسة. وتم تطبيق المنهج الوصفي المسحي، وكانت الاستبانة هي أداة جمع البيانات، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية بشكل عام جاء بدرجة عالية، حيث جاء ترتيب الأبعاد كالتالي: بُعد الاستقطاب، يليه بُعد التقويم، ثم بُعد التخطيط، وأخيرًا بُعد التدريب، وأظهرت النتائج موافقة أفراد الدراسة بدرجة عالية على متطلبات تفعيل دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء العمادة.

الكلمات المفتاحية: تطبيقات الذكاء الاصطناعي، عمادة الموارد البشرية، جامعة المجمعة، تطوير.

The role of artificial intelligence applications in developing the performance of the Deanship of Human Resources in Majmaah University

Dr. Al Jaohara bint Othman bin Ali Al-Rukban

Department Administration and Educational Planning – Faculty Education
Imam Muhammad Bin Saud Islamic university

Abstract:

The study aimed to identify the role of artificial intelligence applications in developing the performance of the Deanship of Human Resources at Majmaah University in the dimensions (planning, polarization, training, and evaluation); and to identify the requirements for activating the role of artificial intelligence applications in developing the performance of the deanship. The study community consisted of (٨٠) Male and female employees, where the return was (٦١) questionnaires, with a percentage of (%٧٦,٢٥) of the study population. The survey descriptive approach was applied, and the questionnaire was the tool for data collection. The study reached several results, including The role of artificial intelligence applications in developing the performance of the Deanship of Human Resources, in general, came to a high degree, as the order of dimensions was as follows: the polarization dimension, followed by the evaluation dimension. Then after planning; and finally training, the results showed that the study members agreed with a high degree on the requirements for activating the role of artificial intelligence applications in developing the performance of the Deanship.

key words: Artificial intelligence applications, Deanship of Human Resources, Majmaah University, development.

المقدمة:

يشهد العالم تطورًا متسارعًا في مجال تقنيات المعلومات والاتصالات، حيث أصبحت التقنية عنصرًا أساسيًا لا غنى عنه في كافة مجالات الحياة، مما يتطلب من المؤسسات التعليمية توظيف تلك التقنيات بما يساهم في تطوير أدائها، وتحقيق أهدافها المنشودة.

وتُعد تقنية الذكاء الاصطناعي أحد أهم التطورات التي شهدتها مجال تقنيات المعلومات في السنوات القليلة الماضية، فهي تهتم بإنشاء برمجيات ومكونات مادية قادرة على محاكاة السلوك البشري مثل؛ إجراء العمليات الحسابية، ومعالجة الأرقام والحروف، واتخاذ بعض القرارات، بالإضافة إلى القدرة الفائقة على تخزين واسترجاع المعلومات، ومحاكاة بعض عمليات الإدراك والاستنتاج المنطقي التي يجيدها الإنسان بشكل آلي، وبسرعة عالية (مُحمَّد ومُحمَّد، ٢٠٢٠م، ص ٢١).

ونظرًا لأهمية الذكاء الاصطناعي ودوره في تطوير العمل فقد أنشأت المملكة العربية السعودية الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدايا)؛ لدعم تحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠م، وإطلاق قدرات المملكة، وبناء اقتصاد قائم على البيانات (الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي، ٢٠٢١م). فاستخدام تقنية الذكاء الاصطناعي يساهم في تسهيل إجراءات العمل، كما يقلل من الوقت والجهد اللازم لأدائه.

حيث إن ممارسة وظائف الإدارة، ومنها إدارة الموارد البشرية بشكل تقليدي يحمل المؤسسة الكثير من التكلفة والوقت والجهد، فبعد أن كان دورها تقليديًا

مقتصرًا على استقطاب اليد العاملة، والتعيين، وصرف الأجور، توسع ليصبح أكثر شمولًا، فقد زاد اهتمامها بالأداء، والتدريب، والتقييم، والاستقطاب... وهكذا أصبح لإدارة الموارد البشرية دورٌ استراتيجي يتطلب توافر كفاءات وتطبيقات متخصصة لمزاولة مهامها ووظائفها المتعددة (عباس، ٢٠١٥م، ص ٢).

لذلك فقد سارعت الجامعات إلى استحداث عمادات تهتم بتوفير الكفاءات المتخصصة التي تحتاجها، كما تعمل على تجويد وتحسين أداء تلك الكفاءات، حيث تعدّ عمادة الموارد البشرية في جامعة المجمعة إحدى العمادات التي تُعنى بإدارة الموارد البشرية والتعامل معها؛ لذا ينبغي عليها أن تسعى لتطوير أدائها، ووظائفها الإدارية باستمرار، مستفيدة من أحدث الأساليب الإدارية والتطبيقات، ومنها؛ تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

مشكلة الدراسة:

تعدُّ العناصر البشرية المؤهلة رأس المال الحقيقي لمؤسسات التعليم العالي، فهي المحققة لأهداف وتطلعات تلك المؤسسات، مما يتطلب الاهتمام بعملية اختيارها وتعيينها، وتطوير وتقييم أدائها لانعكاس أثر ذلك على إنتاجية المؤسسة ككل؛ لذلك فقد عمدت الجامعات إلى إنشاء عمادات تهتم بالموارد البشرية.

حيث تسعى الجامعات من خلال إنشاء تلك العمادات إلى تحقيق مستويات عليا من الاحترافية في الأداء الإداري، وتقديم أفضل الخدمات لكافة

منسوبي الجامعة، ومتابعة شؤونهم الوظيفية، إضافة إلى بناء منظومة تقنية تسهل تقديم كافة الخدمات بإجراءات ونظم مبسطة (جامعة المجمعة، ١٤٤٣هـ). ولعل أبرز التقنيات التي يمكن الاستفادة منها في ذلك؛ تقنية الذكاء الاصطناعي، التي تساعد على توفير منصة موحدة يمكن أن تدعم وظائف عمادة الموارد البشرية، كالاختيار، والتوظيف، والتدريب، والتطوير، والتعويض، وإدارة الأداء (Jain, 2017, p. 221).

تقنية الذكاء الاصطناعي تُسهل ممارسة الوظائف الإدارية؛ مما يُسهم في تطوير الأداء ويُحسّن جودته، حيث أكدت دراسة البشر (٢٠٢١م) على أن تقنية الذكاء الاصطناعي تساعد في إيجاد الحلول اللازمة للمشكلات، وذلك من خلال القيام بعملية التحليل والإنتاج، حاله في ذلك حال العقل البشري في إدارته على نحو سليم؛ لئیسهم إسهامًا مؤثرًا في التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

كما أكدت دراسة الداود (٢٠٢١م) على مساهمة الذكاء الاصطناعي في تقديم طرق حديثة في عمليات الإدارة، وتغيير في الأدوار التي يقوم بها الموظف داخل العمادة؛ مما يؤدي إلى دفع عجلة العمل للتقدم والتطور.

ونظرًا لدور الذكاء الاصطناعي في تطور وتقدم العمل، فقد خصصت المملكة العربية السعودية ميزانية عالية للاستفادة منه، حيث قدرت التقارير مساهمة المملكة في الذكاء الاصطناعي بما يقارب ٤٩٥ مليار ريال في عام ٢٠٢٠م، وهو ما يمثل ١٢,٤٪ من الناتج المحلي الإجمالي السعودي (وحدة التحول الرقمي، ٢٠٢١م، ص ١٢).

ومن أبرز تطبيقات الذكاء الاصطناعي المعتمدة بشكل عام في وظائف إدارة الموارد البشرية؛ النظم الخبيرة، معالجة اللغات الطبيعية، الروبوتات، الشبكات العصبية، نظم دعم القرارات، الشبكة العصبية الاصطناعية، المنطق الغامض، حيث تبرز أهمية هذه التطبيقات في استثمارها الأمثل للخبرات العلمية والعملية، وتوفيرها للوقت والجهد، وضمان الدقة والموضوعية عند اتخاذ القرارات.

وقد فعلت عمادة الموارد البشرية في جامعة المجمعة تلك التطبيقات من خلال تأسيس؛ منصة ارتقاء التي تهدف إلى إنشاء الدورات والبرامج التعليمية وإدارتها، منصة حاضر التي تهدف إلى ضمان الرقابة على دوام الموظفين، نظام الاتصالات الإدارية، تطبيق خدماتي للاستفادة من الخدمات الالكترونية، نظام قاعدة البيانات ERP (جامعة المجمعة، ١٤٤٣هـ).

وعلى الرغم من أهمية تطبيقات الذكاء الاصطناعي، والجهود المبذولة لتوظيفها إلا أن نتائج بعض الدراسات السابقة أظهرت أن تطبيقها لم يصل بعد إلى المستوى المأمول، حيث أظهرت نتيجة دراسة الصبحي (٢٠٢٠م) أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في جامعة نجران جاء بدرجة منخفضة جداً، كما بينت نتيجة دراسة الداود (٢٠٢١م) أن واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادة الموارد البشرية جاء بدرجة قليلة، كما كشفت نتائج الدراسات السابقة عن وجود صعوبات تعترض تطبيقها، حيث أشارت نتائج دراسة المطيري (٢٠١٩م) إلى وجود الصعوبات التالية: ضعف تدريب العاملين على الذكاء الاصطناعي، وغياب وعي العاملين بأهمية الذكاء

الاصطناعي، كما أظهرت نتائج دراسة الخيري (٢٠٢٠م) الصعوبات التالية: نقص المعرفة الجيدة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي، وعدم تحفيز الإدارة لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وأشارت نتائج دراسة الغامدي والفراي (٢٠٢٠م) إلى وجود الصعوبات التالية: مقاومة استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، وقلة الوعي لدى بعض أصحاب القرار بأهمية تقنيات الذكاء الاصطناعي، وعدم وجود الخبرة الكافية للتعامل مع تقنيات الذكاء الاصطناعي.

وبناءً على ما سبق، واستناداً إلى نتائج الدراسات السابقة جاءت هذه الدراسة للتعرف على دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية في جامعة المجمعة.

أسئلة الدراسة:

١. ما دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية في جامعة المجمعة في أبعاد (التخطيط، الاستقطاب، التدريب، التقويم) من وجهة نظر منسوبي العمادة؟
٢. ما متطلبات تفعيل دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية في جامعة المجمعة من وجهة نظر منسوبي العمادة؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل بين آراء أفراد الدراسة حول دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية في جامعة المجمعة في أبعاد (التخطيط،

الاستقطاب، التدريب، التقويم) تُعزى لاختلاف متغير (النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة)؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل بين آراء أفراد الدراسة حول متطلبات تفعيل دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية في جامعة المجمعة تُعزى لاختلاف متغير (النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف على دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية في جامعة المجمعة في أبعاد (التخطيط، الاستقطاب، التدريب، التقويم).

٢. تحديد متطلبات تفعيل دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية في جامعة المجمعة.

٣. تفسير الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل بين آراء أفراد الدراسة حول دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية في جامعة المجمعة في أبعاد (التخطيط، الاستقطاب، التدريب، التقويم) والتي تُعزى لاختلاف متغير (النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة).

٤. تفسير الفروق ذات دلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل بين آراء أفراد الدراسة حول متطلبات تفعيل دور تطبيقات الذكاء

الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية في جامعة المجمعة التي تُعزى لاختلاف متغير (النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة).
أهمية الدراسة:

- تُسهم في الجانب البحثي والمعرفي في مجال تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري.
- تستمد أهميتها من أهمية عمادة الموارد البشرية، ودورها في تطوير المورد البشري بما يمكنه من أداء مهامه بكفاءة وفعالية.
- تستجيب لتوجهات الدولة في السعي نحو التحول الرقمي، والذي يُعد أحد أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠.
- تجذب انتباه قيادات عمادة الموارد البشرية إلى أهمية تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمادة.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة التعرف على دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي التالية: (النظم الخبيرة، الروبوتات، معالجة اللغات الطبيعية، الشبكات العصبية الاصطناعية) في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية في أبعاد (التخطيط، الاستقطاب، التدريب، التقويم)، وتحديد المتطلبات اللازمة لتفعيل دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية.
- الحدود المكانية: طبقت الدراسة على عمادة الموارد البشرية في جامعة المجمعة.

• الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي

١٤٤٣هـ.

مصطلحات الدراسة:

تطبيقات الذكاء الاصطناعي:

تُعرف تطبيقات الذكاء الاصطناعي بأنها: "مجموعة تقنيات وأساليب حل لمشاكل معينة تحاكي سلوكيات ذكية مستنبطة من الإنسان، أو من الطبيعة، تجعل ذلك الحل ذكيًا متغيرًا مع تغير معطيات المشكلة" (صادق، ٢٠١٦م، ص ١٧).

وتعرف الباحثة تطبيقات الذكاء الاصطناعي إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها: مجموعة تقنيات قادرة على محاكاة الذكاء البشري، حيث تساعد عمادة الموارد البشرية في حل المشكلات التي تواجهها، وممارسة وظائفها (كالتخطيط، والاستقطاب، والتدريب، والتقييم) بكفاءة وفاعلية.

عمادة الموارد البشرية:

تُعرف عمادة الموارد البشرية بأنها: إحدى العمدات المساندة في الجامعة، التي تُعنى بالعنصر البشري باعتباره المحرك الرئيس في تحقيق أهداف وتطلعات ورؤى الجامعة، حيث إنها المسؤولة عن تقديم الخدمات لكافة منسوبي الجامعة، ومتابعة شؤونهم الوظيفية، إضافة إلى بناء منظومة تقنية تسهل تقديم كافة تلك الخدمات بإجراءات ونظم مبسطة تسهم في خلق بيئة إدارية محفزة للعمل والإبداع (جامعة الجمعة، ١٤٤٣هـ).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً/ الإطار النظري:

مفهوم الذكاء الاصطناعي:

تعددت تعريفات الباحثين في الذكاء الاصطناعي تبعاً لاختلاف المجال الذي تناوله كلٌ منهم، إلا أنهم اتفقوا على قدرة الذكاء الاصطناعي على التفكير بنفس الطريقة التي يفكر بها البشر.

فيُعرف الذكاء الاصطناعي بأنه: طريقة لصنع حاسوب، أو روبوت يتم التحكم فيه بواسطة الكمبيوتر، أو برنامج يفكر بذكاء، بنفس الطريقة التي يفكر بها البشر الأذكاء (موسى وبلال، ٢٠١٩م، ص ٢٠).

ويُعرف بأنه "قدرة كمبيوتر أو روبوت مدعم بكمبيوتر على معالجة المعلومات والوصول إلى نتائج بطريقة مماثلة لعملية التفكير لدى البشر في التعلم، واتخاذ القرارات وحل المشاكل" (مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم للمعرفة، ٢٠١٩م، ص ١٣).

كما يُعرف بأنه: العلم الحديث الذي يهتم بإنتاج برمجيات تحاكي العقل البشري، وتكون قادرة على تخزين وتحليل البيانات والمعارف، وتوظيفها في عمليات اتخاذ القرار (الأسطل، ٢٠٢٠م، ص ١١).

ويلاحظ من التعريفات السابقة أن الذكاء الاصطناعي يحاكي العقل البشري في قدرته على معالجة المعلومات، واتخاذ القرارات، وحل مشكلات العمل الإداري بسرعة وكفاءة عالية.

خصائص الذكاء الاصطناعي:

للذكاء الاصطناعي خصائص متعددة تساهم في مساعدة العاملين على أداء مهامهم بكفاءة وفاعلية، حيث تتمثل أبرز خصائصه فيما يلي:

١. القدرة على التفكير والإدراك.
٢. القدرة على اكتساب المعرفة وتطبيقها.
٣. القدرة على استخدام الخبرات القديمة وتوظيفها في مواقف جديدة.
٤. القدرة على التعامل مع الحالات الصعبة والمعقدة.
٥. القدرة على التصور والإبداع، وفهم الأمور المرئية وإدراكها.
٦. القدرة على تقديم المعلومة، وإسناد القرارات الإدارية (النجار، ٢٠١٠م، ص ١٧٠).

ويضيف مطاي (٢٠١٢م) خصائص أخرى، وهي:

١. إمكانية تمثيل المعرفة: فبرامج الذكاء الاصطناعي على عكس البرامج الإحصائية تحتوي على أسلوب لتمثيل المعلومات، حيث تستخدم هيكلية خاصة لوصف المعرفة تتضمن الحقائق (Facts)، والعلاقات بين هذه الحقائق (Relationship)، والقواعد التي تربط هذه العلاقات (Rules)، وإن مجموعة الهياكل المعرفية تكوّن فيما بينها ما يسمى بقاعدة المعرفة (Knowledge Base)، وهي القاعدة التي توقّر أكبر قدر ممكن من المعلومات عن المشاكل المراد حلها.

٢. قابلية التعامل مع المعلومات الناقصة: من الخصائص الأخرى لبرمجيات الذكاء الاصطناعي قابليتها على إيجاد بعض الحلول حتى لو كانت المعلومات غير متوافرة بأكملها في الوقت المطلوب فيه الحل. وتستنتج الباحثة أن الذكاء الاصطناعي يتميز بالخصائص التالية:

- الدقة الكبيرة في العمل.
- سهولة تكييفه لمواجهة المستجدات الحديثة في العمل.
- يقلل احتمالات الخطأ البشري.
- البعد عن التحيز والذاتية في العمل الإداري.
- امتلاك قاعدة كبيرة من المعارف والمعلومات اللازمة لصنع القرارات واتخاذها.

مكونات الذكاء الاصطناعي:

يتكون الذكاء الاصطناعي من ثلاث مكونات رئيسة هي:

١. قاعدة المعرفة: غالبًا ما يقاس مستوى أداء النظام بدلالة حجم ونوعية قاعدة المعرفة التي يحتويها، وتتضمن قاعدة المعرفة:
 - الحقائق المطلقة: تصف العلاقة المنطقية بين العناصر والمفاهيم، ومجموعة الحقائق المستندة للخبرة، والممارسة للخبراء في النظام.
 - طرق حل المشكلات، وتقديم الاستشارة.
 - القواعد المستندة على صيغ رياضية.

٢. منظومة آلية الاستدلال: وهي إجراءات مبرمجة تقود للحل المطلوب من خلال ربط القواعد والحقائق المعينة لتكوين خط الاستنباط والاستدلال.

٣. **واجهة المستخدم:** وهي الإجراءات التي تجهز المستخدم بأدوات مناسبة للتفاعل مع النظام خلال مرحلتي التطوير والاستخدام (عفيفي، ٢٠١٤م، ص ٣٢)

وبالنظر إلى ما سبق فإنه لا يمكن حل المشكلات أو اتخاذ القرارات سواءً عند استخدام الذكاء الاصطناعي أو دون استخدامه دون الاستناد على قاعدة معرفيه، وتحليلها للوصول للحل المطلوب.

تطبيقات الذكاء الاصطناعي:

تنوع تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتلبي احتياجات المجالات التعليمية، والإدارية، والصناعية، والاقتصادية، وغيرها، حيث تُسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير تلك المجالات، كما تعمل على تسهيل إجراءات العمل فيها.

ومن أبرز تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ما يلي:

النظم الخبيرة Expert System: وهي برامج تقوم بنقل الخبرة البشرية للحاسب؛ حتى يتمكن من تنفيذ مهام لا يستطيع تنفيذها إلا أصحاب الخبرة في هذا المجال، عن طريق تغذية الحاسوب بأكبر كمية من المعرفة التي يمتلكها الخبير، ومن ثم يتم التعامل مع هذه المعرفة عبر أدوات للبحث والاستنتاج، لتعطي نتائج تماثل نتائج الخبير البشري (بكر وعيد، ٢٠١٩م، ص ٣٩٧).

الروبوتات Robots: وهي آلة كهروميكانيكية تتكون من هياكل مشابهة للإنسان، يمكن برمجتها لتكون قادرة على الحركة، وفهم المحيط، والاستجابة

لعدد من العوامل الخارجية، ومن ثم القيام ببعض الأعمال عوضًا عن الإنسان بكفاءة أكبر (موسى وبلال، ٢٠١٩م، ص ٢٨).

معالجة اللغات الطبيعية Natural language Processing: وهي برمجيات تسعى إلى فهم اللغات الطبيعية بهدف تلقين الحاسوب الأوامر مباشرة بهذه اللغة، وبالتالي تمكين الحاسوب من المحادثة مع الناس عن طريق الإجابة عن أسئلة معينة، كما أن هناك برامج تفهم اللغة المكتوبة يدويًا، وبرامج تعالج الأخطاء النحوية والإملائية (بكر وعيد، ٢٠١٩م، ص ٣٩٧).

الشبكة العصبية الاصطناعية Artificial Networks Neural: وهي نموذج يحاكي الشبكة العصبية الطبيعية (البيولوجية)، ويستخدم عددًا من الطرق الأساسية المستخدمة في النظم العصبية الطبيعية بمساعدة برمجيات المحاكاة، أي أن الشبكة العصبية الاصطناعية تقوم بمعالجة المعلومات بأسلوب العقل البشري (نجاري، ٢٠١٩م، ص ٢٠٧).

المنطق الغامض Fuzzy logic: وهي نماذج حاسوبية تختص بمعالجة البيانات الغامضة، وغير المحددة، عن طريق التبرير الذي يشابه التبرير البشري الذي يسمح بالقيم التقريبية، والبيانات غير الكاملة، التي لا يمكن معالجتها عبر برامج الحاسوب التقليدية التي تعالج البيانات المحددة (خوالد، ٢٠١٧م، ص ٥٨).

نظم دعم القرارات Decision Support: وهي برمجيات تقدم حلولًا من أجل اتخاذ قرار من عدة بدائل (بكر وعيد، ٢٠١٩م، ص ٣٩٧).

وبناء على ما سبق تجد الباحثة أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي متنوعة وتخدم مجالات مختلفة، إلا أنه تم التركيز على ذكر أبرز التطبيقات التي تخدم العمل الإداري، وتطور وظائف عمادة الموارد البشرية؛ كالاستقطاب، والتدريب والتطوير، والتخطيط، وتقويم الأداء، وذلك بما يُسهم في رفع الكفاءة الإنتاجية للموارد البشرية، وتحقيق الأهداف التي تسعى إليها الجامعة.

مبررات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادة الموارد البشرية:

إن الذكاء الاصطناعي يعطي للحاسب الآلي قدراتٍ أعلى لحلّ مجالٍ أوسع من المشكلات، أكثر من تلك التي تعتمد فقط على العمليات التقليدية البسيطة كالعمليات الحسابية، واسترجاع البيانات؛ إذ إنه من خلال قواعد المعرفة، وتقنيات البحث المرتبطة بها، والتمثيل الرمزي للمعرفة يمكن للتطبيقات المبنية على الذكاء الاصطناعي أداء الكثير من العمليات المعقدة، مثل إجراء الاستدلالات المختلفة المبنية على حقائق معطاة، والتعرف على الأشكال والنماذج (مُحمَّد ومُحمَّد، ٢٠٢٠م، ص ٣٠).

ويضيف دليل (Entelo, 2019) إلى وجود عدد من العوامل التي دفعت إلى ضرورة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية، ومن أهمها:

١. **تضخم البيانات:** المعدل الضخم الذي يتم به توليد بيانات الموارد البشرية في المؤسسات أصبح يتجاوز قدرة إدارة الموارد البشرية على معالجتها، وتطبيقات الذكاء الاصطناعي يمكن أن تساعد في تحليل هذه البيانات بكفاءة، ومن ثم تحسين عملية اتخاذ القرارات.

٢. التطور التكنولوجي: المحرك الرئيس هو التقدم في علوم الحاسب، فقد دفعت التطورات الحديثة في الذكاء الاصطناعي، والتعلم الآلي، وظهور البرمجيات مفتوحة المصدر، والحوسبة السحابية، والروبوتات، والبرامج التنبؤية الذكية، والواقع الافتراضي، والاستخدام المتزايد لهذه التطبيقات، وما تتميز به من ميزات، إلى استخدامها في إدارة الموارد البشرية، وجعلها أكثر كفاءة وإنتاجية.

وتستنتج الباحثة أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادة الموارد البشرية يساهم في:

- سرعة إنجاز الأعمال والمهام المطلوبة.
- تسهيل الإجراءات الإدارية، والبعد عن الروتين والبيروقراطية.
- رفع الكفاءة الإنتاجية، والوصول بالخدمات إلى مستوى عالٍ من الدقة.
- تقييم أداء الموظفين بشكل موضوعي، وبعيد عن التحيز.
- تزويد الموظفين بتغذية راجعة آلية ودائمة عن مستوى أدائهم.
- توفير الخدمات التي يحتاجها المستفيدون من خلال الإنترنت.

استخدامات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في وظائف عمادة الموارد البشرية:

لتطبيقات الذكاء الاصطناعي استخدامات متعددة في وظائف عمادة الموارد البشرية، منها:

● **إعلان الوظائف:** تقوم تطبيقات الذكاء الاصطناعي بالتنبؤ باحتياجات العمادة من الوظائف المستقبلية، ومن ثم عرض إعلان الوظائف في المنصات المختلفة (Merlin & R, 2018).

● **الاستقطاب:** تقوم تطبيقات الذكاء الاصطناعي بالبحث عن السير الذاتية للمرشحين، سواء داخل العمادة أو خارجها، ومدى تطابقهم مع معايير الوظيفة، ومن ثم توجيههم بذكاء لفرق التوظيف (الداود، ٢٠٢١م، ص٥٨).

● **التدريب:** تعمل تطبيقات الذكاء الاصطناعي على تحديد الاحتياجات التدريبية عن طريق سحب بيانات كل موظف، وفرزها وفقاً لمقاييس مختلفة كالعمر، والثقافة، وخبرات التعلم السابقة، وخبرات العمل، والأداء، وأنشطة الأفراد، وتحليل هذه البيانات لإنشاء برامج تعليمية مخصصة لكل موظف على حدة، حيث تساعد هذه التطبيقات في تحديد الفجوات المعرفية لكل موظف مقارنة مع متطلبات الوظيفة (Bhatia, 2018).

● **تقويم الأداء:** ويتم من خلال جمع البيانات المتعلقة بمستويات مشاركة الموظفين، وما قاموا به من عمل وجهد، وبيانات الأداء، ومقارنتها بمؤشرات الأداء، للتعرف على الموظفين ذوي الأداء العالي، والموظفين الأقل أداء، ومن ثم تقديم تغذية راجعة آلية لهم بشكل مستمر (Merlin & R, 2018).

● **خدمة الموظف:** تقوم تطبيقات الذكاء الاصطناعي بإدارة مختلف أنواع الأسئلة البسيطة أو الروتينية سواء كانت حول الاستحقاقات، أو الإجازات، أو غيرها، وذلك باستخدام روبوتات الدردشة، أو عن طريق البريد الإلكتروني؛

لجعل التفاعلات سريعة وميسرة، وفي حال كانت الأسئلة معقدة يتم تحويلها إلى موظفي عمادة الموارد البشرية (R & Reddy, 2018).

ومن خلال استعراض استخدامات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في وظائف عمادة الموارد البشرية يتضح فائدة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتيسير وتسهيل إجراءات العمل في عمادة الموارد البشرية بدءاً من عملية توظيف الموظف، وتدريبه وتطوير أدائه، وصولاً إلى تقديم الخدمات التي يحتاجها في أقل وقت وجهد.

متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادة الموارد البشرية:

يتطلب استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادة الموارد البشرية عددًا من المتطلبات من أهمها: (oracle, 2018, pp. 7-9)

١. إنشاء استراتيجية لإدارة البيانات، بحيث تسمح بإدارة وتحليل بيانات الموارد البشرية، للوصول إلى توصيات مهمة.

٢. تدريب العاملين على قراءة البيانات وتفسيرها بواسطة الذكاء الاصطناعي.

٣. عقد الشراكات مع ذوي الخبرة والمختصين في مجال التقنيات الحديثة.

٤. التدرج في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، لتحديد عيوبها وتطويرها.

وتضيف الباحثة المتطلبات التالية:

• نشر الوعي بأهمية تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ودورها في تسهيل إجراءات العمل.

- توفير البنية التحتية، والإمكانات المادية والبشرية اللازمة لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- تحديث اللوائح والأنظمة بما يتناسب مع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- توفير الصيانة الدورية لأجهزة وبرامج الحاسب الآلي.
- تحديث تطبيقات الذكاء الاصطناعي بما يتلاءم مع احتياجات عمادة الموارد البشرية.

ثانيًا/ الدراسات السابقة:

أجرى أوشانا فرنانديز وآخرون (Fernandez-Ocaña et al., 2019) دراسة هدفت إلى التعرف على الذكاء الاصطناعي وانعكاساته في التعليم العالي، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم جمع المعلومات بواسطة الاستبانة، التي طبقت على طلاب التعليم العالي، وتوصلت النتائج إلى أن الأشكال المستندة إلى الذكاء الاصطناعي تؤدي إلى تحسن كبير في التعليم لكافة المستويات التعليمية، مع تزويد الطلاب بتخصص دقيق لتعلمهم وفقًا لمتطلباتهم.

وأجرى المطيري (٢٠١٩م) دراسة هدفت إلى التعرف على نواحي القصور والضعف في تطبيق الذكاء الاصطناعي كمدخل لتطوير صناعة القرار التعليمي في وزارة التربية بدولة الكويت، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأسلوب دلفاي، وتم جمع المعلومات بواسطة الاستبانة، التي طبقت على (٥٦) من القيادات التعليمية في وزارة التربية، وتوصلت النتائج إلى غياب تدريب

القيادات في صنع القرار التعليمي على الذكاء الاصطناعي، وضعف تدريب العاملين على الذكاء الاصطناعي، وغياب وعي العاملين بأهمية الذكاء الاصطناعي.

وقد أجرت الخيري (٢٠٢٠م) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك معلمات المرحلة الثانوية بمحافضة الخرج لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتحديد أهم المعوقات التي تعيق المعلمات عن استخدامه في التعليم، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم جمع المعلومات بواسطة الاستبانة، التي طبقت على (١٣٠) معلمة، وتوصلت النتائج إلى أن درجة امتلاك معلمات المرحلة الثانوية بمحافضة الخرج لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم جاءت بدرجة منخفضة، وأن هناك اتفاقاً على وجود العديد من المعوقات لتوظيف هذه التطبيقات، كنقص المعرفة الجيدة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي، وعدم تحفيز الإدارة لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

وأجرى وانق ويو وهو ولي (2020) Wang, S., Yu, H., Hu, X., & Li, J دراسة هدفت إلى الكشف عن رغبة أعضاء هيئة التدريس بجامعة مقاطعة آنهوي بجمهورية الصين الشعبية في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم جمع المعلومات بواسطة الاستبانة، التي طبقت على (١٧٨) عضو هيئة تدريس، وتوصلت النتائج إلى أن استخدام أعضاء هيئة التدريس لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم جاءت بدرجة منخفضة.

كما أجرت البشر (٢٠٢١م) دراسة هدفت إلى التعرف على متطلبات تطبيق الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري في الجامعات السعودية، والكشف عن التحديات التي تواجه تطبيقه في العمل الإداري، وتقديم مقترحات وتصور مقترح لتطبيقه في العمل الإداري، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب دلفاي، وتم جمع المعلومات بواسطة الاستبانة، التي طبقت على (٢٦) خبيراً في الجولة الأولى، و(٢٤) خبيراً في الجولة الثانية، وتوصلت النتائج إلى أن الخبراء موافقون بشدة على متطلبات وتحديات ومقترحات تطبيق الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري في الجامعات السعودية.

وأجرت الداود (٢٠٢١م) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادة الموارد البشرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ومعرفة المتطلبات اللازمة لتطوير العمادة باستخدام هذه التطبيقات، ومعرفة الصعوبات التي تواجه العمادة عند استخدامها هذه التطبيقات، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم جمع المعلومات بواسطة الاستبانة، التي طبقت على (٩٦) قائداً وموظفاً وموظفة، وتوصلت النتائج إلى أن واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادة الموارد البشرية جاء بدرجة قليلة، كما أن مجتمع الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على المتطلبات اللازمة لتطوير العمادة باستخدام هذه التطبيقات، كما أظهرت أن الصعوبات التي تواجه العمادة جاءت بدرجة كبيرة جداً .

وأجرى كبداني وبادن (٢٠٢١م) دراسة هدفت إلى تحديد الأهمية النسبية لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية

ودورها في ضمان جودة التعليم، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم جمع المعلومات بواسطة الاستبانة، التي طبقت على (١٠٩) أعضاء هيئة تدريس، وتوصلت النتائج إلى أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بمؤسسات التعليم العالي يعدّ أولوية بنسبة تفوق ٨١٪ من وجهة نظر أفراد العينة، وأن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعة يساهم بدرجة كبيرة في ضمان الجودة.

وأجرت المقيطي (٢٠٢١م) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع توظيف الذكاء الاصطناعي وعلاقته بجودة أداء الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتم جمع المعلومات بواسطة الاستبانة، التي طبقت على (٣٧٠) عضو هيئة تدريس، وتوصلت النتائج إلى أن درجة توظيف الذكاء الاصطناعي في الجامعات الأردنية، ودرجة جودة أداء الجامعات الأردنية جاءتا بدرجة متوسطة، كما أظهرت وجود علاقة ارتباطية بين درجة توظيف الذكاء الاصطناعي والدرجة الكلية لجودة أداء الجامعات الأردنية.

التعليق على الدراسات السابقة:

- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي كمنهج للبحث والدراسة، والاستبانة كأداة للدراسة.
- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تطبيقها على مؤسسات التعليم العالي، فيما عدا دراسة الخيري (٢٠٢٠م)، ودراسة المطيري (٢٠١٩م) اللتين طبقتا على التعليم العام.
- اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في مكان التطبيق؛ حيث طبقت الدراسة الحالية في محافظة المجمعة في المملكة العربية السعودية، في حين طبقت الدراسات السابقة في بعض مدن المملكة الأخرى، أو في بعض الدول العربية أو الأجنبية.
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة إبراز مشكلة الدراسة، وتحديد منهج الدراسة وأداتها، وتفسير النتائج.
- تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها سعت إلى تحديد دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية في الأبعاد التالية (التخطيط، الاستقطاب، التدريب، التقويم).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: في ضوء طبيعة الدراسة وأسئلتها، وأهدافها، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، والذي يُعرف بأنه: "المنهج الذي يتم من خلاله جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة ما، بهدف التعرف على تلك الظاهرة وتحديد الوضع الحالي لها، والتعرف إلى جوانب الضعف والقوة فيها" (عباس وآخرون، ٢٠١٤م، ص ٧٤).

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع منسوبي عمادة الموارد البشرية في جامعة المجمعة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٣هـ، وعددهم (٨٠) موظفًا وموظفة (عمادة الموارد البشرية، ١٤٤٣هـ، إحصائية غير منشورة). ونظرًا لصغر حجم مجتمع الدراسة فقد تم استخدام أسلوب الحصر الشامل لجميع أفراد المجتمع، حيث كان العائد (٦١) استبانة، بنسبة بلغت (٧٦,٢٥٪) من مجتمع الدراسة.

خصائص أفراد الدراسة وفقًا لمتغيرات الدراسة:

١. توزيع أفراد الدراسة وفقًا لمتغير النوع الاجتماعي:

جدول (١). توزيع أفراد الدراسة وفق متغير النوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي	التكرار	النسبة (%)
ذكر	٤٨	٧٨,٧
أنثى	١٣	٢١,٣
المجموع	٦١	١٠٠

يتضح من الجدول (١) أن ٧٨,٧٪ من أفراد الدراسة كانوا من الذكور، وأن ٢١,٣٪ منهم كانوا من الإناث، وتأتي هذه النتيجة متوافقة مع إحصائية عمادة الموارد البشرية التي تشير إلى أن نسبة أعداد الذكور أكثر من الإناث.

٢. توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة:

جدول (٢). توزيع أفراد الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة (%)
أقل من ٥ سنوات	١٣	٢١,٣
٥ سنوات فأكثر	٤٨	٧٨,٧
المجموع	٦١	١٠٠

يتضح من الجدول (٢) أن ٧٨,٧٪ من أفراد الدراسة سنوات خبرتهم ٥ سنوات فأكثر، وأن ٢١,٣٪ منهم سنوات خبرتهم أقل من ٥ سنوات، وقد يرجع ذلك لإدراك ذوي الخبرة الأعلى لدور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء العمادة.

أداة الدراسة: في ضوء الاطلاع على الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، قامت الباحثة بتصميم استبانة على الشكل المغلق الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل عبارة، حيث تم استخدام المقياس المتدرج الخماسي للحصول على استجابات أفراد الدراسة، وفق درجات الموافقة التالية: موافقة بدرجة عالية جداً (٥)، عالية (٤)، متوسطة (٣)، منخفضة (٢)، منخفضة جداً (١).

ولتحديد طول فئات المقياس المتدرج الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (٥-١=٤)، ثم تقسيمه على عدد فئات المقياس (٤/٥ = ٠,٨٠)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وهي (١)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وهكذا أصبح طول الفئات كما هو موضح في الجدول:

جدول (٣). تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي

منخفضة جدًا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جدًا
١ - ١,٨٠	١,٨١ - ٢,٦٠	٢,٦١ - ٣,٤٠	٣,٤١ - ٤,٢٠	٤,٢١ - ٥

صدق أداة الدراسة: قامت الباحثة بالتأكد من صدق الاستبانة من خلال:

أ. **الصدق الظاهري:** عرض الاستبانة في صورتها الأولية على ذوي الخبرة في تخصص الإدارة التربوية، والطلب منهم التفضل بإبداء ملاحظاتهم حول مدى وضوح ومناسبة عباراتها لأهداف الدراسة، وبناءً على مقترحاتهم، تم تعديل بعض عباراتها، بحيث صيغت بصورتها النهائية، على النحو التالي:

- الجزء الأول: ويشمل متغيرات الدراسة؛ (النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة).

- الجزء الثاني: ويتكون من:

١. دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية في جامعة المجمعة، (٢٢) عبارة، في أبعاد (التخطيط، الاستقطاب، التدريب، التقويم).

٢. متطلبات تفعيل دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية في جامعة المجمعة، (١٠) عبارات.

ب. **صدق الاتساق الداخلي:** للتأكد من صدق الاتساق الداخلي تم حساب معامل الارتباط (بيرسون)، لقياس العلاقة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه. كما يوضح ذلك الجدول:

جدول (٤). معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

م	معامل الارتباط					
	المحور الأول					
	المحور الثاني	بُعد التقويم	بُعد التدريب	بُعد الاستقطاب	بُعد التخطيط	
١	**٠,٨١٤	**٠,٧٥٢	**٠,٨٦٣	**٠,٨٩٧	**٠,٧٦٧	
٢	**٠,٨٨١	**٠,٨٧٦	**٠,٨٧٢	**٠,٨٤٤	**٠,٨٣٥	
٣	**٠,٧٨٥	**٠,٨٩٧	**٠,٩٤٧	**٠,٨٥٤	**٠,٨٧٨	
٤	**٠,٨٨٤	**٠,٨٨١	**٠,٩٠٣	**٠,٨٤٣	**٠,٨٨٦	
٥	**٠,٨٧٠	**٠,٨٤٥	**٠,٨٩٣	**٠,٩٠٩	**٠,٨٩٦	
٦	**٠,٨٣٩		**٠,٩٠٤		**٠,٨٧٢	
٧						**٠,٨٧٢
٨						**٠,٨٥٧
٩						**٠,٧٨٩
١٠						**٠,٧٩١

(**) دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول (٤) أن قيم معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)؛ مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، ومناسبتها لقياس ما وضعت لقياسه.

ثبات أداة الدراسة: للتأكد من ثبات الاستبانة تم استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ. كما يوضح ذلك الجدول:

جدول (٥). معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

المحور	معامل الثبات
دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية في جامعة المجمعة في أبعاد (التخطيط، الاستقطاب، التدريب، التقويم)	٠,٩٦٩
متطلبات تفعيل دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية في جامعة المجمعة	٠,٩٥٥
الثبات العام	٠,٩٧٩

يتضح من الجدول (٥) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة، حيث بلغ معامل الثبات العام (٠,٩٧٩)، وهذا يدل على أن الاستبانة على درجة عالية من الثبات، يمكن الاعتماد عليها في الحصول على المعلومات الخاصة بالدراسة.

الأساليب الإحصائية: تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية: لوصف خصائص أفراد الدراسة.
- المتوسطات الحسابية: لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن محاور الدراسة.
- الانحرافات المعيارية: لمعرفة مدى التشتت في استجابات أفراد الدراسة عن متوسطها الحسابي.
- معامل الارتباط بيرسون: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
- معامل ألفا كرونباخ: للتحقق من ثبات الاستبانة.
- اختبار مان - ويتني (Mann-Whitney): لمعرفة الفروق الإحصائية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول: ما دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية في جامعة المجمعة في أبعاد (التخطيط، الاستقطاب، التدريب، التقويم) من وجهة نظر منسوبي العمادة؟
 للتعرف على دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية في جامعة المجمعة في أبعاد (التخطيط، الاستقطاب، التدريب، التقويم)، تم تحليل استجابات أفراد الدراسة، وذلك على النحو التالي:
 أولاً/ بُعد التخطيط:

جدول (٦). نتائج استجابات أفراد الدراسة حول دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية في بُعد التخطيط

م	العبارة	درجة الموافقة					الانحراف المعياري	الترتيب	
		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً			
٢	تحليل احتياجات الجامعة من الموارد البشرية في ضوء متطلبات العمل.	ك	٢١	١٨	٢١	١	٠	٠,٨٧٥	١
		%	٣٤,٤	٢٩,٥	٣٤,٤	١,٦	٠		
١	تحديد احتياجات الجامعة من الموارد البشرية القادرة على تحقيق الميزة التنافسية	ك	١٩	٢١	٣	٢	٠	٠,٨٤٥	٢
		%	٣١,٢	٣٤,٤	٣٢,٨	١,٦	٠		
٥	تطوير ممارسات الموارد البشرية وفقاً لمتطلبات العمل.	ك	١٧	٢٢	١٨	٤	٠	٠,٩٠٩	٣
		%	٢٧,٩	٣٦,١	٢٩,٥	٦,٦	٠		
٤	تقديم خطط بديلة لتوفير الموارد البشرية في الحالات الطارئة.	ك	١٩	١٣	٢٣	٦	٠	١,٠١	٤
		%	٣١,١	٢١,٣	٣٧,٧	٩,٨	٠		
٦	التنبؤ العلمي بالاحتياجات المستقبلية من الموارد البشرية.	ك	١٥	١٨	٢٢	٥	١	٠,٩٩٥	٥
		%	٢٤,٦	٢٩,٥	٣٦,١	٨,٢	١,٦		
٣	تحديد متطلبات الوظائف الشاغرة.	ك	١٦	١٣	٢١	٩	٢	١,١٣	٦
		%	٢٦,٢	٢١,٣	٣٤,٤	١٤,٨	٣,٣		
المتوسط الحسابي العام = ٣,٧٨ ، الانحراف المعياري العام = ٠,٨١٢									

يتضح من الجدول (٦) موافقة أفراد الدراسة بدرجة عالية على دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية في بُعد التخطيط، وذلك بمتوسط حسابي عام (٣,٧٨)، كما بلغ الانحراف المعياري العام (٠,٨١٢)؛ مما يدل على تجانس استجابات أفراد الدراسة، حيث تراوحت متوسطات الاستجابات بين (٣,٥٢) و (٣,٩٦)، وهي متوسطات تقع في فئة موافق بدرجة عالية، حيث يتضح من النتائج موافقة أفراد الدراسة بدرجة عالية على جميع عبارات دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية في بُعد التخطيط، ومن أهمها:

جاءت العبارة "تحليل احتياجات الجامعة من الموارد البشرية في ضوء متطلبات العمل" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٩٦)، حيث تفسّر هذه النتيجة أهمية اعتماد تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحديد احتياجات الجامعة المستقبلية من القوى العاملة في ضوء أهداف العمل ومتطلباته، والتي تساهم في تحقيق خطط الجامعة، وأهدافها المنشودة.

جاءت العبارة "تحديد احتياجات الجامعة من الموارد البشرية القادرة على تحقيق الميزة التنافسية" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٩٥)، حيث تفسّر هذه النتيجة أهمية اعتماد تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحديد احتياجات الجامعة من القوى العاملة القادرة على تحقيق التميز والريادة للجامعة على منافسيها، وذلك وفق معايير محددة.

جاءت العبارة "تطوير ممارسات الموارد البشرية وفقاً لمتطلبات العمل" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,٨٥)، حيث تفسّر هذه النتيجة أهمية اعتماد

تطبيقات الذكاء الاصطناعي لمساهمتها في تطوير وتحسين أداء القوى العاملة في الجامعة لمهامها المطلوبة منها.

يتضح من هذه النتيجة أن دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية في بُعد التخطيط قد جاء بدرجة عالية؛ وذلك لدور تلك التطبيقات في تسهيل عملية تحديد وتحليل وتقدير حاجة الجامعة المستقبلية من الموارد البشرية القادرة على تحقيق الأهداف المنشودة، وابتكارها لممارسات إدارية تساهم في تحقيق الميزة التنافسية للجامعة، وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة الداود (٢٠٢١م) التي بينت عدم توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحديد متطلبات الوظائف الشاغرة.

ثانياً/ بُعد الاستقطاب:

جدول (٧). نتائج استجابات أفراد الدراسة حول دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية في بُعد الاستقطاب

م	العبارة	درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً			
٢	إجراء الاختبارات الوظيفية للمتقدمين.	٢٤	١٨	١٤	١	٤	٣,٩٣	١,١٣	١
		٣٩,٣ %	٢٩,٥	٢٣	١,٦	٦,٦			
٤	المفاضلة بين المتقدمين للوظائف المختلفة لاختيار الأنسب منهم.	٢٣	١٧	١٥	٤	٢	٣,٩٠	١,٠٩	٢
		٣٧,٧ %	٢٧,٩	٢٤,٦	٦,٦	٣,٣			
٥	استقطاب الكفاءات بناء على خبراتهم العلمية والعملية.	١٩	٢٥	١٠	٥	٢	٣,٨٨	١,٠٥	٣
		٣١,١ %	٤١	١٦,٤	٨,٢	٣,٣			
٣	إجراء المقابلات الوظيفية للمتقدمين.	٢٢	١٨	١٦	٢	٣	٣,٨٨	١,٠٩	٤
		٣٦,١ %	٢٩,٥	٢٦,٢	٣,٣	٤,٩			
١	نشر المعلومات الدقيقة عن الجامعة لتحفيز الراغبين للعمل بها.	٢٠	١٧	١٦	٦	٢	٣,٧٧	١,١١	٥
		٣٢,٨ %	٢٧,٩	٢٦,٢	٩,٨	٣,٣			

م	العبارة	درجة الموافقة				المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة جداً			
المتوسط الحسابي العام = ٣,٨٧ ، الانحراف المعياري العام = ٠,٩٣٣								

يتضح من الجدول (٧) موافقة أفراد الدراسة بدرجة عالية على دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية في بُعد الاستقطاب، وذلك بمتوسط حسابي عام (٣,٨٧)، كما بلغ الانحراف المعياري العام (٠,٩٣٣)؛ مما يدل على تجانس استجابات أفراد الدراسة، حيث تراوحت متوسطات الاستجابات بين (٣,٧٧) و (٣,٩٣)، وهي متوسطات تقع في فئة موافق بدرجة عالية، حيث يتضح من النتائج موافقة أفراد الدراسة بدرجة عالية على جميع عبارات دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية في بُعد الاستقطاب، ومن أهمها:

جاءت العبارة "إجراء الاختبارات الوظيفية للمتقدمين" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٩٣)، حيث تفسّر هذه النتيجة أهمية اعتماد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الاختبارات الوظيفية للمتقدمين للوظائف المختلفة، وذلك لدور تلك التطبيقات في تيسير إجراءات الاختبارات، وتصحيحها بموضوعية، مما يؤدي إلى سرعة الوصول إلى النتائج، واختيار الكفاءات المؤهلة. جاءت العبارة "المفاضلة بين المتقدمين للوظائف المختلفة لاختيار الأنسب منهم" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٩٠)، حيث تفسّر هذه النتيجة أهمية اعتماد تطبيقات الذكاء الاصطناعي عند المفاضلة بين المتقدمين للوظائف

الشاغرة، وذلك لحيادتها التامة، مما يضمن المساواة والعدالة، والبعد عن التحيز عند اختيار الأنسب منهم للوظيفة.

جاءت العبارة "استقطاب الكفاءات بناء على خبراتهم العلمية والعملية" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,٨٨)، حيث تفسّر هذه النتيجة دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في استقطاب القوى العاملة المؤهلة، ذات الكفاءة والخبرة، وذلك من خلال المفاضلة بين المتقدمين وفق معايير محددة ودقيقة، وبعيدة عن العواطف والتحيز.

يتضح من هذه النتيجة أن دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية في بُعد الاستقطاب قد جاء بدرجة عالية؛ وذلك لما لتلك التطبيقات من دور في تيسير عملية استقطاب وتوظيف الموارد البشرية التي تحتاجها الجامعة، من خلال المفاضلة بينهم وفق المعايير المحددة للوظيفة، وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة الداود (٢٠٢١م) التي بينت موافقة أفراد الدراسة بدرجة قليلة فيما يتعلق ببُعد الاختيار والتعيين على الوظائف المختلفة.

ثالثاً/ بُعد التدريب:

جدول (٨). نتائج استجابات أفراد الدراسة حول دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في

تطوير أداء عمادة الموارد البشرية في بُعد التدريب

م	العبارة	درجة الموافقة					الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً		
١	تحديد الاحتياجات التدريبية للموظفين.	١٥	٢٠	١٩	٦	١	٣,٦٦	١,٠٠٩
		٢٤,٦ %	٣٢,٨	٣١,١	٩,٨	١,٦		
٤	المشاركة عن بعد في الندوات والمؤتمرات المختلفة.	١٧	١٨	١٥	٩	٢	٣,٦٣	١,١٤
		٢٧,٩ %	٢٩,٥	٢٤,٦	١٤,٨	٣,٣		

م	العبارة	درجة الموافقة					الانحراف المعياري	الترتيب	
		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً			
٥	الاستعانة بالخبراء لتنفيذ البرامج التدريبية.	ك	١٦	١٨	١٦	١٠	٣,٦٢	١,٠٩	٣
		%	٢٦,٢	٢٩,٥	٢٦,٢	١٦,٤			
٦	تقويم البرامج التدريبية المقدمة للموظفين.	ك	١٣	١٩	١٩	٨	٣,٥٤	١,٠٧	٤
		%	٢١,٣	٣١,١	٣١,١	١٣,١			
٢	تصميم برامج تدريبية متنوعة تتوافق مع الاحتياجات التدريبية.	ك	١٥	١٥	٢٣	٢	٣,٥٠	١,١٩	٥
		%	٢٤,٦	٢٤,٦	٣٧,٧	٣,٣			
٣	عقد البرامج التدريبية بشكل دوري.	ك	١٤	١٦	١٨	٩	٣,٤٤	١,١٩	٦
		%	٢٣	٢٦,٢	٢٩,٥	١٤,٨			
المتوسط الحسابي العام = ٣,٥٧، الانحراف المعياري العام = ١,٠٣									

يتضح من الجدول (٨) موافقة أفراد الدراسة بدرجة عالية على دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية في بُعد التدريب، وذلك بمتوسط حسابي عام (٣,٥٧)، كما بلغ الانحراف المعياري العام (١,٠٣)؛ مما يدل على تشتت استجابات أفراد الدراسة، حيث تراوحت متوسطات الاستجابات بين (٣,٤٤) و (٣,٦٦)، وهي متوسطات تقع في فئة موافق بدرجة عالية، حيث يتضح من النتائج موافقة أفراد الدراسة بدرجة عالية على جميع عبارات دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية في بُعد التدريب، ومن أهمها:

جاءت العبارة "تحديد الاحتياجات التدريبية للموظفين" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٦٦)، حيث تفسّر هذه النتيجة أهمية اعتماد تطبيقات الذكاء الاصطناعي عند تحديد الاحتياجات التدريبية للموظفين، وذلك لدقة

تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحليل أداء الموظفين، ومن ثم تقديم مقترحات للدورات التدريبية المناسبة لهم، وفق احتياجاتهم التدريبية.

جاءت العبارة "المشاركة عن بعد في الندوات والمؤتمرات المختلفة" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٦٣)، حيث تفسّر هذه النتيجة أهمية اعتماد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الندوات والمؤتمرات، حيث تسهل تلك التطبيقات مشاركة واستفادة الموارد البشرية من الندوات والمؤتمرات عن بعد، ومن أي مكان كان.

جاءت العبارة "الاستعانة بالخبراء لتنفيذ البرامج التدريبية" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,٦٢)، حيث تفسّر هذه النتيجة أهمية اعتماد تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنفيذ البرامج التدريبية، حيث تسهل تلك التطبيقات عملية البحث والتعاقد والاستعانة بالخبراء والمدربين المعتمدين لتنفيذ البرامج التدريبية. يتضح من هذه النتيجة أن دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية في بُعد التدريب قد جاء بدرجة عالية؛ وذلك لدور تلك التطبيقات في تسهيل عملية التدريب، وتطوير أداء الموارد البشرية في الجامعة، من خلال تحديد الفجوات المعرفية لكل موظف مقارنة مع متطلبات الوظيفة، لإعداد برامج تدريبية مخصصة لكل موظف على حدة، بما يتناسب مع احتياجاته التدريبية، وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة المقيطي (٢٠٢١م) التي بينت موافقة أفراد الدراسة بدرجة متوسطة على توفير أحدث برامج التدريب المختصة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي، والمشاركة في الندوات والدورات التدريبية والمؤتمرات الأكاديمية التابعة لجامعات أخرى.

رابعاً/ بُعْدُ التَّقْوِيمِ:

جدول (٩). نتائج استجابات أفراد الدراسة حول دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية في بُعْدُ التَّقْوِيمِ

م	العبارة	درجة الموافقة						الانحراف المعياري	الترتيب	
		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً	المتوسط			
٢	تقويم أداء الموظف باستمرار.	ك	١٩	١٩	٢٢	٠	١	٣,٩٠	٠,٩٠٧	١
		%	٣١,١	٣١,١	٣٦,١	٠	١,٦			
٤	مراجعة نتائج أداء الموظف قبل ترقبته.	ك	٢٠	٢٤	١٠	٤	٣	٣,٨٨	١,٠٩	٢
		%	٣٢,٨	٣٩,٣	١٦,٤	٦,٦	٤,٩			
٣	إخراج تقارير الأداء للموظفين.	ك	١٩	٢٠	١٨	٣	١	٣,٨٦	٠,٩٧٤	٣
		%	٣١,١	٣٢,٨	٢٩,٥	٤,٩	١,٦			
١	الاستناد على معايير دقيقة عند تقييم أداء الموظفين.	ك	١٨	٢٠	٢٠	٢	١	٣,٨٥	٠,٩٤٥	٤
		%	٢٩,٥	٣٢,٨	٣٢,٨	٣,٣	١,٦			
٥	تقديم التغذية الراجعة للموظفين عن أدائهم.	ك	١٣	٢٢	١٩	٤	٣	٣,٦٢	١,٠٥	٥
		%	٢١,٣	٣٦,١	٣١,١	٦,٦	٤,٩			
المتوسط الحسابي العام = ٣,٨٢ ، الانحراف المعياري العام = ٠,٨٦٥										

يتضح من الجدول (٩) موافقة أفراد الدراسة بدرجة عالية على دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية في بُعْدُ التَّقْوِيمِ، وذلك بمتوسط حسابي عام (٣,٨٢)، كما بلغ الانحراف المعياري العام (٠,٨٦٥)؛ مما يدل على تجانس استجابات أفراد الدراسة، حيث تراوحت متوسطات الاستجابات بين (٣,٦٢) و (٣,٩٠)، وهي متوسطات تقع في فئة موافق بدرجة عالية، حيث يتضح من النتائج موافقة أفراد الدراسة بدرجة عالية

على جميع عبارات دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية في بُعد التقييم، ومن أهمها:

جاءت العبارة "تقويم أداء الموظف باستمرار" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٩٠)، حيث تفسّر هذه النتيجة أهمية اعتماد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تقويم أداء الموظفين، بما يضمن الموضوعية في التقييم، والبعد عن تحيز المقيم، مما يولد الرضا التام لدى الموظفين بنتائج التقييم.

جاءت العبارة "مراجعة نتائج أداء الموظف قبل ترقيته" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٨٨)، حيث تفسّر هذه النتيجة أهمية اعتماد تطبيقات الذكاء الاصطناعي لمراجعة نتائج أداء الموظفين وفق معايير محددة، بما يضمن دقة وصحة تلك النتائج.

جاءت العبارة "إخراج تقارير الأداء للموظفين" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,٨٦)، حيث تفسّر هذه النتيجة أهمية اعتماد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تقويم أداء الموظفين، حيث تسهل تلك التطبيقات عملية إخراج تقارير الأداء بشكل دوري، وتزويد الموظفين بالتغذية الراجعة المستمرة، مما يساهم في معرفة نقاط الضعف وعلاجها فور حدوثها.

يتضح من هذه النتيجة أن دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية في بُعد التقييم قد جاء بدرجة عالية؛ وذلك لدور تلك التطبيقات في تسهيل عملية تقويم أداء الموارد البشرية في الجامعة، من خلال جمع البيانات المتعلقة بأداء الموظفين، ومقارنتها بمؤشرات الأداء، ومن ثم تقديم تغذية راجعة آلية لهم بشكل دوري، وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة

الخيري (٢٠٢٠م) التي بينت ضعف استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تقديم التغذية الراجعة للطلّابات، ودراسة المقيطي (٢٠٢١م) التي بينت موافقة أفراد الدراسة بدرجة متوسطة على توفير نظام تقييمي مستمر لأداء عضو هيئة التدريس والطالب الأكاديمي.

ومن خلال إجابة السؤال الأول يتضح أن أبعاد دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية جاءت كما يلي:

جدول (١٠). ترتيب أبعاد دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء

عمادة الموارد البشرية في جامعة المجمعة

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٢	الاستقطاب	٣,٨٧	٠,٩٣٣	١
٤	التقويم	٣,٨٢	٠,٨٦٥	٢
١	التخطيط	٣,٧٨	٠,٨١٢	٣
٣	التدريب	٣,٥٧	١,٠٠٣	٤
المتوسط الحسابي العام = ٣,٧٥، الانحراف المعياري العام = ٠,٨١٤				

يتضح من الجدول (١٠) أن دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية بشكل عامّ جاء بدرجة عالية ومتوسط حسابي عام (٣,٧٥)، حيث تشير هذه النتيجة إلى أهمية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين وتطوير وظائف عمادة الموارد البشرية، فقد جاء بُعد الاستقطاب في المرتبة الأولى وبدرجة عالية ومتوسط حسابي (٣,٨٧)، ثم جاء بُعد التقويم بدرجة عالية ومتوسط حسابي (٣,٨٢)، ثم جاء بُعد التخطيط بدرجة عالية ومتوسط حسابي (٣,٧٨)، وأخيراً جاء بُعد التدريب بدرجة عالية ومتوسط حسابي (٣,٥٧)، وتغزو الباحثة ذلك إلى إدراك منسوبي عمادة الموارد البشرية

بشكل أكبر لدور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في استقطاب الكفاءات المتخصصة من الموارد البشرية التي تحتاجها الجامعة لتحقيق أهدافها المنشودة، كما يدرك أيضًا منسوبو عمادة الموارد البشرية دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تسهيل عملية تقويم الأداء، فمن خلال التقويم يتعرف الموظف على نقاط القوة فيعززها، ونقاط الضعف فيعمل على علاجها، مما ينعكس أثره بشكل عام على تطور أداء الجامعة، في حين جاء بُعْد التخطيط والتدريب في المرتبة الثالثة والرابعة حيث يدرك منسوبو عمادة الموارد البشرية بشكل أقل دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عملية التخطيط أو التدريب، وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه قد يكون هناك ضعف في تفعيل عمادة الموارد البشرية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في عملية التخطيط أو التدريب للموارد البشرية، وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة المطيري (٢٠١٩م) التي بينت أن بُعْد التدريب جاء في المرتبة الأولى، حيث يرى أفراد الدراسة أهمية تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عملية التدريب.

إجابة السؤال الثاني: ما متطلبات تفعيل دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية في جامعة المجمعة من وجهة نظر منسوبي العمادة؟

لتحديد متطلبات تفعيل دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية في جامعة المجمعة، وذلك على النحو التالي:

جدول (١١). نتائج استجابات أفراد الدراسة حول متطلبات تفعيل دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية في جامعة المجمعة

م	العبارة	درجة الموافقة					الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً		
١	تبني القيادات العليا استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	١٨	٢٠	١٦	٦	١	١,٠٣	٣,٧٨
		٢٩,٥ %	٣٢,٨	٢٦,٢	٩,٨	١,٦		
٢	إعادة هيكلة التنظيم الإداري بما يدعم تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	١٨	٢١	١٥	٥	٢	١,٠٦	٣,٧٨
		٢٩,٥ %	٣٤,٤	٢٤,٦	٨,٢	٣,٣		
٣	تحديث اللوائح والأنظمة بما يتناسب مع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي	١٧	١٩	١٩	٥	١	١,٠١	٣,٧٥
		٢٧,٩ %	٣١,١	٣١,١	٨,٢	١,٦		
١٠	توفير الشبكة الداخلية، والبرامج والتطبيقات اللازمة لتفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	١٨	١٨	١٩	٤	٢	١,٠٥	٣,٧٥
		٢٩,٥ %	٢٩,٥	٣١,١	٦,٦	٣,٣		
٩	توفير أجهزة حاسوبية ملائمة لإنجاز العمل المطلوب.	١٥	٢١	١٨	٤	٣	١,٠٧	٣,٦٧
		٢٤,٦ %	٣٤,٤	٢٩,٥	٦,٦	٤,٩		
٥	توفير الكوادر البشرية المؤهلة لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	١٦	١٥	٢٢	٧	١	١,٠٥	٣,٦٢
		٢٦,٢ %	٢٤,٦	٣٦,١	١١,٥	١,٦		
٤	نشر ثقافة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمادة.	١٦	١٥	٢٣	٥	٢	١,٠٦	٣,٦٢
		٢٦,٢ %	٢٤,٦	٣٧,٧	٨,٢	٣,٣		
٦	الشراكة مع المؤسسات ذات الخبرة في مجال تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	١٢	١٨	٢٢	٧	٢	١,٠٤	٣,٥٠
		١٩,٧ %	٢٩,٥	٣٦,١	١١,٥	٣,٣		

م	العبارة	درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	
		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً				
٨	توفير الموارد المالية اللازمة لتبني تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	ك	١٠	١٨	٢٣	٨	٢	٣,٤٢	١,٠٢	٩
		%	١٦,٤	٢٩,٥	٣٧,٧	١٣,١	٣,٣			
٧	عقد البرامج التدريبية في مجال الذكاء الاصطناعي.	ك	١٠	١٥	٢١	١٢	٣	٣,٢٧	١,١١	١٠
		%	١٦,٤	٢٤,٦	٣٤,٤	١٩,٧	٤,٩			
المتوسط الحسابي العام = ٣,٦٢، الانحراف المعياري العام = ٠,٨٩٠										

يتضح من الجدول (١١) موافقة أفراد الدراسة بدرجة عالية على متطلبات تفعيل دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية في جامعة المجمعة، وذلك بمتوسط حسابي عام (٣,٦٢)، كما بلغ الانحراف المعياري العام (٠,٨٩٠)؛ مما يدل على تجانس استجابات أفراد الدراسة، حيث تراوحت متوسطات الاستجابات بين (٣,٢٧) و(٣,٧٨)، وهي متوسطات تتراوح ما بين موافق بدرجة متوسطة، وموافق بدرجة عالية، حيث يتضح من النتائج موافقة أفراد الدراسة بدرجة عالية على تسع عبارات من أهمها:

جاءت العبارة "تبني القيادات العليا استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٧٨)، حيث تفسّر هذه النتيجة أهمية دعم وتبني القيادات العليا استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادة الموارد البشرية، فلا يمكن تفعيل تلك التطبيقات دون تبني القيادات العليا لاستخدامها، ووعيهم بأهميتها، وبدورها في تطوير وظائف العمادة، وتسهيل إجراءات العمل فيها.

جاءت العبارة "إعادة هيكلة التنظيم الإداري بما يدعم تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٧٨)، حيث تفسّر

هذه النتيجة أهمية تهيئة البنية التحتية، وذلك من خلال إعادة هيكلة التنظيم الإداري في عمادة الموارد البشرية بما يتناسب مع تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي، فلا يمكن تفعيل تلك التطبيقات دون وجود هيكل تنظيمي مرن، يتماشى مع تطبيقها.

جاءت العبارة "تحديث اللوائح والأنظمة بما يتناسب مع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,٧٥)، حيث تفسّر هذه النتيجة أهمية تطوير اللوائح والأنظمة في عمادة الموارد البشرية باستمرار لتتماشى مع تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي، فلا يمكن تفعيل تلك التطبيقات دون تحديث اللوائح والأنظمة، لرفع كفاءة وفعالية وظائف عمادة الموارد البشرية.

ويتضح من النتائج موافقة أفراد الدراسة بدرجة متوسطة على عبارة واحدة وهي "عقد البرامج التدريبية في مجال الذكاء الاصطناعي" التي جاءت في المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي (٣,٢٧)، حيث تفسّر هذه النتيجة وعي منسوبي عمادة الموارد البشرية بأهمية تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ودورها في تحسين وتطوير إجراءات العمل، وبالتالي ضعف حاجتهم للبرامج التدريبية في تلك المجال.

يتضح من هذه النتيجة موافقة منسوبي عمادة الموارد البشرية بدرجة عالية على متطلبات تفعيل دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء العمادة، وهذا يعطي مؤشراً إلى إدراك منسوبي عمادة الموارد البشرية أهمية ودور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير إجراءات العمل، ورفع مستوى الخدمات المقدمة

لمنسوبي الجامعة، ورغبتهم في تفعيل تلك التطبيقات في عمادة الموارد البشرية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة البشر (٢٠٢١م) التي بينت أن الخبراء موافقون بشدة على متطلبات تطبيق الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري في الجامعات السعودية، ودراسة الداود (٢٠٢١م) التي بينت أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على المتطلبات اللازمة لتطوير العمادة باستخدام تلك التطبيقات.

إجابة السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل بين آراء أفراد الدراسة حول دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية في جامعة المجمعة في أبعاد (التخطيط، الاستقطاب، التدريب، التقييم) تُعزى لاختلاف متغير (النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة)؟

أولاً/ الفروق باختلاف متغير النوع الاجتماعي:

لتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لاختلاف متغير النوع الاجتماعي تم استخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney)، كما يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (١٢). اختبار مان وتني (Mann-Whitney) لبيان الفروق بين استجابات أفراد

الدراسة باختلاف متغير النوع الاجتماعي

المتغير	النوع الاجتماعي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة معامل مان وتني	الدلالة الإحصائية
بُعد التخطيط	ذكر	٤٨	٣١,٠٣	١٤٨٩,٥٠	٣١٠,٥٠	٠,٩٧٩
	أنثى	١٣	٣٠,٨٨	٤٠١,٥٠		
بُعد الاستقطاب	ذكر	٤٨	٣٠,٠٧	١٤٤٣,٥٠	٢٦٧,٥٠	٠,٤٣٠
	أنثى	١٣	٣٤,٤٢	٤٤٧,٥٠		
بُعد التدريب	ذكر	٤٨	٣٠,١٩	١٤٤٩	٢٧٣	٠,٤٩٠
	أنثى	١٣	٣٤	٤٤٢		
بُعد التقييم	ذكر	٤٨	٣٠,٨١	١٤٧٩	٣٠,٣	٠,٨٧٣
	أنثى	١٣	٣١,٦٩	٤١٢		
دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية	ذكر	٤٨	٣٠,٣٩	١٤٥٨,٥٠	٢٨٢,٥٠	٠,٦٠٣
	أنثى	١٣	٣٣,٢٧	٤٣٢,٥٠		
	أنثى	١٣	٣١,٦٢	٤١١		

(*) دالة عند ٠,٠٥

يتضح من الجدول (١٢) ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة حول بُعْد التخطيط، حيث بلغ معامل مان وتني (٣١٠,٥٠) ومستوى دلالة (٠,٩٧٩) وهو أكبر من (٠,٠٥).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة حول بُعْد الاستقطاب، حيث بلغ معامل مان وتني (٣٦٧,٥٠) ومستوى دلالة (٠,٤٣٠) وهو أكبر من (٠,٠٥).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة حول بُعْد التدريب، حيث بلغ معامل مان وتني (٢٧٣) ومستوى دلالة (٠,٤٩٠) وهو أكبر من (٠,٠٥).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة حول بُعْد التقويم، حيث بلغ معامل مان وتني (٣٠٣) ومستوى دلالة (٠,٨٧٣) وهو أكبر من (٠,٠٥).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة حول دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية في جامعة المجمعة بشكل عام، حيث بلغ معامل مان وتني (٢٨٢,٥٠) ومستوى دلالة (٠,٦٠٣) وهو أكبر من (٠,٠٥).

يتضح من الجدول السابق أن استجابات منسوبي عمادة الموارد البشرية (الذكور، والإناث) متماثلة حول دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء العمادة بأبعادها الأربعة (التخطيط، الاستقطاب، التدريب، التقويم)، وقد يرجع ذلك إلى أن منسوبي العمادة يعملون في بيئة عمل متشابهة، فهم تحت

قيادة واحدة، ويمارسون إجراءات العمل نفسها، بصرف النظر عن جنسهم؛ مما ساهم في إدراكهم لأهمية ودور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير وظائف العمادة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المقيطي (٢٠٢١م) التي بينت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى إلى متغير النوع الاجتماعي.

ثانيًا/ الفروق باختلاف متغير سنوات الخبرة:

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لاختلاف متغير سنوات الخبرة تم استخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney)، كما يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (١٣). اختبار مان وتني (Mann-Whitney) لبيان الفروق بين استجابات أفراد

الدراسة باختلاف متغير سنوات الخبرة

المتغير	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة معامل مان وتني	الدلالة الإحصائية
التخطيط	أقل من ٥ سنوات	١٣	٣٢,٢٧	٤١٩,٥٠	٢٩٥,٥٠	٠,٧٧٠
	٥ سنوات فأكثر	٤٨	٣٠,٦٦	١٤٧١,٥٠		
الاستقطاب	أقل من ٥ سنوات	١٣	٣١,٢٧	٤٠٦,٥٠	٣٠٨,٥٠	٠,٩٥٠
	٥ سنوات فأكثر	٤٨	٣٠,٩٣	١٤٨٤,٥٠		
التدريب	أقل من ٥ سنوات	١٣	٣٣,٨٥	٤٤٠	٢٧٥	٠,٥١٣
	٥ سنوات فأكثر	٤٨	٣٠,٢٣	١٤٥١		
التقويم	أقل من ٥ سنوات	١٣	٣٠,٦٥	٣٩٨,٥٠	٣٠٧,٥٠	٠,٩٣٦
	٥ سنوات فأكثر	٤٨	٣١,٠٩	١٤٩٢,٥٠		
دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية	أقل من ٥ سنوات	١٣	٣٢,٦٥	٤٢٤,٥٠	٢٩٠,٥٠	٠,٧٠٥
	٥ سنوات فأكثر	٤٨	٣٠,٥٥	١٤٦٦,٥٠		
	٥ سنوات فأكثر	٤٨	٣٠,٢٨	١٤٥٣,٥٠		

(*) دالة عند ٠,٠٥

يتضح من الجدول (١٣) ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة حول بُعْد التخطيط، حيث بلغ معامل مان وتني (٢٩٥,٥٠) ومستوى دلالة (٠,٧٧٠) وهو أكبر من (٠,٠٥).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة حول بُعْد الاستقطاب، حيث بلغ معامل مان وتني (٣٠٨,٥٠) ومستوى دلالة (٠,٩٥٠) وهو أكبر من (٠,٠٥).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة حول بُعْد التدريب، حيث بلغ معامل مان وتني (٢٧٥) ومستوى دلالة (٠,٥١٣) وهو أكبر من (٠,٠٥).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة حول بُعْد التقويم، حيث بلغ معامل مان وتني (٣٠٧,٥٠) ومستوى دلالة (٠,٩٣٦) وهو أكبر من (٠,٠٥).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة حول دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية في جامعة المجمعة بشكل عام، حيث بلغ معامل مان وتني (٢٩٠,٥٠) ومستوى دلالة (٠,٧٠٥) وهو أكبر من (٠,٠٥).

يتضح من الجدول السابق أن استجابات منسوبي عمادة الموارد البشرية ذوي الخبرة (أقل من ٥ سنوات، و ٥ سنوات فأكثر) متماثلة حول دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء العمادة بأبعادها الأربعة (التخطيط، الاستقطاب، التدريب، التقويم)، وقد يرجع ذلك إلى أن منسوبي

العمادة بصرف النظر عن عدد سنوات خبرتهم، يعملون تحت قيادة واحدة، ولهم هيكل تنظيمي واحد، ويتلقون نفس الأوامر والتعليمات؛ مما ساهم بإدراكهم لدور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تسهيل إجراءات العمل، وتحسين وظائف العمادة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كبداني وبادن (٢٠٢١م) التي بينت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى إلى متغير الخبرة المهنية.

إجابة السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل بين آراء أفراد الدراسة حول متطلبات تفعيل دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية في جامعة المجمعة تُعزى لاختلاف متغير (النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة)؟
 أولاً/ الفروق باختلاف متغير النوع الاجتماعي:

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لاختلاف متغير النوع الاجتماعي تم استخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney)، كما يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (١٤). اختبار مان وتني (Mann-Whitney) لبيان الفروق بين استجابات

أفراد الدراسة باختلاف متغير النوع الاجتماعي

المحور	النوع الاجتماعي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة معامل مان وتني	الدلالة الإحصائية
متطلبات تفعيل دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية	ذكر	٤٨	٣٠,٨٣	١٤٨٠	٣٠٤	٠,٨٨٨
	أنثى	١٣	٣١,٦٢	٤١١		

(*) دالة عند ٠,٠٥

يتضح من الجدول (١٤) ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة حول متطلبات تفعيل دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية في جامعة المجمعة، حيث بلغ معامل مان وتني (٣٠٤) ومستوى دلالة (٠,٨٨٨) وهو أكبر من (٠,٠٥).

يتضح من الجدول السابق أن استجابات منسوبي عمادة الموارد البشرية (الذكور، والإناث) متماثلة حول متطلبات تفعيل دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء العمادة، وقد يرجع ذلك إلى أن منسوبي العمادة يعملون في بيئة عمل متشابهة، وتتوفر لديهم نفس الإمكانيات المادية والبشرية، بصرف النظر عن جنسهم؛ مما ساهم في اتفاقهم حول متطلبات تفعيل دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء العمادة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المقيطي (٢٠٢١م) التي بينت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى إلى متغير النوع الاجتماعي. ثانيًا/ الفروق باختلاف متغير سنوات الخبرة:

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لاختلاف متغير سنوات الخبرة تم استخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney)، كما يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (١٥). اختبار مان وتني (Mann-Whitney) لبيان الفروق بين استجابات أفراد

الدراسة باختلاف متغير سنوات الخبرة

المتغير	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة معامل مان وتني	الدلالة الإحصائية
متطلبات تفعيل دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية	أقل من ٥ سنوات	١٣	٣٣,٦٥	٤٣٧,٥٠	٢٧٧,٥٠	٠,٥٤٢
	٥ سنوات فأكثر	٤٨	٣٠,٢٨	١٤٥٣,٥٠		

(*) دالة عند ٠,٠٥

يتضح من الجدول (١٥) ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة حول متطلبات تفعيل دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية في جامعة المجمعة، حيث بلغ معامل مان وتني (٢٧٧,٥٠) ومستوى دلالة (٠,٥٤٢) وهو أكبر من (٠,٠٥).

يتضح من الجدول السابق أن استجابات منسوبي عمادة الموارد البشرية ذوي الخبرة (أقل من ٥ سنوات، و ٥ سنوات فأكثر) متماثلة حول متطلبات تفعيل دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء العمادة، وقد يرجع ذلك إلى أن منسوبي العمادة بصرف النظر عن عدد سنوات خبرتهم، تتوفر لديهم نفس البنية التحتية، والإمكانات المادية والبشرية؛ مما ساهم في اتفاقهم حول متطلبات تفعيل دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء العمادة، وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة المقيطي (٢٠٢١م) التي بينت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

- توصيات الدراسة:** في ضوء نتائج الدراسة، تُقدم الباحثة التوصيات التالية:
- إنشاء وحدة للذكاء الاصطناعي في الجامعة تتولى مهمة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري.
 - وضع استراتيجية لتفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في وظائف عمادة الموارد البشرية، والتي منها التخطيط، الاستقطاب، التدريب، التقييم.
 - تطوير البنية التحتية، وتوفير الإمكانيات اللازمة لتفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادة الموارد البشرية.
 - إنشاء منصة للتوظيف يتم من خلالها الإعلان والتقديم على الوظائف الشاغرة، وتتولى المنصة المفاضلة بين المتقدمين باستخدام تقنيات متقدمة.
 - تطوير تطبيقات تسهل عملية تقييم أداء الموظفين بشكل دوري.
 - عقد ورش عمل لمنسوبي عمادة الموارد البشرية لتأهيلهم للعمل بتطبيقات الذكاء الاصطناعي.
 - توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي عند تصميم وتنفيذ البرامج التدريبية.

المراجع:

المراجع العربية:

الأسطل، محمود. (٢٠٢٠م). تطوير نموذج مقترح قائم على الذكاء الاصطناعي وفاعليته في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الكلية الجامعية للعلوم والتكنولوجيا بخان يونس. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

الاقرع، نور. (٢٠٢٠م). دور الإدارة الإلكترونية في تحسين الأداء الوظيفي لدى العاملين في المؤسسات الحكومية العاملة في محافظة قلقيلية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية. ٢٨(٢)، ١٦٤-١٣٣.

البشر، فاطمة. (٢٠٢١م). الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري في الجامعات السعودية. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

بكر، عبد الجواد وعيد، محمود. (٢٠١٩م). الذكاء الاصطناعي سياساته وبرامجه وتطبيقاته في التعليم العالي: منظور دولي. مجلة كلية التربية. (١٨٤)، ٤٣٢-٣٨٣. جامعة المجمعة. (١٤٤٣هـ). عمادة الموارد البشرية. مسترجع من:

<https://m.mu.edu.sa/ar/deanships/deanship-of-human-resources>

خوالد، أبو بكر. (٢٠١٧م). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في خدمة المصارف العربية. مجلة الدراسات المالية والمصرفية. (٢)، ٦٠-٥٧.

الخيري، صبرية. (٢٠٢٠م). درجة امتلاك معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم. مجلة عربية في التربية وعلم النفس. (١١٩)، ١١٩-١٥٢.

الداود، منيرة. (٢٠٢١م). واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادة الموارد البشرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية. (٥)، ٩٣-٤٩.

زروقي، رياض وفالته، أميرة. (٢٠٢٠م). دور الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم العالي. المجلة العربية للتربية النوعية. ٤(١٢)، ١٢-١.

شعبان، أماني. (٢٠٢١م). الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم العالي. *المجلة التربوية*. ١(٨٤)، ٢٤-١.

صادق، أحمد. (٢٠١٦م). *أساسيات الذكاء الاصطناعي*. بغداد: الذاكرة للنشر والتوزيع.

الصبحي، صباح. (٢٠٢٠م). واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم. *مجلة كلية التربية*. ٤(٤٤)، ٣١٩-٣٦٨. الصبحي، نور والفراي، لينا (٢٠٢٠). الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*. ٤(١٧)، ١٠٣-١١٦.

عباس، محمد ونوفل، محمد والعبسي، محمد وأبو عواد، فريال. (٢٠١٤م). مدخل إلى *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. عباس، محمد. (٢٠١٩م). دور ممارسات إدارة الموارد البشرية الالكترونية في استدامة رأس المال المعرفي بحث ميداني في جامعة بابل. *مجلة الاقتصاد والعلوم الإدارية*. ٢٥(١١٣)، ٢٢-٤٤.

عباس، ميدون (٢٠١٥م). *دور التكنولوجيا في إدارة الموارد البشرية - دراسة ميدانية بجامعة الحاج لخضر*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الحاج لخضر، باتنة. عفيفي، جهاد. (٢٠١٤م). *الذكاء الاصطناعي والأنظمة الخبيرة*. عمان: دار أمجد للنشر والتوزيع.

الغامدي، ساميه والفراي، لينا (٢٠٢٠م). واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس التربية الخاصة بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات والاتجاه نحوها. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*. ٨(١)، ٥٧-٧٦.

كبداني، سيدي وبادن، عبد القادر (٢٠٢١م). أهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية لضمان جودة التعليم العالي - دراسة ميدانية-. *مجلة دفاتر بوادكس*. ١٠(١)، ١٥٣-١٧٦.

محمد، أسماء ومحمد، كريمة (٢٠٢٠م). *تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومستقبل تكنولوجيا التعليم*. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

مطاي، عبد القادر. (٢٠١٢م-نوفمبر). تحديات ومتطلبات استخدام الذكاء الاصطناعي في التطبيقات الحديثة لعمليات إدارة المعرفة في منظمات الأعمال. ورقة مقدمة إلى الملتقى الوطني العاشر حول أنظمة المعلومات المعتمدة على الذكاء الاصطناعي ودورها في صنع قرارات المؤسسة الاقتصادية، جامعة سكيكدة، الجزائر، ٧-٨ نوفمبر، ٢٠١٢م.

المطيري، عادل. (٢٠١٩م). الذكاء الاصطناعي مدخلاً لتطوير صناعة القرار التعليمي في وزارة التربية بدولة الكويت. مجلة البحث العلمي في التربية. (٢٠)، ٥٧٤-٥٨٨.

المقيطي، سجاد (٢٠٢١م). واقع توظيف الذكاء الاصطناعي وعلاقته بجودة أداء الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان.

الملتقى العلمي حول تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم والتعلم، (١٠ شعبان، ١٤٤٢هـ)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: كلية التربية. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (٢٠٢١م). الذكاء الاصطناعي في التعليم. مسترجع من:

<https://ar.unesco.org/themes/ict-education/action/ai-in-education>

موسى، عبد الله وبلال، أحمد (٢٠١٩م). الذكاء الاصطناعي ثورة في تقنيات العصر. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم للمعرفة. (٢٠١٩م). استشراف مستقبل المعرفة. دبي: الغير للنشر والطباعة.

النجار، فايز. (٢٠١٠م). نظم المعلومات الإدارية منظور إداري. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

نجاري، فطيمة. (٢٠١٩م). الذكاء الاصطناعي ودوره في تعزيز تنافسية المؤسسة الاقتصادية: مقارنة نظرية. برلين: المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية.

الهادي، محمد. (٢٠٢١م). الذكاء الاصطناعي معالنه وتطبيقاته وتأثيراته التنموية والمجتمعية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدايا)، (٢١-٢٢ أكتوبر، ٢٠٢٠م)، القمة العالمية للذكاء الاصطناعي.

الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي. (٢٠٢١م). مسترجع من:

<https://sdaia.gov.sa/?Lang=ar&page=SectionAbout>

وحدة التحول الرقمي. (٢٠٢٠م). تقرير التحول الرقمي الوطني. مسترجع من:

<https://ndu.gov.sa/>

الياجزي، فاتن. (٢٠١٩م). استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي دعم التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. (١١٣)، ٢٥٧-٢٨٢.

المراجع الأجنبية:

- Bhatia, Tushar. (2018). Artificial Intelligence in HR: The future of work is already here!. Retrieved 20 July 2020, from hr.com at: <https://web.hr.com/xxc1>.
- Entelo. (2019). **The Definitive guide to recruiting automation**. Retrieved from: <https://resources.entelo.com/definitive-guide-to-recruiting-automation>.
- Jain, Sweta. (2017-January). Is Artificial intelligence- the next big thing in HR?. Paper presented at **International conference on Innovative research in science, technology and management**, Modi institute of management & technology, Dadabari, Kota, Rajasthan, 22nd-23rd January 2017.
- Merlin, R&R, Jayam. (2018). Artificial Intelligence in Human resources management. **International Journal of Pure and Applied Mathematics**, 119 (17), 1891-1895.
- Ocaña-Fernandez, Y., Valenzuela-Fernandez, L., & Garro- Aburto, L. (2019). Artificial Intelligence and its Implications in Higher Education. **Propósitos y Representations**, 7(2), 536-568.
- Oracle. (2018). **AI at work: It's time to embrace AI**. USA, CA: Oracle.
- R, G & Reddy, B. (2018). Recruitment through Artificial intelligence: A conceptual study. **International Journal of Mechanical Engineering and Technology (IJMET)**, 9(7), 63-70.
- Wang, S., Yu, H., Hu, X., & Li, J. (2020). Participant or spectator? Comprehending the willingness of faculty to use intelligent tutoring systems in the artificial intelligence era. **British Journal of Educational Technology**, 51, 1657-1673.

AlmrAjç Alçrbyh:

AlĀsTl 'mHmwd. (2020m). tTwyr nmwðj mqrH qAYm çlY' AlðkA' AlASTnAçy wfAçlyth fy tmyh mhArAt Albrmjh ldY' TlAb Alklyh AljAmçyh llçlwm wAltknwlwjyA bxAn ywns. rsAlh dktwrAh çyr mnšwrh 'AljAmçh AlĀslAmyh 'çzh.

AlAqrç 'nwr. (2020m). dwr AlĀdArh AlĀlkrwnyh fy tHsyn AlĀdA' AlwDyfy ldY' AlçAmln fy AlmŵssAt AlHkwmyh AlçAmlh fy mHafDh qlqlyh. mjlh AljAmçh AlĀslAmyh lldrAsAt AlAqtSadyh wAlĀdAryh. 28(2) 16-133.

Albšr 'fATmh. (2021m). AlðkA' AlASTnAçy fy Alçml AlĀdAry fy AljAmçAt Alçwdyh. çmAn: dAr AlHAmD llnšr wAltwzç.

bkr 'çbd AljwAd wçyd 'mHmwd. (2019m). AlðkA' AlASTnAçy syAsAth wbrAmjh wtTbyqAth fy Altçlym AlçAly: mnDwr dwly. mjlh klyh Altrbyh. (184)-187.

jAmçh Almjmçh. (1443h). çmAdh AlmWArd Albšryh. mstrjç mn:

<https://m.mu.edu.sa/ar/deanships/deanship-of-human-resources>

xwAld 'Ābw bkr. (2017m). tTbyqAt AlðkA' AlASTnAçy fy xdmh AlmSArf Alçrbyh. mjlh AldrAsAt AlmAlyh wAlmSrfyh. (2) 6-57.

Alxybry 'Sbryh. (2020m). drjh AmtlAk mçlmAt AlmrHlh AlθAnwyh bmHafDh Alxry lmhArAt twDyf AlðkA' AlASTnAçy fy Altçlym. mjlh çrbyh fy Altrbyh wçlm Alnfs. (119) 102-119.

AldAwd 'mnyrh. (2021m). wAqç AstxdAm tTbyqAt AlðkA' AlASTnAçy fy çmAdh AlmWArd Albšryh fy jAmçh AlĀmAm mHmd bn sçwd AlĀslAmyh. mjlh AljAmçh AlĀslAmyh llçlwm Altrbwyh wAlAjtAçyh. (5) 93-99.

zrwqy 'ryAD wfAlth 'Āmyrh. (2020m). dwr AlðkA' AlASTnAçy fy tHsyn jwdh Altçlym AlçAly. Almjlh Alçrbyh ltrbwyh Alnwçyh. 4(12) 1-1.

šçbAn 'ĀmAny. (2021m). AlðkA' AlASTnAçy wtTbyqAth fy Altçlym AlçAly. Almjlh Altrbwyh. 1(84) 2-1.

SAdq 'ĀHmd. (2016m). ĀsAsyAt AlðkA' AlASTnAçy. bydAd: AlðAkrh llnšr wAltwzç.

AlSbHy 'SbAH. (2020m). wAqç AstxdAm ĀçDA' hyYh Altdrys bjAmçh njrAn ltTbyqAt AlðkA' AlASTnAçy fy Altçlym. mjlh klyh Altrbyh. 4(44) 368-319.

AlSbHy 'nwr wAlfrAny 'lynA (2020). AlðkA' AlASTnAçy fy Altçlym AlçAly bAlmmkh Alçrbyh Alçwdyh. Almjlh Alçrbyh llçlwm Altrbwyh wAlnfsyh.

ç(17) 116-103.

çbAs 'mHmd wnwfl 'mHmd wAlçbsy 'mHmd wĀbw çwAd 'fryAl. (2014m). mdxl ĀlY mnAhj AlbHθ fy Altrbyh wçlm Alnfs. çmAn: dAr Almsyrh llnšr wAltwzç.

çbAs 'mHmd. (2019m). dwr mmArsAt ĀdArh AlmWArd Albšryh AlAlkrwnyh fy AstdAmh rĀs AlmAl Almçrfy bHθ mydAny fy jAmçh bAbI. mjlh AlAqtSAd wAlçlwm AlĀdAryh. 25(113) 44-22.

çbAs 'mydwn (2015m). dwr AltknwlwjyA fy ĀdArh AlmWArd Albšryh- drAsh mydAnyh bjAmçh AlHAj lxDr. rsAlh mAjstyr çyr mnšwrh 'jAmçh AlHAj lxDr 'bAtnh.

çfyfy 'jhAd. (2014m). AlðkA' AlASTnAçy wAlĀnDmh Alxbyrh. çmAn: dAr ĀmjD llnšr wAltwzç.

AlYAmDy 'sAmyh wAlfrAny 'lynA (2020m). wAqç AstxdAm tTbyqAt AlðkA' AlASTnAçy fy mdArs Altrbyh AlxASh bmdynh jdh mn wjhh nDr AlmçlmAt wAlAtjAh nHwhA. Almjlh Aldwlyh lldrAsAt Altrbwyh wAlnfsyh. 8(1)^{٧٦-٥٧} €.

kbdAny 'sydy wbAdn 'çbd AlqAdr (2021m). Âhmyh AstxdAm tTbyqAt AlðkA' AlASTnAçy bmwssAt Altçlym AlçAly AljzAÿryh lDmAn jwdh Altçlym AlçAly-drAsh mydAnyh-. mjlh dfAtr bwAdks. 10(1)^{١٧٦-١٥٣} €.

mHmd 'ÂsmA' wmHmd 'krymh (2020m). tTbyqAt AlðkA' AlASTnAçy wmstqbl tknwlwlyA Altçlym. AlqAhrh: Almjmwyh Alçrbyh lldryb wAlnšr.

mTAy 'çbd AlqAdr. (2012m-nwfmbr). tHdyAt wmtTlbAt AstxdAm AlðkA' AlASTnAçy fy AltTbyqAt AlHdyðh lçmlyAt ÂdArh Almçrfh fy mnDmAt AlÂçmAl. wrqh mqdmh Âÿ Almltqÿ AlwTny AlçAšr Hwl Ândmh Almçlwmat Almqçmdh çÿ AlðkA' AlASTnAçy wdwrhA fy Snç qrArAt Almçwssh AlAqtSadyh 'jAmçh skykdh 'AljzAÿr^{١٧٦-١٥٣} € nwfmbr^{١٧٦-١٥٣} €.

AlmTyry 'çAdl. (2019m). AlðkA' AlASTnAçy mdxla'ltTwyr SnAçh AlqrAr Altçlymy fy wzArh Altrbyh bdwlh Alkwyt. mjlh AlbH0 Alçlmy fy Altrbyh. (20)^{٥٨٨-٥٧٤} €.

AlmqyTy 'sjwd (2021m). wAqç twDyf AlðkA' AlASTnAçy wçlAqth bjwdh ÂdA' AljAmçAt AlÂrdnyh mn wjhh nDr ÂçDA' hyÿh Altdrys. rsAlh mAjstyr çyr mnšwrh 'jAmçh Alšrq AlÂwsT 'çmAn.

Almltqÿ Alçlmy Hwl tTbyqAt AlðkA' AlASTnAçy fy Altçlym wAltçlm '(10 šçbAn^{١٤٤٢} h) 'jAmçh AlÂmAm mHmd bn ççwd AlÂslAmyh: klyh Altrbyh. mnDmh AlÂmm AlmtHdh ltrbyh wAlçlm wAlðqAfh (2021m). AlðkA' AlASTnAçy fy Altçlym. mstrjç mn:

<https://ar.unesco.org/themes/ict-education/action/ai-in-education>

mwsÿ 'çbd Allh wblAl 'ÂHmd (2019m). AlðkA' AlASTnAçy ðwrh fy tqnyAt AlçSr. AlqAhrh: Almjmwyh Alçrbyh lldryb wAlnšr.

mWssH mHmd yn rAšd Âl mktwm lmqçrfh. (2019m). AstšrAf mstqbl Almçrfh. dby: Alçryr llnšr wAlTbAçh.

AlnjAr 'fAyz. (2010m). nDm Almçlwmat AlÂdAryh mnDwr ÂdAry. çmAn: dAr AlHAMd llnšr wAltwyç.

njAry 'fTymh. (2019m). AlðkA' AlASTnAçy wdwrh fy tçzyz tnAfsyh Almçwssh AlAqtSadyh: mqArbh nDryh. brlyn: Almrkz AldymqrATy Alçrby lldrAsAt AlAstrAtyjjy wAlsyAsyh wAlAqtSadyh.

AlhAly 'mHmd. (2021m). AlðkA' AlASTnAçy mçAlmh wtTbyqAth wtÂðyrAth Altnmwyh wAlmjtmyh. AlqAhrh: AldAr AlmSryh AllbnAnyh.

Alhyÿh AlççwdyH llbyAnAt wAlðkA' AlASTnAçy (sdAyA) '(21-22 Âktwbr '٢٠٢٠ m) 'AlqmH AlçAlmyh lðkA' AlASTnAçy.

Alhyÿh AlççwdyH llbyAnAt wAlðkA' AlASTnAçy. (2021m). mstrjç mn: <https://sdaia.gov.sa/?Lang=ar&page=SectionAbout>

wHdh AltHwl Alrqmy. (2020m). tqryr AltHwl Alrqmy AlwTny. mstrjç mn: <https://ndu.gov.sa/>

AlyAjzy 'fAtn. (2019m). AstxdAm tTbyqAt AlðkA' AlASTnAçy dçm Altçlym AljAmçy bAlmmkH Alçrbyh AlççwdyH. mjlh drAsAt çrbyh fy Altrbyh wçlm Alnfs. (113)^{٧٥٧} € - 1132.

**توظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية
لتحقيق جودة البحث التربوي
"رؤية مقترحة"**

د. بدرية بنت خلف حمدان الغنزي
قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية





توظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي "رؤية مقترحة"

د. بدرية بنت خلف حمدان العنزي

قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ قبول البحث: ٢٨ / ٣ / ١٤٤٤ هـ

تاريخ تقديم البحث: ٢١ / ٣ / ١٤٤٤ هـ

ملخص الدراسة:

هدف البحث إلى تقديم رؤية مقترحة لتوظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي من خلال التعرف على واقع توظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتحديد أهم المعوقات التي تحول دون توظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي، والوقوف على أبرز آليات تفعيل هذا التوظيف، والكشف عن الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس حول المعوقات التي تحول دون توظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي تعزى لمتغيرات (التخصص، والدرجة العلمية)، وقد اتبع البحث المنهج الوصفي بمدخله المسحي التطويري، وطبقت الباحثة استبانة على عينة من أعضاء هيئة التدريس لجمع البيانات؛ وأسفرت النتائج عن أن الدراسات المستقبلية التربوية تحقق جودة البحث التربوي بدرجة كبيرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وأن عينة البحث توافق بدرجة مرتفعة على وجود معوقات تحول دون توظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي، وتوافق بدرجة مرتفعة بشدة على الآليات المقترحة لتحقيق هذا التوظيف، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس حول المعوقات التي تحول دون توظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي تعزى لمتغير (التخصص) لصالح تخصص (أصول التربية)، وتعزى لمتغير (الدرجة العلمية) لصالح فئة (أستاذ مساعد)، وخرج البحث بمجموعة من التوصيات أهمها: تأسيس الأقسام المختلفة بكلليات التربية في الجامعات السعودية لجنة علمية من الأساتذة الخبراء من كل الأقسام لوضع المعايير والخطط اللازمة لتفعيل توظيف الدراسات المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: رؤية مقترحة- الدراسات المستقبلية التربوية- الجامعات السعودية- جودة- البحث التربوي.

A Proposal to Utilize Future Educational Studies for Achieving the Quality of Educational Research at Saudi Universities

Dr. Badriah Khalaf H. Al-enezi

Department Pedagogy – Faculty education

Imam Muhammad Bin Saud Islamic university

Abstract:

The present study aims to utilize future educational studies for achieving the quality of educational research at Saudi universities by determining its reality from the faculty perspective. It aims to determine the obstacles and the mechanism of activating the utilization of future educational studies for achieving the quality of educational research at Saudi universities. Moreover, it highlights the differences in the responses of faculty and Academic staff on the obstacles of utilizing future educational studies for achieving the quality of educational research at Saudi universities due to specialization and academic degrees. The author adopted the developmental descriptive approach and applied a questionnaire to a sample of faculty members. The results showed that future educational studies helped achieve the quality of educational research from the faculty perspective with a high degree. The participants highly agreed on the obstacles to utilizing future educational studies for achieving the quality of educational research at Saudi universities. The participants also highly agreed on the mechanisms for achieving this utilization. Furthermore, there were statistically significant differences in the participant's responses on the obstacles to utilizing future educational studies for achieving the quality of educational research at Saudi universities due to specialization in favor of fundamentals of education and academic degree favoring assistant professor. The study recommended establishing specialized committees of experts on future studies at the Saudi departments of education to set standards and plans to activate the utilization of future studies.

key words: Proposal; Future educational studies; Saudi universities; Quality; Educational research.

مقدمة:

يُحظى البحث التربوي بمكانة خاصة في البحث العلمي بوصفه يستهدف الوصول إلى الصورة المثلى لتربية الفرد الذي يشكل رأس المال الفكري في مجتمع المعرفة من خلال ما يضطلع به البحث التربوي من تطوير للممارسات التربوية، بما يكفل اكتساب المعرفة وإنتاجها وتوظيفها، فيؤدي البحث التربوي دوراً مهماً في التنمية البشرية بوصفه وسيلة أساسية لتطوير أساليب التربية، والنهوض بمستواها، وزيادة كفاءتها، وصياغة السياسة التعليمية وتوجيهها وتحديد مساراتها، ودعم كافة القرارات التربوية المتعلقة بها، والوصول إلى معارف تربوية جديدة تفي بمتطلبات التجديد التربوي المستمر (David,2016,273).

والبحث التربوي من أهم المرتكزات الكبرى التي تبني عليها الدولة العصرية الحديثة أهم أسسها، ونظراً للأهمية الكبرى التي يمثلها البحث التربوي في تقدم الشعوب وما يحتاجه من مقومات أساسية؛ فلا بد من العمل على التخطيط المسبق والمركز والمنهج، وربطه مع الخطط الوطنية الاستراتيجية في مختلف القطاعات الإنتاجية، والخدمات الأساسية التي من شأنها تمثل عمود الدولة العصرية (العنزي، ٢٠٢١)، وتعد الجامعات والمؤسسات البحثية هي المنوط إليها الوظيفة الأساسية في تشجيع البحث العلمي وتنشيطه من خلال رؤية واضحة ومحددة، ولما تحويه من مصادر الطاقة البشرية المتميزة علمياً، والقادرة على التفاعل والتعامل بإيجابية مع جميع المستجدات والمتغيرات ومواكبة التطورات العلمية والعملية (Douglas,2014,277).

وعليه فإن التجديد التربوي المطلوب لا بد أن يكون منطلقاً من منبع معروف لبحث تربوي استشاري ممنهج رصين؛ لأنه يعد الأداة الأكثر فاعلية من حيث القدرة على تعرف أهمية الواقع الميداني المبرمج من حيث مشكلاته، ومدى الحاجة الماسة له للإصلاح والتطوير المستمر، وهذا ما أكدته دراسة غبور (٢٠١٩) في رؤية استراتيجية مقترحة لتطوير البحث العلمي في الجامعات، كما أنه يمثل أحد أفضل الطرق التي تساعد على معرفة تحقيق النجاح المطلوب في ظل ما يشهده العالم من تقدم علمي وتكنولوجي (عساف، ٢٠٢٠)؛ لذلك ينبغي أن لا يكون التوجه نحو دراسة المستقبل أو عمل البحوث الاستشارية مجرد رياضة تنشيط العقل الخفي، بل عمل علمي مدروس يهدف إلى التيسير في عملية صناعة المستقبل، وتجسيد الآمال المنشودة والطموحات المصاغة، وتجنب المشكلات والمخاطر التي تؤدي إلى تهديد المجتمعات الإنسانية، وكما تهدف من جانب آخر إلى تحديد غايات منسقة يتم من خلالها عمل المجتمعات من أجل بلوغها (فلية والزكي، ٢٠٠٣).

وكما هو معروف على مستوى المنظمات والمؤسسات التعليمية في عالمنا العربي والإسلامي أنها تسعى بكل طاقتها وكوادرها الوظيفية إلى استشراف مستقبل جديد في عالم التجديد في نوعية التعليم عن طريق البحوث التربوية النوعية والفريدة في عالم التربية، كما تسعى إلى إبراز التحديات والعقبات العائقة التي تواجهها بصورة واضحة ومفصلة؛ من أجل صياغة أبرز الحلول المستقبلية لها، والتي تساعد على تحقيق الأهداف المرسومة لتلك المؤسسات، ومن أجل العمل على وضع الخطط المستقبلية المأمولة والتي من شأنها أن تساعد على

الارتقاء بالمستوى العلمي والبحثي لطلبة الجامعات والأساتذة الأكاديميين العاملين بها (الحضرمي وعطاء، ٢٠٢١).

لقد ازدادت دراسة المستقبل مكانةً واهتمامًا بشكل مضطرد مع أوائل ستينيات القرن العشرين، وظهرت مراكز بحثية كبرى إلى جانب مؤسسة راند، وهي معهد هدرسون ومعهد المستقبل، ومع بواكير السبعينيات اكتملت ملامح الدراسات المستقبلية وأخذت مكانها في التأثير في رسم السياسات والاستراتيجيات المحلية والإقليمية والعالمية (زاهر، ٢٠١٩، ٤١)، وعلى الرغم من أن ظهور الدراسات المستقبلية بعد الحرب العالمية الثانية كان ناجمًا عن الحاجة إلى تجنب المزيد من الكوارث في هذا النطاق؛ إلا أنها تطورت ولم يعد توجهها مجرد توجه وقائي، فقد ارتبطت ارتباطًا وثيقًا بالتخطيط الاستراتيجي، وتعزيز الرفاهية الاجتماعية بالإضافة إلى اهتمامها بالعلوم الاجتماعية باعتبارها الأداة الأساسية لتوجيه المجتمع نحو مستقبل أكثر إشراقًا (Godhe). &Goode, 2018, 152

فهذا التطور الهائل الحاصل في كافة الميادين وتدفق المعارف بشكل كبير؛ أدى إلى تطور علم قائم بذاته يسمى علم المستقبليات، وهو علم يبحث في المستقبل واستشرافه والتنبؤ به، وله عدة مناهج علمية يعتمد فيها الباحث على دراسة الظاهرة الاجتماعية أو السياسية أو الاقتصادية، ويقف على سياقها الزمني كيف كانت في الماضي، وكيف أصبحت في الحاضر، وكيف ستكون في المستقبل؟ ولهذا عمد العلماء والباحثون في الدول المتقدمة على إنشاء كليات ومراكز دراسات وبحوث؛ لتوفير الحلول الممكنة لأية مشاكل قد تبرز في الأجيال

القريبة والمتوسطة والبعيدة (جندلي، ٢٠١٧)، ففي ظل تلك التحديات والتغيرات التي يشهدها العصر الحالي تأتي أهمية الدراسات المستقبلية التي تعكس وعيًا مجتمعيًا بقيمة الزمن، والاعتبار بحوادث الماضي والحاضر والتطلع إلى مستقبل أفضل، فالدراسات المستقبلية ليست ترفًا فكريًا، وإنما هي معرفة تحدد مصير الأفراد والدول بل البشرية بكاملها التي يتحتم عليها التفكير بشكل جماعي في مصيرها (إمام، ٢٠٢٠).

وقد أصبحت الدراسات المستقبلية من البديهيات في الدول المتقدمة، حيث انطوت على فائدة عظيمة من كافة النواحي: التربوية، والتعليمية، والاجتماعية، والاقتصادية، كما تميزت بوجود ظاهرة مصانع الفكر التي هي قاعدة من مراكز البحوث والدراسات الاستراتيجية التي تقوم برصد وتحليل وتعزيز المعلومات، والمعول عليها صناعة القرار الداخلي والخارجي ليس في أوقات الأزمات فحسب، وإنما مع استمرارية ظاهرة الدولة ودورها في توفير الخدمات الأساسية، وضمان المصالح الحيوية في المجالات كافة، وأبرزت العديد من التجارب العالمية في إنشاء مراكز للدراسات المستقبلية، مثل: مؤسسة رند (Rand Corporation) في الولايات المتحدة الأمريكية، وهي مؤسسة رائدة في إنتاج خزانات التفكير (Think Tanks) (هاشم وطعمة، ٢٠١٩). ويقصد بالدراسات المستقبلية التصدي للمستقبل بشموله، حيث يجب أن تكون المجتمعات أكثر وعيًا وعقلانية، وأكثر بحثًا ومهارة في التعامل مع المستقبل الممكن والمحتمل والمرغوب (Inayatullah، ٥٥، ٢٠١٣)؛ ومن ثم أصبح الاهتمام بالدراسات المستقبلية من الضروريات التي لا غنى عنها للدول

والمجتمعات والمؤسسات، ولم تعد ترفاً تأخذ به الدول أو تتركه، وتستوي في ذلك كل من: الدول المتقدمة، والدول النامية، وخاصة مع التحديات التي يعيشها العالم اليوم من تغيير المناخ، والتدهور البيئي، والقوميات المستقطبة، والأزمات الجيوسياسية والصحية الكبرى (Powers, 2020, 455))، وكذلك يرى زاهر (٢٠١٩، ٤٨) أن الدراسات المستقبلية دراسات موجهة في اتجاه عمل معين يختص بالتفكير فيما نريد أن يكون عليه المستقبل وفقاً للمعايير التي نرتضيها وخلال بعد زمني طويل؛ بغية مساعدة صناع ومتخذي القرار، ويركز عبدالعظيم (٢٠١٨، ٤) على أهمية الدراسات المستقبلية في حل المشكلات التي يمر بها المجتمع، فيرى أنها مجموعة الدراسات التي تكشف عن المشكلات الحالية، والتي أصبح من المحتمل أن تظهر في المستقبل، وتتنبأ بالأولويات التي يمكن أن نحددها كحلول لمواجهة هذه المشكلات والتحديات.

وقد تناول العديد من الدراسات والأدبيات أهمية الدراسات المستقبلية ودورها في البحث التربوي، حيث أكدت دراسة الحضرمي وعطاء (٢٠٢١) على أهمية توفير المتطلبات البشرية والمنهجية والإجرائية اللازمة؛ لتفعيل الدراسات المستقبلية التربوية، وأشارت دراسة عساف (٢٠٢٠) إلى معوقات توظيف أساليب دراسة المستقبل في البحوث التربوية، التي تمثلت أهم العوامل الأكاديمية في: استخدام معظم الدراسات في المجال التربوي لمناهج البحث التقليدية، وتمثلت أهم العوامل التنظيمية في: قلة المؤسسات البحثية المتخصصة وقلة المراكز التابعة للجامعات التي تدعم الباحثين في الدراسات المستقبلية، كما توصلت دراسة الحضيف (٢٠١٩) إلى مجموعة من المتطلبات لتفعيل الدراسات

المستقبلية في البحوث التربوية بالجامعات السعودية، وأن واقع تفعيل الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية بالجامعات السعودية جاء بدرجة متوسطة، وأن درجة معوقات تفعيل الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية بالجامعات السعودية كانت بدرجة كبيرة.

في ضوء ما تقدم؛ تأتي الدراسة الحالية كمحاولة علمية للتوصل إلى رؤية مقترحة لتوظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي، من خلال التعرف على واقع توظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي، والكشف عن المعوقات التي تحول دون توظيف تلك الدراسات المستقبلية التربوية؛ وذلك للتوصل إلى آليات توظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي.

مشكلة الدراسة:

يواجه النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية العديد من التحديات التي تلقي بظلالها على البحث التربوي بوصفه منوطاً به تقديم الحلول للمشكلات التربوية والتعليمية التي تعاني منها المنظومة التعليمية في المملكة، وعلى الرغم من الجهود المبذولة للارتقاء بالبحث التربوي إلا أن ثمة جوانب ضعف وقصور في مخرجات البحث التربوي تقلل من إسهاماته في إيجاد حل لمشكلات الواقع التعليمي وضعف إسهاماته في تطوير العملية التربوية ذاتها التي تمثل الأساس الذي تقوم عليه عميلة استيعاب المعرفة وإنتاجها ونشرها (نصار، ٢٠١٥، ١٩).

ورغم أن للبحث التربوي دوراً فعالاً في دعم التعليم وإصلاحه للتكيف مع الظروف والضغوط في البيئة الجديدة، وتساعد وتيرة التغير في كثير من جوانب الحياة في مجتمع المعرفة، حيث تتطلب التنمية البشرية دوراً فعالاً للبحث التربوي في توجيه السياسات والممارسات التربوية، والتغلب على ما يعرف بأزمة الثقة في نتائج البحث التربوي (Kearns, 2014, 56) إلا أن واقع البحوث التربوية بجامعاتنا يتجه نحو التقليد والمحاكاة والتكرار فيما تقدمه، وأنها لا تزال دون مستوى الطموح؛ وبالتالي ما يُبذل من جهد ووقت ونفقات في إعدادها كان يمكن أن يكون ثماره ملحوظاً ونتيجته ملموسة وعوائده قابلة للتطبيق لو كان هناك رؤية واضحة محددة من الجامعة لخريطة البحث التربوي؛ وبهذا تظهر أهمية تقديم رؤية واضحة للنهوض بالبحث التربوي في جامعاتنا، وضرورة أن يكون هناك نموذج مناسب في الدول المتقدمة في البحث التربوي (البريدي، ٢٠١١، ٣٧).

وقد أكدت نتائج الكثير من الدراسات وجود قصور في مجالات البحث التربوي في الجامعات، كما أنه يوجد الكثير من التحديات التي تواجه البحث التربوي، مثل: دراسة بركات وعوض (٢٠١٢) التي أشارت إلى أن دور الجامعات العربية في مجال توليد المعرفة ما زال ضعيفاً، كما أشارت دراسة الخليلي (٢٠١٠) إلى التحديات التي تواجه البحث التربوي في الوطن العربي، وهي أربع فئات: تحديات تتصل بالباحث التربوي، وتحديات تتصل بالجامعات، وتحديات تتصل بميدان البحث التربوي، وتحديات تتصل بالسياسات البحثية الموجهة للبحث العلمي؛ مما أدى إلى ضعف إسهام البحث التربوي بالشكل

الذي يتوافق والتحول نحو مجتمع المعرفة، كما أشارت دراسة المغيدي (٢٠١٠) إلى ضعف التخطيط لمساهمة الجامعة في مجال البحث التربوي والبيروقراطية التي تحكم التعامل بين الجامعة ومؤسسات البحث التربوي.

ويمكن دور البحث التربوي في استشراف المستقبل بصورة كبيرة، وقد أكدت الكثير من المؤتمرات العلمية على عجلة العمل والاهتمام بضرورة تطوير الدراسات المستقبلية، ونشر ثقافة استشراف المستقبل، ومن بين توصيات المؤتمرات في ذلك: المؤتمر العربي لتطوير البحث العلمي، الذي عقد في مملكة الأردن (٢٠١٥)، ومؤتمر استشراف مستقبل التعليم في الوطن العربي المنعقد في الخرطوم (٢٠١٧).

وعلى الرغم من أهمية الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية؛ إلا أن بعض الدراسات العلمية توصلت إلى وجود ضعف وعدم اهتمام بالدراسات المستقبلية في المجال التربوي، حيث أثبتت دراسة الذبياني (٢٠١٧) ضعف إنتاج دراسات المستقبل في البحوث التربوية في البلدان العربية بشكل عام في مقابل المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي، والمنهج التاريخي، كما توصلت دراسة الرحيلي (٢٠١٩) إلى وجود معوقات للدراسات المستقبلية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بدرجة كبيرة، كما أشارت دراسة الطويل (٢٠١٦) إلى أن الدراسات المستقبلية العربية قدمت نتائج شديدة التواضع فيما يتعلق بقدرتها على الاستشراف ورسم الاتجاهات العامة التي يمكن أن تسير إليها تطورات الأوضاع، وقد أكد منصور (٢٠١٦) أن الاهتمام بالدراسات المستقبلية في

العالم العربي ما زال ضعيفًا، فما زال يعاني من غياب شبه تام للرؤية المستقبلية في معظم مؤسساتنا، وفي كثير من مظاهر حياتنا، بل وفي بنية تفكيرنا أيضًا. وعلى الرغم من زيادة اهتمام المؤسسات بالبحث التربوي وتناجيه؛ إلا أنه ما زال في حاجة إلى جملة من المعايير لتجويده والارتقاء به في كافة ميادينه من رصد الأموال اللازمة، وتدريب الباحثين وتقديم العون لهم، وتوفير الأجهزة والأدوات لأبحاثهم، وتذليل الصعوبات من أمامهم، وتوجيه الأبحاث إلى التطوير وابتكار الجديد وإثراء المعرفة، وتوجيه برامج الدراسات العليا لتلبية حاجات السوق والمجتمع، وزيادة معدل البحوث العلمية ونشرها في المجالات العالمية، ومن هنا تتضح أهمية اقتراح رؤية لتطوير البحث التربوي في ضوء معايير جودته (خلف، ٢٠١٥).

وانطلاقًا من أهمية الدراسات المستقبلية في جميع القطاعات والتخصصات كما عكستها الدراسات السابقة، استشعرت الباحثة ضرورة أن تُفعل الجامعات الأبحاث التربوية التي تدعو إلى الاهتمام بتوظيف دراسات المستقبل في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي، محاولة التوصل إلى رؤية مقترحة لتوظيف تلك الدراسات المستقبلية لتحقيق جودة البحث التربوي في الجامعات السعودية.

أسئلة البحث:

- ١- ما واقع توظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

٢- ما أهم المعوقات التي تحول دون توظيف الدراسات المستقبلية التربوية في

الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي؟

٣- هل هناك فروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس حول المعوقات التي

تحول دون توظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية

لتحقيق جودة البحث التربوي تعزى لمتغيرات (التخصص والدرجة العلمية)؟

٤- ما آليات توظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية

لتحقيق جودة البحث التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

٥- ما الرؤية المقترحة لتفعيل توظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات

السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي؟

أهداف البحث:

١- التعرف على واقع توظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات

السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة

التدريس.

٢- تحديد أهم المعوقات التي تحول دون توظيف الدراسات المستقبلية التربوية

في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي من وجهة نظر أعضاء

هيئة التدريس.

٣- الكشف عن الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس حول المعوقات

التي تحول دون توظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية

لتحقيق جودة البحث التربوي تعزى لمتغيرات (التخصص والدرجة العلمية).

٤- الوقوف على أبرز آليات تفعيل توظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

٥- تقديم رؤية مقترحة لتفعيل توظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي.

أهمية البحث:

١- الأهمية النظرية: وتشمل الأطر الفكرية والمفاهيمية للدراسات التربوية المستقبلية من حيث: الأهمية، والأهداف، وذلك كمحاولة علمية وعملية؛ لتقديم دراسة حديثة مميزة تثري المكتبة العربية بالكثير من المعلومات ذات التنوع العلمي، لذلك تتمثل أهمية الدراسة النظرية فيما يلي:

- مواكبة الاهتمام العالمي بالتفكير في المستقبل وسبل استشرافه وأهمية ذلك في صنع مستقبل البحث التربوي وتميزه.

- أهمية دراسات المستقبل ذاتها، حيث يمكن أن تساعد في التعرف على ملامح المستقبل والإعداد له واكتشاف المشكلات قبل وقوعها، ومن ثم التهيؤ لمواجهتها.

- كذلك تنطلق أهمية الدراسة من أن هناك ندرة في الأبحاث والدراسات المنشورة في هذا المجال على الرغم من أهميته ومكانته في الاتجاهات التربوية المعاصرة.

٢- الأهمية التطبيقية: وتتمثل في حصيلة النتائج العلمية والتوصيات المستخلصة والمتوقعة للدراسة، ومن خلال الاستفادة منها في تعمق

والتعرف على المتطلبات البشرية والمنهجية والإجرائية لتفعيل الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية، لذلك تتمثل أهمية الدراسة التطبيقية فيما يلي:

- تساعد متخذي القرار على اتخاذ خطوات عملية بشأن توفير المتطلبات اللازمة لتفعيل البحوث التربوية في استشراف المستقبل بطريقة سلسة ومن خلال تزويدهم بالخطوات العملية اللازم اتخاذها في هذا الشأن.
- يستفيد من الدراسة الحالية الباحثون التربويون من حيث تنمية ثقافة الدراسات المستقبلية لديهم، والتشجيع على إجراء الدراسات المستقبلية؛ مما يمكن من تطوير النظام التعليمي الجامعي، وقبل الجامعي.
- يستفيد من الدراسة واضعو الخطط المستقبلية في وزارة التعليم من خلال دعمهم للجامعات ومدهم بالمهارات والخبرات التي يحتاجونها لتطوير الدراسات المستقبلية.

حدود البحث:

- **الحدود الموضوعية:** تتناول الدراسة الحالية رؤية مقترحة لتوظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي من خلال التعرف على واقع توظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي، ثم تحديد أهم المعوقات التي تحول دون توظيف الدراسات المستقبلية التربوية، والوقوف على أبرز آليات تفعيل توظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية، ثم تقديم رؤية

مقترحة لتفعيل توظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي.

- **الحدود البشرية:** اقتصرَت الدراسة الحالية على استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة جدة، وجامعة الحدود الشمالية، وجامعة عبد الرحمن بن فيصل.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة الحالية في العام الجامعي ٢٠٢١/٢٠٢٢ م الموافق ١٤٤٢/١٤٤٣ هـ.

- **الحدود الجغرافية:** جامعة الملك خالد، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة جدة، وجامعة الحدود الشمالية، وجامعة عبد الرحمن بن فيصل.

مصطلحات الدراسة:

أ- البحث التربوي:

يعرف حمود (٢٠١٨) البحث التربوي على أنه: ذلك النوع من البحوث العلمية الهادفة إلى التقصي المنظم للمعلومات ذات العلاقة ببعض المشكلات التربوية، وذلك بأسلوب علمي مناسب؛ بقصد التأكد من صحة المعلومات أو تعديلها أو إضافة الجديد لها، ومن ثَمَّ التغلب على المشكلة أو الحد منها على أقل تقدير. وتعرف عيد (٢٠١٩) البحث التربوي بأنه: مجموعة من الجهود العلمية القائمة على الأساليب العلمية الهادفة إلى دراسة ظاهرة أو مشكلة ما، والتعرف على أسباب حدوثها، والتوصل إلى نتائج تفسر ذلك أو للوصول إلى

حل أو علاج لتلك المشكلة، كما يعني المعرفة وسبل اكتشافها وتوقع حدوث الظواهر في المستقبل.

وتُعرّف الباحثة البحث التربوي إجرائيًا بأنه: الجهود العلمية المنظمة التي يقوم بها الباحثون من طلاب الدراسات العليا، وأعضاء هيئة التدريس بالكلية التربوية بالجامعات السعودية؛ لفهم الظواهر التربوية وتفسيرها بهدف إثراء المعرفة التربوية لإيجاد حلول علمية للمشكلات التي تعاني منها الجامعات السعودية وصولاً إلى التطوير التربوي المنشود.

ب - الدراسات المستقبلية:

يقصد بها مجموعة من البحوث تهدف إلى الكشف عن المشكلات ذات الطبيعة المستقبلية والعمل على إيجاد حلول عملية لها، كما تهدف إلى تحديد اتجاهات الأحداث، وتحليل المتغيرات المتعددة للموقف المستقبلي والتي يمكن أن يكون له تأثير على مسار الأحداث في المستقبل (الثبيتي، ٢٠١٥: ٢٠)، وتعرف أيضًا بأنها دراسات وأبحاث تستشرف المستقبل وتتنبأ به وتحاول أن ترسمه وتخطط له بطريقة علمية دقيقة بناءً على قراءة الماضي والحاضر؛ لتجنب المشكلات المتوقعة، وللوصول إلى مستقبل أفضل (الحضيف، ٢٠١٩: ١٠).

وتعرف الباحثة الدراسات المستقبلية التربوية إجرائيًا بأنه: ما تقوم به الجامعات السعودية من استخدام للدراسات التي تعمل على استكشاف المشكلات التربوية المتوقعة حدوثها في المستقبل في الجامعات السعودية وإيجاد الحلول لها لتحقيق جودة البحث التربوي بتلك الجامعات.

الإطار النظري والأدبيات التربوية للبحث

المحور الأول - الدراسات المستقبلية:

أ- نشأة الدراسات المستقبلية: على الرغم من حداثة الدراسات المستقبلية إلا أنها شقت طريقها بسرعة في مختلف العلوم ومجالات الحياة المعاصرة، وترجع نشأة الدراسات المستقبلية إلى منتصف القرن العشرين، وإن كانت لصيقة بحياة الإنسان منذ ظهوره على هذه البسيطة، فبعد أن تطورت الدراسات المستقبلية والتفكير المستقبلي من المستوى الخرافي الذي هدف إلى تحقيق المجتمع المثالي إلى مستوى الحدس والفراسة الذي هدف إلى الاقتراب من أبعاد العلم المجهول والاستثناس به، ثم إلى مستوى الاستشراف العلمي الذي هدف إلى البحث عن حلول مستقبلية لحل المشكلات المعاصرة، وذلك عن طريق الاحتمالات الخاصة بتواتر وقوع حادثة ما، فمستوى الاستشراف الاستراتيجي الذي يهدف إلى رسم صور المستقبل المحتملة والممكنة في ضوء المتغيرات الحالية والمتوقعة، واختيار أفضلها (الحاج، ١٩٦٩، ٢٠١٢).

اكتسب علم دراسة المستقبل معناه الاصطلاحي على يد عالم الاجتماع جلفلان Gilfillan S.C الذي يعد أول من اقترح اسماً لدراسة المستقبل تحت اسم "Futurology"، وهو الاسم الشائع للدراسة المستقبلية في اللغة الإنجليزية، وخلال النصف الثاني من القرن العشرين نَمى علم دراسة المستقبل، وتطور نتيجة للسياق التاريخي الذي نشأ فيه بفعل الحداثة (حافظ، ١٩٦٥، ٢٠١٢)، ومن ثَمَّ بدأ هذا العلم يأخذ منظوراً مختلفاً فأصبح يعتمد

على أسس علمية من أجل قراءة المستقبل والإحاطة بمفهومه العام انطلاقاً من وقائع ومعطيات بعيدة عن الأوهام.

وقد مر تطور الدراسات المستقبلية باتجاهين رئيسين، أولها: اتجاه المؤسسات ومراكز الأبحاث والدوريات العلمية نحو دراسات مستقبلية ذات توجه عالمي أكثر منها إقليمياً أو لدول معينة، وذات طابع شمولي أكثر منه التخصص في قطاع معين دون غيره، حيث تتضمن أوروبا حالياً ١٢٤ هيئة تعمل في مجال الدراسات المستقبلية، (٩٧ %) منها تقوم بها الشركات متعددة الجنسيات والمؤسسات العسكرية، والتي تعمل على تشجيع تعددية الأطروحات المستقبلية من خلال استقراء وتحقيق التوازن بين الخيارات المستقبلية المتاحة والحلول المستقبلية المفضلة، وثانيها: الاتجاه المنهجي في الدراسات المستقبلية، باعتبار أن الدراسات المستقبلية القادمة على أسس منهجية علمية تعتمد على استخدام المناهج الكمية والاستقرائية في سبيل رسم صورة للمستقبل (جبر، ٢٠١٩، ٣٥٦).

ب - ماهية ومفهوم الدراسات المستقبلية:

ثمة اتفاق في أدبيات المجال أن هناك عدة مترادفات تستخدم لتدل على مصطلح الدراسات المستقبلية، وإن كانت ليست بنفس الدرجة من الشيوع ولا بنفس القبول الأيديولوجي، ومنها: علم المستقبل Futurology، وبحوث المستقبليات Futures research، والتنبؤ Prognosis، والمستقبلات Futurism، واستشراف المستقبل Foresight والتنبؤ المشروط Forecasting، ودراسات البصيرة Foresight Studies، وعلى الرغم من تعدد التسميات، فإن هناك ثلاثة مصطلحات ظلت الأكثر تداولاً، وهي: بحوث المستقبل، والدراسات المستقبلية، واستشراف المستقبل (زاهر، ٢٠١٩، ٤٦)، التي عادة ما يتم استخدامهم مترادفات، حيث أشارت الأدبيات في هذا المجال إلى أن الدراسات المستقبلية هي في حقيقتها استشراف للمستقبل بجميع أبعاده (الذياني، ٢٠١٧: ١٦٨)، كما أشار الرمضاني (٢٠١٦، ١٧٧) "أن مفهوم استشراف المستقبل، ودراسات المستقبل يفيدان المعنى ذاته".

وعرفت الدراسات المستقبلية بأنها: "العلم الذي يرصد التغير في ظاهرة معينة ويسعى لتحديد الاحتمالات المختلفة لتطورها في المستقبل، وتوصيف ما يساعد على ترجيح احتمال على غيره" (عبدالحى، ٢٠١٢: ٦٢)، في حين يعرفها مجدي قارح بأنها: "تلك الدراسات التي تهتم باستشراف المستقبل ومشكلاته، والتنبؤ بالقوى المؤثرة فيه والحوادث التي يمكن أن تحدث، ثم توجيه حركة سير الأحداث في المستقبل لخدمة أغراض المجتمع والفرد، وهذه المحاولة للتحكم في صورة المستقبل هي ما تسمى بالهندسة الاجتماعية أو التكنولوجيا

الاجتماعية: (قارح، ٢٠١٩: ١٢)، وتعرفها الجمعية الدولية للدراسات المستقبلية على أساس طبيعتها في أربعة عناصر هي: (منصور، ٢٠١٦: ٢٢) الدراسات التي تركز على استخدام الطرق العلمية في دراسة الظواهر الخفية، وأن حدودها أوسع من حدود العلم؛ ذلك لأنها تتضمن الجهود الفلسفية والفنية بالإضافة إلى الجهود العلمية، وأنها لا تقتصر على إسقاط مفردة محددة على المستقبل، وإنما تتعامل مع عدة بدائل وخيارات ممكنة، وأنها تتناول المستقبل في حقبة زمنية معينة تتراوح بين الخمس سنوات إلى خمسين سنة.

ج- أهمية الدراسات المستقبلية:

لقد أصبحت الدراسات المستقبلية من الضرورات التي لا غنى عنها، فلم تعد ترفاً تأخذ به الدول أو تهجره سواء الدول المتقدمة أو الدول النامية، فالقرن الحادي والعشرون يحمل من عواصف التغيير ما يحمل البشرية على الاستعداد له، والأخذ بأسباب مواجهته، بجهود جماعية علمية يستشرف هذه التغيرات عبر أدوات الاستشراف المستقبلي وما تنذر به من تحديات، وما تنبئ عنه من فرص، والاستعداد لمواجهة عوامل التغيير المرغوبة وغير المرغوبة والتأثير فيها والتعامل مع المتغيرات المتسارعة في كافة المجالات؛ وعلى ذلك يمكن توضيح أهمية الدراسات المستقبلية فيما يلي: (إغريس، ٢٠٢٠)، (منصور، ٢٠١٦، ٦١)، (٢٠١٤)، (Paul Smoker & Linda Groff) - اكتشاف المشكلات قبل وقوعها، ومن ثم التهيؤ لمواجهتها والحيلولة دون وقوعها؛ وبذلك تؤدي الدراسات المستقبلية وظائف الإنذار المبكر، والاستعداد المبكر للمستقبل، والتأهل للتحكم فيه، أو على الأقل للمشاركة في صنعه.

- تساعد على اكتشاف مسارات جديدة يمكن أن تحقق لنا ما وصلوا إليه من تنمية شاملة سريعة ومتواصلة، ومن خلال عمليات الاكتشافات وإعادة الاكتشاف؛ تسترد الأمة الساعية للتنمية الثقة بنفسها، وتستجمع قواها وتعبئ طاقاتها لمواجهة تحديات المستقبل بلورة الاختيارات الممكنة والمتاحة وترشيد عملية المفاضلة بينها، وذلك بإخضاع كل اختيار منها للدرس والفصل بقصد استطلاع ما يمكن أن تؤدي إليه من تداعيات.

وقد اختلف الباحثون في تصنيف محددات أهمية الدراسات المستقبلية، فمنهم من يعتقد أن تلك الأهمية تكمن في ضرورة توقع المشاكل القادمة ووضع الخطط لمواجهتها، وهناك من يرى أن الدراسات المستقبلية هي من معالم تحضر المجتمع، فأهميتها تكمن في الحاجة إلى استباق التحولات، والإعداد لمستقبل أفضل، ومواكبة التحولات السريعة، فالمجتمع الذي ينساق باستمرار مع تغيير وراء تغيير سوف يتحول من أزمة إلى أزمة إلى أن يصل إلى أزمة لا مخرج منها؛ ولذلك فإن أهمية الدراسات المستقبلية كامنة في تمكين صناع القرار من اتخاذ قرارات سريعة وسليمة ومدركة للتداعيات المستقبلية (إغريس، ٢٠٢٠).

د- أهمية الدراسات المستقبلية في المجال التربوي:

- تكمن أهمية تنمية ثقافة الدراسات المستقبلية في المجال التربوي لدى طلاب الجامعات فيما يلي: (عبد الوارث، ٢٠١٦: ٣٦)
- تتيح للطلاب فرصة لتنمية وتطوير مهاراتهم اللازمة لمواجهة عالم متغير، فتساعد الطلاب على ربط الحاضر بالماضي؛ لاتخاذ قرارات المستقبل.
 - إعداد أجيال قادرة على التفكير في المستقبل.

- توفير قاعدة معرفية رصينة حول البدائل المستقبلية التي يمكن الاستعانة بها في تحديد اختياراتهم السياسية والاجتماعية.
 - تؤدي مهارات استشراف المستقبل إلى تحقيق التنمية الشاملة.
 - غرس قيم احترام الماضي والحاضر والتطلع للتغير.
 - تنمية وعي المتعلمين بأبعاد المستقبل وأن يكون لديهم رؤية واضحة لعالم المستقبل.
 - تنمية الإبداع والابتكار لدى المتعلمين وتجهيزهم نفسيًا لمواجهة احتمال التغيير في المهنة، وضرورة مواجهة المشكلات المستقبلية.
- ولا تقتصر أهمية ثقافة الدراسات المستقبلية على مستوى الفرد فقط، بل تنعكس أهميتها أيضًا على المجتمع، فهي تساعد على تطوير التعليم وتنمية المجتمع، وفي هذا السياق أشار شنودة (٢٠١٠: ١٣) إلى أن الدراسات المستقبلية تساعد على تطوير التعليم العالي، حيث إنها توفر القاعدة المعرفية اللازمة لصياغة الاستراتيجيات ورسم الخطط، فكل عمل تخطيطي غالبًا ما يكون مسبقًا بنوع ما من العمل الاستشرافي؛ ومن ثمَّ تساعد الدراسات المستقبلية التعليم العالي على الاستثمار الأمثل للموارد المتاحة، ويعد هذا مفيدًا ومناسبًا لإمكانات البلدان الفقيرة التي تعاني من ضعف الموارد المالية، كما أنها تساعد على تحديد حجم مستوى نظام التعليم، بحيث تتوافق مخرجاته مع متطلبات الإنتاج والتنمية، كما تقوم الدراسات التربوية المستقبلية بتوضيح التحديات الحالية والمستقبلية التي تواجه النظام التربوي داخليًا وخارجيًا.

ويتضح مما سبق أن الدراسات التربوية المستقبلية ضرورة حياتية تفرضها طبيعة التربية المعاصرة وما تتصف به من أنها تربية مستمرة للحياة، والتي تشهد الآن تطورات سريعة في مختلف جوانبها، ولعل أبرز هذه التطورات قد ظهرت بوضوح في ميدان التقنية والمعلومات والاتصالات وانعكاس ذلك من نتائج في كثير من الحقول والميادين الأخرى.

هـ-أهداف الدراسات المستقبلية:

يمكن عرض أبرز أهداف الدراسات المستقبلية كما أوردها (الجميل، ٢٠١١) فيما يلي:

- دراسة الأسس المعرفية للدراسات المستقبلية، بتقديم أساس فلسفي للمعرفة التي تنتجها الدراسات المستقبلية، والاجتهاد في تطوير مناهج وأدوات البحث في المستقبل.
- إضفاء الطابع المستقبلي طويل المدى على التفكير، وإعمال الفكر والخيال في دراسة صور المستقبل الممكنة والمحتملة، وإنضاج العقل في اتخاذ القرارات، وفي التخطيط الواعي للمستقبل.
- دراسة الأسس المعرفية والأخلاقية للدراسات المستقبلية، باستطلاع المستقبل المرغوب فيه، ذلك أن تحديد ما هو مرغوب يغير أفكار الناس والمفاهيم الأخلاقية والقيم الإنسانية، وعلى الدراسة المستقبلية أن تزاوج بين المعرفة العلمية والقيم.
- دراسة صور المستقبل بالبحث في طبيعة الأوضاع المستقبلية المتخيلة، وتحليل محتواها، ودراسة أسبابها، وتقويم نتائجها، على أساس أن تصورات الناس

حول المستقبل تؤثر فيما يتخذونه من قرارات في الوقت الحاضر، سواء من أجل التكيف مع تلك الثغرات عندما تقع، أو من أجل تحويل هذه التصورات إلى واقع.

- بلورة الاختيارات المستقبلية الممكنة والمتاحة بالتركيز على فحص وتقويم المستقبلات الأكبر احتمالاً للحدوث خلال أفق زمني معلوم، ووفق شروط محددة، وبترشيد عملية المفاضلة بينها، وذلك بإخضاع كل اختيار منها للفحص والنقاش؛ بقصد استطلاع ما يمكن أن تؤدي إليه من تداعيات كل منها عبر الزمن، ونتائج كل منها عند نقطة زمنية محددة في المستقبل، وما ينطوي عليه كل اختيار من مزايا أو منافع ومن أعباء أو تضحيات.
- اكتشاف الذات والموارد والطاقات، وبخاصة ما هو كامن منها، وإعادة توظيفها الرشيد من خلال مسارات جديدة، واستعادة الثقة لمواجهة تحديات المستقبل.

- توفر إطار زمني طويل المدى لاتخاذ قرارات اليوم وتوقع نتائجها غداً.
- اكتشاف المشكلات والمخاطر قبل وقوعها، وتعبئة الطاقات والموارد؛ للقضاء عليها أو الحد منها، والحيلولة دون وقوعها أو تكرارها، بمعنى أنها تؤدي وظائف الإنذار المبكر، والاستعداد المبكر للمستقبل، والاستعداد للتحكم فيه.

- زيادة المشاركة الديمقراطية في تصور المستقبل وتبني صورة مستقبلية مفضلة في ضوء الإمكانيات والقدرات المتاحة.

و- خصائص الدراسات المستقبلية:

ثمة مجموعة من الخصائص المنهجية المرغوب توافرها في الدراسات المستقبلية ومن أبرز هذه الخصائص ما يلي:

- **الخيال:** يعد الخيال من أساسيات الدراسات المستقبلية؛ لاستنباط المتغيرات الكيفية التي لا تقبل القياس، فالعملية والعقلانية لا تنفيان وجوب الاستعانة بكل ضروب الخيال، فالدراسات المستقبلية تتطلب أفكارًا جديدة (منصور، ٢٠١٦: ١٢).

- **تجمع بين العلم والفن في آنٍ واحدٍ:** فهذه الدراسات لم ترتقِ إلى مستوى العلم بالمعنى المتعارف عليه، فهي فنٌّ؛ لأنها تسعى إلى التأثير في الإنسان، وتعد علمًا؛ لأنها تطلّع إلى إحداث التغير المنشود، ومن ثم المستقبل المرغوب.

- **تتم في فترة زمنية محددة:** فالمستقبل ليس المقصود به الامتداد النهائي للزمان الآتي، ولكن بوصفه أزمنة متعددة يتباين بعضها عن البعض الآخر؛ ومن ثمّ فالدراسات المستقبلية لها مدى زمني محدد، ويرى البعض الأخذ بتصنيف خماسي، وأخيرًا يكون المستقبل غير المنظور عندما يتجاوز مداد نصف قرن أو أكثر (الرمضاني، ٢٠١٦: ١٧٥).

- **الاهتمام بالقيم والمعتقدات:** تهتم الدراسات المستقبلية بما يطلق عليه المتغيرات الرخوة، وهي تلك المتغيرات المتعلقة بالقيم والمعتقدات والسلوكيات، فمن أهم خصائص ومزايا الدراسات المستقبلية أنها تتمكن من أخذ المتغيرات الاجتماعية في الاعتبار (هوغ دو، ٢٠١٦: ١٧).

- **الإسقاط:** والمقصود به أن الدراسات المستقبلية تهتم بتتبع ماضي موضوع الاهتمام لتحديد الاتجاه الأكثر وضوحًا وأهميته الذي اقترن به في ماضي الزمان، ثم إسقاط هذا الاتجاه على المستقبل من أجل تفسير الظاهرة، ومن جهة أخرى تشمل القراءة الجيدة للماضي فهم تجارب الآخرين وخبراتهم واستخلاص دروس منها.

- **المنهج بين الأساليب الكيفية والأساليب الكمية في العمل المستقبلي:** حيث يندر أن تفي الأساليب الكيفية وحدها أو الأساليب الكمية وحدها بمتطلبات إنتاج دراسة مستقبلية جيدة، ومن جهة أخرى ثبت أن تعدد الأساليب المستخدمة في دراسة ظاهرة ما والمنهج بين نتائجها؛ كثيرًا ما يؤدي إلى نتيجة أفضل مما لو تم الاعتماد على أسلوب واحد.

- **الحياة العلمية:** حيث إن المستقبل يدرس من خلال بدائل متنوعة، يمثل كل منها خيارًا أو مسارًا مستقبليًا يتوافق مثلاً مع رؤية قوة معينة في المجتمع، فإن على دارس البدائل في المستقبل أن يتحلى بدرجة عالية من الحياد والموضوعية والأمانة العلمية (إسماعيل، ٢٠١١: ٨١ - ٨٢).

- **البيئية:** لم يعد ممكنًا تحليل المشكلات بواسطة علم أو تخصص واحد فمع تعقدها وتعدد جوانب المشكلة الواحدة فإنها تحتاج إلى المساعدة من جميع التخصصات، فنحن لا نحتاج إلى مداخل مختلفة وعلوم مختلفة في تحليل نفس المشكلة، ولكن يجب أن تقدم نفس العلوم مداخلها وافترضاها ووسائلها في جهد مشترك.

- الكونية: فدراسة المستقبل تعني النظر إلى المشكلات في كليتها وعالميتها وبعدها الكوكبي، وعلى الرغم من ضرورة النظر إلى العديد من مشكلات اليوم والغد على المستوى العالمي، فإن النتائج الفورية وحلول تلك المشكلات محلية.

- المشاركة: حيث إن أي شخص سوف يشارك في المستقبل يصبح جزءاً فاعلاً في الدراسات المستقبلية؛ وبالتالي المشاركة في اتخاذ القرارات المرتبطة بالمستقبل وبنائه، والمشاركة هي خاصية للدراسات المستقبلية ترتبط بوجهة نظر معينة على أساس قيم الديمقراطية ومشاركة المواطنين في صناعة القرار، وبناء مستقبلهم (زاهر، ٢٠١٩: ٥٦-٥٨).

ز-أساليب الدراسات المستقبلية :

ذكر عامر أن من أهم أساليب الدراسات المستقبلية الآتي: (عامر، ٢٠١٤: ٨٦-٨٧)

- أسلوب التنبؤ عن طريق التخمين الذكي) يعتمد على الطريقة الحدسية التي يستخدمها الفرد في تقدير بعض جوانب المستقبل (

- التنبؤ بأسلوب دلفي) يقوم على التنبؤ بعدد من المتغيرات المستقبلية المحتملة، بواسطة عدد من الخبراء؛ بهدف الوصول إلى اتفاق الخبراء عن طريق تلاقح أفكارهم ومراجعة آرائهم في ضوء آراء باقي الخبراء دون أن يحدث لقاء مباشر بينهم).

- أسلوب استقراء الاتجاهات) يعتمد على أن الاتجاهات التي ثبتت في التاريخ القريب سوف تستمر في المستقبل).

- أسلوب الإسقاطات (يعتمد على استقراء الاتجاهات الماضية من خلال عدد من العلاقات أهمها: تعريفي وفني وسلوكي).
 - أسلوب المحاكاة أو المماثلة (وهو امتداد لأسلوب الإسقاط المبني على توافر نموذج).
 - أسلوب الحوارات المحسوبة أو السيناريوهات (اكتشاف النتائج أو التنبؤات المتوقعة تحت فروض مجتمع تكون حوارًا أو سيناريو معينًا).
 - أسلوب التعرف على المستحدثات، وأسلوب تحديد مجالات الانتشار، وأسلوب التسلسل الصفي (السيناريوهات)، والتنبؤ بأسلوب التجزئة إلى المكونات الجزئية، والتنبؤ بأسلوب الخريطة الزمنية أو المتشابكة، والتنبؤ بأسلوب احتذاء نموذج ما، وأسلوب مونت كارلو التحليلي في التنبؤ، والتنبؤ بأسلوب التشخيص، والتنبؤ بتصميم صور مستقبلية كمتغيرات متوقعة، والتنبؤ بالأسلوب الإحصائي، والتنبؤ بأسلوب تحليل القوى، والتنبؤ بأسلوب الاحتمالات الرياضي عند ماركوف، والتنبؤ بأسلوب الفروض.
- والملاحظ أن معظم هذه الأساليب لا تُستخدم ولا يتم التطرق لها، وأكثر الأساليب المعروفة في مجال الدراسات المستقبلية هما: أسلوب السيناريوهات، وأسلوب دلفي، وهذا ما أكدته نتائج دراسة (الذياني، ٢٠١٧) التي أظهرت أن أكثر أساليب دراسات المستقبل شيوعًا في البحوث التربوية هو أسلوب السيناريوهات، ثم يأتي بعده أسلوب دلفي، ومع أنهما معروفان إلا أنه لا يكثر استخدامهما.

ح-معوقات الدراسات المستقبلية:

علي الرغم من أهمية الدراسات المستقبلية إلا أن هناك العديد من الدراسات التي ترى أن الدراسات المستقبلية عادة ما تواجه العديد من المعوقات التي تحول دون تحقيق أهدافها، لذا فإن أهم معوقات الدراسات المستقبلية تتمثل فيما يلي: (منصور، ٢٠١٦: ٤٧)

- معوقات ناجمة عن غياب الرؤية المستقبلية في بنية العقل العربي وطغيان النظرة السلبية إلى المستقبل في ثقافتنا العربية، والانصياع إلى الأفكار المهيمنة، وثقافة القطيع.
- ضعف الأساس النظري الذي تستند إليه الدراسات المستقبلية في التراث العربي، فالفكر العربي في صيغته التراثية الموروثة، مفتون بإعادة إنتاج الماضي أكثر مما هو مهموم بقراءة المستقبل، فالتفكير المستقبلي بمنهج النقد العقلاني يواجه بالطبع بيئة ثقافية معادية.
- غياب الأطر المؤسسية المتخصصة في الدراسات المستقبلية.
- صعوبات ناجمة من قصور المعلومات والقيود المفروضة على تدفقها وتداولها وحرية الوصول إليها وغياب أنظمة قانونية وتشريعية منظمة لتداول المعلومات وحمايتها.
- غياب التقاليد الديمقراطية للبحث العلمي العربي، فالدراسات المستقبلية تعول بالأساس على تقاليد ديمقراطية في البحث والعمل العلمي تكاد تكون مفقودة حتى الآن في الثقافة العلمية العربية، وهي تقاليد الفريق والعمل

الجماعي، والحوار والتبادل المعرفي، والتسامح الفكري، وقبول التعدد والاختلاف.

وفي هذا الإطار أضافت دراسة إدجار (٢٠١٣: ٨٢) العديد من المعوقات الأخرى التي تواجه الدراسات المستقبلية، ومن أهمها: الافتقار إلى الموارد والمهارات البشرية في هذا المجال، وعدم توفر الوقت المطلوب لبناء رؤية مستقبلية شاملة يعتمد عليها، وضعف الإطار المؤسسي للتعاون، والافتقار إلى التنسيق بين مختلف مراكز الدراسات المستقبلية.

كما أن هناك بعض الدراسات ترى أن هناك العديد من الصعوبات منها ما يرتبط بعضو هيئة التدريس، وأخرى ترتبط بالباحث ومن أهمها: (رجاء الله، ٢٠١٩: ٥٩٤)

- نقص تدريب أعضاء هيئة التدريس على الدراسات المستقبلية التربوية، وعدم تنظيم اجتماعات دورية مع الباحثين التربويين؛ للمشاركة، وتبادل الرأي، ومناقشة مدى تقدمهم في البحث، حيث إن تلك الدراسات تتطلب الجهد الجماعي المشترك.

- تزايد الأعباء التدريسية والإدارية لأعضاء هيئة التدريس، وقلة مردود تلك البحوث مالياً؛ مما يدفع بهم للبحث عن أعمال إضافية.

- ندرة وجود استراتيجيات وخطط منظمة لمواجهة القضايا التربوية.

- قلة الموارد المالية المرصودة للدراسات المستقبلية في مجال التربية.

- غياب الوعي بسمات وفرضيات التفكير العلمي المستقبلي، وكذلك أنماط الدراسات المستقبلية.

- معاناة الباحثين التربويين في مجال المستقبل من مشكلة التخطيط الناتجة عن الانتقال المفاجئ إلى البحوث المستقبلية حيث إن ثقافة البحوث المستقبلية غائبة في مرحلة الدراسة الجامعية، وتقتصر فقط في مرحلة الدراسات العليا.
- ضعف ثقافة البحوث المستقبلية لدى الطلاب؛ مما يسهم في العزوف عنها.

المحور الثاني . البحث التربوي:

يعتبر البحث العلمي من أهم الأدوات التي تستخدمها الدول المتقدمة في القيام بعمليات التنمية في جميع المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والحضارية، حيث يسعى البحث العلمي دائماً إلى اكتشاف الحلول والأساليب الحديثة التي تساعد في تسهيل الحياة العملية؛ وبالتالي تحقيق مستويات عالية من التنمية في وقت قصير، أيضاً تلعب المؤسسات الخاصة بالبحث العلمي دوراً مهماً وتكاملياً مع القطاعات الخدمية والإنتاجية في تحديد الأولويات بهدف مواجهة متطلبات المجتمع، وتعتبر المؤسسات البحثية والجامعات هما المنوط إليهما الوظيفة الأساسية في تشجيع وتطوير البحث العلمي وتنشيطه عن طريق رؤية محددة وواضحة؛ وذلك لأن البحث العلمي يعد مصدر الطاقة البشرية المتميزة علمياً والقادرة على التعامل والتفاعل بطريقة إيجابية مع أي مستجدات ومتغيرات، بالإضافة إلى مواكبة التطورات العملية والعلمية (Douglas, 2014, p,277).

ويحظى البحث التربوي باهتمام متزايد باعتباره جزءاً من البحث العلمي بالجامعات، والذي يهدف إلى إنتاج وتنمية المعرفة التربوية لخدمة قضايا ومشكلات التربية والتعليم المتعددة التي يعاني منها الميدان التربوي سواءً على

الجانب الفكري أو الميداني، فهو يشكل ركيزة أساسية للتنمية البشرية في المجتمع، وضرورة حتمية لتطوير التعليم وتحديثه وحل مشكلاته، الأمر الذي يفرض على الجامعة أن تولي مزيداً من الاهتمام بالبحوث التربوية وتوفر لها احتياجاتها والإمكانات اللازمة لتحقيق أهدافها البحثية، بما يساعد على زيادة فعاليتها في تحقيق تغير ملموس في الواقع التربوي، خاصة أنه بقدر ما ينال البحث التربوي من تخطيط ورعاية بقدر ما تكون من فائدة على قطاع التعليم والمجتمع بصفة عامة (محمد، ٢٠١٥).

والبحث التربوي يشغل مكانة مهمة بالنسبة لكافة أنواع البحوث العلمية الأخرى في كافة الفروع، حيث يؤثر فيها بوعي عندما يسهم في صياغة النظام التعليمي الذي يقوم بدوره بتنشئة الباحثين؛ ولذا فإن جودة البحث التربوي ضرورة لجودة البحث في العلوم الأخرى، فالبداية الأولى للجودة يجب أن تنطلق من البحث التربوي، ثم تمتد لتشمل أنواع البحث العلمي الأخرى.

١- مفهوم البحث التربوي وماهيته:

يعد البحث العلمي والتربوي مؤشراً من مؤشرات قياس مدى تقدم المجتمعات أو تخلفها، إذ تمثل نتائجه سنداً قوياً للفعل التربوي ومرجعاً أساسياً لاتخاذ القرار، وهو من هذا المنطلق يشكل مدخلاً من مداخل تحقيق التنمية الشاملة؛ لقدرة على تناول المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والتربوية تناوياً علمياً يُمكن من إيجاد حلول إيجابية لها بتكلفة أقل ونتائج أفضل، وفي هذا السياق فإن المجتمعات اليوم أصبحت تولي اهتماماً كبيراً للنهوض بأنظمتها التربوية قناعة منها بأهمية الدور الذي تطلع به التربية في تحقيق التنمية الشاملة

عبر تنمية المورد البشري معرفيًا واجتماعيًا واقتصاديًا وعلميًا وتقنيًا؛ حتى يستطيع الاندماج في محيطه (الزين، ٢٠١٣: ٤٨).

والبحث التربوي الوسيلة الأساسية لتقدم الأمم ورفيها؛ لأنه يتناول جانبًا مهمًا من جوانب تقدم المجتمعات ألا وهو التعليم أو مجال الثروة البشرية، والتي تعد أعظم ثروة تملكها أية أمة من الأمم، فتقدم الأمم وانهايارها مرهون بتقدم نظامها التعليمي أو تخلفه؛ لأنه مرتبط بإعداد الكوادر البشرية في مختلف التخصصات، والبحث التربوي يتناول مجال التربية والنظام التعليمي وهو أداة تطوير المجتمع وتقدمه، ومن هنا فإن الاهتمام بالبحث التربوي هو حقيقته اهتمام بالنظام التعليمي ووسيلة مهمة وخطيرة في تطوير وتقدم هذا النظام (مصطفى، ٢٠١٤: ٥٢٦).

وبالتالي هناك من يُعرّف البحث التربوي بأنه: الدراسة العلمية الدقيقة والمنظمة للمشكلات التربوية والتعليمية القائمة لإيجاد حلول لها، وإيجاد معرفة جديدة تسهم في تطوير النشاط التربوي وتحسين العملية التربوية (الصغير، ٢٠١٤: ٢٤٩)، ويعرفه المفتي (٢٠١٨) بأنه: جهد منظم مخطط في مجال التربية يهدف إلى حل المشكلات التربوية، أو إضافة جديد للعلوم التربوية، أو اقتراح تطبيقات لنظريات أو أفكار تربوية، أو استشراف لحدوث مشكلة، أو أزمة ووضع حلول استباقية لها قبل أن تحدث، وذلك اعتمادًا على الأسلوب العلمي في التفكير.

كما يعرفه حسن (٢٠١١) بأنه: كل دراسة علمية تتصل بالعملية التربوية ونظامها وتهدف لتوفير المعلومات التي تؤدي لتحقيق الأهداف التربوية إذا تم

التعامل معها بجدية، وتشمل البحوث العلمية التربوية سواء على مستوى (الماجستير) أم (الدكتوراه) أم الأوراق البحثية وما شابهها، والتي تهدف في مجملها إلى تنمية الرصيد المعرفي وحل المشكلات في المجال التربوي، كما يعرف بأنه: النشاط الذي يوجه نحو تنمية علم السلوك وتوفير المعرفة التي تنتج الفرصة للمربين باختيار أكثر الأساليب والطرق التربوية التي تحقق الأهداف التربوية والتعليمية.

ويتضح من خلال ما سبق أن البحث التربوي مقصود ومنهجي يؤدي إلى فهم شيء جديد والتعبير عنه وتخطيطه عن طريق اكتشافه أو اختراعه، فالتحديث ثمرة من ثمار البحث التربوي يتضح في الأفكار والنماذج، والنظم والطرق، وخطط العمل والسلوكيات التي هي نتاج البحث، لكن اكتشاف المعرفة الجديدة وإحداث التغيير المضبوط والمدرّوس بالطريقة العلمية في النواحي المادية وكذلك العادات والتقاليد والقيم المتعلقة بالنظام التعليمي والتربوي.

ب- أهمية البحث التربوي:

ويعتبر البحث التربوي من أهم وأخصب مجالات البحث العلمي، حيث يهتم بالعديد من المشكلات والقضايا التربوية المختلفة في سبيل الوصول إلى الصورة المثالية في نشئة وتربية الفرد الذي يشكل رأس المال الفكري في المجتمع، حيث يعد البحث التربوي المحور الأساسي الذي تستند إليه عملية التنمية البشرية، وذلك بوصفه الأداة الأساسية في تحسين وتطوير أساليب التربية والعمل على زيادة كفاءتها والنهوض بمستواها، وأيضاً صياغة السياسات التعليمية التي يجب اتباعها وتحديد مساراتها وتوجيهها، ودعم جميع القرارات التربوية التي تتعلق

بها، والوصول إلى المعارف الجديدة التي تفي باحتياجات التجديد التربوي الدائم والمستمر، وتكمن القيمة الجوهرية للأبحاث التربوية في أنها تسعى إلى وضع خطط للوقاية والعلاج لمشكلات التربية، فهي تسعى إلى تمكين التربويين من بناء قاعدة رصينة لتخصصاتهم، ولقد ارتفع مستوى الاهتمام بالأبحاث التربوية في الدول العربية في الفترة الأخيرة، حيث ازدياد المراكز الخاصة بالبحوث في المنظمات التربوية، وازدياد عدد الباحثين، وانتشار العديد من المجالات التي تهتم بالجانب التربوي ونشر الأبحاث التربوية، والبدء في الاهتمام بتدريب الباحثين وتطوير مهاراتهم وإقامة الندوات والدورات وورش العمل الخاصة بالبحث التربوي (جودة، ٢٠٢٠: ٩٨).

ويحتاج البحث التربوي أهمية علمية أخرى حتى يحقق تلك الأهمية المطلوبة، ويمكن أن تتجلى تلك الأهمية في الآتي:

- العمل على رصد الظواهر السلبية التي قد تعيق العملية التربوية ومخرجاتها أو تؤثر عليها بشكل أو آخر، وهذه العملية لها أهمية كبيرة وخاصة للقائمين على العملية التربوية، فهي بمثابة رافد يوفر الموضوعات التي تمكن الباحثين في هذا المجال من إجراء البحوث والدراسات للتوصل إلى أسبابها، واقتراح الوسائل الممكنة والمستندة على أسس علمية وموضوعية في كيفية حلها ومعالجتها جذرياً بالوسائل المادية أو المعنوية التي تتبنى التخطيط لها، بينما تتبنى المؤسسة التربوية المعنية تنفيذها (قنديل، ٢٠١١: ٧٠٨).

- الكشف عن المعرفة الجديدة وتقديم الحلول والإيجابيات والبدائل التي تسهم في أبعاد العملية التربوية وما يكتنفها من مشكلات، بالإضافة إلى تحديد

مدى فاعلية الطرق والأساليب المستخدمة وتطوير الممارسات التربوية وتعميق النظرة إلى العملية التربوية على أساس موضوعي سليم، وتوجيه العمل التربوي على أساس من العقل والاستبصار (محمد، ١٤٢٩: ٢٨).

- يساعد على توسيع المعرفة الإنسانية في جوانب المعرفة المختلفة، من خلال الكشف عن الحقائق الموجودة والنظريات، وتحليل العلاقات بين المتغيرات، ويوضح الأسباب؛ وهذا يساعد على تحسين معرفتنا عن كيفية التعامل مع الأحداث والمواقف (الضامن، ٢٠٠٧: ٢٣).

ويتضح مما سبق أن البحث التربوي من الدعائم الرئيسة التي يقوم عليه عملية التنمية البشرية؛ لما له من دور مهم في تحسين وتطوير أساليب التربية وزيادة كفاءتها والنهوض بمستواها، وأيضاً صياغة السياسات التعليمية التي يجب اتباعها وتحديد مساراتها وتوجيهها فالبحث التربوي جميع مدخلات العملية التربوية والتعليمية ومخرجاتها البشرية والمادية، فهو يسعى سعياً جاداً لاكتشاف المعارف وفحصها وتنقيحها ومراجعتها بما يثري العمل التربوي، ويزيد من فهم مشكلاته؛ وبالتالي يزيد من إمكانية التحكم فيها، والتنبؤ بها، والتخطيط لمواجهتها بالأسلوب العلمي المدروس على جميع المستويات وقايةً وعلاجاً وإنماءً.

ج- معايير جودة البحث التربوي:

إن معايير جودة البحث التربوي تركز على اهتمامها بالمستقبل، ولا تنشغل بالماضي أكثر من اللازم بل هي تعود إليه وقت الضرورة ولا تنكفي عليه وتجعله جل اهتمامها، فالانشغال بالماضي عن الحاضر والمستقبل إنما هو تعطيل

للمستقبل، وتكبير لقدرات الباحث التربوي، والجودة هنا معنية بصفة أساسية بتحرير الفكر التربوي من قيود الماضي وجعله قادرًا على استشراف المستقبل، كما تركز جودة البحث التربوي على المراجعة المستمرة لمهارات الباحثين فيه وقلة التركيز على الجوانب الشكلية، والاهتمام بالموضوع والمنهج معًا، وقدرة البحث التربوي على منافسة البحوث التربوية الأجنبية، وتحقيق تحسن مستمر في المنتج التربوي والتعليمي (أبو الهدى، ومحمد، ٢٠١٤: ١٢).

ومن هذا المنطلق، ينبغي أن ينصب البحث التربوي على فحص مستمر للممارسة التربوية من أجل تحسينها ومن أجل التغلب على ثغراتها؛ مما يسهم في تطوير الأداء، وتنمية القدرات والكفايات بالنسبة للمتعلّم والمعلم معًا، لذا يصبح البحث موجّهًا لتنمية وتطوير الممارسة المهنية، وهو بهذا المضمون يعد رافدًا من روافد البحث التربوي، يستمد أهميته من كونه يغطي حقلاً من أكثر الحقول أهمية؛ لارتباطه المباشر بالرأس مال البشري، وبالنظر إلى أن تطوير الكفايات عمل مستمر يتطلب المراجعة المستمرة للدلائل المرجعية للوظائف والكفايات؛ مما يعطى للبحث التربوي طابعًا ميدانيًا من جهة، وطابعًا استراتيجيًا من جهة أخرى (الخليلي، ٢٠١٠: ٤١٠-٤١١).

وبالتالي ثمة مجموعة من المعايير الحاكمة لجودة البحث التربوي، من أهمها ما يلي: (عبد اللطيف،، ٥٧٣-٥٧٤٢٠١٠)

- أصالة مشكلة البحث العلمي وحداثه موضوعه.
- عمق التحليلات وجودة أدوات وأساليب معالجة البحث العلمي.
- مدى الاستفادة من نتائج البحوث العلمية.

- إجرائية التوصيات وانسجامها مع موضوع البحث العلمي.
- توجيه الأبحاث إلى التطوير وابتكار الجديد وإثراء المعرفة.
- توجيه برامج الدراسات العليا لتلبية حاجات السوق والمجتمع.
- زيادة معدل البحوث العلمية ونشرها في المجالات العالمية.
- توفر البحوث التقييمية لقياس فعالية المؤسسة الجامعية.
- الإعداد العلمي الجيد لطلاب الدراسات العليا.

د- معوقات البحث التربوي التي تحول دون تحقيقه لجودته كما ورد في الأدبيات:

على الرغم من العدد الهائل من البحوث التربوية التي تتم داخل الجامعات إلا أن العائد من ورائها من جهة قدرتها على تطوير الأداء التربوي وتحسين نوعية التعليم ومحتواه لا يزال محدودًا وأثره غير ملحوظ، فقد عانى البحث التربوي الكثير من السلبيات وخاصة ما يحدث من تسطح وعجلة وتكرار، ونقل وافتقار للمنهج الملائم، وغموض المفاهيم واضطرابها، والانفصال عن الواقع؛ مما قلل من مقدرة البحث التربوي على أن يكون طاقة تحريك واقع التعليم نحو الأفضل (محمد، ٢٠١٥).

وهذا يعني أن زيادة عدد البحوث التربوية، وزيادة عدد الحاصلين على الماجستير والدكتوراه لم يؤثر في تطوير الواقع الفعلي للتعليم، ويعني أيضًا أن البحث التربوي يعاني أزمة انفصال عن الواقع الحالي، ويمكن القول بأن هناك العديد من المشكلات التي تؤثر على تحقيقه لدوره المنشود في تطوير الممارسات التربوية؛ وذلك لعدم ارتباط البحث التربوي بالواقع الثقافي والاجتماعي، فكثير

من رسائل الماجستير والدكتوراه ليس في جوهرها إلا محض استعادة لبحوث أجنبية، أو محض تطبيق لأدوات بحث غربية، وعدم التعامل مع البحث التربوي باعتباره فرعاً معرفياً يمتلك فكره الخاص، ويحمل دينامية نموه وتطوره وتاريخه الخاص (الخويت، بدوي، ٢٠٠١: ٢٥).

وغياب الخريطة القومية البحثية كجزء من غياب المشروع الحضاري القومي؛ مما ترتب عليه القيام بالبحوث بصورة اجتهدانية إن لم يكن عشوائية، كما ترتب عليه تكرار البحوث، فالأمر متروك للمزاج الشخصي في الاختيار وسهولة الإجراء، وبدأ الباحث وكأنه يعيش في عالم آخر، لا في مجتمع مثقل بالمشكلات، ولذلك فإن البحوث بعدت عن المشكلات الواقعية؛ الأمر الذي ترتب عليه عدم الوعي بقضايا المجتمع لدى باحثي العلوم الاجتماعية والإنسانية وباحثي التربية بصفة خاصة، حيث ابتعدوا عن تناول قضايا اجتماعية وسياسية هي من ألصق من يتصل بعلمهم البحثي ومن أكثر القضايا تحريكاً للبحث العلمي نحو تغيير الواقع (الفتحي، ٢٠١٤: ٢٤٣).

ويواجه البحث التربوي العديد من التحديات التي تعرقل وصوله إلى المستوى المنشود، واختلف الباحثون في طبيعة وتقسيم هذه التحديات، ونتناول فيما يلي أهم التحديات التي تواجه البحث التربوي :

فَسَمَّ (الخليلي، ٢٠١٠) (تحديات البحث التربوي إلى:

١- **تحديات تتعلق بالباحثين:** وهذه التحديات تتعلق بظروف الباحثين أنفسهم، كغياب الوعي العلمي وعدم إدراك أهمية البحث التربوي، وضيق الوقت لدى الباحثين، وعدم القدرة على تنظيمه، وعدم وجود التواصل

العلمي لدى الباحثين الذي يحثهم على البحث والأسئلة، وعدم قدرة أغلب الباحثين على تحليل البيانات واختيار التحليل المناسب في البحث الكمي.

٢- **تحديات تتعلق بالجامعات التي يعمل الباحث بها:** تتمثل التحديات المتعلقة بالجامعة في: قلة الميزانية المخصصة للبحث العلمي، وعدم وجود حوافز تشجع الباحثين على البحث التربوي، والتقصير في تنظيم الجامعات من قبل المسؤولين، وعدم وجود مُساءلة قانونية لهم.

٣- **تحديات متعلقة بميدان البحث:** يتطلب البحث التربوي الدقة في الوصول إلى نتائج البحث، وأكثر ما يعاني منه البحث التربوي هو تداخل العمليات التربوية وتعقيدها، وعدم تجاوب وتعاون عينة البحث مع الباحث التربوي.

٤- **تحديات تتعلق بالسياسة البحثية:** وتتمثل هذه التحديات في: عدم وجود تكامل بين الجامعات، ووجود فجوة بين الباحثين والمستفيدين من البحث، وغياب البيئة البحثية المشجعة.

وقد لخص (سالم، ٢٠١٢) التحديات التي تواجه البحث التربوي في:

- كثرة أعباء أعضاء الهيئة التدريسية؛ مما يؤدي إلى إخلال الأعضاء بواجباتهم نحو الباحثين.

- يفقد البحث المنجز فاعليته في تنمية وتطوير العملية التعليمية.

- ضعف المشاركة الفعالة بين المؤسسات البحثية ومؤسسات المجتمع في القطاع الخاص.

ومن خلال ما سبق يمكن إجمال التحديات التي تواجه الباحث التربوي، في الآتي: (جودة، ٢٠٢٠)

تحديات علمية: وتتمثل في التالي:

- **تحديات بشرية:** وهي مجمل التحديات التي تتعلق بالبشر، كهجرة بعض الأشخاص من ذوات العقول العلمية للخارج، وكثرة أعباء هيئة التدريس، وغياب العمل الجماعي وروح المشاركة العلمية، وضعف البنية العلمية والإمكانات المتاحة.
- **تحديات سياسية:** وتعني عدم وجود رؤية مستقبلية واضحة، وضعف السياسات البحثية، وعدم فائدة البحوث التربوية المنجزة، وصعوبة إقناع المسؤولين بوجاهة البحث التربوي وفائدته للعملية التعليمية والتربوية، وضعف التواصل بين الباحثين والمستفيدين من البحث.

تحديات عملية وتتمثل في التالي:

- **تحديات مؤسسية:** تتعلق بالمعوقات الإدارية التي يواجهها الباحث، مثل: التحكمات الجامعية، والإدارة المعقدة، وعدم تقدير ما يقوم به الباحثون، وعدم وجود مراكز اتصال مناسبة للبحث التربوي، وضعف التعاون والتكامل بين المعارف والعلوم البحثية، وغياب الفكر الفلسفي الذي يحتاجه البحث.
- **تحديات اقتصادية:** وتتمثل التحديات الاقتصادية في: عدم وجود التمويل الكافي بقيام أنشطة البحث التربوي، وضعف معدل الإنفاق على الأبحاث العلمية في الجامعات، وغياب الحوافز التي تشجع الباحثين على البحث العلمي، بالإضافة إلى صعوبة الحصول على البيانات الإحصائية التي يحتاجها الباحث وقلة التعاون بين الجهات.

الدراسات السابقة:

أ - الدراسات العربية:

دراسة حبيب، الزبون (٢٠٢١) هدفت إلى تعرف التحليل التلوي (البعدي) للدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات الأردنية، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع الدراسات المتخصصة في مجالات أصول التربية في الجامعات الأردنية للفترة ما بين (٢٠١٠-٢٠٢٠)، وبلغت العينة (٣٠) أطروحة ورسالة ماجستير، وتم استخدام المنهج التلوي البعدي لهذه الدراسة؛ وأظهرت نتائج الدراسة الزيادة الكبيرة في عدد الأطروحات التي تبحث في فلسفة التربية والتنشئة الاجتماعية والفكر التربوي المعاصر والفكر الإسلامي، وقلة عدد الأطروحات التي تبحث في اقتصاديات التعليم والبحث التربوي، كما أظهرت نتائج الدراسة أنه تم استخدام مجتمع وعينة الدراسة من طلبة الجامعات، وطلبة المدارس، وأعضاء هيئة التدريس بشكل كبير، وقلة من الباحثين تستخدم أرباب العمل وأولياء الأمور في أطروحاتهم، كما أظهرت الدراسة استخدام الاستبانة كأداة للدراسة في جميع الأطروحات ورسائل الماجستير ويعود ذلك إلى المنهج المستخدم الذي غالبًا ما كان المنهج الوصفي المسحي.

دراسة الحضرمي وعطاء (٢٠٢١) هدفت إلى التعرف على متطلبات تفعيل الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية بجامعة عدن من وجهة نظر الخبراء، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي مع استخدام أحد أساليب الدراسات المستقبلية وهو أسلوب دلفي؛ وتوصلت الدراسة إلى أهمية توفير المتطلبات البشرية والمنهجية والإجرائية اللازمة لتفعيل الدراسات المستقبلية

التربوية، فقد جاء متوسط المحاور الثلاثة (٢,٧٤)، وهو يمثل درجة موافقة عالية؛ وبذلك أكدت جميع عبارات المقياس درجة الموافقة العالية جدًّا، فجاءت المتطلبات الإجرائية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٠)، وبعدها جاءت المتطلبات البشرية بمتوسط حسابي (٢,٧١)، وفي المرتبة الثالثة جاءت المتطلبات المنهجية بمتوسط حسابي (٢,٦٦)؛ وبناءً على نتائج الدراسة يوصي الباحثان بالاهتمام بالدراسات المستقبلية التربوية من خلال نشر ثقافتها، وعمل دورات تدريبية، وورش عمل لإعداد كوادر بشرية مؤهلة ومتدربة تمتلك المهارات اللازمة لتطبيق وتفعيل الدراسات المستقبلية التربوية.

دراسة كفاي، محمد (٢٠٢٠) هدفت إلى التعرف على مفهوم الدراسات المستقبلية وأهميتها وخصائصها، والتعرف على معوقات إجرائها من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بكليات التربية جامعة الأزهر، ووضع تصور مقترح لتنمية ثقافتها لدى طلاب الدراسات العليا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال استبانة طبقت على عينة قوامها (١١١) من طلبة الدراسات العليا؛ وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى وجود معوقات للدراسات المستقبلية في مجال التربية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بدرجة متوسطة، كما جاءت معوقات مرتبطة بالبحث التربوي في مقدمة المعوقات، يليها المعوقات المرتبطة بالباحث التربوي، وأخيرًا المعوقات المرتبطة بعضو هيئة التدريس، ووضعت الدراسة تصورًا مقترحًا، من أهم متطلباته: نشر ثقافة التفكير المستقبلي والتدريب عليه بين الطلاب، وإنشاء وحدة خاصة بالتخطيط والدراسات

المستقبلية، ووضع مقررات خاصة بالدراسات المستقبلية لطلاب الدراسات العليا.

دراسة عسّاف (٢٠٢٠) هدفت إلى التعرف على درجة تقدير عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية لمعوقات توظيف أساليب دراسة المستقبل في البحوث التربوية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة، حيث طبقت على عينة من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية مكونه من (٦٥) عضواً؛ وكان من أبرز نتائج الدراسة: أن درجة التقدير الكلية لمعوقات توظيف أساليب دراسة المستقبل في البحوث التربوية جاءت كبيرة، وجاء مجال (الرغبة والقناعات) في المركز الأول، ويليه مجال (المنهج) في المركز الثاني، وأخيراً مجال (المعرفة) في المرتبة الثالثة والأخيرة، كما تمثلت أهم العوامل الأكاديمية في استخدام معظم الدراسات في المجال التربوي لمناهج البحث التقليدية، كما تمثلت أهم العوامل التنظيمية في قلة المؤسسات البحثية المتخصصة وقلة المراكز التابعة للجامعات التي تدعم الباحثين في الدراسات المستقبلية، كما أن أهم السبل لدعم توجهات طالبات الدراسات العليا التربوية نحو الدراسات المستقبلية هي إنشاء مراكز للدراسات المستقبلية تابعة للجامعة لدعم الباحثين.

دراسة مبروك (٢٠٢٠) هدفت إلى التعرف على الدور الذي تؤديه التقنيات المستقبلية في ترشيد عميلة التخطيط؛ وتوصلت الدراسة إلى أنه على الرغم من قدم الدراسات المستقبلية في العلوم السياسية، وعلى الرغم من أهميتها البالغة فإن الجهود في هذا الميدان تحتاج إلى عملية ابتكارية وتنظيمية واسعة النطاق؛

لأن الجانب المنهجي غير واضح المعالم، الأمر الذي أدى أحياناً إلى تضارب وجهات النظر حول الموضوع وغموضها وتعقيدها؛ مما لا يسمح بتطور هذا الحقل الفرعي من حقول العلوم السياسية، لذلك يبدو أن ما تم تحقيقه في هذا الموضوع لا يرقى إلى أن مستوى النظرية لا يتعدى نطاق مستوى ما قبل النظرية. دراسة الحضيف (٢٠١٩) هدفت إلى إعداد تصور مقترح لتفعيل الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية بالجامعات السعودية في ضوء الخبرات العالمية، وذلك من خلال حصر متطلبات تفعيل الدراسات المستقبلية، والوقوف على واقع معوقات تفعيل الدراسات المستقبلية في ضوء المتطلبات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بشقيه المسحي والوثائقي مع استخدام أسلوب دلفي، وتكون مجتمع الدراسة من خبراء التربية المهتمين بالدراسات المستقبلية، وأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات السعودية وعددهم (٤٣٠١)، وعينة قوامها (٣٧) خبيراً، و(٣٤٤) عضواً من أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لها؛ وكان من أبرز نتائج الدراسة التوصل إلى مجموعة من المتطلبات لتفعيل الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية بالجامعات السعودية، وأن واقع تفعيل الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية بالجامعات السعودية في ضوء المتطلبات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت بدرجة متوسطة، وأن درجة معوقات تفعيل الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية بالجامعات السعودية في ضوء المتطلبات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت بدرجة كبيرة.

دراسة الرحيلي (٢٠١٩) هدفت إلى التعرف على المعوقات التي تواجه الدراسات المستقبلية في مجال التربية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بقسم التربية بكلية الدعوة وأصول الدين بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ومدى اختلاف تلك المعوقات واختلاف متغيري المرحلة (الماجستير، الدكتوراه)، والتخصص (تربية إسلامية، وإدارة، ومناهج) واقتراح حلول لتلك المعوقات واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة وطبقت على عينة قوامها (١١٧) طالبًا من طلاب الدراسات العليا؛ وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود معوقات للدراسات المستقبلية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بقسم التربية بدرجة كبيرة، وجاءت المعوقات المرتبطة بالبحث في مقدمة المعوقات، ويليهما المعوقات المرتبطة بأعضاء هيئة التدريس، وأخيرًا المعوقات المرتبطة بطلاب الدراسات العليا.

دراسة الحري (٢٠١٩) هدفت إلى تحديد مهارات فهم الحاضر واستشراف المستقبل التي ينبغي أن يمتلكها طلاب الدبلوم التربوي تخصص الفيزياء بجامعة المجمعة، ومعرفة مدى ممارستهم لها، وتقديم تصور مقترح لتنمية مهارات فهم الحاضر واستشراف المستقبل لديهم، واستخدمت الدراسة أداة الملاحظة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبًا ملتحقًا ببرنامج الدبلوم التربوي؛ وكان من أهم نتائجها: أن أداء عينة البحث في مهارات فهم الحاضر أكثر من أدائهم في مهارات استشراف المستقبل، وأن امتلاك عينة الدراسة لمهارات فهم الحاضر واستشراف المستقبل كان بدرجة متوسطة.

دراسة الذبياني (٢٠١٧) هدفت إلى معرفة الأسس الفلسفية للدراسات المستقبلية، ومعرفة أبرز أساليب دراسات المستقبل التي يمكن استخدامها في البحوث التربوية، وقد استخدمت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى، وتألف مجتمع الدراسة من جميع البحوث التربوية المنشورة في المجالات العلمية المحكمة المتعلقة بالتربية الصادرة في البلدان العربية من ١٩٨٠ - ٢٠١٤؛ وكان من أهم نتائج الدراسة: ضعف إنتاج دراسات المستقبل في بحوث التربية في البلدان العربية بشكل عام، وأن أكثر تخصصات التربية استخدامًا لمنهج دراسات المستقبل تخصص أصول التربية، وأن أكثر أساليب دراسات المستقبل شيوعًا في البحوث التربوية هو أسلوب السيناريوهات يأتي بعده تقنية دلفاي، بينما كان أسلوب التنبؤ شبه منعدم في دراسات المستقبل، وأن نسبة ضئيلة جدًا من البحوث المستقبلية تجرى من قبل الباحثات.

دراسة الدوسري (٢٠١٧) هدفت التعرف على أهم العوامل الشخصية والأكاديمية والتنظيمية ذات العلاقة في توجهات طالبات الدراسات العليا التربوية نحو الدراسات المستقبلية في جامعة الإمام محمد بن سعود وجامعة الملك سعود، وأهم السبل لدعم التوجه نحو هذه الدراسات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات؛ وكانت أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة كالاتي: تمثلت أهم العوامل الشخصية ذات العلاقة في توجهات طالبات الدراسات العليا التربوية نحو الدراسات المستقبلية، والرغبة والاهتمامات العلمية، والافتقار إلى التدريب اللازم خلال فترة الدراسة على إجراء الدراسات المستقبلية.

دراسة أبو المجد (٢٠١٦) هدفت الدراسة إلى محاولة الكشف عن أهمية دراسة المستقبل والتفكير فيه واستشرافه من قبل الباحث التربوي في مجال العلوم التربوية وخاصة في ظل التحديات التي يشهدها العالم المعاصر، ثم محاولة التوصل إلى مجموعة من المتطلبات التي يستلزم وجودها في تفعيل التفكير المستقبلي واستشرافه لدى الباحث التربوي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي؛ وأسفرت نتائجها التأكيد على أهمية دراسة المستقبل والتفكير فيه لدى الباحث التربوي.

دراسة عساف رشيد (٢٠١٣) هدفت إلى التعرف على طبيعة الدراسة العلمية للمستقبل بوجه عام ومستقبل التربية بوجه خاص، وكذلك التعرف على أهم مناهج وأساليب الدراسة العلمية للمستقبل التي يمكن استخدامها في بحوث التربية، والكشف عن أهم المعوقات التي يمكن أن تواجه باحث التربية والتي تحول دون ارتيادهم لمجال الدراسات العلمية المستقبلية، ولتحقيق هذه الأهداف اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق استبانة تكونت من ثلاثة مجالات على عينة من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية مكونة من (٦٥) عضوًا؛ وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الدراسات المستقبلية في التربية تتطلب وضع بدائل على الخيارات البديلة التي تتخذها الأحداث في ضوء سيناريوهات متعددة، ومن أهم أساليب دراسة المستقبل في مجال التربية (أسلوب دلفاي، وأسلوب السيناريو)؛ لما لها من أهمية في صياغة نتائج مترتبة على البدائل المختلفة؛ كما توصلت الدراسة إلى أنه من أهم ركائز

الرؤية التربوية المقترحة هو إعادة طرح المفاهيم الخاطئة حول المستقبل التربوي لدى الباحثين.

دراسة سالم (٢٠١٢) هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على أهمية استشراف المستقبل في ميدان التربية، وبيان معنى تربية المستقبل وسماتها وشروطها كما نظر لها الفيلسوف الفرنسي المعاصر إدجار موران، وعرض مناهج البحث فيها بغية تحديد كيفية الاستفادة منها في تطوير التربية الإسلامية، وبناء المناهج والمقررات فيها؛ وتمثلت أهم نتائج الدراسة فيما يلي: لفت انتباه القائمين على أمر التربية إلى أهمية مفهوم استشراف المستقبل وأثره في تطور منهج التربية الإسلامية، وحث الباحثين التربويين على الاهتمام بمناهج البحوث الاستشرافية، وحث القائمين على تطوير منهج التربية الإسلامية على دمج القيم الإسلامية في المناهج الدراسية.

ب - الدراسات الأجنبية:

أجرى أولنبرج (Ollenbug, 2019)) دراسة هدفت إلى التعرف على عملية تصميم المستقبل وأنموذج للمشاركة المستقبلية، في جامعة فيري في ألمانيا، وتم تصميم البرنامج باستخدام التحليل والتركيب والتنبؤ والاتصال كأساس للبحوث المستقبلية التي من شأنها أن تدمج نهج الاستبصار التشاركي مراعيًا متطلبات الشفافية والفهم للدراسات العلمية حيث إن هدفها هو دمج هذه المتطلبات مع إمكانيات تحويل التطورات المستقبلية إلى تجارب ملموسة، واستخدمت الدراسة "البحث من خلال التصميم"، كما استخدمت أسلوب دلفاي وعجلة المستقبل؛ وخلصت الدراسة إلى مهمة الباحثين في دراسات

المستقبل هي المراقبة والتوثيق والنشر، وأيضًا يعملون في تشكيل وتصميم المستقبل المفضل عبر هيكل تصميم بحثي مميز.

أجرى تايت (Tight, ٢٠١٩) دراسة هدفت إلى التعرف على المراجعات المنهجية والتحليلات التلوية في التعليم العالي للبحوث التربوية في جامعة لانكستر في بريطانيا، وتكون مجتمع الدراسة من جميع البحوث والدراسات التربوية الموجودة في قاعدة سكوباس Scopus وموقع جوجل سكولار (Google Scholar)، وتألفت عينة الدراسة من (١٥٧) دراسة، وتم استخدام المنهج التلوي لهذه الدراسة، وجاءت نتائج الدراسة أن حجم الأبحاث ذات الصلة بالتعليم العالي كبيرة جدًا، وأن الغياب النسبي للمراجعات المنهجية أو التحليلات الوصفية يشير إلى نقص نسبي في البحث حول موضوع أو قضية معينة؛ ويعود ذلك لعدم شعور الباحثين بالحاجة إلى إجراء دراسات توليفيه.

التعليق على الدراسات السابقة:

استعرضت الباحثة دراسات سابقة، كانت بمثابة الانطلاقة الفكرية والمنهجية للدراسة الحالية، مما يعني جوانب اتفاق قائمة بين الدراسة الحالية وتلك الدراسات السابقة، كما أن اختلاف مكان وبيئة الدراسات ومنهجياتها يؤكد وجود جوانب اختلاف قائمة بين تلك الدراسات والدراسة الحالية، ويمكن مناقشة ذلك من خلال بيان أوجه الاتفاق والاختلاف وفقًا للمحاور التالية:

من حيث المنهج:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي المسحي، وبذلك اتفقت مع دراسة الحضرمي، عطا (٢٠٢١) ودراسة كفاي، محمد (٢٠٢٠)، ودراسة

عساف (٢٠٢٠)، ودراسة الرحيلي (٢٠١٩)، ودراسة الدوسري (٢٠١٧)، ودراسة عساف رشيد (٢٠١٣) ودراسة مها السيد (٢٠١٦)، ، واتفقت جزئياً مع بعض الدراسات مثل: دراسة الحضيف (٢٠١٩) حيث استخدمت المنهج الوصفي بشقيه المسحي والوثائقي مع استخدام أسلوب دلفاي، واختلفت مع دراسة حبيب، الزبون (٢٠٢١) ودراسة أولنبرج (Ollenburt, 2019)) ودراسة تايث (Tight, ٢٠١٩)، التي استخدمت المنهج التلوي.

من حيث عينة الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، وبذلك اتفقت جزئياً مع دراسة عساف (٢٠٢٠) ، ودراسة الحضيف (٢٠١٩)، بينما اختلفت جزئياً مع دراسة (كفافي، ٢٠٢٠) التي استخدمت طلبة الدراسات العليا بكليات التربية، ودراسة الرحيلي (٢٠١٩) طبقت على طلاب الدراسات العليا بقسم التربية بكلية الدعوة وأصول الدين بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ودراسة الدوسري (٢٠١٧) أيضاً طبقت على طالبات الدراسات العليا التربوية، ودراسة مالينفانت (Malenfat, 2011) طبقت على أمناء المكتبات بالمشاركة مع أعضاء هيئة التدريس، وأما دراسة تايث (Tight, ٢٠١٩) فقد تكون مجتمع الدراسة من جميع البحوث والدراسات التربوية الموجودة في قاعدة سكوباس Scopus وموقع جوجل سكولار ((Google Scholar).

من حيث أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية أداة الاستبيان لجمع المعلومات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة، وبذلك اتفقت مع دراسة الدوسري (٢٠١٧)، ودراسة الرحيلي (٢٠١٩)، ودراسة الحضيف (٢٠١٩)، ودراسة عسّاف (٢٠٢٠)، بينما اختلفت مع دراسة الذيابي (٢٠١٧)، ودراسة (Malefant, 2011) من حيث بيئة الدراسة:

طبقت الدراسة الحالية في المملكة العربية السعودية، وهي بذلك قد تتفق مع بعض الدراسات التي طبقت في البيئة السعودية مثل: دراسة الدوسري (٢٠١٧)، ودراسة الحربي (٢٠١٩)، ودراسة الرحيلي (٢٠١٩)، ودراسة الحضيف (٢٠١٩)، كما تختلف مع بعض الدراسات السابقة التي طبقت في بيئات مختلفة مثل: دراسة كفاقي، محمد (٢٠٢٠) التي طبقت بمصر، ودراسة أولنبرج (Ollenburger, 2019) التي طبقت بألمانيا، ودراسة تايت (Tight, ٢٠١٩) التي طبقت ببريطانيا، ودراسة عساف (٢٠٢٠) طبقت في فلسطين.

مدى استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

تكمن أهمية الدراسات السابقة بالنسبة للدراسات الحالية في:

- اختيار عنوان الدراسة وتدقيقه وضبطه.
- بلورة مشكلة الدراسة وصياغة أسئلتها وأهدافها.
- إثراء الجانب النظري للدراسة.
- التعرف على المصادر والمراجع التي تم الرجوع إليها.
- اختيار منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينتها.

- تصميم أداة الدراسة وتحديد محاورها.

- تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة.

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

اتبع البحث الحالي المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي التطويري؛ وذلك لملاءمته لطبيعة هذا البحث وأهدافه، حيث إنه عبارة عن: منهج يقوم بدراسة الظاهرة في بيئة محددة ومجتمع معين بهدف جمع الوقائع والمعلومات والكشف عن الحقائق؛ من أجل استخلاص النتائج وإيجاد الحلول المناسبة التي تدخل في وضع خطط الإصلاح والنهوض بالمجتمع (المحمودي، ٢٠١٩، ٥١).

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس والبالغ عددهم (٢٤٣) عضوًا في كل من: جامعة الملك خالد وجامعة الإمام محمد بن سعود، وجامعة جدة، وجامعة الحدود الشمالية، وجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل بالمملكة العربية السعودية في العام الجامعي ٢٠٢١/٢٠٢٢ م .

عينة البحث:

طبقت أداة الدراسة على جميع أفراد مجتمع البحث نظرًا لصغر حجم المجتمع، حيث أجاب على أداة البحث (١٢٣) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في كل من: جامعة الملك خالد، وجامعة الإمام محمد بن سعود، وجامعة جدة، وجامعة الحدود الشمالية، وجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل

بالمملكة العربية السعودية في العام الجامعي ٢٠٢١/٢٠٢٢م، ويبين جدول (١) توصيف أفراد عينة البحث وفقاً لمتغيراتها.

جدول (١) توصيف عينة البحث

عينة البحث		متغيرات عينة البحث	
النسبة المئوية	التكرار		
٢٩,٣٪	٣٦	أستاذ مساعد	الدرجة العلمية
٤٣,٩٪	٥٤	أستاذ مشارك	
٢٦,٨٪	٣٣	أستاذ	
١٠٠٪	١٢٣	الإجمالي	
٣٩٪	٤٨	أصول التربية	التخصص
٩,٨٪	١٢	الإدارة التربوية	
٥١,٢٪	٦٣	مناهج وطرق التدريس	
١٠٠٪	١٢٣	الإجمالي	
١٤,٦	١٨	جامعة الملك خالد	جهة العمل (الجامعة)
٥١,٢	٦٣	جامعة الإمام محمد بن سعود	
١٢,٢	١٥	جامعة جدة	
٤,٩	٦	جامعة الحدود الشمالية	
١٧,١	٢١	جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل	
١٠٠٪	١٢٣	الإجمالي	

يتبين من جدول (١) شمول وتنوع وتباين أفراد العينة من حيث متغيرات الدرجة العلمية والتخصص وجهة العمل (الجامعة) إعداد أداة البحث:

مرت عملية إعداد الاستبانة بالخطوات التالية:

أ- تحديد الهدف من الاستبانة:

هدفت الاستبانة إلى التعرف على واقع توظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي، وتحديد أهم المعوقات التي تحول دون تحقيق هذا التوظيف، كما قامت الباحثة أيضًا من خلال الاستبانة بأخذ آراء أعضاء هيئة التدريس حول أبرز آليات تفعيل توظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي.

ب- إعداد الاستبانة في صورتها الأولية:

مراجعة الأدبيات والدراسات والأبحاث السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، مثل دراسة كل من: (الحضرمي وعطاء، ٢٠٢١)، (الحضيف والعبيد، ٢٠٢١)، (حبيب، ٢٠٢١)، (الطاهر وغريسة؛ عشاف، ٢٠٢٠)، (إمام، ٢٠٢٠)، (Ollenburg, 2019)، (الحضيف، ٢٠١٩)، (رجاء، ٢٠١٩)، (الرحيلي، ٢٠١٩)، (ريحان، ٢٠١٨)، (الدوسري، ٢٠١٧)، (الذياني، ٢٠١٧)، (عبد السلام، ٢٠١٧)، (منصور، ٢٠١٦)، (جوهر، ٢٠١٥)، (عساف، ٢٠١٣).

ج- إعداد الاستبانة بصورتها الأولية، والتي تضمنت ثلاثة محاور و(٦٠) عبارة كالتالي: (٩) عبارات في المحور الأول، و(٢٧) عبارة في المحور الثاني مقسمة إلى ثلاثة محاور فرعية، و(٢٤) عبارة في المحور الثالث مقسمة إلى ثلاثة محاور فرعية، وقد رُوعي عند صياغة العبارات أن تكون في عبارات قصيرة وأن تكون دقيقة وواضحة.

د- التوصل إلى الصورة النهائية للاستبانة، والتي تكونت من جزأين:
الجزء الأول- يتضمن البيانات الشخصية، وتضمن المتغيرات التالية: الدرجة العلمية، والتخصص، وجهة العمل (الجامعة).

الجزء الثاني- المحاور الثلاثة، وما يندرج تحتها من عبارات فرعية، وقد استخدمت الباحثة مقياسًا خماسيًا لليكرت، وذلك بوضع خمسة مستويات لقياس درجة الأهمية، بحيث يكون أمام كل عبارة من عبارات الاستبانة خمسة خيارات: (موافقة بشدة-موافق-موافق بدرجة متوسطة- غير موافق - غير موافق بشدة).

هـ- ضبط الاستبانة:

- صدق المحكمين (الصدق الظاهري):

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين، تألفت من (١٤) محكمًا من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية المتخصصة في أصول التربية؛ وذلك بغرض معرفة ما تقيسه العبارات من الأداء المطلوب، ومدى صلة عبارات الاستبانة بالمتغير المراد قياسه، وللحكم على العبارات وصياغتها ودرجة وضوحها ومناسبتها للمحاور، وقد اقترح السادة المحكّمون بعض التعديلات المهمة، مثل: تعديل بعض العبارات، وحذف بعضها، واستبدالها بأخرى، وإعادة صياغة بعضها، وقد أُجريت التعديلات اللازمة التي أجمع المحكمون عليها بنسبة أكثر من (٨٥ ٪)، وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية.

- صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي بين درجة كل محور من محاور الاستبانة، والدرجة الكلية له على عينة استطلاعية قدرها (٢٠)، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية له
(ن=٢٠)

المحور الأول. واقع توظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي.	
معامل الارتباط	٠,٧٢**
المحور الثاني. المعوقات التي تحول دون توظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي.	
معامل الارتباط	٠,٩٠**
المحور الثالث. آليات توظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي.	
معامل الارتباط	٠,٨٠**

(**) دال عند مستوى ٠,٠١

يتبين من جدول (٢) أن معاملات الارتباط وقعت في الفترة المغلقة (٠,٧٢-٠,٩٠)؛ بالتالي جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١؛ مما يشير إلى صدق الاستبانة.

- ثبات الاستبانة: تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام "معادلة ألفا للثبات" معادلة كرونباخ، وجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) معاملات الثبات للاستبانة ككل وكل محور منفرداً

أداة البحث	عدد العبارات	معامل ألفا
الاستبانة ككل	٦٠	٠,٩٦
المحور الأول	٩	٠,٩٤

المحور الثاني	٢٧	٠,٩٤
المحور الثالث	٢٤	٠,٩٢

يتبين من جدول (٣) أن جميع معاملات ثبات الاستبانة بمحاورها جاءت دالة، فقد تراوحت ما بين (٠,٩٢) و(٠,٩٤)، وأن معامل الثبات للاستبانة ككل = (٠,٩٦)؛ مما يشير إلى أن الاستبانة ذو ثبات عالٍ.

جدول (٤) معيار الحكم في مقياس ليكرت الخماسي (Fifth Likert Scale) المستخدم في البحث

م	الفئة (المتوسط الحسابي)		درجة الموافقة
	من	إلى	
١	٤,٢١	٥,٠٠	مرتفعة جدًا
٢	٣,٤١	٤,٢٠	مرتفعة
٣	٢,٦١	٣,٤٠	متوسطة
٤	١,٨١	٢,٦٠	منخفضة
٥	١,٠٠	١,٨٠	منخفضة جدًا

يتبين من الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية التي تزيد عن (٤,٢١) تدل على درجة موافقة مرتفعة جدًا، بينما تدل المتوسطات الحسابية التي تتراوح بين (٣,٤١ - ٤,٢٠) على درجة موافقة مرتفعة، وأما المتوسطات الحسابية التي تتراوح بين (٢,٦١ - ٣,٤٠) فتدل على درجة موافقة متوسطة، في حين تدل المتوسطات الحسابية التي تتراوح بين (١,٨١ - ٢,٦٠) على درجة موافقة منخفضة جدًا، وتدل المتوسطات التي تقل عن (١,٨٠) على درجة موافقة منخفضة جدًا.

المعاملات الإحصائية المستخدمة:

باستخدام برنامج "الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Spss" تم اللجوء إلى المعاملات الإحصائية التالية:

- معامل الارتباط لحساب صدق الاتساق الداخلي.
- معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات.
- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص أفراد العينة.
- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- الرتب.
- تحليل التباين أحادي الاتجاه one way anova.
- اختبار المقارنات البعدية Post Hock- LSD.

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها:

أولاً - عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول، ونصه: "ما واقع توظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟"

تم حساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على المحاور الأول "واقع توظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق

جودة البحث التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس"، وجاءت النتائج كما يبينها الجدول التالي:

جدول (٥) يوضح التكرار، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والترتيب لآراء عينة البحث حول عبارات المحور الأول (واقع توظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس)

(ن = ١٢٣)

العينة الكلية									العبارات
درجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط	التكرار						
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة		
مرتفعة	١	١,٠٦	٣,٩٥	٣	١٢	١٨	٤٥	٤٥	تُسهّم الدراسات المستقبلية التربوية في دراسة الظواهر التربوية من عدة أبعاد.
مرتفعة	٢	١,٠٢	٣,٩٢	٣	٩	٢٤	٤٥	٤٢	تُلبّ الدراسات المستقبلية التربوية دورًا مهمًا في التخطيط التربوي بتشخيص الوضع القائم، والتعرف على الاتجاهات المحتملة مستقبلًا في ضوء المعطيات الجديدة.
مرتفعة	٣	١,٠٥	٣,٩٠	٠	١٥	٣٠	٣٠	٤٨	تُوضّح الدراسات المستقبلية التربوية التحديات الحالية والمستقبلية التي تواجه النظام التربوي داخليًا وخارجيًا.

مرتفعة	٤	٠,٩٨	٣,٨٥	٠	١٢	٣٣	٣٩	٣٩	تُقوي الدراسات المستقبلية التربوية الإبداع الفكري في المجالات البحثية التربوية لدى الباحثين من خلال تنظيم المعرفة بأساليب جديدة، وتقديم البدائل لاختيار أفضلها.
مرتفعة	٥	١,١٩	٣,٨٢	٠	٢٤	٢٧	١٨	٥٤	تُفيد الدراسات المستقبلية التربوية فئات تربوية مختلفة (معلمون . مديرون . باحثون . متخذو القرار . صانعو السياسات).
مرتفعة	٦	١,٠٨	٣,٧٣	٠	٢١	٣٠	٣٣	٣٩	تُوفر الدراسات المستقبلية التربوية للباحثين التربويين القاعدة المعرفية اللازمة لصياغة الاستراتيجيات ورسم الخطط المستقبلية للمشكلات التربوية.
مرتفعة	٧	١,٠٩	٣,٧٠	٣	١٥	٣٣	٣٦	٣٦	تُوفر الدراسات المستقبلية التربوية إطاراً زمنياً طويل المدى لما يتم اتخاذه من قرارات بحثية تربوية.
مرتفعة	٨	٠,٩٨	٣,٦٥	٠	١٥	٤٢	٣٦	٣٠	تُمكن الدراسات المستقبلية التربوية الباحثين التربويين من مناهج مختلفة للبحث التربوي.
مرتفعة	٩	١,٠٦	٣,٥١	٣	٢١	٣٣	٤٢	٢٤	تُخرج الدراسات المستقبلية التربوية البحث التربوي في أفضل صورة.
مرتفعة		١,٠٥	٣,٧٨						الإجمالي

يتضح من جدول (٥) أن استجابات أعضاء هيئة التدريس لعبارات محور واقع
توظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق جودة
البحث التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تراوحت المتوسطات

الحسابية لهذا المحور ما بين (٣,٥١ : ٣,٩٥)؛ وقد عكست درجة المتوسط الحسابي الإجمالي للمحور الأول والمقدرة بـ (٣,٧٨ من ٥,٠٠) نسب موافقة (مرتفعة) من قبل عينة البحث على عبارات هذا المحور، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والذي يبدأ (من ٣,٤١ إلى أقل من ٤,٢٠) من أصل (٥) درجات وهي الفئة التي تشير إلى مستوى درجة مرتفعة على المقياس المتدرج الخماسي.

كما تنحصر قيم الانحراف المعياري لعبارات المحور الأول ما بين (٠,٩٨ - ١,١٩)، وكان أقل انحرافاً معيارياً للعبارة (تُكِّن الدراسات المستقبلية التربوية الباحثين التربويين من مناهج مختلفة للبحث التربوي)، والعبارة (تُقوي الدراسات المستقبلية التربوية الإبداع الفكري في المجالات البحثية التربوية لدى الباحثين من خلال تنظيم المعرفة بأساليب جديدة، وتقديم البدائل لاختيار أفضلها)؛ مما يدل على أنهما أكثر عبارتين تقاربت آراء أعضاء هيئة التدريس حولهما، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة: تُفيد الدراسات المستقبلية التربوية فئات تربوية مختلفة (معلمون - مديرون - باحثون - متخذو القرار - صانعو السياسات)؛ مما يدل على أنها أكثر العبارات التي اختلف حولها أعضاء هيئة التدريس.

ويوضح الجدول (٥) ترتيب أعلى وأقل ثلاث عبارات طبقاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الأول حسب درجة الموافقة على النحو التالي:

■ أعلى العبارات طبقاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة كالتالي:

■ جاءت استجابات أعضاء هيئة التدريس لعبارة " تُسهم الدراسات المستقبلية التربوية في دراسة الظواهر التربوية من عدة أبعاد" في الترتيب الأول

بمتوسط حسابي (٣,٩٥)، وانحراف معياري (١,٠٦)، وبدرجة (مرتفعة)؛ ويرجع هذا إلى أن الدراسات المستقبلية تسهم في الفهم الشمولي للظاهرة أو للمشكلة بشكل عام، ومن ثمّ تستخدم مناهج متنوعة من تخصصات مختلفة لتكتمل كافة أركان الظاهرة المراد دراستها.

■ جاءت استجابات أعضاء هيئة التدريس لعبارة "تلعب الدراسات المستقبلية التربوية دوراً مهماً في التخطيط التربوي بتشخيص الوضع القائم، والتعرف على الاتجاهات المحتملة مستقبلاً في ضوء المعطيات الجديدة" في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٣,٩٢)، وانحراف معياري (١,٠٢)، وبدرجة (مرتفعة)؛ ويرجع ذلك إلى أن العلاقة بين الدراسات المستقبلية والتخطيط التربوي تتمثل في أن التخطيط يساعد على تنفيذ المستقبل المفضل، وأن الدراسات المستقبلية الأساس المعلوماتي الذي تقوم عليه عملية التخطيط التربوي، كما تمثل الدراسات المستقبلية أساساً تعتمد عليه الدول في وضع خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية وكذلك رسم سياستها والاستراتيجيات والقرارات التربوية الفعالة، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (الحوت، توفيق، محمود، ٢٠١٥) ودراسة (العجمي، ٢٠١٩) والتي أوضحت أن الدراسات المستقبلية تُعد محاولة لاستكشاف المستقبل وفقاً للأهداف والخطط.

■ جاءت استجابات أعضاء هيئة التدريس لعبارة (توضح الدراسات المستقبلية التربوية التحديات الحالية والمستقبلية التي تواجه النظام التربوي داخلياً وخارجياً) في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (٣,٩٠)، وانحراف معياري (١,٠٥)، وبدرجة (مرتفعة)؛ ويرجع ذلك إلى أن الدراسات المستقبلية قادرة

على دراسة ملامح المستقبل، واستقراء التحديات والأخطار التي قد تهدد النظام التربوي، الأمر الذي يسهم في دراسة الواقع والتحديات المحتملة والتمكين من وضع طرق المواجهة أو التعامل أو وضع الحلول المناسبة لها، وتتفق تلك النتيجة مع القحطاني (٢٠١٦) والذي وضع أن الدراسات المستقبلية قادرة على إبراز التحديات المتوقعة مستقبلاً التي يمكن أن تواجه القيادات التربوية في المملكة العربية السعودية ومعرفة سبل مواجهتها.

أدنى العبارات طبقاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة كالتالي:

■ جاءت استجابات أعضاء هيئة التدريس لعبارة "توفر الدراسات المستقبلية التربوية إطاراً زمنياً طويل المدى لما يتم اتخاذه من قرارات بحثية تربوية" في الترتيب السابع بمتوسط حسابي (٣,٧٠)، وانحراف معياري (١,٠٩)، وبدرجة (مرتفعة)؛ ويرجع ذلك إلى أن الدراسات المستقبلية تعتمد على تحليل البيانات في ضوء قاعدة موضوعية من البيانات ذات الطابع الكمي، وهذه الدراسات تبدأ من الماضي والحاضر الذي ترسمه قاعدة كبيرة من المعلومات والبيانات عن حركة الظاهرة والعلاقات بين عناصرها وبينها وبين غيرها من الظواهر ونتائج هذه العلاقات، وبناء عليها يتم صياغة افتراضات وقرارات بحثية حول النتائج المستقبلية، وتتفق مع دراسة العجمي (٢٠١٩) والتي بينت أن الدراسات المستقبلية توفر إطاراً زمنياً طويل المدى لما قد يُتخذ من قرارات اليوم، ومن ثمَّ العمل وفق نظرة طويلة المدى وبأفق زمني طويل نسبياً .

■ جاءت استجابات أعضاء هيئة التدريس لعبارة " تُمكن الدراسات المستقبلية التربوية الباحثين التربويين من مناهج مختلفة للبحث التربوي " في

الترتيب الثامن بمتوسط حسابي (٣,٦٥)، وانحراف معياري (٠,٩٨)، وبدرجة (مرتفعة)؛ ويرجع ذلك لكون الدراسات المستقبلية تعتمد على التفاعل بين تخصص أو أكثر سواء كانا مترابطين أو غير مترابطين، وتتم عملية التفاعل من خلال برامج التعليم والبحث بهدف تكوين هذا التخصص، كما أنها تعتمد دومًا على التفكير في خيارات وبدائل، كما أنها شاملة ومنهجها متعدد. التخصصات (Multidisciplinary)، وهي نتاج للتفاعل بين العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية، وهي تبني رؤياها على العلوم المختلفة.

■ جاءت استجابات أعضاء هيئة التدريس لعبارة (تُخرج الدراسات المستقبلية التربوية البحث التربوي في أفضل صورة) في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (٣,٥١)، وانحراف معياري (١,٠٦)، وبدرجة (مرتفعة)؛ ويرجع ذلك إلى كون الدراسات المستقبلية تسهم في وضع التوقعات أو التصورات لما ينبغي أن يكون عليه نتائج البحث التربوي من أجل تحقيق مستقبل أفضل لصالح المنظومة التعليمية، وتتفق مع تلك النتيجة دراسة (أحمد، ٢٠٢٢) الذي أوضح أن الدراسات المستقبلية تعظم المردود المجتمعي للبحث التربوي.

ثانيًا. عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني، ونصه: " ما أهم المعوقات التي تحول دون توظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي؟"

تم حساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على المحور

الثاني " المعوقات التي تحول دون توظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي"، وجاءت النتائج كما يبينها الجدول التالي:

جدول (٦) يوضح التكرار، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والترتيب لآراء عينة البحث حول عبارات المحور الثاني، وهو: (المعوقات التي تحول دون توظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي)

(ن = ١٢٣)

العينة الكلية									المعوقات
درجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط	التكرار						
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة		
مرتفعة بشدة	١	٠,٧٩	٤,٤١	٣	٠	٦	٤٨	٦٦	ندرة تدريب الباحث التربوي على كيفية

إجراء الدراسات المستقبلية التربوية.								
عزوف الباحث التربوي عن الدراسات المستقبلية التربوية؛ نظراً لأنها تستغرق وقتاً أطول من غيرها لبناء رؤية مستقبلية شاملة.	٥٧	٤٨	١٢	٣	٣	٤,٢٤	٠,٩	٢
قلة الندوات والمؤتمرات وورش العمل في مجال	٦٣	٤٢	٦	٦	٦	٤,٢١	١,٠٧	٣
مرتفعة بشدة								
مرتفعة								

الدراسات المستقبلية التربوية.									
ضعف تمكن الباحث التربوي من المهارات البحثية اللازمة لبناء التصورات المستقبلية.	٦٠	٣٦	٢١	٣	٣	٤,١٩	٠,٩٧	٤	مرتفعة
ضعف ألفة الباحث التربوي بطبيعة الدراسات المستقبلية التربوية؛ بسبب ضعف ثقافة تلك	٥١	٤٨	١٨	٣	٣	٤,١٤	٠,٩٢	٥	مرتفعة

الدراسات لديهم.									
ابتعاد الباحث التربوي عن منهج التفكير التكاملي الذي هو أحد متطلبات التفكير المستقبلي في الدراسات المستقبلية التربوية.	٤٨	٥٤	١٥	٣	٣	٤,١٤	٠,٩	٦	مرتفعة
معاونة الباحث التربوي من مشكلة التخبط الناجمة عن الانتقال	٣٩	٥٤	٢١	٦	٣	٣,٩٧	٠,٩٥	٧	مرتفعة

									المفاجئ إلى إجراء دراسات مستقبلية تربوية؛ بسبب غيابها في مرحلة الدراسة الجامعية.
مرتفعة	٨	١,٢	٣,٩٧	٦	١٢	٢١	٢٤	٦٠	قلة إعمال الباحث التربوي لخياله عند إجراء الدراسات المستقبلية التربوية؛ بسبب غياب وعيه بسمات وفرضيات التفكير

									العلمي المستقبلي.
متوس طة	٩	١,١٣	٣,٢٩	٦	٢٧	٣٦	٣٣	٢١	اقتناع الباحث التربوي بقلة جدوى النتائج المنبثقة عن الدراسات المستقبلية التربوية.
الأول				إجمالي المعوقات المتعلقة بالباحث التربوي					
مرتفعة بشدة	١	٠,٨٩	٤,٢٩	٣	٣	٩	٤٨	٦٠	ندرة وجود مقررات دراسية يقوم بتدريسها أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالمرحلتين

الجامعية والدراسات العليا متخصصة بالدراسات المستقبلية التربوية.									
ندرة تناول كتب مناهج البحث التربوي العربية لقضايا الدراسات المستقبلية التربوية.	٥١	٥٧	٦	٩	٠	٤,٢١	٠,٨٤	٢	مرتفعة
ندرة الدراسات المستقبلية التربوية بالخطط البحثية	٣٦	٥٤	٢١	٩	٣	٣,٩	٠,٩٨	٣	مرتفعة

للأقسام المختلفة بكلية التربية في الجامعات السعودية.									
ضعف ألفة المشرفين التربويين على الرسائل العلمية في مرحلي الماجستير والدكتوراه بالدراسات المستقبلية التربوية.	٣٠	٦٠	٢٤	٦	٣	٣,٨٧	٠,٩١	٤	مرتفعة
ضعف استجابة المتخصصي ن والمحكمين	٣٠	٥٧	٢١	٦	٩	٣,٧٥	١,١	٥	مرتفعة

لتحكيم أدوات الدراسات المستقبلية التربوية.									
قلة مقترحات أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في محوثهم لمواضيع أبحاث تتصل بالدراسات المستقبلية التربوية.	١٥	٥٤	٤٥	٦	٣	٣,٥٨	٠,٨٥	٦	مرتفعة
قلة قبول أعضاء هيئة التدريس بكليات	١٨	٣٦	٣٣	٢٤	١٢	٣,١٩	١,١٩	٧	متوسطة

التربية بالسمينارا ت) حلقات البحث) لموضوعات الدراسات المستقبلية التربوية.									
تشكك أعضاء هيئة التدريس في نتائج الدراسات المستقبلية التربوية وقلة جدواها.	٩	٣٩	٤٢	١٨	١٥	٣,٠٧	١,١١	٨	متوس طة
تحديد أعضاء هيئة التدريس لعناوين	١٨	٣٣	٢٧	٣٠	١٥	٣,٠٧	١,٢٦	٩	متوس طة

									الأبحاث والرسائل العلمية بشكل عشوائي بعيد عن مشاكل واقعية للمجتمع السعودي.
	الثالث	١,٠١	٣,٦٥	إجمالي المعوقات المتعلقة بعضو هيئة التدريس					
مرتفعة بشدة	١	٠,٧٦	٤,٤١	٠	٣	١٢	٣٩	٦٩	ضعف قنوات الاتصال بين كلية التربية وبين مراكز البحوث الخارجية المهتمة بمجال الدراسات المستقبلية التربوية.

مرتفعة بشدة	٢	٠,٨٩	٤,٣١	٣	٣	٩	٤٥	٦٣	قلة المراكز البحثية التربوية المتخصصة في إجراء الدراسات المستقبلية في العلوم التربوية.
مرتفعة بشدة	٣	١,٠٢	٤,٢٩	٦	٣	٦	٤٢	٦٦	ضعف تمويل الجامعات السعودية لإجراء الدراسات المستقبلية في العلوم التربوية.
مرتفعة بشدة	٤	٠,٨٥	٤,٢٦	٣		١٥	٤٨	٥٧	اهتمام البحوث التربوية بإيجاد الحلول للمشكلات

									ت التي يعاني منها الواقع أكثر من المستقبل.
مرتفعة	٥	٠,٩٥	٤,٠٧	٣		٣٣	٣٦	٥١	قلة طلب المؤسسات المجتمعية للدراستات المستقبلية التربوية.
مرتفعة	٦	١,٠٥	٤,٠٢	٣	١٢	١٢	٤٨	٤٨	قلة المراجع العربية للدراستات المستقبلية التربوية.
مرتفعة	٧	٠,٩٧	٣,٩٢	٦	٣	١٨	٦٣	٣٣	وجود فجوة بين بحوث الدراستات العليا والنتائج المستفيدة من نتائج

									البحوث المستقبلية.
مرتفعة	٨	١,٠١	٣,٦	٣	١٥	٣٣	٤٨	٢٤	النظرة النقدية للبحوث المستقبلية التربوية؛ لخلوها من إجراءات تنفيذ واقعية.
متوسطة	٩	١,٢٧	٣,٤١	١٢	١٥	٣٩	٢٤	٣٣	افتقار الدراسات المستقبلية التربوية إلى الموضوعية.
الثاني		٠,٩٧	٤,٠٣	إجمالي المعوقات المتعلقة بالبحث التربوي					
		٠,٩٨	٣,٩١	الإجمالي الكلي للمعوقات					

يتضح من جدول (٦) أن استجابات أعضاء هيئة التدريس لعبارات محور المعوقات التي تحول دون توظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي، حيث تراوح إجمالي المتوسطات الحسابية لهذا المحور ما بين (٤,٤١ : ٣,٠٧)؛ وقد عكست درجة المتوسط الحسابي الإجمالي للمحور الأول والمقدرة بـ (٣,٩١ من ٥,٠٠) نسب موافقة

(مرتفعة) من قبل عينة البحث على عبارات هذا المحور، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي، والذي يبدأ (من ٣,٤١ إلى أقل من ٤,٢٠) من أصل (٥) درجات وهي الفئة التي تشير إلى مستوى درجة مرتفعة على المقياس المتدرج الخماسي.

كما تنحصر قيم الانحراف المعياري لعبارات المحور ما بين (٠,٧٩-١,٢٧)، وكان أقل انحرافاً معيارياً للعبارة (ندرة تدريب الباحث التربوي على كيفية إجراء الدراسات المستقبلية التربوية)؛ مما يدل على أنها أكثر عبارة تقاربت آراء أعضاء هيئة التدريس حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة (افتقار الدراسات المستقبلية التربوية إلى الموضوعية)؛ مما يدل على أنها أكثر العبارات التي اختلف حولها أعضاء هيئة التدريس.

وعلى صعيد أنواع المعوقات: جاءت (المعوقات المتعلقة بالباحث التربوي) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤,٠٦)، وانحراف معياري (٠,٩٨) أي بنسب موافقة (مرتفعة) من قبل عينة البحث على عبارات هذا البعد، فيما جاءت (المعوقات المتعلقة بالبحث التربوي) في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٣,٦٥)، وانحراف معياري (١,٠١) أي بنسب موافقة (مرتفعة) من قبل عينة البحث على عبارات هذا البعد، فيما جاءت (المعوقات المتعلقة بعضو هيئة التدريس) في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (٣,٦٥) وانحراف معياري (١,٠١) أي بنسب موافقة (مرتفعة) من قبل عينة البحث على عبارات هذا البعد، وتختلف تلك النتيجة مع دراسة (كفاقي ومحمد، ٢٠٢٠) حيث جاءت المعوقات المتعلقة بالبحث التربوي في الترتيب الأول، يليها المعوقات المتعلقة

بالباحث التربوي، كما أنها جاءت المعوقات بدرجة (متوسطة)، وفي الدراسة الحالية جاءت بدرجة (مرتفعة)، وتتفق ضمناً الدراستان في أن المعوقات المتصلة بعضو هيئة التدريس جاءت في الترتيب الثالث وبدرجة (مرتفعة).

وعلى صعيد العبارات يوضح الجدول (٦) أعلى وأقل عبارة طبقاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الثاني حسب درجة الموافقة على النحو التالي: عبارة (ضعف قنوات الاتصال بين كلية التربية وبين مراكز البحوث الخارجية المهمة بمجال الدراسات المستقبلية التربوية ببعد البحث التربوي)، وعبارة (ندرة تدريب الباحث التربوي على كيفية إجراء الدراسات المستقبلية التربوية ببعد الباحث التربوي) في الترتيب الأول، فيما جاءت عبارة (تحديد أعضاء هيئة التدريس لعناوين الأبحاث والرسائل العلمية بشكل عشوائي بعيد عن مشاكل واقعية للمجتمع السعودي بعضو هيئة التدريس) في الترتيب الأخير.

كما يوضح الجدول (٦) ترتيب أعلى وأقل عبارات طبقاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة على معوقات كل بُعد على النحو التالي:

أعلى العبارات طبقاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة للبعد الأول (المعوقات المتعلقة بالباحث التربوي) كالتالي:

■ جاءت استجابات أعضاء هيئة التدريس لعبارة (ندرة تدريب الباحث التربوي على كيفية إجراء الدراسات المستقبلية التربوية) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤,٤١)، وانحراف معياري (٠,٧٩)، وبدرجة (مرتفعة بشدة)؛ ويرجع ذلك إلى استحداث موضوع الدراسات المستقبلية على الباحثين وعدم

وعينهم بها؛ وذلك لقلة المقررات المرتبطة بالدراسات المستقبلية فضلاً عن الافتقار إلى الموارد والمهارات البشرية في هذا المجال، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (كفافي، محمد، ٢٠٢٠) في عدم تدريب الباحثين التربويين على إجراء الدراسات التربوية المستقبلية.

■ جاءت استجابات أعضاء هيئة التدريس لعبارة (عزوف الباحث التربوي عن الدراسات المستقبلية التربوية؛ نظراً لأنها تستغرق وقتاً أطول من غيرها لبناء رؤية مستقبلية شاملة) في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٤,٢٤)، وانحراف معياري (٠,٩)، وبدرجة (مرتفعة بشدة)؛ ويرجع ذلك لأنه يستغرق إنجازها وقتاً ليس بالقصير، ويستوجب التخطيط لها بالتالي الامتداد بالتفكير والنظر عبر فترة زمنية مستقبلية طويلة، والتطلع إلى أفق زمني مستقبلي بعيد؛ وقد يعزى ذلك إلى وجود قصور في تقديم مرئيات واضحة لأهمية مواجهة المشكلات العلمية من منظور تكاملي، وانشغال الباحثين بأمور أخرى غير البحوث، وضعف الطموح العلمي لدى البعض منهم، ويتفق مع ذلك ما أوضحته دراسة (العيسوي، ٢٠٢٠) في أن الدراسات المستقبلية تستغرق وقتاً أطول من غيرها لبناء رؤية مستقبلية.

أدنى العبارات طبقاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة للبعد الأول كالتالي:

■ جاءت استجابات أعضاء هيئة التدريس لعبارة (قلة إعمال الباحث التربوي لخياله عند إجراء الدراسات المستقبلية التربوية) في الترتيب الثامن بمتوسط حسابي (٣,٩٧)، وانحراف معياري (١,٢)، وبدرجة (مرتفعة)؛ ويرجع ذلك إلى قلة اهتمام بعض الباحثين بمراجعة الأدب التربوي السابق في إعداد

البحث التربوي، والقيام بالقراءة العابرة لها دون الخوض في قراءة تحليلية متأنية؛ مما يعمل على خفض الحصيلة المعرفية لديهم؛ ويترتب عليها بالتبعية عدم وجود أفقاً ورؤية لديهم، فضلاً عن أن هذا النوع من الدراسات يحتاج إلى تنظيم اجتماعات دورية للباحثين؛ للمشاركة وتبادل الآراء لكونها تتطلب جهداً جماعياً مشتركاً لتكوين أفكار مبتكرة .

■ جاءت استجابات أعضاء هيئة التدريس لعبارة (اقتناع الباحث التربوي بقلة جدوى النتائج المنبثقة عن الدراسات المستقبلية التربوية) في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (٣,٢٩)، وانحراف معياري (١,١٣)، وبدرجة (متوسطة)؛ ويرجع ذلك إلى القناعة بأن الدراسات المستقبلية تأخذ فترة طويلة المدى من أجل التحكم في المستقبل وجعله أفضل، الأمر الذي يجعل نتائجه تظهر متأخرة، بالإضافة إلى أنه يشكل عائقاً أمام الاستفادة من البحث العلمي التربوي، فضلاً عن غياب الوعي بسمات وفرضيات التفكير العلمي المستقبلي، وكذلك الأنماط المختلفة للدراسات المستقبلية، وتتفق معها دراسة (أحمد، ٢٠٢٢).

أعلى العبارات طبقاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة للبعد الثاني (المعوقات المتعلقة بعضو هيئة التدريس) كالتالي:

■ جاءت استجابات أعضاء هيئة التدريس لعبارة (ندرة وجود مقررات دراسية يقوم بتدريسها أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالمرحلتين الجامعية والدراسات العليا متخصصة بالدراسات المستقبلية التربوية) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤,٢٩)، وانحراف معياري (٠,٨٩)، وبدرجة

(مرتفعة بشدة)؛ وقد يرجع ذلك إلى اللوائح التنظيمية للجامعة وعدم تضمينها لمثل هذه المقررات، وتتفق مع دراسة (الرحيلي، ٢٠١٩) والتي وضحت وجود معوقات مرتبطة بأعضاء هيئة التدريس في قلة وجود مقررات دراسية بالمرحلة الجامعية والدراسات العليا مخصصة للدراسات المستقبلية، فضلاً عن ضعف الأساس النظري الذي تستند إليه الدراسات المستقبلية في التراث العربي في الفكر العربي في صيغته التراثية الموروثة مفتون بإعادة إنتاج الماضي أكثر من قراءة المستقبل، فالتفكير المستقبلي بمنهجية النقدي والعقلاني يواجه بالطبع بيئة ثقافية معادية وهذا ما أوضحته دراسة (منصور، ٢٠١٦).

■ جاءت استجابات أعضاء هيئة التدريس لعبارة (ندرة تناول كتب مناهج البحث التربوي العربية لقضايا الدراسات المستقبلية التربوية) في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٤,٢١)، وانحراف معياري (٠,٨٤)، وبدرجة (مرتفعة)؛ ويرجع ذلك لحاجة الدراسات المستقبلية إلى جهد كبير في بناء إطار نظري ومنهجي وإجرائي يسمح ببلورة كيفية تنفيذها والقيام بها، وتتفق الباحثة مع ما أوضحه (المهدي، ٢٠١٩) في كون مجال دراسات المستقبل من المجالات المهمة في البحث العلمي التربوي، والذي يعد من المجالات المستحدثة في البحث التربوي داخل المجتمع والذي تعددت الرؤى حول مسمياته.

أدنى العبارات طبقاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة للبعد الثاني كالتالي:

■ جاءت استجابات أعضاء هيئة التدريس لعبارة (تشكك أعضاء هيئة التدريس في نتائج الدراسات المستقبلية التربوية وقلة جدواها) بمتوسط حسابي (٣,٠٧)، وانحراف معياري (١,١١)، ولعبارة (تحديد أعضاء هيئة التدريس لعناوين الأبحاث والرسائل العلمية بشكل عشوائي بعيداً عن مشاكل واقعية للمجتمع السعودي) بمتوسط حسابي (٣,٠٧)، وانحراف معياري (١,٢٦) في الترتيب الأخير، وبدرجة (متوسطة)؛ وقد يرجع ذلك إلى عدم وجود قوائم تحدد أولويات الاحتياجات البحثية، وعدم وجود خرائط بحثية يتبعها القسم؛ الأمر الذي يسمح بوجود العشوائية في تحديد العناوين البحثية وعدم اقتراحها بالمشكلات الواقعية، بالإضافة إلى ندرة في وجود فهارس وبلوجرافيات متخصصة للدراسات المستقبلية وسجلات إحصائية تعطي بيانات دقيقة للباحثين، وقلة الدوريات والمجلات العلمية المتخصصة في الدراسات التربوية المستقبلية، ويتفق مع ذلك دراسة (العزاي، ٢٠٢٢) التي أشارت إلى وجود افتقار في الخرائط البحثية التي تكشف عن أولويات القضايا البحثية.

أعلى العبارات طبقاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة للبعد الثالث (المعوقات المتعلقة بالبحث التربوي) كالتالي:

■ جاءت استجابات أعضاء هيئة التدريس لعبارة (ضعف قنوات الاتصال بين كلية التربية وبين مراكز البحوث الخارجية المهتمة بمجال الدراسات المستقبلية التربوية) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤,٤١)، وانحراف معياري (٠,٧٦)، وبدرجة (مرتفعة بشدة)؛ وهذا يرجع إلى ضعف

الشراكات البحثية في العلوم التربوية بين المجتمع والجامعة، بالإضافة إلى ضعف الترابط وغياب التواصل بين أجهزة البحث العلمي بالجامعة ومراكز البحوث الخارجية المهتمة بمجال الدراسات المستقبلية التربوية، ومراكز صناع القرار، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة (بيومي، ٢٠١٦) من وجود ضعف في الترابط بين المراكز البحثية وقطاع المجتمع الخارجي للجامعة، فضلاً عن غياب الحوارات والفعاليات داخل الأقسام العلمية بالكلية.

■ جاءت استجابات أعضاء هيئة التدريس لعبارة (قلة المراكز البحثية التربوية المتخصصة في إجراء الدراسات المستقبلية في العلوم التربوية) في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٤,٣١)، وانحراف معياري (٠,٨٩)، وبدرجة (مرتفعة بشدة)، ويعزى هذا إلى ضعف الدعم المالي لإنشاء المراكز البحثية المتخصصة في الدراسات المستقبلية، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (بيومي، ٢٠١٦) من أن هناك حاجة ضرورية إلى تطوير البنية البحثية، وتطوير مؤسسات الجامعة، وإنشاء مراكز بحثية قادرة على التطوير حسب متغيرات البيئة المجتمعية والمستقبلية.

أدنى العبارات طبقاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة للبعد الثالث كالتالي:

■ جاءت استجابات أعضاء هيئة التدريس لعبارة (وجود فجوة بين بحوث الدراسات العليا والنتائج المستفيدة من نتائج البحوث المستقبلية) في الترتيب الثامن بمتوسط حسابي (٣,٩٢)، وانحراف معياري (٠,٩٧)، وبدرجة (مرتفعة)؛ وقد يرجع ذلك إلى أن بحوث الدراسات العليا يتم اختيارها

بشكل عشوائي لا تعتمد على الاحتياجات الواقعية للخطط المستقبلية، ويتفق مع ذلك دراسة (محضر، ٢٠١١).

■ جاءت استجابات أعضاء هيئة التدريس لعبارة (النظرة النقدية للبحوث المستقبلية التربوية؛ خلوها من إجراءات تنفيذ واقعية) في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (٣,٦)، وانحراف معياري (١,٠١)، وبدرجة (مرتفعة)؛ ويرجع ذلك لكون الدراسات المستقبلية قائمة على تحليل الماضي والحاضر للخروج بتوصيات وقرارات مستقبلية؛ لذلك هي تخلو من إجراءات تنفيذ واقعية ويتفق مع ذلك دراسة (أحمد، ٢٠٢٢).

ثالثاً. عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث، ونصه: "هل هناك فروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس حول المعوقات التي تحول دون توظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي تعزى لمتغيرات (التخصص، والدرجة العلمية)؟"

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One way Anova بالنسبة لمتغيرات (التخصص، والدرجة العلمية)؛ لمعرفة الفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو محاور الدراسة والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (٧)

يوضح تحليل التباين أحادي الاتجاه بين استجابات أعضاء هيئة التدريس حول المعوقات التي تحول دون توظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي تعزى لمتغيرات التخصص، والدرجة العلمية

المتغيرات	مصدر التبيان	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	الدلالة
التخصص	بين المجموعات	٥٠٢٥,١	٢	٢٥١٢,٦	٩,٢٢	٠,٠٠	دال
	داخل المجموعات	٣٢٦٩٣	١٢٠	٢٧٢,٤٤			
	المجموع	٣٧٧١٨	١٢٢				
الدرجة العلمية	بين المجموعات	١٩٢٢,٦	٢	٩٦١,٣١	٣,٢٢	٠,٠٤	دال
	داخل المجموعات	٣٥٧٩٦	١٢٠	٢٩٨,٣			
	المجموع	٣٧٧١٨	١٢٢				

يتضح من جدول (٧) ما يلي:

١- توجد فروق دالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس حول المعوقات التي تحول دون توظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي تعزى لمتغير التخصص، حيث تبين وجود دلالة إحصائية لقيمة (ف) والتي بلغت (٩,٢٢)، عند مستوى الدلالة (٠,٠٠)، وهي أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥) وهي قيمة دالة إحصائية.

٢- توجد فروق دالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس حول المعوقات التي تحول دون توظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي تعزى لمتغير (الدرجة العلمية)، حيث تبين وجود دلالة إحصائية لقيمة (ف) والتي بلغت (٣,٢٢)، عند مستوى الدلالة (٠,٠٤) وهي أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥) وهي قيمة دالة إحصائية.

ولتحديد اتجاه الفروق وفقاً لمتغير التخصص والدرجة العلمية ولمعرفة الفروق ستكون لصالح أي فئة تم إجراء اختبار المقارنات البعدية (Post Hock- LSD).

جدول (٨) يوضح نتائج اختبار (Post Hock- LSD)

المتغيرات	المتوسط	أصول التربية	الإدارة التربوية	مناهج وطرق تدريس
التخصص	أصول التربية	١١٣,٨٧	—	*١٣,٣٩٨
	الإدارة التربوية	١٠٢,٧٥	—	٢,٢٧٣
	مناهج وطرق تدريس	١٠٠,٤٧	—	—
الدرجة العلمية	المتوسط	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ
	أستاذ مساعد	١٠٩,٧٥	—	٢,٥٢٧
	أستاذ مشارك	١٠٧,٢٢	—	*١٠,١١٣
	أستاذ	٩٩,٦٣	—	*٧,٥٨٥

(*) دالة عند مستوى (٠,٠٥).

وبالنظر إلى نتائج جدول (٨) سيتضح وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس حول المعوقات التي تحول دون توظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي تعزى لمتغير (التخصص) لصالح تخصص (أصول التربية)؛ مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس من تخصص أصول التربية يرون أن حجم المعوقات التي تحول دون توظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي أكبر مقارنة بغيرهم من بقية التخصصات، وهذا يختلف مع ما جاءت به دراسة كل من: (الأحمري، ٢٠٢١) التي تبين أن الفروق لصالح

(علم النفس)، ودراسة (عساف، ٢٠١٣) التي جاءت بالفروق لصالح تخصص (المناهج وطرق التدريس)، ودراسة (أحمد، ٢٠٠٩) التي لم تجد فروقاً تعزى لعامل التخصص التربوي.

كما ثبت أيضاً وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس حول المعوقات التي تحول دون توظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي تعزى لمتغير (الدرجة العلمية) لصالح فئة (أستاذ مساعد)؛ مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس من (الأساتذة المساعدين) يرون أن حجم المعوقات التي تحول دون توظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي أكبر مقارنة بغيرهم من بقية الدرجات العلمية، وهذا يعزى إلى أن أعضاء هيئة التدريس في بداية العمل الأكاديمي يدركون أهمية الدراسات المستقبلية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية ودورها في جودة البحث التربوي، وهذا يختلف مع ما جاءت به دراسة (عساف، ٢٠١٣) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة للمعوقات التي تواجههم والتي تحول دون ارتيادهم لمجال الدراسة العلمية للمستقبل تعزى إلى متغير طبيعة العمل.

رابعاً. عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع، ونصه: "ما آليات توظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي؟"

تم حساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على المحور الثالث " ما آليات توظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي"، وجاءت النتائج كما يبينها الجدول التالي:

جدول (٩) يوضح التكرار، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والترتيب لعينة البحث حول عبارات (المحور الثالث). آليات توظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي

(ن = ١٢٣)

العينة الكلية									المعوقات
درجة الموافقة	مرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط	التكرار					
				غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	
مرتفعة بشدة	١	٠,٦٢	٤,٦٠	٠	٠	٣	٣٩	٨١	تنمية مهارات حل المشكلات، واتخاذ القرار، والتخطيط للمستقبل لدى الباحث التربوي كأساسيات لتنمية الرؤية

المعوقات								
العينه الكلية								
درجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط	التكرار					موافق بشدة
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	
								المستقبلية لديه.
مرتفعة بشدة	٢	٠,٦٦	٤,٥٨	٠	٣	٣	٣٦	٨١
								تنمية المعارف والاتجاهات المرتبطة بالدراسات المستقبلية التربوية لدى الباحث التربوي من خلال إكسابه لمهارات تحديد المشكلة، وتحليل النتائج، واقتراح الحلول المستقبلية.
مرتفعة بشدة	٢	٠,٧٠	٤,٥٨	٠	٣	٦	٣٠	٨٤
								إقامة دورات تدريبية؛ لنشر ثقافة الدراسات

العينة الكلية									المعوقات
درجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط	التكرار						
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة		
									المستقبلية التربوية لدى الباحثين من خلال تعريفهم بالاحتمالات المختلفة التي ينطوي عليها تطور المعطيات الواقعية مستقبلاً.
مرتفعة بشدة	٣	٠,٦٢	٤,٥٦	٠	٠	٣	٤٥	٧٥	تنمية مهارات كل من: التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي لدى الباحث التربوي في ضوء المستجدات الديناميكية للعصر الحالي.

العينة الكلية									المعوقات
درجة الموافقة	مرتفعة بشدة	الانحراف المعياري	المتوسط	التكرار					
				غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	
مرتفعة بشدة	٤	٠,٩١	٤,٤٣	٣	٠	١٨	٢١	٨١	تنمية عقلية الباحث التربوي إلى عقلية تقبل التغيير وتتحكم في مساره.
مرتفعة	٥	١,١٦	٤,٢١	٣	١٥	٩	٢١	٧٥	ابتعاث الباحثين التربويين للخارج للتخصص في مجال الدراسات المستقبلية التربوية.
الثاني		٠,٧٧	٤,٤٩	إجمالي الآليات المتعلقة بالباحث التربوي					
مرتفعة بشدة	١	٠,٦٥	٤,٦٣	٠	٠	١٢	٢١	٩٠	تدريب أعضاء هيئة التدريس بالتخصصات التربوية

العينة الكلية									المعوقات
درجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط	التكرار						
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة		
								المختلفة على أساليب وتقنيات الدراسات المستقبلية التربوية.	
مرتفعة بشدة	٢	٠,٧٣	٤,٥٦	٠	٣	٩	٢٧	٨٤	تحفيز الأقسام العلمية بكليات التربية بالجامعات السعودية على إدراج منهج الدراسات المستقبلية التربوية ضمن مقررات مناهج البحث.
مرتفعة بشدة	٢	٠,٧٦	٤,٥٦	٠	٦	٣	٣٠	٨٤	اقتراح خطط بحثية في التخصصات التربوية

العينة الكلية									المعوقات
درجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط	التكرار						
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة		
									تناسب مع الدراسات المستقبلية التربوية.
مرتفعة بشدة	٣	٠,٧	٤,٥٣	٠	٠	١٥	٢٧	٨١	تكليف أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال الدراسات المستقبلية التربوية بمشاريع وطنية كبرى في هذا المجال.
مرتفعة بشدة	٤	٠,٨٩	٤,٤٨	٠	٩	٦	٢٤	٨٤	عقد دورات تدريبية وورش عمل لأعضاء هيئة التدريس حول الدراسات المستقبلية

العينة الكلية									المعوقات
درجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط	التكرار						
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة		
								التربوية من حيث أهميتها وأساليبها.	
مرتفعة بشدة	٥	٠,٨	٤,٤٦	٠	٣	١٥	٢٧	٧٨	توظيف أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات تعلم جديدة تطبق المنهج المستقبلي وأساليبه (بناء السيناريوهات وأسلوب دلفاي...).
مرتفعة بشدة	٥	٠,٨٣	٤,٤٦	٠	٦	٩	٣٠	٧٨	تكوين أعضاء هيئة التدريس لحلقات نقاش شهرية عن كيفية تطبيق مناهج البحث في الدراسات

العينة الكلية									المعوقات
درجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط	التكرار						
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة		
									المستقبلية التربوية.
مرتفعة بشدة	٦	٠,٨٥	٤,٣٦	٠	٦	١٢	٣٦	٦٩	توجيه أعضاء هيئة التدريس إلى الاهتمام بالجانب الاستشاري وتطبيق الأساليب المستقبلية من خلال توجيه إنتاجهم العلمي نحو الدراسات المستقبلية التربوية.
الأول			٤,٥٠	إجمالي الآليات المتعلقة بعضو هيئة التدريس					
مرتفعة بشدة	١	٠,٥٣	٤,٦٣	٠	٠	٣	٣٩	٨١	دعوة مؤسسات المجتمع المدني للمشاركة في

العينة الكلية									المعوقات
درجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط	التكرار						
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة		
									تمويل الدراسات المستقبلية التربوية بالجامعات السعودية؛ لتشجيع الإنتاج العلمي فيها.
مرتفعة بشدة	١	٠,٥٧	٤,٦٣	٠	٠	٦	٣٣	٨٤	ترجمة المؤلفات الأجنبية ذات العلاقة بالدراسات المستقبلية التربوية والتي تصدر من المؤسسات البحثية ذات العلاقة.
مرتفعة بشدة	٢	٠,٥٨	٤,٥٦	٠	٠	٦	٤٢	٧٥	تبادل الزيارات العلمية لمراكز

العينة الكلية									المعوقات
درجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط	التكرار						
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة		
								تربوية متخصصة في الدراسات المستقبلية بالجامعات العربية والعالمية المعتمدة.	
مرتفعة بشدة	٣	٠,٦٣	٤,٥٣	٠	٠	٩	٣٩	٧٥	دعوة المتخصصين دوليًا في مجال الدراسات المستقبلية التربوية للمشاركة في المؤتمرات المنعقدة بالجامعات السعودية والمعنية بهذا المجال لنقل خبراتهم.

العينة الكلية									المعوقات
درجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط	التكرار						
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة		
مرتفعة بشدة	٤	٠,٦٣	٤,٤٨	٠	٠	٩	٤٥	٦٩	إنشاء الجامعات السعودية لكراسي بحثية متخصصة بالدراسات المستقبلية التربوية.
مرتفعة بشدة	٥	٠,٩٩	٤,٤٦	٣	٦	٩	١٨	٨٧	إنشاء وحدة خاصة بالدراسات المستقبلية تتولى الاهتمام بتطوير البحث التربوي.
مرتفعة بشدة	٥	٠,٨	٤,٤٦	٠	٦	٦	٣٦	٧٥	دمج ثقافة استشراف المستقبل في المناهج الدراسية بما

العينة الكلية									المعوقات
درجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط	التكرار						
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة		
									يتناسب مع الفئة العمرية.
مرتفعة بشدة	٦	٠,٨٦	٤,٤٣	٠	٦	١٢	٢٧	٧٨	تأسيس جمعية علمية للدراسات المستقبلية عضويتها من المتخصصين التربويين في هذا المجال؛ لتسهيل الوصول إليها خلال إجراء الأبحاث.
مرتفعة	٧	١,٢٥	٤,٠٤	٩	٩	١٢	٣٠	٦٣	إعداد مجلات تربوية محكمة متخصصة في مجال الدراسات المستقبلية التربوية.

العينة الكلية									المعوقات
درجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط	التكرار						
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة		
متوسطة	٨	١,٤٥	٣,٣٦	١٥	٢٧	٢١	١٨	٤٢	وضع شرط في بحوث ترقية أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات السعودية يتمثل في إجراء أبحاث في إطار الدراسات المستقبلية.
الثالث		٠,٨٣	٤,٣٥	إجمالي الآليات المتعلقة بالإجراءات والسياسات التنفيذية					
		٠,٧٩	٤,٤٤	الإجمالي الكلي للآليات					

يتضح من جدول (٩) أن استجابات أعضاء هيئة التدريس لعبارات محور: آليات توظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي، تراوح إجمالي المتوسطات الحسابية لهذا المحور ما بين (٤,٦٣ : ٣,٣٦)، وقد عكست درجة المتوسط الحسابي الإجمالي للمحور الثالث والمقدرة بـ (٤,٤٤ من ٥,٠٠) نسب موافقة (مرتفعة بشدة) من قبل

عينة البحث على عبارات هذا المحور، وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي والذي يبدأ (من ٤,٢١ إلى أقل من ٥,٠٠) من أصل (٥) درجات وهي الفئة التي تشير إلى مستوى درجة (مرتفعة بشدة) على المقياس المتدرج الخماسي.

كما تنحصر قيم الانحراف المعياري لعبارات المحور ما بين (٠,٥٣-١,٤٥)، وكان أقل انحرافاً معيارياً للعبارة (دعوة مؤسسات المجتمع المدني للمشاركة في تمويل الدراسات المستقبلية التربوية بالجامعات السعودية؛ لتشجيع الإنتاج العلمي فيها)؛ مما يدل على أنها أكثر عبارة تقاربت آراء أعضاء هيئة التدريس حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة (وضع شرط في بحوث ترقية أعضاء هيئة التدريس بكلليات التربية بالجامعات السعودية يتمثل في إجراء أبحاث في إطار الدراسات المستقبلية)؛ مما يدل على أنها أكثر العبارات التي اختلف حولها أعضاء هيئة التدريس.

وعلى صعيد آليات التوظيف: جاءت (الآليات المتعلقة بعضو هيئة التدريس) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤,٥٠)، وانحراف معياري (٠,٧٧)، أي بنسب موافقة (مرتفعة بشدة) من قبل عينة البحث على عبارات هذا البعد، فيما جاءت (الآليات المتعلقة بالباحث التربوي) في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٤,٤٩)، وانحراف معياري (٠,٧٧)، أي بنسب موافقة (مرتفعة بشدة) من قبل عينة البحث على عبارات هذا البعد، فيما جاءت (الآليات المتعلقة بالإجراءات والسياسات التنفيذية) في الترتيب الثالث بمتوسط

حسابي (٤,٣٥)، وانحراف معياري (٠,٨٣)، أي بنسب موافقة (مرتفعة بشدة) من قبل عينة البحث على عبارات هذا البعد.

وعلى صعيد العبارات يوضح الجدول (٩) أعلى وأقل عبارة طبقاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الثالث حسب درجة الموافقة على النحو التالي: عبارة (تدريب أعضاء هيئة التدريس بالتخصصات التربوية المختلفة على أساليب وتقنيات الدراسات المستقبلية التربوية)، وعبارة (دعوة مؤسسات المجتمع المدني للمشاركة في تمويل الدراسات المستقبلية التربوية بالجامعات السعودية؛ لتشجيع الإنتاج العلمي فيها) وعبارة (ترجمة المؤلفات الأجنبية ذات العلاقة بالدراسات المستقبلية التربوية والتي تصدر من المؤسسات البحثية ذات العلاقة) في الترتيب الأول، فيما جاءت عبارة (وضع شرط في بحوث ترقية أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات السعودية يتمثل في إجراء أبحاث في إطار الدراسات المستقبلية) في الترتيب الأخير.

كما يوضح الجدول (٩) ترتيب أعلى وأقل عبارات طبقاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة على آليات توظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي لكل بُعد على النحو التالي:

أعلى العبارات طبقاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة للبعد الأول (الآليات المتعلقة بالباحث التربوي) كالتالي:

- جاءت استجابات أعضاء هيئة التدريس لعبارة (تنمية مهارات حل المشكلات، واتخاذ القرار، والتخطيط للمستقبل لدى الباحث التربوي كأساسيات لتنمية الرؤية المستقبلية لديه) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي

(٤,٦٠)، وانحراف معياري (٠,٦٢)، وبدرجة (مرتفعة بشدة)، ويعزى ذلك إلى أن تلك المهارات تؤدي إلى إكساب أعضاء هيئة التدريس بعض العادات العقلية والسلوكية وترسيخها في الذهن، وتطبيقها واستخدامها في مواقف مستقبلية؛ مما يساعدهم على التخطيط والتوقع والتنبؤ بالمستقبل، والقدرة على حل الرؤية المستقبلية.

■ جاءت استجابات أعضاء هيئة التدريس لعبارة (تنمية المعارف والاتجاهات المرتبطة بالدراسات المستقبلية التربوية لدى الباحث التربوي من خلال إكسابه لمهارات تحديد المشكلة، وتحليل النتائج، واقتراح الحلول المستقبلية) بمتوسط حسابي (٤,٥٨)، وانحراف معياري (٠,٦٦)، ولعبارة (إقامة دورات تدريبية؛ لنشر ثقافة الدراسات المستقبلية التربوية لدى الباحثين من خلال تعريفهم بالاحتمالات المختلفة التي ينطوي عليها تطور المعطيات الواقعية مستقبلاً) بمتوسط حسابي (٤,٥٨)، وانحراف معياري (٠,٧٠)، في الترتيب الثاني وبدرجة (مرتفعة بشدة)، وتنمية المعارف تتم من أجل صقل جوانب الخبرة لدى الباحثين التربويين؛ ليكونوا قادرين على المشاركة في إجراء البحوث المستقبلية وتقييمها، فضلاً عن أن المعارف من الممكن تنميتها من خلال إنشاء بيوت خبرة تربوية تضم أعضاء هيئة التدريس؛ ليقدموا الاستشارات التربوية التي تسهم في صقل خبرات الباحثين، وإقامة دورات تدريبية؛ للارتقاء بكفاءة الباحثين التربويين من خلال الإعداد العلمي لهم في العلوم التربوية، وتنمية قدراتهم المهنية بإعطائهم مجموعة من ورش العمل والدورات التدريبية؛ لنشر ثقافة الدراسات المستقبلية التربوية.

أعلى العبارات طبقاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة للبعد الثاني (الآليات المتعلقة بعضو هيئة التدريس) كالتالي:

- جاءت استجابات أعضاء هيئة التدريس لعبارة (تدريب أعضاء هيئة التدريس بال تخصصات التربوية المختلفة على أساليب وتقنيات الدراسات المستقبلية التربوية) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤,٦٣)، وانحراف معياري (٠,٦٥)، وبدرجة (مرتفعة بشدة)؛ ويعزى ذلك لزيادة التوعية بأهمية وطرق تفعيل الدراسات المستقبلية ودورها في تحقيق أهداف التنمية المستدامة، وتقليل الفجوة بين البحث التربوي وتطبيقه، وذلك من خلال تشجيع البحوث التربوية الموجهة التي تعالج مشكلات وقضايا تربوية واقعية.
- جاءت استجابات أعضاء هيئة التدريس لعبارة (تحفيز الأقسام العلمية بكليات التربية بالجامعات السعودية على إدراج منهج الدراسات المستقبلية التربوية ضمن مقررات مناهج البحث) بمتوسط حسابي (٤,٥٦)، وانحراف معياري (٠,٧٣)، ولعبارة (اقترح خطط بحثية في التخصصات التربوية تتناسب مع الدراسات المستقبلية التربوية) بمتوسط حسابي (٤,٥٦)، وانحراف معياري (٠,٧٦) في الترتيب الثاني وبدرجة (مرتفعة بشدة)، وذلك بهدف تكوين متعلم يفكر بطريقة علمية في كل ما يتعلق بشؤون الحياة ومستجداتها، ومعالجة القضايا البحثية بصورة أكثر واقعية؛ من أجل تطوير المؤسسة التعليمية لزيادة العائد التربوي من خلال الوقوف على القضايا ذات الصلة.

أعلى العبارات طبقاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة للبعد الثالث (الآليات المتعلقة بالإجراءات والسياسات التنفيذية) كالتالي:

■ جاءت استجابات أعضاء هيئة التدريس لعبارة (دعوة مؤسسات المجتمع المدني للمشاركة في تمويل الدراسات المستقبلية التربوية بالجامعات السعودية؛ لتشجيع الإنتاج العلمي فيها) بمتوسط حسابي (٤,٦٣)، وانحراف معياري (٠,٥٣)، ولعبارة (ترجمة المؤلفات الأجنبية ذات العلاقة بالدراسات المستقبلية التربوية والتي تصدر من المؤسسات البحثية ذات العلاقة) بمتوسط حسابي (٤,٦٣)، وانحراف معياري (٠,٥٧) في الترتيب الأول وبدرجة (مرتفعة بشدة)، وذلك لكون التمويل الذاتي للمؤسسات يتيح لها ويدفعها إلى التفاعل الإيجابي مع المحيط الحيوي لعملها كمؤسسة تعليمية؛ وبالتالي يساهم في الدفع باتجاه جعل هذا المحيط شريكاً حقيقياً في تشجيع الإنتاج العلمي الثقافي لهذه المؤسسات، وهو هدف طبيعي واستراتيجي لأي مؤسسة لكون هذه الدراسات تعالج قضايا تمس المجتمع، وعملية الترجمة من أجل اكتساب الخبرات وزيادة الوعي بأهمية الدراسات المستقبلية وتكوين إطار مرجعي يفيد كافة أعضاء هيئة التدريس بشأن الدراسات المستقبلية وطرق إجرائها.

■ جاءت استجابات أعضاء هيئة التدريس لعبارة (تبادل الزيارات العلمية لمراكز تربوية متخصصة في الدراسات المستقبلية بالجامعات العربية والعالمية المعتمدة) بمتوسط حسابي (٤,٥٦)، وانحراف معياري (٠,٥٨) في الترتيب الثاني وبدرجة (مرتفعة بشدة) حيث إن الزيارات العلمية تعد من إحدى

استراتيجيات التنمية المستدامة ومدخلاً مهماً؛ لتحقيق أهدافها وأنها تسهم في نقل المهارات والاستراتيجيات الجديدة إلى أرض الواقع وتطبيقها، ولكون تلك المراكز المتخصصة تضم مدربين ذوي خبرة وكفاءة عالية؛ فإن من أسهل الطرق وأفضلها لنقل هذه الخبرة هي الزيارات العلمية، فضلاً عن أن تلك الزيارات تسهم في تبادل الخبرات فيما بينهم، وتحديد نقاط الضعف في طرق إجراء الدراسات المستقبلية ووضع الحلول المناسبة، وتعزيز مواطن القوة لديهم، كما أن لها دوراً كبيراً في رفع الأداء والكفاءة الإنتاجية وزيادة المعرفة بكل ما هو جديد في مجال الدراسات المستقبلية، كما أن الزيارات العلمية تشجع أعضاء هيئة التدريس المبدعين وتزيد حماسهم؛ مما يدفعهم إلى مزيدٍ من الإبداع، وبذل المزيد من الجهد، وتبث الثقة والمحبة والاحترام بينهم.

خامساً: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

للإجابة عن السؤال الخامس، ونصه: "ما الرؤية المقترحة لتوظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي؟"

تم وضع رؤية مقترحة لتوظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي، وتكونت الرؤية المقترحة من: (أهداف الرؤية المقترحة - ركائز وأسس الرؤية المقترحة- منطلقات الرؤية المقترحة - متطلبات الرؤية المقترحة - آليات توظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي- معوقات تحقيق الرؤية

المقترحة - كيفية مواجهة معوقات تحقيق الرؤية المقترحة) وفيما يلي تفصيل للرؤية المقترحة:

يشهد العالم مجموعة من التغيرات المتسارعة والتي تؤثر على كافة القطاعات، ومنها: مؤسسات التعليم العالي، ومن أبرز هذه التغيرات ما أضافته التطورات التقنية والتكنولوجية على هذه المتغيرات؛ مما أوجد حاجة لوجود مجموعة من الدراسات المرتبطة بالمستقبل المرتكزة على منهجية علمية ونظرية وتحليلية قائمة على تحليل الواقع والانطلاق به نحو المستقبل، ويعرض هذا الجزء من البحث رؤية مقترحة لتوظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي، والذي يمثل الإجابة عن أحد الأسئلة المهمة في البحث، واستنادًا إلى النتائج التي توصل إليها البحث ومن وجود معوقات وصعوبات عند إجراء الدراسات المستقبلية تعزى إلى عوامل مختلفة؛ فإنه بالإمكان وضع رؤية مقترحة لتوظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي، ولما كان بناء الرؤية المقترحة عملاً علمياً لا يعتمد على التخمين أو المحاولة والخطأ، فقد التزم البحث منهجاً علمياً في تحديده للرؤية المقترحة كما يلي:

أولاً. أهداف الرؤية المقترحة:

تنبع أهداف الرؤية المقترحة من أهداف البحث، فهي مكتملة له وليست منفصلة عنه، ولهذا فإن أهداف هذه الرؤية تشمل الآتي:

١- توجيه البحوث التربوية نحو الدراسات المستقبلية من خلال إرساء قواعد منهجية الدراسة العلمية للمستقبل وبيان كيفية تطبيق مناهجها وأساليبها البحثية في تلك البحوث.

٢- تطوير السياسات والاستراتيجيات الموجهة لتطوير البحث التربوي بمؤسسات التعليم العالي، وتحويل تلك السياسات إلى خطط مستقبلية تسهم في الارتقاء بالعملية التعليمية.

٣- تنمية الوعي المستقبلي لدى الباحثين التربويين وطلاب الدراسات العليا بأهمية دور الدراسات المستقبلية وأهمية استشراف المستقبل؛ مما يؤدي إلى تنمية روح التعاون والعمل الجماعي بينهم وزيادة الدافعية لديهم لإجراء هذا النوع من الدراسات.

٤- التأكيد على أن البحث التربوي يعد مؤشراً من مؤشرات قياس مدى تقدم المجتمعات أو تخلفها، إذ تمثل نتائجه سنداً قوياً لتطوير التعليم ومرجعاً أساسياً لاتخاذ القرار فيما يخص تحقيق أهدافه.

٥- مساعدة المؤسسات البحثية التربوية على تطوير أدائها البحثي من حيث إضفاء الصبغة العلمية المنهجية على رؤيتها المستقبلية؛ مما ينعكس إيجاباً على أهدافها وسياساتها واستراتيجياتها.

ثانياً. ركائز وأسس الرؤية المقترحة:

تنطلق ركائز الرؤية المقترحة من أن دراسة مستقبل التربية عملية منهجية علمية مضبوطة تستند إلى مناهج وأساليب وأدوات بحثية لها خصوصياتها، وهذه العملية تتطلب أخذ مجموعة من المبادئ في الاعتبار، حيث إن تلك

المبادئ تتجمع فيما بينها فتشكل ركائز يعتمد عليها نظام البحث المستقبلي، ومن أهم هذه الركائز ما يلي:

- نظرًا للأهمية الكبرى التي يمثلها البحث العلمي التربوي في تقدم الشعوب، وما يحتاجه من مقومات أساسية سواءً كانت مادية أو مهارية، فلا بد من العمل على التخطيط المسبق والممنهج، وربطه مع الخطط الوطنية الاستراتيجية في مختلف القطاعات الإنتاجية والخدمات الأساسية التي من شأنها تمثل عمود الدولة العصرية.
- إعادة طرح المفاهيم الخاطئة حول المستقبل ودراساته لدى الباحثين والتي تعوق مسار التجديد والتطوير في البحوث التي يجريها.
- أن التجديد التربوي المطلوب لا بد أن يكون منطلقًا من منبع معروف (بحث تربوي) استشرافي ممنهج رصين؛ لأنه يعتبر الأداة الأكثر فاعلية من حيث القدرة على التعرف على أهمية الواقع الميداني المبرمج من حيث مشكلاته، ومدى الحاجة الماسة له للإصلاح والتطوير المستمر.
- إيجاد قنوات اتصال بين الباحثين وصانعي السياسة التربوية، حيث إن من أهم فوائد الدراسات المستقبلية ترشيده اتخاذ القرار.
- انتشار الوعي التكاملي الابتكاري - الذي يعتمد عليه التفكير المستقبلي - لدى مجتمع الباحثين، ودفع منظومة البحث المستقبلي لتحل بؤرة اهتمام المؤسسات البحثية في كليات التربية والدراسات العليا.
- لذلك ينبغي أن يكون التوجه نحو دراسة المستقبل أو عمل البحوث الاستشرافية مجرد رياضة تنشيط العقل الخفي، بل ذلك عمل علمي مدروس

يهدف من خلاله التيسير في عملية صناعة المستقبل، وتجسيد الآمال المنشودة والطموحات المصاغة، وتجنب المشكلات والمخاطر التي تؤدي إلى تهديد المجتمعات الإنسانية.

ثالثاً . منطلقات الرؤية المقترحة:

تعتمد الرؤية المقترحة على عدة منطلقات فكرية تحدد عملها في تطوير إجراء البحوث التربوية وتوجيهها نحو دراسة المستقبل، ومن أهم هذه المنطلقات ما يلي:

- يشهد العصر الحالي العديد من التغيرات والتحولات الكبرى التي أثرت على مختلف المجالات وكافة الميادين، ومنها: التعليم، الأمر الذي يفرض على المؤسسات التعليمية وعلى رأسها الجامعات الاهتمام بدراسة المستقبل والاستعداد له.
- أن تطوير إجراء البحوث التربوية يجب أن يبدأ بدراسة واقع تلك البحوث، من حيث: درجة ارتباطها بمنهجية الاستشراف العلمي للمستقبل.
- أن دور وتأثير الدراسات المستقبلية مستمر باستمرار تواجدها في الجامعات التي تركز بشكل كبير على أهم المستجدات في المجالات العلمية والثقافية والاقتصادية والسياسية، وتضع بين أيدي المفكرين والعلماء نتائج دراسات استمرت سنوات وتوصيات لما هو متوقع في المستقبل.
- إجراء البحث في مستقبل التربية يجب أن يتم من خلال خرائط بحثية تتضمن العلاقة المتبادلة بين مجالات البحث في المستقبل من ناحية، وأهم

الأساليب البحثية المستقبلية التي تناسب تلك المجالات البحثية من ناحية أخرى.

- استشراف المستقبل لم يعد مجرد إشباع رغبة في تعلم المجهول، وإنما أصبح مطلبًا أساسيًا وضروريًا؛ لتحقيق التواءم مع المتغيرات المرتقبة في مختلف مجالات الحياة.

- تحديد المعوقات التي تحول دون ارتياد الباحثين لمجال البحث المستقبلي في التربية يعتبر خطوة أساسية نحو إزالة تلك المعوقات؛ وبالتالي استقطاب أكبر عدد من الباحثين لإجراء تلك النوعية من البحوث.

رابعًا . متطلبات الرؤية المقترحة:

أ. المتطلبات المنهجية:

- توافر المراجع والموسوعات المتخصصة التي تشرح المفاهيم المختلفة لعلم دراسة المستقبل وكيفية تطبيقها في المجال التربوي.

توافر المراجع التي تبين كيفية استخدام أساليب الدراسات المستقبلية، وكيفية توظيفها في البحث العلمي، مع ترجمة المؤلفات الأجنبية ذات العلاقة بالدراسات المستقبلية.

- توافر الدراسات السابقة التي تتناول مجال مستقبل التربية سواءً على المستوى النظري، أو على المستوى التطبيقي.

- توافر معايير مرنة لإجراء الدراسات المستقبلية لتحقيق جودة البحث التربوي في الجامعات العربية.
- توافر الخرائط البحثية التي ترشد الباحثين في الدراسات العليا لكيفية التعامل مع الدراسات المستقبلية وإجراءاتها.
- تبني شراكات بين قطاع التعليم العام والعالي؛ لوضع أسس للدراسات المستقبلية ومؤشراتها، مع تشجيع الإنتاج العلمي للدراسات المستقبلية في مجال البحوث التربوية.
- تضمين البرامج التربوية وحدات في موضوع الدراسات المستقبلية من خلال تبني استراتيجيات تدريس تطبيق الدراسات المستقبلية كبناء السيناريوهات، وأسلوب دلفاي، وتحليل الاتجاهات.

ب . المتطلبات البشرية:

- توفير المتخصصين في مجال الدراسات المستقبلية؛ لتدريبهم على إجراء البحوث المستقبلية.
- تشكيل فرق بحث يغطي فيها كل باحث أحد جوانب المشكلة البحثية، واستقطاب الكفاءات البحثية المتميزة للعمل في الدراسات المستقبلية.
- توفير قائمة ببيوغرافية بالمستشرقين والخبراء في البحوث التربوية المستقبلية ودعوة الخبراء في الدراسات المستقبلية حول العالم للمشاركة في الندوات والمؤتمرات المعنية بالدراسات المستقبلية.

- تعريف الباحثين بالمفاهيم ذات العلاقة المستخدمة بالدراسات المستقبلية، مع تنمية اهتمام المعيدين والمدرسين وطلبة الدراسات العليا للتخصص في مجال الدراسات المستقبلية.

- حث أعضاء هيئة التدريس على توجيه إنتاجهم العلمي نحو الدراسات المستقبلية.

- تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس والباحثين في تطبيق الدراسات المستقبلية في مجال البحث التربوي، وتخصيص أوقاف لدعم الأبحاث والأنشطة العلمية في الدراسات المستقبلية.

ج- المتطلبات الإجرائية:

- إقامة مؤتمرات خاصة بالدراسات المستقبلية التربوية وسبل توظيفها في البحث التربوي.

- تنظيم شراكات علمية وبحثية بين جامعة الإمام محمد بن سعود، ومراكز بحوث الدراسات المستقبلية في الجامعات العربية والعالمية.

- تدريب المشرفين غير المتخصصين في دراسات المستقبل في الإشراف على التعامل مع أساليب الدراسات المستقبلية التربوية.

- تنسيق زيارات علمية لمراكز علمية تربوية متخصصة بالدراسات المستقبلية في الجامعات العربية والعالمية.

- إنشاء مجلات علمية محكمة متخصصة بالدراسات المستقبلية، وتحديد أولويات البحث في مجال الدراسات المستقبلية لكل تخصص تربوي.

- إنشاء مركز للدراسات المستقبلية التربوية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

- تكوين حلقات نقاش شهرية ودورات وورش عمل عن كيفية تطبيق مناهج البحث في الدراسات المستقبلية التربوية.

- تأسيس وحدات للدراسات المستقبلية في الجامعات تبني شراكات مع مؤسسات المجتمع المدني، واستقطاب كفاءات بحثية مميزة مهتمة بالدراسات المستقبلية في الكليات التربوية بجامعاتنا العربية.

- وضع خريطة بحثية للباحثين التربويين في ضوء أهداف الدراسات المستقبلية، والتركيز على العمل الجماعي المشترك من خلال البحوث المشتركة والفرق البحثية خاصة في المجالات التربوية، ودعم تسهيل نشر نتائج الدراسات المستقبلية التربوية بصورة دورية.

خامساً. آليات توظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي:

إن الاهتمام بالدراسات المستقبلية لا يمكن أن يحدث دون تنمية ثقافة الباحث التربوي وأعضاء هيئة التدريس، وتطوير الإجراءات والسياسات التنفيذية المتعلقة بالدراسات المستقبلية وأساليبها، وإعادة تكييف النشاط البحثي من الطرق والمناهج التقليدية إلى مناهج الدراسات المستقبلية وتقنياتها، ومن أهم آليات تحقيق ذلك:

أ . الآليات المتعلقة بالباحث التربوي:

- تنمية المعارف والاتجاهات المرتبطة بالدراسات المستقبلية التربوية لدى الباحث التربوي من خلال إكسابه لمهارات تحديد المشكلة، وتحليل النتائج، واقتراح الحلول المستقبلية.
- تنمية مهارات كل من: التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي لدى الباحث التربوي في ضوء المستجدات الديناميكية للعصر الحالي.
- تنمية مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار والتخطيط للمستقبل لدى الباحث التربوي كأساسيات لتنمية الرؤية المستقبلية لديه.
- إقامة دورات تدريبية؛ لنشر ثقافة الدراسات المستقبلية التربوية لدى الباحثين من خلال تعريفهم بالاحتمالات المختلفة التي ينطوي عليها تطور المعطيات الواقعية مستقبلاً.
- ابتعاث الباحثين التربويين للخارج للتخصص في مجال الدراسات المستقبلية التربوية.
- تنمية عقلية الباحث التربوي إلى عقلية تقبل التغيير ويتحكم في مساره.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس بالتخصصات التربوية المختلفة على أساليب وتقنيات الدراسات المستقبلية التربوية.
- توظيف أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات تعلم جديدة تطبق المنهج المستقبلي وأساليبه كبناء السيناريوهات، وأسلوب دلفاي.
- تحفيز الأقسام العلمية بكليات التربية بالجامعات السعودية على إدراج منهج الدراسات المستقبلية التربوية ضمن مقررات مناهج البحث.

ب- الآليات المتعلقة بعضو هيئة التدريس:

- توجيه أعضاء هيئة التدريس إلى الاهتمام بالجانب الاستشاري وتطبيق الأساليب المستقبلية من خلال توجيه إنتاجهم العلمي نحو الدراسات المستقبلية التربوية.
- عقد دورات تدريبية وورش عمل لأعضاء هيئة التدريس حول الدراسات المستقبلية التربوية من حيث: أهميتها، وأساليبها.
- تكوين أعضاء هيئة التدريس لحلقات نقاش شهرية عن كيفية تطبيق مناهج البحث في الدراسات المستقبلية التربوية.
- اقتراح خطط بحثية في التخصصات التربوية تتناسب مع الدراسات المستقبلية التربوية.
- تكليف أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال الدراسات المستقبلية التربوية بمشاريع وطنية كبرى في هذا المجال.

ج- الآليات المتعلقة بالإجراءات والسياسات التنفيذية:

- إنشاء قاعدة بيانات إلكترونية تفيد في نشر كل ما هو جديد في مجال التفكير بالمستقبل واستشرافه.
- إنشاء وحدة خاصة بالدراسات المستقبلية تتولى الاهتمام بتطوير البحث التربوي.

- تضمين برامج الدراسات العليا بكليات التربية في الجامعات السعودية لمسابقات دراسية تعالج مجال الدراسات المستقبلية تشمل: التخطيط الاستراتيجي، ومناهج الدراسات المستقبلية ونظرياتها وأساليبها.
- دعوة مؤسسات المجتمع المدني للمشاركة في تمويل الدراسات المستقبلية التربوية بالجامعات السعودية؛ لتشجيع الإنتاج العلمي ووضع شرط في بحوث ترقية أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات السعودية يتمثل في: إجراء أبحاث في إطار الدراسات المستقبلية.
- إعداد مجالات تربوية محكمة متخصصة في مجال الدراسات المستقبلية التربوية.
- ترجمة المؤلفات الأجنبية ذات العلاقة بالدراسات المستقبلية التربوية والتي تصدر من المؤسسات البحثية ذات العلاقة.
- دعوة المتخصصين دولياً في مجال الدراسات المستقبلية التربوية للمشاركة في المؤتمرات المنعقدة بالجامعات السعودية والمعنية بهذا المجال لنقل خبراتهم.
- دمج ثقافة استشراف المستقبل في المناهج الدراسية بما يتناسب مع الفئة العمرية.
- تبادل الزيارات العلمية لمراكز تربوية متخصصة في الدراسات المستقبلية بالجامعات العربية والعالمية المعتمدة.
- تبني شراكات بين قطاعي التعليم العام والتعليم العالي؛ لوضع أسس الدراسات المستقبلية التربوية.

- تكثيف الدراسات الاستطلاعية في ميدان التربية؛ لاكتشاف المشكلات المستقبلية.

- إنشاء الجامعات السعودية لكراسي بحثية متخصصة بالدراسات المستقبلية التربوية.

- تأسيس جمعية علمية للدراسات المستقبلية عضويتها من المتخصصين التربويين في هذا المجال؛ لتسهيل الوصول إليها خلال إجراء الأبحاث.

سادساً- معوقات تحقيق الرؤية المقترحة:

على الرغم من جاذبية البحوث والدراسات المستقبلية، فإن هناك في الحقل التربوي من يشعر بوجود قوى ومؤثرات تؤخر لحاق المؤسسات التعليمية بركب التغيير للمستقبل، ومن هذه القوى والمؤثرات:

- طبيعة السياسات التعليمية ذاتها، من حيث كونها كثيرة التقلب، وضعيفة الارتباط بالسياسات القومية المتبعة في القطاعات الأخرى للنشاط خارج التعليم.

- قلة المراكز البحثية التربوية المتخصصة في إجراء الدراسات المستقبلية في العلوم التربوية.

- ضعف تمكن الباحث التربوي من المهارات البحثية اللازمة لبناء التصورات المستقبلية.

- ندرة الدراسات المستقبلية التربوية بالخطط البحثية للأقسام المختلفة بكلية التربية في الجامعات السعودية.

- ضعف تمويل الجامعات السعودية لإجراء الدراسات المستقبلية في العلوم التربوية.
- قلة مقترحات أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في بحوثهم لمواضيع أبحاث تتصل بالدراسات المستقبلية التربوية.
- ندرة وجود مقررات دراسية يقوم بتدريسها أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالمرحلتين: الجامعية، والدراسات العليا متخصصة بالدراسات المستقبلية التربوية.
- قصور العناصر البشرية واللوجستية في قطاع التعليم عن الاستجابة لدواعي التغيير.
- قصور أجهزة الإدارة في المؤسسات التعليمية في فهم الواقع، وفي فهم غايات التغيير إلى الأهداف المستقبلية المرغوبة.
- النقص في وسائل وإمكانات التحرك من الواقع إلى التغيير المأمول.

سابعاً- كيفية مواجهة معوقات تحقيق الرؤية المقترحة:

- يجب أن تقوم المراكز البحثية في البلدان العربية بإصدار قائمة أولويات تتضمن مجموعة من المقترحات البحثية التي تستشرف مستقبل التربية والتعليم في الوطن العربي بصفة الخصوص والعالم بصفة العموم.
- تحفيز الأقسام العلمية على القيام بدراسات مستقبلية كل تخصصاته.
- زيادة مصادر التمويل المخصصة للمؤسسات التعليمية؛ لإجراء الدراسات المستقبلية في العلوم التربوية.

- أن تكون مراكز الدراسات المستقبلية جزءًا من خطة التنمية الشاملة في المملكة العربية السعودية، وأن تكون الأهداف الأساسية لها دعم اتخاذ القرار وتحقيق التكامل الوطني لكافة المجالات التنموية.
- تضمين الخطط الدراسية في الجامعات مقررات في الدراسات المستقبلية.
- استحداث تخصص أكاديمي في الدراسات المستقبلية في برامج الدراسات العليا بالجامعات.

التوصيات:

نظرًا لطبيعة البحث فقد كانت التوصيات في صورة الرؤية المقترحة لتوظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي، والذي توصي الباحثة بتطبيقه، وأخذ مختلف الجامعات السعودية بما جاء فيه، وكذلك توصي الباحثة بتطبيق الآليات التي تم اقتراحها لتوظيف الدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي، وفي ضوء نتائج البحث الحالي يمكن التوصية بما يلي:

- ١- تضمين الخطط الدراسية بكليات التربية في الجامعات السعودية بمرحلي البكالوريوس والدراسات العليا مقررات في الدراسات المستقبلية.
- ٢- عقد ملتقيات ومحاضرات للباحثين في كليات التربية بمرحلي الماجستير والدكتوراه؛ لتعزيز ثقافة الدراسات المستقبلية التربوية.

٣- إقامة مؤتمرات داخل الجامعة وخارجها؛ للاستفادة من التجارب العالمية والعربية الرائدة في مجال كل من: الدراسات المستقبلية، وجودة البحوث التربوية.

٤- إنشاء الجامعات السعودية لمراكز الدراسات المستقبلية من خلال استفادتها من الخبرات العالمية.

٥- تنظيم دورات تدريبية وورش عمل؛ لتدريب الطلبة الباحثين على توظيف أدوات التقنية الحديثة في الحصول على المعارف والمعلومات التي يحتاجونها في أثناء إعداد الدراسات المستقبلية.

٦- تأسيس الأقسام المختلفة بكليات التربية في الجامعات السعودية لجنة علمية من الأساتذة الخبراء في مجال الدراسات المستقبلية؛ لوضع المعايير والخطط اللازمة لتفعيل توظيف الدراسات المستقبلية.

٧- تأسيس كليات التربية بالجامعات السعودية لمواقع إلكترونية تختص بالدراسات المستقبلية في التخصصات المختلفة؛ لتوضيح أهميتها باعتباره وسيلة مهمة لتحقيق جودة البحوث التربوية.

٨- إعداد قاعدة بيانات إلكترونية لطلبة الدراسات العليا الراغبين في إعداد أبحاثهم عن الدراسات المستقبلية، أو الذين يجرون أبحاثهم في هذا المجال، مع توضيح خبراتهم وقدراتهم؛ لتعم الفائدة بينهم.

٩- عمل مطويات ونشرات تعريفية داخل كليات التربية بالجامعات السعودية؛ للتوعية بماهية الدراسات المستقبلية ومجالاتها وأهميتها خاصة للارتقاء بالبحوث التربوية ومعوقاته وآليات تفعيله.

المراجع:

- أبو المجد، مها عبدالله السيد. (٢٠١٦). متطلبات تفعيل التفكير المستقبلي واستشراف الباحث التربوي: الواقع وسبل التفعيل. *مجلة التربية بجامعة المنوفية*، (٣٤)، ٤١-٤٠.
- أبو الهدى، حسام الدين ومحمد، آمال ربيع كامل. (٢٠١٤). البحث التربوي بين حمى الأرقام والأبعاد الغائبة. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ٣ (٢)، ٤٨-٤١.
- أحمد، أسامة زين العابدين عثمان. (٢٠٢٢). رؤية مستقبلية لتعظيم المردود المجتمعي. *المجلة العلمية بجامعة الوادي الجديد*، (٤٠)، ٣٢-٣١.
- احمد، يوسف أحمد. (٢٠٠٩). الدراسات المستقبلية ودور مراكز ومعاهد البحوث. *أوراق الأوسط*، (٢)، ٢٠-١٣.
- الأحمري، إلهام بنت محمد علي. (٢٠٢١). الدراسات البنينة في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية ودورها في جودة البحث التربوي: دراسة ميدانية. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ١٢ (٣٧)، ٧٥-٥٦.
- إدجار، جول. (٢٠١٣). *الدراسات المستقبلية في مصر، الإطار، الأمثلة، الرؤى*. ترجمة محمد العربي. وحدة الدراسات المستقبلية بمكتبة الإسكندرية.
- إسماعيل، وائل محمد. (٢٠١١). التخطيط العلمي لصنع المستقبل. *دراسات دولية*، (٤٧)، ١٠٢-٥٧.
- إغريس، مريم. (٢٠٢٠). أوراق بحثية في مفهوم وأهمية الدراسات المستقبلية. *مجلة الرافد*. متاح على الرابط التالي: <http://arrafid.ae/Article-preview?vwgyh2hyzs0%3d&m-5u3>
- إمام، مروى حسين إسماعيل. (٢٠٢٠). الدراسات المستقبلية وتطوير المناهج الدراسية: رؤية استشرافية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (١٢٩)، ٣٩-٢.
- بركات، زياد وعوض، أحمد. (٢٠١٢). واقع دور الجامعات العربية في تنمية مجتمع المعرفة من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس فيها. *الرائد الدولي*، ١٥ (١)، ٧٩-٥٦.

البريدي، عبد الله. (٢٠١١). ضعف الإنتاج البحثي الإبداعي في العالم العربي المظاهر والمعوقات الحلول مع التركيز على العلوم الإدارية. *مجلة العلوم الإدارية والاقتصادية*، (٤)، ٩٣-٢٩.

بيومي، محمد سيد. (٢٠١٦). معوقات تفعيل الدراسات البينية في العلوم الاجتماعية "دراسة ميدانية". *مجلة كلية الآداب والعلوم الاجتماعية بجامعة السلطان قابوس*، ١٧ (٣)، ١٣٩-١٢٣.

الثبيتي، خالد عوض. (٢٠١٥، ١٦-١٨ مارس). *التوجهات المستقبلية للأبحاث العلمية في الإدارة التربوية* [بحث مقدم] المؤتمر الدولي حول التربية وقضايا التنمية في المجتمع الخليجي، جامعة الكويت.

جبر، دينا محمد. (٢٠١٩). تفعيل منهج التصور المقترح المستقبلي في دراسة العلاقات الدولية من الوجود الترقى إلى الضرورة الاستراتيجية. *مجلة العلوم السياسية، العراق*، (٣٨)، ٣٩.

الجميل، أمينة. (٢٠١١). ما هي الدراسات المستقبلية. الشركة المتحدة للطباعة والنشر والتوزيع.

جندلي، رايح عبدالناصر. (٢٠١٧). الدراسات المستقبلية: تأصيل تاريخي، مفاهيمي ومنهجي. *مجلة العلوم السياسية والقانون*، (١).

جودة، أحمد سعيد. (٢٠٢٠). تحديات البحث التربوي وسبل التغلب عليها. *مجلة كلية التربية بجامعة بنى سويف*، أكتوبر، ٩٦-١٢٠.

جوفيل، هونغ دو. (٢٠١٦). *الاستشراف والسياسة في عزمي بشاره (محرراً)*. سلسلة استشراف للدراسات المستقبلية.

جوهر، صلاح الدين أحمد. (٢٠١٥). مستقبل الدراسات المستقبلية التربوية. *مجلة الإدارة التربوية*، (٤)، ١١-١٣.

الحاج، أحمد علي. (٢٠١٢). *التخطيط التربوي الاستراتيجي: الفكر والتطبيق*. دار المسيرة للنشر.

حافظ، عماد حسين.(٢٠١٥). التفكير المستقبلي: المفهوم - المهارات - الاستراتيجيات . دار العلوم للنشر والتوزيع.

حبيب، نداء حنا والزبون، محمد سليم. (٢٠٢١). دراسة تلوية للدراسات المستقبلية التربوية في الجامعات الأردنية خلال الفترة من ٢٠١٠-٢٠٢٠. *المجلة العلمية*، ٣٧ (٨)، ٢٩٦-٢٩٢.

الحري، عبدالله بن عواد. (٢٠١٩). تصور مقترح لتنمية مهارات فهم الحاضر واستشراف المستقبل لدى طلاب الدبلوم التربوي تخصص الفيزياء بجامعة المجمعة. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، ٤٣ (١)، ١٣١-١٥٤.

حسن، محي الدين عبدالله. (٢٠١١). أولويات البحث التربوي "دراسة ميدانية". *مجلة آفاق تربوية*، ١ (٢).

الحصيف، نجلاء بنت محمد. (٢٠١٩). تصور مقترح لتفعيل الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية بالجامعات السعودية في ضوء الخبرات العالمية [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الحضرمي، أحمد بن سعيد بن ناصر وعطاء، أوسيم محمد عباد. (٢٠٢١). متطلبات تفعيل الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية بجامعة عدن. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، (٤٩)، ٢١٠-٢٤٨.

الحضيف، نجلاء محمد والعبيد، إبراهيم عبدالله. (٢٠٢١). تصورات خبراء التربية لمتطلبات تفعيل الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية: دراسة باستخدام أسلوب دلفاي. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (٢٣)، ٣٨٣-٤٢٢.

حمود، جار حمود. (٢٠١٨). اتجاهات البحث التربوي في مجال أصول التربية بمجلة جامعة الملك سعود : دراسة تحليلية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية : المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب*، (٥)، ١١٣-١٤٦.

الحوت، محمد صبري وتوفيق، صلاح الدين محمد ومحمود، وفاء عبدالفتاح. (٢٠١٥). فعالية الدراسات المستقبلية في التخطيط التربوي. *مجلة كلية التربية جامعة بنها*، ٢٦ (١٠٤)، ١٧٩-٢٢٩.

خلف، السيد محمد عبدالله. (٢٠١٥). تصور مقترح لتطوير البحث التربوي في ضوء معايير جودته دراسات عربية في التربية وعلم النفس. *رابطة التربويين العرب*، (٦٣)، ٤٨٠-٥٢٢.

الخليلي، يوسف خليل. (٢٠١٠). *التحديات التي تواجه البحث التربوي في الوطن العربي* [بحث مقدم] المؤتمر العلمي العاشر بكلية التربية بالفيوم البحث التربوي في الوطن العربي رؤى مستقبلية، (٢)، جامعة الفيوم، ٤١٠-٤١١.

الخويت، سمير عبدالوهاب وبدوي، عبد الرؤوف محمد. (٢٠٠١). إمكانية تطوير بعض مقومات البحث التربوي بالجودة الشاملة. *مجلة عالم التربية*، ٢ (٥).

الدوسري، هدى. (٢٠١٧). *العوامل ذات العلاقة في توجهات طالبات الدراسات العليا التربوية نحو الدراسات المستقبلية في جامعة الإمام محمد بن سعود وجامعة الملك سعود: دراسة ميدانية* [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض. الديباني، محمد. (٢٠١٧). دراسات المستقبل: أسسها الفلسفية واستخداماتها بالبحوث التربوية في البلدان العربية. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، ٤٤ (٤).

رجاء الله، محمد بن سليم الله. (٢٠١٩). معوقات الدراسات المستقبلية في مجال التربية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا وحلول مقترحة لها. *مجلة كلية التربية*، ٣٨ (١٨١)، ٦٥٢-٥٧٣.

الرحيلي، محمد بن سليم. (٢٠١٩). معوقات الدراسات المستقبلية في مجال التربية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا وحلول مقترحة لها. *مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر*، ٨ (١٨١)، ٦٢٥-٥٧٣.

رشيد. (٢٠١٣). *رؤية مقترحة لتوظيف أساليب دراسة المستقبل في البحوث التربوية بالجامعات الفلسطينية* [بحث مقدم] أعمال المؤتمر العلمي الثاني: أولويات البحث العلمي في فلسطين... نحو دليل وطني للبحث العلمي، ١٠٩-١٦٠.

الرمضاني، مازن. (٢٠١٦). *دراسة المستقبلات: رؤية في إشكالات المفهوم في عزمي بشاره (محرراً)*. سلسلة استشراف للدارسات المستقبلية.

الريحان، وفاء. (٢٠١٨). واقع الدراسات المستقبلية في العالم العربي. آفاق سياسية، (٣٣)، ٥٣-٥٦.

زاهر، ضياء الدين. (٢٠١٩). مقدمة في الدراسات المستقبلية مفاهيم - أساليب - تطبيقات (ط.٣). المركز العربي للتعليم والتنمية.

الزين، بوشعيب. (٢٠١٣). البحث التربوي ورهان الجودة - المشروع التدخلي والتطويري. مجلة عالم التربية، (٢٢)، ٤٧٨.

سالم، عبدالمقصود. (٢٠١٢). توظيف مفهوم تربية المستقبل عند إدجار موران في منهج التربية الإسلامية. مجلة التجديد، ١٦ (٣١)، ٨٠-٥١.

شنودة، إميل فهمي. (٢٠١٠، أبريل ١٤-١٥). فعالية الدراسات المستقبلية في التنبؤ التخطيطي الاستراتيجي وجودته في التعليم العالي [بحث مقدم] المؤتمر السنوي الخامس والدولي الثاني بعنوان الاتجاهات الحديثة في تطوير مؤسسات التعليم العالي في مصر والعالم العربي.

الشهري، عجلان محمد. (٢٠١٤). مستقبل التعليم العالي في الوطن العربي في ظل التحديات العالمية للمؤلف رمزي أحمد عبدالحفي. مجلة الإدارة العامة، ٥٤ (٢)، ٣٧٣-٣٩٩.

الصغير، أحمد عبدالله. (٢٠١٤). الفريق كمدخل لضمان جودة البحث التربوي في كليات التربية المصرية [بحث مقدم] المؤتمر العلمي العربي الثامن للإنتاج العلمي التربوي في البيئة العربية القيمة والأثر. مجلة جمعية الثقافة من أجل التنمية، القاهرة.

الضامن، منذر. (٢٠٠٧). أساسيات البحث العلمي. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الطاهر، سليم وغريسة، أحمد. (٢٠٢١). نحو اعتماد معايير جودة البحث التربوي ومدى جدوى البحث في علوم التربية بمؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر "رؤية مستقبلية". مجلة التربية والصحة النفسية، ٦ (٢)، ٦٠-٩٢.

الطويل، ناصر. (٢٠١٦). تأثير الأبعاد المنهجية للدراسات المستقبلية العربية في الحصيلة العلمية والمنهجية. تحرير عزمي بشارة. سلسلة استشراف للدراسات المستقبلية.

عامر، طارق عبد الرؤوف. (٢٠١٤). الدراسات المستقبلية: مفهومها - أساليبها - أهدافها (ط.٣). دار السحاب للنشر والتوزيع.

عبد الحي، وليد. (٢٠١٢). مدخل إلى الدراسات المستقبلية في العلوم السياسية. المركز العلمي للدراسات السياسية.

عبد الوارث، إيهاب محمد. (٢٠١٦). استخدام مداخل العلوم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) في تدريس الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي بأبعاد استشراف المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٧٥)، ١٧-٥٨.

عبد السلام، بوزيرة. (٢٠١٧). الدراسات المستقبلية في العالم العربي بين الواقع المأزوم والأفق المأمول. مجلة العلوم الإنسانية بجامعة محمد خضر بسكرة، (٤٦)، ٤٤٣-٤٥٤.

عبد العظيم، محمد. (٢٠١٨). استخدام أسلوب السيناريوهات في التخطيط التربوي. المعهد المصري للدراسات.

عبد اللطيف، محمد محمود. (٢٠١٠). البحث العلمي في مؤسسات التعليم الجامعي: مداخل لتطوير الأداء البحثي في هذه المؤسسات [بحث مقدم] المؤتمر العلمي السنوي العربي الخامس - الدولي الثاني "الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي، مج (١)، كلية التربية النوعية بجامعة المنصورة.

العجمي، محمد عامر محمد. (٢٠١٩). واقع الدراسات المستقبلية في العلاقات العامة والإعلان. المجلة العلمية لبحوث الإعلام وتكنولوجيا الاتصال، ٥(٥)، ٣٥-٥٣.

العزازي، محمد السيد محمد إسماعيل. (٢٠٢٢). جودة البحث التربوي وعلاقته بتبني قضايا التعليم قبل الجامعي على ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠: دراسة تحليلية. مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم والتربية، (٨)، ٣٠١-٣٧٧.

عساف، محمود عبد المجيد. (٢٠٢٠). درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية لمعوقات توظيف أساليب دراسة المستقبل في البحوث التربوية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ١٣ (٤٣)، ٨٥-١٠٩.

عساف، محمود عبد المجيد رشيد. (٢٠١٣). رؤية مقترحة لتوظيف أساليب دراسة المستقبل في البحوث التربوية بالجامعات الفلسطينية [بحث مقدم] أعمال المؤتمر العلمي الثاني:

أولويات البحث العلمي في فلسطين نحو دليل وطني للبحث العلمي، الجامعة الإسلامية بغزة، ١٠٩-١٦٠.

العنزي، تهازي. (٢٠٢١). توجهات البحث التربوي لتحقيق رؤية الكويت: رأس مال بشري إبداعي. *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*، ١ (١).

عيد، هنية جاد عبد الغالي. (٢٠١٩). اليقظة الذهنية لدى الباحثين والإفادة منها في تطوير البحث التربوي بكليات التربية. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، ٣٥ (٤)، ٤٧٠-٥٣٧. العيسوي، إبراهيم حسن. (٢٠٢٠). الدراسات المستقبلية ومشروع مصر ٢٠٢٠. *المجلة الدولية للبحوث النوعية المتخصصة*، ٣٦ (٣)، ١١-٣٢.

غبور، أماني السيد. (٢٠١٩). رؤية استراتيجية مقترحة لتطوير البحث العلمي في الجامعات المصرية لتعزيز قدرتها التنافسية. *مجلة بحوث التربية النوعية*، ٦٣ (١٠٩).

DOI:10.21608/mbse.2019.136035

الفتحي، محمد العامر. (٢٠١٤). البحث التربوي وتنمية نظام التربية والتكوين كعامل من عوامل أزمة التربية والتكوين. *مجلة عالم التربية*، ٢٤ (٢)، ص ٢٤٣.

فلية، فاروق والزكي، أحمد. (٢٠٠٣). *الدراسات المستقبلية من منظور تربوي*. دار مسيلة. قارح مجدي. (٢٠١٦). *الدراسات المستقبلية في الفكر العربي الحديث والمعاصر*. مجلة *الدراسات المستقبلية*، ١١ (١)، ١٢-١١.

القحطاني، مبارك فهد سرحان. (٢٠١٦). أبرز التحديات المستقبلية التي تواجه القيادات التربوية في المملكة العربية السعودية وسبل مواجهتها. *مجلة التربية (الأزهر) للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*، ٣٥ (١٧٠)، ٤٧٥-٥٣٢.

قنديل، أنيسة عطية. (٢٠١١). *اتجاهات البحث التربوي الأكاديمي بالجامعات الفلسطينية في مجال الإدارة المدرسية [بحث مقدم] مؤتمر البحث العلمي: مفاهيمه - أخلاقياته - توظيفه*. الجامعة الإسلامية، غزة.

كفاني، حنان مصطفى محمد ومحمد، إيمان مصطفى. (٢٠٢٠). تصور مقترح لتنمية ثقافة الدراسات المستقبلية لدى طلاب الدراسات العليا بكليات التربية جامعة الأزهر. *مجلة التربية بجامعة الأزهر*، ١٨٧ (١)، ٢٨٩-٣٤٨.

مبروك، ساحلي. (٢٠٢٠). مناهج وتقنيات الدراسات المستقبلية وتطبيقاتها في التخطيط. *المجلة الجزائرية للأمن والتنمية*، ٤ (١٢)، ٢٠٤-١٨٨.

محضر، وفاء عبد العزيز عبدالله. (٢٠١١). آليات ربط بحوث الدراسات العليا بخطة التنمية في المملكة العربية السعودية. *مجلة بحوث التربية النوعية*، (٢٣)، ٩٧٧-٩٦١.

محمد، عوض إبراهيم. (٢٠٠٨). أولويات البحث التربوي نحو تطوير المعلم [رسالة ماجستير، جامعة أم القرى] دار المنظومة.

المحمودي، محمد سرحان. (٢٠١٩). مناهج البحث العلمي (ط٣). دار الكتاب.

مصطفى، محمد عبدالرؤف. (٢٠١٤). اتجاهات البحث التربوي في الجامعات المصرية : دراسة حالة على جامعة طنطا [بحث مقدم] المؤتمر العلمي الثالث والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة.

المغيدي، الحسن بن محمد. (٢٠١٠). معوقات البحث التربوي في جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية دراسة ميدانية. *مجلة كلية التربية بجامعة الفيوم*.

المفتي، محمد أمين. (٢٠١٨). قضايا في البحث التربوي : رؤية واقتراحات. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، ١ (١)، ٥٨-٤٩.

منصور، محمد إبراهيم. (٢٠١٦). توطین الدراسات المستقبلية في الثقافة العربية : الأهمية والصعوبات والشروط. مكتبة الإسكندرية، وحدة الدراسات المستقبلية.

المهدى، مجدي صلاح. (٢٠١٩). مناهج البحث التربوي. دار الفكر العربي.

نصار، علي. (٢٠١٥). تفعيل مقومات البحث التربوي على ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. *مجلة المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي - جامعة العلوم والتكنولوجيا*، ٨ (٢٠)، ٩١-١٢٦.

هاشم، نوار وطعمة، أمجد. (٢٠١٩). مراكز الدراسات المستقبلية ودورها في صنع القرار - إقليم كردستان أنموذجاً [بحث مقدم] المؤتمر الرابع للشؤون القانونية، جامعة المستنصرية، العراق.

- Blackmur, D. (2004). A critique of the concept of a national qualifications framework. *Quality in higher education*, 10(3), 267-284.
- Godhe, M., & Goode, L. (2018). Critical future studies-A thematic introduction. *Culture Unbound*, 10(2), 151-162.
- Gosling, D. (2001). Lost Opportunity: What a Credit Framework Would Have Added to the National Qualification Frameworks [https://doi.org/10.1111/1468-2273.00188]. *Higher Education Quarterly*, 55(3), 270-284. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1468-2273.00188
- Groff, L., & Smoker, P. (2014). *introduction to future studies*. www.csudh.edu/global_options/introFs.HTML
- Inayatullah, S. (2013). Futures studies: theories and methods. *There's a future: Visions for a better world*, 36-66.
- Kearns, P. (2004). *Education Research in the Knowledge Society: Key Trends in Europe and North America*. ERIC.
- Ollenburg, S. A. (2019). A futures-design-process model for participatory futures. *Journal of futures studies*, 23(4), 51-62.
- Powers, D. (2020). Towards a futurist cultural studies. *International Journal of Cultural Studies*, 23(4), 451-457.
- Tight, M. (2019). Systematic reviews and meta-analyses of higher education research. *European Journal of Higher Education*, 9(2), 133-152.

- AlmrAjc:
- Âbw Almjd 'mhA çbdAllh Alsyd. (2016). mTlBAt tfçyl Altftkyr Almstqbyl wAstšrAf AlbAH0 Altrbwy: AlwAqç wsbl Altfcyl. mjlh Altrbyh bjAmçh Almnwfyh (34). ٤١-١ ،
- Âbw Alhdÿ 'HsAm Aldyn wmHmd 'ÂmAl rbyç kAml. (2014). AlbH0 Altrbwy byn Hmÿ AlÂrqAm wAlÂbçAd AlÿAÿbh. mjlh jAmçh Alfym llçlwm Altrbwyh wAlnfsyh ٣ (2). ٤٨-١ ،
- ÂHmd 'ÂsAmh zyn AlçAbdyn ç0mAn.(2022). rÿyh mstqbyl ItçDym Almrwd Almjtmçy. Almjlh Alçlmyh bjAmçh AlwAdy Aljdyd (40). ٣٢-١ ،
- AHmd 'ywsf ÂHmd.(2009). AldrAsAt Almstqbyl wdwr mrAkz wmçAhd AlbHw0. ÂwrAq AlÂwsT (2). ٢٠-١٣ ،
- AlÂHmry 'ÂlhAm bnt mHmd çly.(2021). AldrAsAt Albynyh fy AltxSSAt Altrbwyh bAljAmçAt Alçwdy wdwrhA fy jwdh AlbH0 Altrbwy: drAsh mydAnyh. mjlh jAmçh Alqds AlmftwHh llÂbHA0 wAldrAsAt Altrbwyh wAlnfsyh ١٢(37). ٧٥-٥٦ ،
- ÂdjAr 'jwl. (2013). AldrAsAt Almstqbyl fy mSr 'AlÂTAr 'AlÂm0lh 'Alrÿÿ. trjmh mHmd Alçrby. wHdh AldrAsAt Almstqbyl bmktbh AlÂskndryh.
- ÂsmAçyl 'wAÿl mHmd. (2011). AltxTyT Alçlmy lSnç Almstqbl. drAsAt dwlyh (47). ١٠٢-٥٧ ،
- Âÿrys 'mrym. (2020). ÂwrAq bH0yh fy mfhwm wÂhmlyh AldrAsAt Almstqbyl. mjlh AlrAfd. mtAH çlÿ AlrAbT AltAly: <http://arrafid.ae/Article-preview?vwgyh2hyzs0%3d&m-5u3>
- ÂmAm 'mrwÿ Hsyn ÂsmAçyl. (2020). AldrAsAt Almstqbyl wtTwyr AlmnAhj AldrAsyh: rÿyh AstšrAfyh. mjlh Aljmçyh Altrbwyh lldrAsAt AlAjtmaçyh (129). ٣٩-٢ ،
- brkAt 'zyAd wçwD 'ÂHmd. (2012). wAqç dwr AljAmçAt Alçrbyh fy tmnyh mjtmc Almçrfh mn wjhh nDr çnyh mn ÂçDA' hyÿh Altdrys fyhA. AlrASd Aldwly ١٥ (1). ٧٩-٥٦ ،
- Albrydy 'çbd Allh. (2011). Dçf AlÂntAj AlbH0y AlÂbdAçy fy AlçAlm Alçrby AlmDAhr wAlmçwqAt AlHlwl mç Altrkyz çlÿ Alçlwm AlÂdAryh. mjlh Alçlwm AlÂdAryh wAlAqtSadyh (4). ٩٣-٢٩ ،
- bywmy 'mHmd syd. (2016). mçwqAt tfçyl AldrAsAt Albynyh fy Alçlwm AlAjtmaçyh " drAsh mydAnyh ". mjlh klyh AlÂdAb wAlçlwm AlAjtmaçyh bjAmçh AlslTan qAbws ٧ (3). ١٣٩-١٢٣ ،
- Al0byty 'xAld çwAD. (2015 ١٨-١٦ 'mArs). AltwjhAt Almstqbyl llÂbHA0 Alçlmyh fy AlÂdArh Altrbwyh]bH0 mqdm[Almwtmr Aldwly Hwl Altrbyh wQDayA Altnmyh fy Almjtmç Alxlyjy 'jAmçh Alkwyt.
- jbr 'dynA mHmd. (2019). tfçyl mnhy AltSwr AlmqtrH Almstqbyl fy drAsh AlçlAqAt Aldwlyh mn Alwjwd Altrqy Âlÿ AlDrwrh AlAstrAtyjy. mjlh Alçlwm AlsAçyh 'AlçrAq.(٣٩-٣٨) ،
- Aljmly 'Âmynh. (2011). mA hy AldrAsAt Almstqbyl. Alšrk AlmtHdh lltbAçh wAlnšr wAltwzç.
- jndly 'rAbH çbdAlnASr. (2017). AldrAsAt Almstqbyl: tÂSyl tAryxy 'mfAhymy wmnhyj. mjlh Alçlwm AlsAçyh wAlqAnwn.(١) ،

- jwdh ,ÂHmd scyd. (2020). tHdyAt AlbH0 Altrbwy wsbl AltYlb çlyhA. mjlh klyh Altrbyh bjAmçh bnÿ swyf ,Âktwbr. ١٢٠-٩٦ ،
- jwfyl ,hwy dw. (2016). AlAstsrAf wAlsyaAsh fy çzmy bšArh (mHrr'A). slslh AstsrAf lldArsAt Almstqblyh.
- jwhr ,SlAH Aldyn ÂHmd.(2015). mstqbl AldrAsAt Almstqblyh Altrbwyh. mjlh AlÂdArh Altrbwyh ٢ ،(4). ١٣-١١ ،
- AlHAj ,ÂHmd çly. (2012). AltxTyT Altrbwy AlAstrAtyjj: Alfkr wAltTbyq. dAr Almsyrh llnsr.
- HAfD ,çmAd Hsyn.(2015). Altfty Almstqbly: Almfhwm – AlmharAt – AlAstrAtyjjAt. dAr Alçlw m llnsr wAltwyç.
- Hbyb ,nda' Hna wAlzbwn ,mHmd slym. (2021). drAsh tlwyh lldrAsAt Almstqblyh Altrbwyh fy AljAmçAt AlÂrdnyh xlaI Alftrh mn 2010-2020. Almjlh Alçlmyh ٣٧ ،(8). ٢٩٢-٢٩٦ ،
- AlHrby ,çbdAllh bn çwAd. (2019). tSwr mqrH ltnmyh mharAt flm AlHADr wAstsrAf Almstqbl Idÿ TlAb Aldblwm Altrbwy txSS AlfzyA' bjAmçh Almjmçh. Almjlh Aldwlyh llÂbHA0 Altrbwyh ٤٣ ،(1). ١٥٤-١٣١ ،
- Hsn ,mHy Aldyn çbdAllh. (2011). ÂwlwyAt AlbH0 Altrbwy "drAsh mydAnyh". mjlh ÂfAq trbwyh. (٢) ١ ،
- AlHSyf ,njla' bnt mHmd. (2019). tSwr mqrH ltfçyl AldrAsAt Almstqblyh fy AlbHw0 Altrbwyh bAljAmçAt Alsçwdyfy Dw' AlxbrAt AlçAlmyh JrsAlh dktwrAh çyr mnšwrh[,jAmçh AlÂmAm mHmd bn sçwd AlÂslAmyh , AlryAD .
- AlHDRmy ,ÂHmd bn scyd bn nASr wçTA' ,Âwsym mHmd çbAd. (2021). mtTlbAt tfçyl AldrAsAt Almstqblyh fy AlbHw0 Altrbwyh bjAmçh çdn. mjlh AlÂndls llçlw AlÂnsAnyh wAlAjtmAçy , (49). ٢٤٨-٢١٠ ،
- AlHDyf ,njla' mHmd wAlçbyd ,ÂbrAhym çbdAllh.(2021). tSwrAt xbrA' Altrbyh lmtTlbAt tfçyl AldrAsAt Almstqblyh fy AlbHw0 Altrbwyh: drAsh bAstxdAm Âslwb dlfAy. Almjlh Alçrbyh llçlw Altrbwyh wAlnfsy , (23). ٤٢٢-٣٨٣ ،
- Hmwd ,jAr Hmwd. (2018). AtjAhAt AlbH0 Altrbwy fy mjaI ÂSwl Altrbyh bmjlh jAmçh Almk sçwd : drAsh tHlylyh. Almjlh Alçrbyh llçlw Altrbwyh wAlnfsy : Almšssh Alçrbyh lltrbyh wAlçlw m wAlÂdAb , (5). ١٤٦-١١٣ ،
- AlHwt ,mHmd Sbry wtwfyq ,SlAH Aldyn mHmd wmHmwd ,wfA' çbdAlftAH.(2015). fçAlyh AldrAsAt Almstqblyh fy AltxTyT Altrbwy. mjlh klyh Altrbyh jAmçh bnha ٢٦ ،(104). ٢٢٩-١٧٩ ،
- xlf ,Alsyd mHmd çbdAllh. (2015). tSwr mqrH ltTwyr AlbH0 Altrbwy fy Dw' mçAyyr jwdth drAsAt çrbyh fy Altrbyh wçlm Alnfs. rAbTh Altrbwyyn Alçrb , (63). ٥٢٢-٤٨٠ ،
- Alxlyly ,ywsf xlyl. (2010). AltHdyAt Alty twAjh AlbH0 Altrbwy fy AlwTn Alçrby jBH0 mqdm[Almwtmr Alçlmy AlçAsr bklyh Altrbyh bAlfywm AlbH0 Altrbwy fy AlwTn Alçrby rWÿ mstqblyh , (2) ,jAmçh Alfym-٤١٠ ، ٤١١
- Alxwy ,smyr çbdAlwhAb wbdwy ,çbd Alrwwf mHmd. (2001). ÂmkAnyh tTwyr bçD mqwmAt AlbH0 Altrbwy bAljwdh AlšAmlh . mjlh çAlm Altrbyh. (٥) ٢ ،
- Aldwsry ,hdÿ. (2017). AlçwAml ðAt AlçlAqh fy twjhAt TalbAt AldrAsAt AlçlyA Altrbwyh nHw AldrAsAt Almstqblyh fy jAmçh AlÂmAm mHmd bn

- sçwd wjAmçh Almlk sçwd : drAsh mydAnyh]rsAlh mAjstyr çyr mnšwrh[jAmçh AlĀmAm mHmd bn sçwd 'AlryAD.
- AlðbyAny 'mHmd. (2017). drAsAt Almstqbl: ĀsshA Alflsfyh wAstxdAmAthA bAlbHwθ Altrbwyh fy AlbldAn Alçrbyh. mjlh drAsAt Alçlwm Altrbwyh . (٤)٤٤
- rjA' Allh 'mHmd bn slym Allh. (2019). mçwqAt AldrAsAt Almstqblyh fy mjaAl Altrbyh mn wjhĥ nĎr TlAb AldrAsAt AlçlyA wHlwl mqtrHĥ lhA. mjlh klyh Altrbyh ٣٨ , (181). ٦٥٢-٥٧٣ ,
- AlrHyly 'mHmd bn slym. (2019). mçwqAt AldrAsAt Almstqblyh fy mjaAl Altrbyh mn wjhĥ nĎr TlAb AldrAsAt AlçlyA wHlwl mqtrHĥ lhA. mjlh klyh Altrbyh bjAmçh AlĀzhr ٨ , (181). ٦٥٥-٥٧٣ ,
- ršyd.(2013). rŵyh mqtrHĥ ltwĎyf ĀsAlyb drAsh Almstqbl fy AlbHwθ Altrbwyh bAljAmçAt AlflsTynyh]bHθ mqdm[ĀçmAl Almŵtmr Alçlmy AlθAny: ĀwlwyAt AlbHθ Alçlmy fy flsTyn ... nHw dllyl wTny llbHθ Alçlmy-١٠٩ , ١٦٠ .
- AlrmDAny 'mAzn. (2016). drAsh AlmstqblAt: rŵyh fy ĀškAlAt Almfhwm fy çzmy bšArĥ (mHrrĀ). slslĥ AstšrAf lldArsAt Almstqblyh.
- AlryHAN 'wFA'.(2018). wAqç AldrAsAt Almstqblyh fy AlçAlm Alçrby. ĀfAq syAsyh ,(33)٥٣ ,-- 56.
- zAhr 'DyA' Aldyn. (2019). mqdmĥ fy AldrAsAt Almstqblyh mfAhym –ĀsAlyb– tTbyqAt (T.3). Almrkz Alçrby lltçlym wAltnmyh.
- Alzyn 'bwšçyb. (2013). AlbHθ Altrbwy wrhAn Aljwdĥ -Almšrwç Altdxly wAltTwry. mjlh çAlm Altrbyh ,(22). ٤٧٨ ,
- sAlm 'çbdAlmqSwd. (2012). twĎyf mfhwm trbyh Almstqbl çnd ĀdjAr mwrAn fy mnĥj Altrbyh AlĀslAmyĥ. mjlh Altjdyyd ١٦ ,(31). ٨٠-٥١ ,
- šnwdĥ 'Āymyl fhmy. (2010 , Ābryl 14-15). fçAlyĥ AldrAsAt Almstqblyh fy Altnbŵ AltxTyTy AlAstrAtygy wjwdth fy Altçlym AlçAly]bHθ mqdm[Almŵtmr Alsnyw Alxams wAldwly AlθAny bçnwAn AlAtjAhAt AlHdyθĥ fy tTwyr mŵssAt Altçlym AlçAly fy mSr wAlçAlm Alçrby.
- Alšhry 'çjlAn mHmd.(2014). mstqbl Altçlym AlçAly fy AlwTn Alçrby fy Ďl AltHdyAt AlçAlmyĥ llmŵlf rmzy ĀHmd çbdAlHy. mjlh AlĀdarĥ AlçAmĥ . ٥٤(2). ٣٩٩-٣٧٣ ,
- AlSyrr 'ĀHmd çbdAllh. (2014). Alfryq kmdxl lDmAn jwdĥ AlbHθ Altrbwy fy klyAt Altrbyh AlmSryĥ]bHθ mqdm[Almŵtmr Alçlmy Alçrby AlθAmn llĀntAj Alçlmy Altrbwy fy AlbyŶĥ Alçrbyĥ Alqymĥ wAlĀθr. mjlh jmçyĥ AlθqAfĥ mn Ājl Altnmyĥ ,AlqAhrĥ.
- AlDAmn 'mnðr. (2007). ĀsAsyAt AlbHθ Alçlmy. dAr Almsyrĥ llmšr wAltwzyc wAltTbAçĥ.
- AlTAhr 'slym wyrAysh ,ĀHmd.(2021). nHw AçtmAd mçAyyr jwdĥ AlbHθ Altrbwy wmdŶ jdwŶ AlbHθ fy çlwm Altrbyĥ bmŵssAt Altçlym AlçAly wAlbHθ Alçlmy bAljzAŶr"rŵyh mstqblyĥ". mjlh Altrbyĥ wAlSHĥ Alnfsyĥ . ٦(2)٦٠ ,-- 92.
- AlTwyl 'nASr. (2016). tĀθyr AlĀbçAd Almnhjyĥ lldrAsAt Almstqblyĥ Alçrbyĥ fy AlHSylĥ Alçlmyĥ wAlmnhjyĥ. tHryr çzmy bšArĥ. slslĥ AstšrAf lldrAsAt Almstqblyĥ.

- çAmr 'Tarq çbd Alrwwf. (2014). AldrAsAt Almstqbylyh: mfhwmhA- ÂsAlybhA- ÂhdAfha (T.3). dAr AlSHAB llnsr wAltwyç.
- çbd AlHy 'wlyd. (2012). mdxl Âlÿ AldrAsAt Almstqbylyh fy Alçlwm AlsYAsyh. Almrkz Alçlmy lldrAsAt AlsYAsyh.
- çbd AlwArθ 'ÂyhAb mHmd. (2016). AstxdAm mdAxl Alçlwm wAltknwlwyyA wAlmjtmc wAlbyÿh ((STSE fy tdrys AljyrAfyA ltnmyh mhArAt Altfkry Almstqbyly wAlwçy bÂbçAd AstsrAf Almstqbl ldÿ TlAb AlmrHlh AlθAnwyh. mjlh drAsAt çrbyh fy Altrbyh wçlm Alnfs '(75). ٥٨-١٧ ،
- çbdAlslAm 'bwzyrh.(2017). AldrAsAt Almstqbylyh fy AlçAlm Alçrby byn AlwAqç AlmÂzwm wAlÂfq AlmÂmw. mjlh Alçlwm AlÂnsAnyh bjAmçh mHmd xDr bskr '(46). ٤٥-٤٣ ،
- çbdAlçDym 'mHmd. (2018). AstxdAm Âslwb AlsynArywhAt fy AltTyT Altrbwy. Almçhd AlmSry lldrAsAt.
- çbdAllTyf 'mHmd mHmwd. (2010). AlbHθ Alçlmy fy mwssAt Altçlym AljAmçy :mdAxl ltTwyr AlÂda' AlbHθy fy hðh AlmwwssAt]bHθ mqdm[Almwtmr Alçlmy Alsnwy Alçrby AlxAms- Aldwly AlθAny" AlAtjAhAt AlHdyθh fy tTwyr AlÂda' Almwwssy wAlÂkAdymy fy mwssAt Altçlym AlçAly Alnwçy fy mSr wAlçAlm Alçrby 'mj (1) 'klyh Altrbyh Alnwçy bjAmçh AlmnSwrh. Alçjmy 'mHmd çAmr mHmd.(2019). wAqç AldrAsAt Almstqbylyh fy AlçlAqAt AlçAmh wAlÂçlAn. Almjlh Alçlmyh lbHwθ AlÂçlAm wtknwlwyyA AlAtSAIθ '(5). ٥٣-٣٥ ،
- AlçzAzy 'mHmd AlsYd mHmd ÂsmAçyl.(2022). jwdh AlbHθ Altrbwy wçlAqth btbny qDAYA Altçlym qbl AljAmçy çlÿ Dw' rwyh mSr 2030: drAsh tHlylyh. mjlh jAmçh jnwB AlwAdy Aldwlyh llçlwm wAltrbyh '(8). ٣٧٧-٣٠١ ،
- çsAf 'mHmwd çbd Almjd. (2020). drjh tqdyr ÂçDA' hyÿh Altdrys bAljAmçAt AlflsTynyh lmcwqAt twDyf ÂsAlyb drAsh Almstqbl fy AlbHwθ Altrbwyh. Almjlh Alçrbyh lDmAn jwdh Altçlym AljAmçy '١٣ '(43). ١٠٩-٨٥ ،
- çsAf 'mHmwd çbdAlmjyd rSyd. (2013). rwyh mqtrHh ltWdyf ÂsAlyb drAsh Almstqbl fy AlbHwθ Altrbwyh bAljAmçAt AlflsTynyh]bHθ mqdm[ÂçmAl Almwtmr Alçlmy AlθAny: ÂwlwyAt AlbHθ Alçlmy fy flsTyn nHw dlyl wTny llbHθ Alçlmy 'AljAmçh AlÂslAmyh byzh '. ١٦٠-١٠٩ ،
- Alçnzy 'thAny. (2021). twjhAt AlbHθ Altrbwy ltHqyq rwyh Alkwyt: rÂs mAl bSry ÂbdAçy. mjlh AldrAsAt wAlbHwθ Altrbwyh.(')١' ،
- çyd 'hnyh jAd çbd AlyAly. (2019). AlyqDh Alðhnyh ldÿ AlbAHθyn wAlÂfAdh mnha fy tTwyr AlbHθ Altrbwy bklyAt Altrbyh. mjlh klyh Altrbyh bjAmçh ÂsywT, 35(4). ٥٣٧-٤٧٠ ،
- Alçyswy 'ÂbrAhym Hsn. (2020). AldrAsAt Almstqbylyh wmêrwç mSr 2020. Almjlh Aldwlyh llbHwθ Alnwçy AlmTxSSh '(36). ٣٢-١١ ،
- çbwR 'ÂmAny AlsYd. (2019). rwyh AstrAtyjjh mqtrHh ltTwyr AlbHθ Alçlmy fy AljAmçAt AlmSryh ltçyz qdrthA AltnAfsyh. mjlh bHwθ Altrbyh Alnwçy '٦٣(109). DOI:10.21608/mbse.2019.136035
- AltHy 'mHmd AlçAmr. (2014). AlbHθ Altrbwy wtnmyh nDAm Altrbyh wAltwyn kçAml mn çwAml Âzmh Altrbyh wAltwyn. mjlh çAlm Altrbyh '(24) 'S.243.

- flyh 'fArwq wAlzky 'ÂHmd. (2003). AldrAsAt Almstqbylyh mn mnDwr trbwy. dAr msylh.
- qArH mjdy. (2016). AldrAsAt Almstqbylyh fy Alfkr Alçrby AlHdyθ wAlmçASr. mjlh AldrAsAt Almstqbylyh '(1).١٢-١١ ،
- AlqHTAny 'mbArk fhyd srHAn. (2016). Âbrz AltHdyAt Almstqbylyh Alty twAjh AlqAdAt Altrbwyh fy Almmł-šh Alçrbyh Alsçwdydh wsbl mwAjthA. mjlh Altrbyh(AlÂzhr) llbHwθ Altrbwyh wAlnfsydh wAlAjtmAçydh٣٥ ،(170)-٤٧٥ ، ٥٣٢
- qndyl 'Ânysh çTyh. (2011). AtjAhAt AlbHθ Altrbwy AlÂkAdymy bAljAmçAt AlfłsTynydh fy mjal AlÂdArh Almdrsydh]bHθ mqdm[mwtmr AlbHθ Alçlmy: mfAhymh – ÂxlAqyAth – twDyfh. AljAmçh AlÂslAmyh 'yzh.
- kfAfy 'HnAn mSTfY mHmd wmHmd 'ÂymAn mSTfY. (2020). tSwr mqtrH ltnmyh θqAfh AldrAsAt Almstqbylyh ldY TlAb AldrAsAt AlçlyA bklyAt Altrbyh jAmçh AlÂzhr. mjlh Altrbyh bjAmçh AlÂzhr ١٨٧ ،(1).٣٤٨-٢٨٩ ،
- mbrwk 'sAHly. (2020). mnAhj wtqnyAt AldrAsAt Almstqbylyh wtTbyqAthA fy AltxTyT. Almjlh AljzAYryh llÂmn wAltnmydh٤ ،(12).٢٠٤-١٨٨ ،
- mHDr 'wFA' çbd Alçzyz çbdAllh. (2011). ÂlyAt rbT bHwθ AldrAsAt AlçlyA bxTT Altnmydh fy Almmł-šh Alçrbyh Alsçwdydh. mjlh bHwθ Altrbyh Alnwçydh '(23).٩٧٧-٩٦١ ،
- mHmd 'çwD ÂbrAhym. (2008). ÂwlwyAt AlbHθ Altrbwy nHw tTwyr Almçlm]rsAlh mAjstyr 'jAmçh Âm AlqrY[dAr AlmnDwmh.
- AlmHmwdy 'mHmd srHAn.(2019). mnAhj AlbHθ Alçlmy(T3). dAr AlktAb.
- mSTfY 'mHmd çbdAlrwf.(2014). AtjAhAt AlbHθ Altrbwy fy AljAmçAt AlmSryh : drAsh Halh çlY jAmçh TnTA]bHθ mqdm[Almwtmr Alçlmy AlθAlθ wAlçšrn lljmcydh AlmSryh llmnAhj wTrq Altdrys 'AlqAhrh.
- Almydy 'AlHsn bn mHmd. (2010). mçwqAt AlbHθ Altrbwy fy jAmçh Almlk xAld bAlmmłkh Alçrbyh Alsçwdydh drAsh mydAnyh. mjlh klyh Altrbyh bjAmçh Alfym.
- Almfty 'mHmd Âmyn. (2018). qDAyA fy AlbHθ Altrbwy : rwyh wAqtrAHAt. Almjlh Aldwlyh llbHwθ fy Alçlwmm Altrbwydh' ،(1).٥٨-٤٩ ،
- mnSwr 'mHmd ÂbrAhym. (2016). twTyn AldrAsAt Almstqbylyh fy AlθqAfh Alçrbyh :AlÂhmydh wAlSçwbAt wAlšrwT. mktbh AlÂskndryh 'wHdh AldrAsAt Almstqbylyh.
- AlmhdY 'mjdy SIAH. (2019). mnAhj AlbHθ Altrbwy. dAr Alfkr Alçrby.
- nSAr 'çly. (2015). tfçyl mqwmAt AlbHθ Altrbwy çlY Dw' mtTlbat mjtmc Almçrfh. mjlh Almjlh Alçrbyh lDmAn jwdh Altçlym AljAmçy- jAmçh Alçlwmm wAltknwłwyA٨ ،(20).١٢٦-٩١ ،
- hAšm 'nwAr wTçmh 'Âmj. (2019). mrAkz AldrAsAt Almstqbylyh wdwrhA fy Sçç AlqrAr – Âqlym krđstAn Ânmwðj'Â]bHθ mqdm[Almwtmr AlrAbç llšwn AlqAnwnydh 'jAmçh AlmstnSryh 'AlçrAq.

خدماتُ الدعمِ الطلابي وعلاقتها بالاعتزازِ بالهويةِ الوطنية لدى
طلبة الجامعة ذوي الإعاقة

د. رضا إبراهيم محمد الأشرم
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية





خدمات الدعم الطلابي وعلاقتها بالاعتزاز بالهوية الوطنية لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة

د. رضا إبراهيم محمد الأشرم
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ١٠ / ١٠ / ١٤٤٣ هـ تاريخ قبول البحث: ٨ / ٢ / ١٤٤٤ هـ

ملخص الدراسة:

هدف البحث إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين خدمات الدعم الطلابي والاعتزاز بالهوية الوطنية لدى الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة سعودية، وكذلك التعرف على الفروق في خدمات الدعم الطلابي والاعتزاز بالهوية الوطنية لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث)، ونوع الإعاقة (حركية، بصرية، صحية، سمعية). واعتمد الباحث على المنهج الوصفي الكمي الارتباطي، وتكونت عينة البحث من (٢٠٥) طالب وطالبة من ذوي الإعاقة من الدارسين ببرامج البكالوريوس بالجامعة للعام الدراسي ١٤٤٣هـ/٢٠٢٢ م، متوسط أعمارهم الزمنية (٢٢,٠٨) عامًا وانحراف معياري قدره (٢,٣٥)؛ طبق عليهم مقياس خدمات الدعم الطلابي ومقياس الاعتزاز بالهوية الوطنية تم إعدادهما لأغراض البحث. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين خدمات الدعم الطلابي والاعتزاز بالهوية الوطنية لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة. كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الجامعة ذوي الإعاقة في مقياس خدمات الدعم الطلابي (الدرجة الكلية - المصادر والمباني والمرافق - الإرشاد الأكاديمي - القبول والتسجيل) لصالح الذكور، وتبعد الإرشاد النفسي لصالح الإناث، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد الخدمات الطبية. كما أوضحت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاعتزاز بالهوية لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة تُعزى لمتغير الجنس (ذكور - إناث)، ومتغير نوع الإعاقة (حركية، بصرية، صحية، سمعية). وأن خدمات الدعم الطلابي تُسهم في التنبؤ بالاعتزاز بالهوية الوطنية لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة. وقد فسرت النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، كما تم تقديم عددٍ من التوصيات للقائمين على خدمات وإرشاد ذوي الإعاقة، وعدد من المقترحات البحثية المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: خدمات الدعم الطلابي، الاعتزاز بالهوية الوطنية، طلبة الجامعة ذوي الإعاقة.

STUDENT SUPPORT SERVICES AND THEIR RELATIONSHIP TO NATIONAL IDENTITY PRIDE AMONG UNIVERSITY STUDENTS WITH DISABILITIES

Dr. Reda Ebrahim Mohamed Elashram

Department Special Education – Faculty Education
Imam Mohammad Ibn Saud Islamic university

Abstract:

The paper aimed to reveal the nature of the correlation between student support services and national identity pride among students with disabilities at a University in the Kingdom of Saudi Arabia, as well as identify the differences in student support services and national identity pride among university students with disabilities according to the gender variable (Males - females), and the type of disability (motor, visual, health, hearing). The author relied on the correlative quantitative descriptive approach; the paper sample consisted of (٢٠٥) male and female students with disabilities who were studying in bachelor programs at the university for the academic year ١٤٤٣ AH/٢٠٢٢ AD, and their average age was (٢٢,٠٨) years, and a standard deviation of (٢,٣٥); The Student Support Services Scale and the National Identity Pride Scale were prepared for the research purposes. The results showed that there was a positive statistically significant correlation between student support services and pride in the national identity of university students with disabilities. There were also statistically significant differences between university students with disabilities in the student support services scale (total degree - resources, buildings and facilities - academic counseling - admission and registration) in favor of males, and the dimension of psychological counseling in favor of females, while there were no statistically significant differences in the dimension of medical services. The results also showed that there were no statistically significant differences in identity pride among university students with disabilities due to the gender variable (male-female); and the type of disability variable (motor, visual, health, hearing). Student support services contribute to predicting national identity pride among university students with disabilities. Several recommendations were made for those in charge of services and guidance for people with disabilities, and several future research.

key words: Student support services, national identity pride, university students with Disabilities.

مقدمة

يشهد قطاع التعليم الجامعي بالملكة العربية السعودية في الآونة الأخيرة زيادة في التحاق الطلبة ذوي الإعاقة بالجامعات، ويشار إلى هؤلاء الطلبة بأنهم طلبة ذوو احتياجات خاصة، حيث يواجهون العديد من التحديات خلال فترة دراستهم في مؤسسات التعليم الجامعي؛ لذلك فمن الضروري لهذه المؤسسات أن تنشئ وتعد بيئة تعليمية تُعالج وتواجه التحديات التي يواجهها الطلبة ذوو الإعاقة، وتُلبي احتياجاتهم المتنوعة.

ويتمشى دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي مع أهداف التنمية المستدامة للأمم المتحدة، التي تؤكد على ضرورة الحد من عدم المساواة بحلول عام ٢٠٣٠ (Del Hoyo et al., 2021). وقد تُمثل الإعاقة رصيماً قيماً في السياق الجامعي يُقر بأن جميع الطلبة مهمون وقادرون على التعلم عندما تكون المواقف والظروف مناسبة (Moriña et al., 2020). وبالتالي يجب أن تُلبي المؤسسات التعليمية الاحتياجات الأساسية للطلبة، سواء في القاعة الدراسية أو خارجها. ويُشار عادةً إلى جهود المؤسسات التعليمية لتلبية احتياجات الطلبة باسم خدمات الدعم الطلابي. لقد أصبحت خدمات الدعم الطلابي أساساً وظيفية نظام التعليم، والغرض الرئيس من هذه الخدمات هو ضمان التطور والنمو الفكري والجسدي والأخلاقي والاجتماعي للطلبة، حيث تساعد هذه التسهيلات والخدمات الطلبة على التركيز على تعليمهم (Shaheen et al., 2020).

وفي هذا السياق أكد Stevens et al (٢٠١٨) وجود أمر بالغ الأهمية لخدمة الطلبة ذوي الإعاقة وهو قدرة المؤسسات على فهم القوانين والسياسات التي تحدّد الترتيبات والتسهيلات المناسبة. وتقديراً للدور الحاسم لدعم الطلبة ذوي الإعاقة، رأى Moraña & Perera (٢٠٢٠) أن اعتماد السياسات التي تعزّز الشمولية قد أدى إلى إنشاء أنظمة دعم الطلبة ذوي الإعاقة. وذكر Neill et al (٢٠٠٨) أن من الأهمية بمكان تلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة من خلال إقامة مرافق يسهل على الطلبة ذوي الإعاقة الوصول إليها. وبالتالي يحتاج الطلبة ذوو الإعاقة إلى توافر خدمات الدعم الطلابي، والمعلمين والمرشدين، ونظام دعم إرشادي مصمم خصيصاً لتلبية احتياجاتهم (Los Santos, 2018).

وعليه يجب أن تتناول طبيعة الدعم الاحتياجات الأكاديمية وغير الأكاديمية للطلبة ذوي الإعاقة. ومن ثم تشمل خدمات الدعم الطلابي جميع الخدمات التي تسهل معرفة الطلبة مثل احتياجات التعلم الرئيسة وهي (برامج توجيه الطلبة الجدد، وانضباط الطلبة)، والاحتياجات المستمرة (الخدمة المهنية، والدعم المالي، والتوظيف)، والاحتياجات الإرشادية (التعليمية والنفسية والاجتماعية والمهنية) والاحتياجات الترفيهية (الرياضية) (Shaheen et al., 2020).

ومن الجدير بالذكر أن وجود هوية وطنية إيجابية بين العديد من مواطني الأمة شرط ضروري لاستقلالها وسلامتها واستقرارها وكذلك التفاعل السلمي بين المواطنين ومع الدول الأخرى (Spivak & Piontkovska, 2019). وفي هذا السياق ذكر القاعود والقاعود (٢٠١٧) أن من أهم المخاطر التي تهدد الهوية

الوطنية العولمة الثقافية والعولمة الاجتماعية والعولمة السياسية والعولمة الاقتصادية، وأنه يمكن التصدي لهذه المخاطر من خلال تحصين الهوية الوطنية من خلال الأسرة، والمؤسسات التعليمية، والمؤسسات الإعلامية، والمساجد، ومؤسسات المجتمع المدني.

إن البحث في تعزيز الهوية الوطنية لطلبة الجامعة ذوي الإعاقة مهم لفهم عوامل الحفاظ على الأمن والاستقرار النفسي والصحة النفسية لديهم. كما أن التأثير الكبير لعمليات العولمة يجعل عملية تعزيز الهوية الوطنية الإيجابية بين الطلبة أمراً مهماً؛ لذلك، يساهم هذا البحث في فهم طبيعة العلاقة بين خدمات الدعم الطلابي والاعتزاز بالهوية الوطنية التي تُعد مسارات ناجحة لزيادة الدمج المجتمعي للطلبة ذوي الإعاقة.

مشكلة البحث:

تلعب الجامعات دوراً جوهرياً في تحسين نوعية حياة الأفراد، نظراً لارتباطها الكبير في اتخاذ القرارات الاقتصادية والاجتماعية، وقدرتها على زيادة فرص العمل ومساهمتها في مواجهة الإقصاء الاجتماعي (Lipka et al., 2019). ويرى Chiwandire & Vincent (٢٠١٩) أن مؤسسات التعليم العالي مطالبة بتزويد طلبتها ببيئة مواتية تستوعب مجموعة متنوعة من الطلبة بما في ذلك الطلبة ذوي الإعاقة. إلا أنه قد يواجه المتعلمون من ذوي الإعاقة بعض المعوقات والمشكلات في أثناء تفاعلهم مع المحتوى المقدم لهم والمتعلمين الآخرين والمعلمين والنظام التعليمي ككل، ويحتاجون إلى دعم مناسب لهم (Genç & Koçdar, 2020). وبالتالي يواجه تقديم خدمات الدعم للطلبة ذوي الإعاقة تحديات مثل

درجة توافر الموارد وإمكانية الوصول إليها، وتدريب المعلمين والموظفين الأكاديميين، والوعي بتنوع ومجالات الاحتياجات الخاصة، وخدمات الإحالة الفعالة، بالإضافة إلى الدعم العاطفي والرعوي لهؤلاء الطلبة للكشف عن الإعاقة وتقليل الشعور بالوصمة نتيجة الإعاقة (Riddell et al., 2005). لذلك، تعد خدمات الدعم الأكاديمية وغير الأكاديمية ضرورية لتمكين الطلبة ذوي الإعاقة من التغلب على عقبات نجاحهم. ويقر Kim & Aquino (٢٠١٧) بأنه على الرغم من الزيادة في أعداد الطلبة ذوي الإعاقة الملتحقين بالجامعات، فإنه يوجد عدد كبير منهم يواجه صعوبة في الاندماج في نظام التعليم الجامعي لإكمال برامجهم المسجلة بنجاح. على الرغم من الجهود التي تبذلها الجامعات (إنشاء لوائح تضمن حقوق الطلبة، وخدمات دعم الإعاقة وتدريب المعلمين في التعليم الشامل)، وتظهر الأدبيات أنه لا يزال هناك الكثير لتحقيقه (Moriña et al., 2020). ويذكر Munyaradzi et al. (٢٠٢١) أن الطلبة ذوي الإعاقة يواجهون تحديات تتعارض مع رحلتهم الأكاديمية، كما لاحظوا كذلك أن أنظمة دعم الطلبة الحالية في قطاع التعليم والتدريب التقني والمهني لا تعالج بشكل كافٍ الاحتياجات المتنوعة للطلبة ذوي الإعاقة. علاوة على ذلك، من المرجح أن يؤثر نوع الإعاقة ودرجة شدتها ليس فقط على الدعم التعليمي المحدد الذي يحتاجه هؤلاء الطلبة، ولكن أيضاً على استراتيجية الدعم بأكملها. وبالتالي يجب أن يشارك الطلبة في الأنشطة والخبرات التي تعزز التطور الأكاديمي واكتساب المهارات الاجتماعية.

وعلى ضوء ما تقدم، وبعد مراجعة الأدب التربوي في هذا المجال وقلة الدراسات —في حدود اطلاع الباحث— التي تناولت خدمات الدعم الطلابي والاعتزاز بالهوية الوطنية في منظومة ارتباطية واحدة، فإن البحث الحالي يحاول استقصاء العلاقة بين خدمات الدعم الطلابي والاعتزاز بالهوية الوطنية كما يدركها الطلبة ذوي الإعاقة ببرامج البكالوريوس في الجامعة.

وبناءً على ما سبق عرضه يمكن أن تُحدد مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

- ١- ما طبيعة العلاقة بين مستوى الرضا عن خدمات الدعم الطلابي والاعتزاز بالهوية الوطنية لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة؟
- ٢- ما الفروق في مستوى الرضا عن خدمات الدعم الطلابي لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث)؟
- ٣- ما الفروق في الاعتزاز بالهوية الوطنية لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث)؟
- ٤- ما الفروق في مستوى الرضا عن خدمات الدعم الطلابي لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة وفقاً لمتغير نوع الإعاقة (حركية، بصرية، سمعية)؟
- ٥- ما الفروق في الاعتزاز بالهوية الوطنية لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة وفقاً لمتغير نوع الإعاقة (حركية، بصرية، سمعية)؟
- ٦- ما درجة إسهام الرضا عن خدمات الدعم الطلابي في التنبؤ بالاعتزاز بالهوية الوطنية لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة؟

أهدافُ البحث

يهدفُ البحثُ إلى:

١. الكشفُ عن العلاقة بين مستوى الرضا عن خدماتِ الدعمِ الطلابي والاعتزازِ بالهوية الوطنية لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة.
٢. التعرفُ على الفروق في مستوى الرضا عن خدماتِ الدعمِ الطلابي لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة تبعًا لمتغيرِ الجنس (ذكور - إناث).
٣. التعرفُ على الفروق في الاعتزازِ بالهوية الوطنية لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة تبعًا لمتغيرِ الجنس (ذكور - إناث).
٤. الكشفُ عن الفروق في مستوى الرضا عن خدماتِ الدعمِ الطلابي لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة تبعًا لمتغيرِ نوع الإعاقة.
٥. الكشفُ عن الفروق في الاعتزازِ بالهوية الوطنية لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة تبعًا لمتغيرِ نوع الإعاقة.
٦. التعرفُ على مدى إسهام خدماتِ الدعمِ الطلابي في التنبؤِ بالاعتزازِ بالهوية الوطنية لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة.

أهميةُ البحث:

أولاً: الأهميةُ النظرية:

١. تنبُعُ أهمية هذا البحث من أهمية موضوعه وحيويته لارتباطه بمفهوم الهوية الوطنية، الذي يرتبطُ مباشرةً بأمنِ الوطن واستقراره وتقدمه والاندماج الاجتماعي للأشخاص ذوي الإعاقة.

٢. أن طلبة الجامعة ولاسيما الطلبة ذوو الإعاقة عناصر حيوية وفعالة تؤثر في حاضر الأمة ومستقبلها، لذلك فإن دراسة هويتهم الوطنية تحتل أهمية كبيرة لما لهذه الفئة من أثرٍ فعالٍ في مجتمعنا.

٣. ارتباط خدمات الدعم الطلابي بالبُعد التربوي الوطني الذي يتمثل في سلوك وشعور أبناء الوطن تجاهه وفهمٍ أعمقٍ لعوامل الحفاظ على الأمن النفسي والصحة النفسية.

٤. تواجه الهوية الوطنية تحديات خطيرة في هذا العصر، تتطلب مناعةً ثقافيةً ومواجهة؛ من أجل تحقيق رؤية المملكة وخططها لتعزيز هوية الشخصية السعودية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١. يمكن أن تُفيد نتائج البحث الحالي صانعي السياسات في مركز ذوي الاحتياجات الخاصة بالجامعة وما يجب القيام به لتحسين خدمات الدعم الطلابي التي قد يحتاجها طلبة الجامعة ذوي الإعاقة.

٢. تقديم مؤشرات للقائمين على عملية تقديم خدمات الدعم الطلابي في الجامعة، يمكن من خلالها التحقق من جودة خدمات الدعم الطلابي المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة.

٣. يساعد المسؤولين والتربويين في التعليم الجامعي على تحديد القيم المهمة التي تساهم في تعزيز وتنمية الهوية الوطنية، والعمل على دمج هذه القيم في المناهج التعليمية والبرامج والأنشطة، ومساعدة الطلبة على تطبيقها في جميع جوانب الحياة.

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

خدمات الدعم الطلابي Student Support Services

خدمات الدعم الطلابي هي نظام للخدمات المقدمة في مؤسسة للتعليم العالي والتي تُلبّي احتياجات الطلبة الانفعالية والأكاديمية والاجتماعية وهي شرط ضروري لزيادة الرفاهية الفردية للطلبة والنجاح الأكاديمي (Sajiene & Tamuliene, 2012).

ويقصدُ بها الباحثُ في هذا البحث كل ما يقدمُ للطلبة ذوي الإعاقة المسجلين في الجامعة بقصد تلبية احتياجاتهم المختلفة والفريدة، والتي تدعم توافقهم وتقدمهم في مسيرتهم التعليمية، وتشملُ خدمات المصادر والمباني والمرافق، والخدمات الطبية، والإرشاد النفسي، والإرشاد الأكاديمي، والقبول والتسجيل. وتُقاسُ إجرائيًا بدرجة استجابة عينة البحث على مقياس خدمات الدعم الطلابي المعد في البحث الحالي.

الطلبة ذوو الإعاقة Students with Disabilities

يشيرُ مصطلحُ الطلبة ذوي الإعاقة إلى المتعلمين ذوي الإعاقات التعليمية والجسدية والنمائية؛ والاضطرابات السلوكية والانفعالية والتواصلية؛ والذين يعانون من قصور في التعلم والتكيف مع الأوضاع الاجتماعية (Kryszewska, 2017). ويذكرُ Slater et al (٢٠١٥) أن الإعاقة قد تشملُ أيضًا اضطرابًا أو مرضًا يؤثرُ على نمو الشخص، وإدراكه للواقع أو العواطف أو إصدار حكم، مما يؤدي إلى سلوكٍ مزعج.

وفي سياقِ هذا البحث، هم الطلاب والطالبات من ذوي الإعاقةِ الملتحقين بالجامعة محل البحث في مرحلة البكالوريوس، والمسجلين من خلال مركز ذوي الاحتياجات الخاصة وعمادة شؤون الطلاب بالجامعة على أن لديهم إعاقة، ويمكنُ تصنيفهم في أربع فئاتٍ رئيسة هي: ذوو الإعاقة الحركية، والإعاقة البصرية، والإعاقة السمعية، والإعاقات الصحية.

الهوية الوطنية National Identity

تشيرُ الهوية الوطنية إلى العضوية في "مجتمع وطني من خلال نمط الرموز والقيم والأساطير والذكريات والتقاليد التي تشكل التراث المميز للأمم" (Smith, 2013, p. 16). ويعرفها عُكاشة (٢٠١٦) بأنها "الانتماء إلى مكونات الأمة الطبيعية والعقدية والمعرفية ظاهراً وباطناً" ص ٣٥.

وتُعرفُ الهوية الوطنية إجرائياً في هذا البحث على أنها وحدة وجدانية تشكلت لدى الطالب/ة وأصبحت جزءاً منه وتشملُ تصورَ الطالب/ة وارتباطه العاطفي بدولته القومية بما في ذلك المعتقدات والرموز والقيم والمعايير الوطنية مثل التاريخ المشترك، والثقافة والتقاليد العامة، والاقتصاد المشترك، وحقوق وواجبات قانونية لجميع الأعضاء. وتقاسُ بالدرجة التي يحصلُ عليها الطالب/ة على المقياس الذي أعده الباحثُ في البحث الحالي.

٢. الخلفية النظرية (الإطار المفاهيمي) ومراجعة الأدبيات

خدمات الدعم للطلبة ذوي الإعاقة

يُعد نطاقُ خدماتِ الدعم الطلابي نطاقاً واسعاً، وقد قدمَ مؤلفون مختلفون تعريفاتٍ ونماذجٍ مختلفة لخدماتِ الدعم الطلابي. يذكرُ Iacovidou et al.

(٢٠٠٩) أن دعم الطلبة هو أحد أبعاد تقييم الجودة المؤسسية لمؤسسة التعليم العالي ويحتوي على خدمات مثل الإرشاد والمساعدة والتوجيه المتعلق بتسجيل الطلبة في برامج الدراسة والجوانب المهنية.

وقد ذكرت الأدبيات البحثية بعض خدمات الدعم الطلابي الرئيسة على النحو التالي: تتكوّن خدمات الدعم الطلابي من ٦ فئات هي الخدمات العامة، والخدمات الرسمية، وخدمات التدريس، وخدمات الإرشاد، وخدمات الوسائط، وخدمات المكتبة (Farajollahi & Moenikia, 2010). كما تتضمن بعض الخدمات: التوجيه الأكاديمي والتدريب، والإرشاد الأكاديمي، والدروس الخصوصية، والصحة والعافية، وخدمات قاعة الإقامة (Coghill & Coghill, 2021). وقام Rao (٢٠١٥) بتقسيم خدمات الدعم الطلابي إلى: خدمات الدعم المادي، خدمات الدعم الأكاديمي، خدمات الدعم المالي. وبالتالي يوجد نوعان من خدمات الدعم الطلابي، وهما الأكاديمية وغير الأكاديمية. ومن أجل تزويد الطلبة بدعمٍ عالي الجودة، فإنه من المهم تطوير آليات تضمن التفاعل بين الدعم الأكاديمي وغير الأكاديمي (Morgan, 2012). وتُعدّ خدمات الدعم الأكاديمي مصدرًا مهمًا للغاية للدعم الذي يساعد الطلبة ذوي الإعاقة على النجاح أكاديميًا من خلال ضمان إدراك الطلبة لنقاط قوتهم والتغلب على نقاط ضعفهم (Rao, 2015). وفقًا لـ Morgan (٢٠١٢) يتم تقديم الدعم الأكاديمي للطلبة من قبل أعضاء هيئة التدريس، ويستند إلى القرارات الأكاديمية ويرتبط بمشكلات التدريس والدراسة التي يواجهها الطلبة، بينما يتضمن الدعم غير الأكاديمي خدمات مركزية تقدمها مؤسسة التعليم العالي ولا ترتبط ارتباطًا

مباشراً بالقضايا الأكاديمية، ولكنها مهمة لتزويد الطلبة بظروف الدراسة المناسبة (مثل الإرشاد النفسي وخدمات الإقامة والدعم المالي والاستشارات القانونية). وتشمل خدمات الدعم الطلابي غير الأكاديمية أيضاً تقديم المساعدة لتلبية احتياجات الطلبة بشأن مهارات الدراسة، واختيار المهنة، والإقامة، والعمل بدوام جزئي، والتنمية الشخصية، والقضايا الطبية، والمنح الدراسية، والصعوبات المالية من بين أمورٍ أخرى التي قد تسمح للطلبة بالتركيز أكثر على دراستهم (Choudhry et al., 2008). كما "تتضمن الفئة غير الأكاديمية للطلبة ذوي الإعاقة التدريب الوظيفي، والعلاج، والتنقل، والإقامة، ومجموعات الدعم، وبرامج التمرين" (Neill et al., 2008, p. 24). وبصورة عامة تتكون خدمات الدعم الطلابي من مجموعة من المرافق والأنشطة التي تهدف إلى جعل عملية التعلم أسهل وأكثر تشويقاً للمتعلم لأنها عامل مهم في التحصيل الأكاديمي. وتجدر الإشارة إلى أن خدمات الدعم الطلابي للطلبة ذوي الإعاقة المبحوثة في البحث الحالي تشمل: المصادر والمباني والمرافق، والخدمات الطبية، والإرشاد النفسي، والإرشاد الأكاديمي، والقبول والتسجيل.

وبمراجعة الأدب التربوي، نجد أن بعض الدراسات بحثت في تقييم الطلبة ذوي الإعاقة لخدمات الدعم الطلابي المقدمة لهم، فقد تبين من نتائج دراسة الحميدة وهوساوي (٢٠٢٠) أن هناك تفاوتاً في درجة موافقة الطلبة ذوي الإعاقة بجامعة القصيم على واقع تقديم الخدمات المساندة الأكاديمية لهم، في حين أظهروا موافقة بدرجة متوسطة على أن المقررات الجامعية في معظم الأحيان غير مناسبة لقدرات ذوي الإعاقة، وضعف الإرشاد الطلابي النفسي بحقوق

ذوي الإعاقة في التواصل الفعّال مع الأساتذة والزملاء، كما أظهرت نتائج الدراسة أن الاختبارات غير متناسبة مع قدرات الطلبة ذوي الإعاقة فيما يرتبط بالوقت والجهد والطريقة المقدم بها الاختبار. وكشفت نتائج دراسة Genç & Koçdar (٢٠٢٠) أن المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة في إحدى الجامعات المفتوحة في تركيا يحتاجون إلى مجموعة متنوعة من الخدمات بناءً على نوع الإعاقة فيما يتعلق بالدعم الإداري والتربوي والاجتماعي والتقني والمهني. وقام Francis et al (٢٠١٨) بدراسة تجارب الطلبة المسجلين في مكتب خدمة الإعاقة في جامعة عامة تقع في المنطقة الشرقية من الولايات المتحدة أوضحت أن ما يقرب من نصف المشاركين وجدوا أن الوقت الممتد لامتحانات كان الخدمة الأكثر فائدة التي تم تلقيها في الكلية، وأن دعم الصحة النفسية حاجة ملحوظة لم تتم تلبيتها، وأن طاقم الجامعة بشكل عام لم يتواصل مع عائلات الطلبة. وخلصت نتائج دراسة الوابلي والعمران (٢٠١٨) إلى أن الطالبات ذوات الإعاقات المختلفة بجامعة الملك سعود أظهرن رضا تاماً عما يقدم لهن من خدمات مساندة، ورضاهن بصورة عامة عن مستوى الاستفادة من التسهيلات المقدمة لهن في الجامعة، وأن الطالبات قليلاً ما يُعانين من معوقات ومشكلات تتعلق بالخدمات والتسهيلات المقدمة لهن في الجامعة. وتبين من نتائج دراسة أحمد (٢٠١٧) نقص مستوى الخدمات المساندة الموجودة والمتاحة للطالبات ذوات الإعاقة البصرية بشكل أكبر من الطالبات العاديات، كما ظهر أيضاً عدم توفير الأجهزة والوسائل التكنولوجية لهن، وتوفير التجهيزات البنائية لهن، والتي تُسهل من تنقلهن داخل كلية التربية بجامعة

القصيم. وأشارت نتائج دراسة الخشرمي (٢٠١١) إلى أنه على الرغم من الجهود المبذولة في مراكز الدعم بجامعة الملك سعود فإن العديد من المعاقين من فئة الإعاقة البصرية والجسدية يواجهون صعوبات في تسيير شؤونهم الاجتماعية والتعليمية في الجامعة.

يتضح من خلال استعراض الأدبيات السابقة، أن البحث عن خدمات الدعم الطلابي يميل عادةً إلى تقييم مستوى خدمات الدعم الطلابي المقدمة في مؤسسات التعليم العالي وعدد مرات استخدام الطلبة لهذه الخدمات والاستفادة منها. كما تُظهر مراجعة الأدبيات التربوية أنه كلما زاد استخدام الطلبة لخدمات دعم محددة، يتم تحقيق جودة أعلى لنظام دعم الطلاب. وأن بعض خدمات الدعم الطلابي (مثل الإرشاد الأكاديمي، والإرشاد المهني، والدروس الخصوصية، والمساعدات المالية) فعالة بشكل خاص في تحسين النتائج للطلبة ذوي الإعاقة في التعليم الجامعي. ولكن ما يغيب عن هذه الأدبيات هو النظر في كيفية ارتباط خدمات الدعم الطلابي الأخرى مثل المصادر والمباني والمرافق، أو الخدمات الطبية، والإرشاد النفسي، والإرشاد الأكاديمي، والقبول والتسجيل بتعزيز الهوية الوطنية، وهذا ما يتناوله البحث الحالي.

تعزيز الهوية الوطنية:

تعد الهوية الوطنية فرعاً من فروع الهوية الاجتماعية، فعندما يدرك الفرد أنه ينتمي إلى جماعة معينة، فإنه يكون قد شكّل هوية اجتماعية. وعلى هذا النحو تشير الهوية الاجتماعية إلى اعتراف الأفراد بالانتماء إلى مجموعة اجتماعية وفهم القيم والأهمية العاطفية لهوية الانتماء إلى المجموعة، وتشمل الهوية القومية الأبعاد

العرقية والقانونية والإقليمية والاقتصادية والسياسية لها (Wang, 2020). كما أن الهوية الوطنية وعي معرفي وعاطفي لشخصية انتماء الفرد إلى أمة معينة لها سمات مميزة مثل الاسم، والإقليم، واللغة، والتاريخ، والثقافة، والاقتصاد، والحقوق والواجبات القانونية المتساوية لمواطني الدولة (Spivak & Piontkovska, 2019). من ناحية أخرى، تعكس الهوية الوطنية معرفة شخصية أمة معينة، ولغتها، وثقافتها، وتاريخها، وإقليمها، فضلاً عن الموقف والاتجاه العاطفي للشخصية تجاه انتمائها القومي (Piontkovskaya, 2014). وعندما يتم اعتبار الهوية الوطنية على أساس المواطنة، فإنها تكون مفهوماً يُظهر ولاء الناس للدولة القومية التي ينتمون إليها (Bağci & Gürler, 2018).

وتنقسم الهوية الوطنية إلى ثلاثة أبعاد: الهوية الثقافية والاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية الشاملة (Pang & Jiang, 2019). وإذا تم تلخيص عناصر الأمة على أنها شعب وأرض وحكومة، فيمكن تقسيم الهوية الوطنية إلى ثلاث فئات: الهوية العرقية، والهوية الثقافية، والهوية المؤسسية. تؤكد الهوية العرقية هوية الأفراد في مجموعاتهم العرقية وعلاقات الدم. وتشير الهوية الثقافية إلى الصفات النفسية من تقليد تاريخي وثقافي معين. بينما تركز الهوية المؤسسية على هوية الأفراد كمواطنين في نظام سياسي اجتماعي واقتصادي مُعَيَّن (Wang, 2020). وهناك ثلاثة أنواع من التفسيرات من حيث أصول الهوية الوطنية: البدائية، والذرائعية، والبنائية (Thananithichot, 2011). تؤكد البدائية على أن الهوية متجذرة في الدم والثقافة، وتدعي الذرائعية أن الهوية هي الاختيار العقلاني للفرد، وتؤمن البنائية بأن الهوية هي بناء اجتماعي يدوي (Smith, 2013).

وقد نال موضوع تعزيز الهوية الوطنية اهتمام عديد من الباحثين، حيث ذكر المالكي وآخرون (٢٠٢٠) أن المشاركة في الأنشطة الرياضية تعزز الهوية الوطنية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بدرجة مرتفعة. بينما خلصت دراسة الخياط (٢٠٢٠) إلى أهمية ترسيخ المضامين التربوية للنشيد الوطني السعودي لدى طلبة التعليم العام من خلال ثلاثة جوانب: المعرفي، والوجداني، والكفاءة السياسية المتمثلة في سلوك الفرد تجاه الوطن، كما أوصت نتائج الدراسة بأهمية المحافظة على قيم المواطنة والتركيز على الحقوق والواجبات من خلال المناهج الدراسية والأنشطة اللاصفية. وقد أظهرت نتائج دراسة عبيدات وعبيدات (٢٠٢٠) فاعلية توظيف الأغاني الوطنية في تشكيل الهوية الوطنية وإثارة الدافعية لدى طلبة الصف السابع الأساسي بإربد في الأردن. كما أظهرت نتائج دراسة النملة (٢٠١٨) أن عمادة البرامج التحضيرية تلعب دوراً كبيراً في بناء الهوية الوطنية لدى الطلبة، حيث جاء محور قيمة الانتماء بالترتيب الأول، تلاه بالترتيب قيمة الحقوق والواجبات وقيمة المشاركة.

بينما تناولت بعض الأدبيات مستوى ودرجة شعور وتوافر وإدراك مكونات الهوية الوطنية لدى طلبة الجامعة، وفي ضوء ذلك أظهرت نتائج دراسة أبو صلاح (٢٠٢٠) حصول طلبة الجامعة الأردنية على درجة مرتفعة على مقياس تمثل مفاهيم الهوية الوطنية. وتوصلت دراسة العياصرة (٢٠١٩) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة تشكّل مكونات الهوية الوطنية لدى طلبة الجامعة الأردنية تبعاً لمتغير الجنس (لصالح الإناث)، ومتغير كلية الدراسة (لصالح طلبة الكليات الإنسانية). كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة توافر مكونات

الهوية الوطنية وخصائصها لدى طلبة الجامعة الأردنية جاءت بدرجةٍ متوسطةٍ. وأسفرت نتائجُ دراسة زقاوة (٢٠١٩) عن تمتع طلبة الجامعة بمستوى متوسط من إدراك الهوية الوطنية، واحتلت عناصرُ الهوية الوطنية المتمثلة في: القيم الدينية، والجنسية، والاعتزاز بالبلد، والانتماء، والعادات والتقاليد المراتب الأولى. وأظهرت نتائجُ دراسة البادري والكندي (٢٠١٨) أن مستويات الهوية الوطنية لدى طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان مرتفعة، وأن هناك فروقاً في مستويات الهوية الوطنية لصالح الإناث. وأشارت نتائجُ دراسة سكندر (٢٠١٦) إلى أن طلبة الجامعة لديهم شعور بالهوية الوطنية، ووجود علاقة ارتباطية عكسية بين الاغتراب والهوية الوطنية، أي أنه كلما زاد الشعور بالاغتراب قل الشعور بالهوية الوطنية.

ويتشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة بتناوله لموضوع الهوية الوطنية، ويختلف عنها بتناوله لمتغير الهوية الوطنية لدى فئة طلبة الجامعة ذوي الإعاقة، كما أن البحث الحالي يحاول أيضاً الكشف عن طبيعة العلاقة بين خدمات الدعم الطلابي (المصادر والمباني والمرافق، الخدمات الطبية، الإرشاد النفسي، الإرشاد الأكاديمي، القبول والتسجيل) والهوية الوطنية لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة.

٣. المنهجية والإجراءات

منهج البحث

اعتمدَ البحثُ الحالي على المنهج الوصفي الكمي الارتباطي لمناسبتِهِ وتوافقه مع طبيعة وخصائص الأهداف والأسئلة المحددة للبحث، وللتعرف على طبيعة

العلاقة بين خدماتِ الدعمِ الطلابي والهوية الوطنية لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة، والكشفُ عن الفروقِ في مستوى الرضا عن خدماتِ الدعمِ الطلابي، والاعتزازِ بالهوية الوطنية تبعًا للجنس، ونوعِ الإعاقة. وساعد هذا المنهجُ الباحثَ على جمعِ البيانات حول الموقفِ واستخلاص النتائج التي مكنت من توصيفِ الظاهرة وطرق تطوير الحلول العملية (Sykes et al., 2018).

مجتمع وعينه البحث

تكون مجتمعُ البحثِ من إجمالي عدد الطلبة ذوي الإعاقة المقيدين ببرامج البكالوريوس بجامعة حكومية تقعُ في المنطقة الوسطى من المملكة العربية السعودية (لم يصرح للباحث بذكر اسم الجامعة) في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٣هـ، والبالغ عددهم (٢٨١) طالبًا وطالبةً (١٥٧ ذكرًا و١٢٤ أنثى)، قبل تطبيق أداتي البحث، تم الحصولُ على نموذج الموافقة المستنيرة من الطلبة بعد إبداء موافقتهم الكتابية بالرغبة في المشاركة في البحث. وتم قراءة وتوضيح العبارات على المشاركين ذوي الإعاقة البصرية من قبل الباحث (عبر الجوال) عند الحاجة للمساعدة. وتم جمعُ البيانات في الفترة من ٢ فبراير إلى ٢٤ مارس ٢٠٢٢م. وبعد التطبيق الميداني حصل الباحثُ على استجابة (٢٠٥) مفردة، متوسط أعمارهم الزمنية (٢٢,٠٨) عامًا وانحراف معياري قدره (٢,٣٥)، والتي تمثلُ نسبة (٧٣٪) وهي نسبة جيدة لتكون مثلهً لمجتمع البحث. ويوضحُ جدول ١ توزيع أفراد العينة وفقًا لمتغيري الجنس ونوع الإعاقة.

جدول ١ توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيري الجنس ونوع الإعاقة (٢٠٥٠)

الإعاقة السمعية		الإعاقة الصحية		الإعاقة البصرية		الإعاقة الحركية	
إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور
١٤	١٨	٢٥	٢٨	٢٥	٣٠	٢٨	٣٧
٣٢		٥٣		٥٥		٦٥	

الاعتبارات الأخلاقية

تمت الموافقة على إجراء البحث وحصل على تصريح أخلاقي للبحث من اللجنة الدائمة للأخلاقيات العلمية التابعة للجامعة محل البحث برقم مرجعي ١٤٤٣/٤٢٨٨٠ هـ.

أداتا البحث

مقياس خدمات الدعم الطلابي (إعداد الباحث):

أعد الباحث المقياس كأداة لهذا البحث، لمناسبتة لتحقيق الأهداف والإجابة على الأسئلة، وعليه تم إجراء مراجعة للأدبيات والمسوحات والاستبانات في مجال قياس خدمات الدعم الطلابي (على سبيل المثال، الحميدة وهوساوي، ٢٠٢٠؛ الخشرمي، ٢٠١١؛ الوابلي والعمرا، ٢٠١٨؛ Genç & Koçdar, 2020; Shaheen et al., 2020). وتكوّن المقياس في صورته النهائية من جزأين، الجزء الأول: يتناول البيانات الرئيسة الخاصة بأفراد عينة البحث مثل (العمر، الجنس، نوع الإعاقة)، والجزء الثاني: يتكوّن من (٣١) عبارة موجبة مقسمة إلى خمسة أبعاد فرعية هي: خدمات المصادر والمباني والمرافق: وتُعني توفر المرافق والتجهيزات المناسبة الخاصة بالتدريس والمعامل والبحث والتي تتضمن معايير الصحة والسلامة لذوي الإعاقات (مثل: سعة قاعات التدريس،

ومرافقُ المعامل وتجهيزاتها، وسهولة الوصول لمصادر التعلم والمكتبة، ومواقفُ السيارات)، ويتكوّن من (٥) عبارات، وتتضمّن العبارات التي أرقامها من (١-٥)، البُعد الثاني: الخدماتُ الطبية: تقديمُ الرعاية الصحية للطلبة وقايةً وعلاجاً وتأهيلاً، وتوفيرُ الأدوية والعقاقير، ومباشرة الحالات الإسعافية الأولية مثل حالات الإغماء ومتابعة الحالات المرضية المزمنة، ويتكوّن من (٥) عبارات وتتضمّن العبارات التي أرقامها من (٦-١٠)، البُعد الثالث: خدماتُ الإرشاد النفسي: تلك الخدمات التي تهدفُ إلى مساعدة الطلبة في التغلبِ على الآثار السلبية لإعاقتهم، وتُعنى بالجوانب النفسية والانفعالية وتحقيق توافق الطالب ذوي الإعاقة مع نفسه ومع البيئة المحيطة به، ويتكوّن من (٤) عبارات وتتضمن على العبارات التي أرقامها من (١١ - ١٤)، البُعد الرابع: خدماتُ الإرشاد الأكاديمي: مجموعةُ الخدمات التي تشملُ متابعة سير الطلبة في دراستهم، وتوجيههم علمياً وبحثياً، ومساعدتهم على حل ما يواجههم من مشكلاتٍ علميةٍ أو أكاديمية، وتزويدهم بدليل الطالب والنشرات الإرشادية، وتكوّن من (٦) عبارات وتتضمّن العبارات التي أرقامها من (١٥-٢٠)، البُعد الخامس: خدماتُ القبول والتسجيل: مجموعةُ الخدمات التي تشملُ تسجيل المقررات الدراسية للطلبة المستجدين الراغبين في الالتحاقِ بكليات الجامعة واستقبالهم، وتعريفهم بأقسام الجامعة، وتسليم الوثائق للمتخرجين في الجامعة، وتكوّن من (١١) عبارة وتتضمّن العبارات التي أرقامها من (٢١-٣١). وتكوّن الاستجابة لكل عبارة من عبارات المقياس باختيارٍ بديلٍ من البدائل التالية (أوافق بشدة = ٥، أوافق = ٤، محايد = ٣، لا أوافق = ٢، لا أوافق إطلاقاً = ١) والعبارات كلها

تسيّر في الاتجاه الإيجابي. وأقل درجة ممكنة على المقياس هي ٣١ وأعلى درجة ١٥٥. تشير الدرجة الأعلى إلى مستوى أعلى من الرضا عن خدمات الدعم الطلابي لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة.

الخصائص السيكمومترية للمقياس: عُرضت الصورة الأولى للمقياس على عدد (١٠) محكمين من أساتذة التربية الخاصة وعلم النفس والصحة النفسية بهدف تحديد ملاءمة كل عبارة للبعد الذي تنتمي إليه. وقد أقرّ المحكمون بملاءمة كل العبارات لقياس خدمات الدعم الطلابي، مع تعديل صياغة بعض العبارات. وتم تطبيق المقياس في صورته التجريبية على عينة استطلاعية قوامها (٥٠) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة، وتم التأكد من مدى صلاحية المقياس للتطبيق على عينة البحث الحالي من خلال الاتساق الداخلي للمقياس؛ حيث تمّ حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس وتراوحت بين (٠,٣٨ - ٠,٩٧)، وحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٤٢ - ٠,٧٠) لعبارات البعد الأول، وبين (٠,٥٦ - ٠,٩٠) لعبارات البعد الثاني، وبين (٧,٣٤ - ٠,٨٩) لعبارات البعد الثالث، وبين (٠,٤٥ - ٠,٨٩) لعبارات البعد الرابع، وبين (٠,٣٥ - ٠,٨٦) لعبارات البعد الخامس، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). كما تمّ حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية وقد تراوحت بين (٠,٤٨ - ٠,٧٧)، وجميعها دالة إحصائياً عند (٠,٠١) مما يدلّ على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي. وللتحقق من صدق

المقياس تمّ الاعتمادُ على الصدق المرتبط بمحك؛ حيث تمّ حساب مُعامل الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على المقياس المقترح، ودرجاتهم على مقياس الخدمات المساندة لطلاب الجامعة ذوي الإعاقة الذي أعدّه الحميدة وهوساوي (٢٠٢٠) في البيئة السعودية، وقد بلغ مُعامل الارتباط (٠,٧٢) بدلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١).

وللتحقّق من ثبات المقياس تمّ حساب مُعاملات ثبات أبعاد المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، وبلغت مُعاملات الارتباط للأبعاد على الترتيب (٠,٨٢ - ٠,٩٧ - ٠,٧٨ - ٠,٦٦ - ٠,٦٤)، وللدرجة الكلية (٠,٧٨)، وباستخدام التجزئة النصفية بطريقة جتمان (٠,٧٩)، بطريقة سبيرمان براون بلغت (٠,٨٤)، باستخدام طريقة إعادة التطبيق (٠,٧١)، وجميعها دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

مقياس الاعتزاز بالهوية الوطنية (إعداد الباحث):

تمّ إعداد المقياس لقياس مستوى الاعتزاز بالهوية الوطنية لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة؛ بعد إطلاع الباحث على مقاييس تقيس المفهوم بشكل عام ومنها (أبو صلاح، ٢٠٢٠؛ المالكي وآخرون ٢٠٢٠؛ النملة، ٢٠١٨؛ Bağci & Gürler, 2018; Hanson & O'Dwyer, 2019; Spivak, 2015) وتمّ تعديلها لتلائم سياق طلبة الجامعة ذوي الإعاقة. يتكوّن هذا المقياس من ١٣ عبارة وهو أحادي البعد (على سبيل المثال، أفتخرُ ديني وثقافتي وتراثي السعودي). وقد طُلب من المستجيبين تحديد درجة موافقتهم على العبارات على مقياس ليكرت المكون من ٥ نقاط والذي يتراوح من "لا أوافق إطلاقاً" =

١" إلى "أوافق بشدة" = ٥". وأقل درجة ممكنة على المقياس هي ١٣ وأعلى درجة ٦٥. تشير الدرجة الأعلى إلى مستوى أعلى من الاعتزاز بالهوية الوطنية لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة.

وقد تم عرض المقياس في صورته الأولى على (١٠) محكمين متخصصين في التربية الخاصة وعلم النفس والصحة النفسية. وقد تم تعديل صياغة بعض العبارات في ضوء ما أبداه السادة المحكمون من ملاحظات. ومن خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (٥٠) من طلبة الجامعة، تم التأكد من خصائصه السيكمترية التي تنهضُ باستخدامه في البحث الحالي من خلال حساب الاتساق الداخلي للمقياس؛ حيث تمَّ حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٤٨ - ٠,٨٦) وهي دالة إحصائيًا عند (٠,٠١) مما يدلُّ على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي. وتمَّ التحقق من ثبات المقياس عن طريق حساب معاملات ألفا كرونباخ لعبارات المقياس ككل، وبلغت (٠,٨٣)، كما بلغ معامل الارتباط للدرجة الكلية باستخدام التجزئة النصفية بطريقة جتمان (٠,٨٣)، وبلغت بطريقة سبيرمان براون (٠,٨٤)، وباستخدام طريقة إعادة التطبيق (٠,٨٢). وجميعها قيم مرتفعة، ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وتعكسُ تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

التحليل الإحصائي:

تم تنزيل البيانات الأولية النهائية من Google Forms إلى ملف Microsoft Excel لإجراء التحليلات الإحصائية باستخدام برنامج IBM-

SPSS Statistics، الإصدار ٢٧,٠. بعد التحقق من اعتدالية توزيع درجات أفراد عينة البحث على مقياسي خدمات الدعم الطلابي والاعتزاز بالهوية الوطنية للطلبة ذوي الإعاقة، واستخدمت الأساليب الإحصائية الآتية من أجل الإجابة عن أسئلة البحث وتحقيقاً لأهدافه: المتوسطات والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" T tes، وتحليل التباين الأحادي، واختبار "شيفيه"، وتحليل الانحدار الخطي البسيط.

٤. النتائج

نتائج السؤال الأول:

ما طبيعة العلاقة بين مستوى الرضا عن خدمات الدعم الطلابي والاعتزاز بالهوية الوطنية لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة في مقياس خدمات الدعم الطلابي ومقياس الاعتزاز بالهوية الوطنية لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة، وذلك كما في الجدول (٢).

جدول (٢) معاملات الارتباط ودلالاتها بين درجات المشاركين في مقياس خدمات الدعم

الطلابي ومقياس الاعتزاز بالهوية الوطنية لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة (ن = ٢٠٥).

م	خدمات الدعم الطلابي الاعتزاز بالهوية الوطنية	المصادر والمباني والمرافق	الخدمات الطبية	الإرشاد النفسي	الإرشاد الأكاديمي	القبول والتسجيل	الدرجة الكلية
١	الدرجة الكلية	**٠,٢٠٢	*٠,١٤٠	**٠,١٨٢	*٠,١٤٢	**٠,١٨٣	**٠,٢٠٢

يتضح من الجدول (٢) أن جميع مُعاملات الارتباط بين درجات الطلبة على مقياس خدمات الدعم الطلابي ومقياس الاعتزاز بالهوية الوطنية والأبعاد موجبة ودالة عند مستوى (٠,٠١)، ما عدا بُعدي الخدمات الطبية والإرشاد الأكاديمي دالة عند (٠,٠٥).

نتائج السؤال الثاني:

ما الفرق في مستوى الرضا عن خدمات الدعم الطلابي لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث)؟
وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين كما يتضح في الجدول (٣).

جدول (٣) قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طلبة الجامعة ذوي الإعاقة في الدرجة الكلية والأبعاد في مقياس خدمات الدعم الطلابي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث)

خدمات الدعم الطلابي	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المصادر والمباني والمرافق	ذكور	١١٣	١٥,١٥	٣,٤٤	٣,٩٤	٠,٠١
	إناث	٩٢	١٣,٠٨	٤,٠٦		
الخدمات الطبية	ذكور	١١٣	١٣,٢١	٦,١٥	٠,٢١٥	غير دالة
	إناث	٩٢	١٣,٠٥	٣,٨٠		
الإرشاد النفسي	ذكور	١١٣	١٠,٥٩	٢,٣٨	٢,٩٤	٠,٠١
	إناث	٩٢	١١,٥٦	٢,٣١		
الإرشاد الأكاديمي	ذكور	١١٣	١٧,٨٠	٤,٥٣	٤,٩٠	٠,٠١

		٤,٦٢	١٤,٦٥	٩٢	إناث	
٠,٠١	٥,٧٧	٦,٦٣	٣٤,٦١	١١٣	ذكور	القبول والتسجيل
		٨,٩٦	٢٨,٣١	٩٢	إناث	
٠,٠١	٤,٠٥	١٦,٣٢	٩١,٣٨	١١٣	ذكور	الدرجة الكلية
		٢١,٤٤	٨٠,٦٧	٩٢	إناث	

يتضح من جدول (٣) أن قيمة "ت" للفروق بين متوسطي درجات طلبة الجامعة ذوي الإعاقة في مقياس خدمات الدعم الطلابي - الدرجة الكلية والأبعاد - دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، فيما عدا بُعد الخدمات الطبية فهو غير دال إحصائياً، وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الجامعة ذوي الإعاقة في مقياس خدمات الدعم الطلابي (الدرجة الكلية - المصادر والمباني والمرافق - الإرشاد الأكاديمي - القبول والتسجيل) لصالح الذكور، وبُعد الإرشاد النفسي لصالح الإناث، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد الخدمات الطبية.

نتائج السؤال الثالث:

ما الفروق في الاعتزاز بالهوية الوطنية لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين كما يتضح في الجدول (٤).

جدول (٤) قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طلبة الجامعة ذوي الإعاقة في الدرجة الكلية لمقياس الاعتزاز بالهوية الوطنية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث)

الاعتزاز بالهوية الوطنية	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	ذكور	١١٣	٥١,٧٣	١١,٩٠	١,٦٣	غير دالة
	إناث	٩٢	٤٨,٦٥	١٥,١٧		

يتضح من جدول (٤) أن قيمة "ت" للفروق بين متوسطي درجات طلبة الجامعة ذوي الإعاقة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث) في مقياس الاعتزاز بالهوية الوطنية بلغت (١,٦٣)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

نتائج السؤال الرابع:

ما الفرق في مستوى الرضا عن خدمات الدعم الطلابي لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة وفقاً لمتغير نوع الإعاقة (حركية، بصرية، سمعية، سمعية)؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي، ويوضح الجدول (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية للمشاركين. جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المشاركين على مقياس خدمات الدعم الطلابي وفقاً لنوع الإعاقة

المقياس	إعاقة بصرية ن=٥٥		إعاقة حركية ن=٦٥		إعاقة سمعية ن=٣٢		إعاقة صحية ن=٥٣	
	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م
خدمات الدعم الطلابي	١٢,٤	٨٨,٦	٩٣,٧	١٩,٤	٧٩,٢	٢٤,٩	٨٠,١	١٨,٧
	٥	١	٢	٣	٥	٣	١	٣

جدول (٦) تحليل التباين الأحادي لاستجابات المشاركين على مقياس خدمات الدعم الطلابي وفقاً لنوع الإعاقة

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	د. ح	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
خدمات الدعم الطلابي	بين المجموعات	٧٤٨٠,٧٦٠	٣	٢٤٩٣,٥٨٧	٧,١٥٤	٠,٠١
	داخل المجموعات	٧٠٠٦١,٣١٨	٢٠١	٣٤٨,٥٦٤		
	المجموع	٧٧٥٤٢,٠٧٨	٢٠٤			

يتضح من جدول (٦) أن قيمة "ف" للفروق بين متوسطات طلبة الجامعة ذوي الإعاقة في المجموعات الأربع (إعاقة حركية، بصرية، صحية، سمعية) بلغت (٧,١٥٤) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١).

ولتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات المجموعات الأربع (إعاقة حركية، بصرية، صحية، سمعية)، تم استخدام اختبار "شيفيه"، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧) دلالة الفروق بين متوسط المجموعات باستخدام اختبار شيفيه على مقياس خدمات الدعم الطلابي

المقياس	مجموعات المقارنة	المتوسط	فروق المتوسطات والدلالة			
			١	٢	٣	٤
خدمات الدعم الطلابي	إعاقة بصرية	٨٨,٦١	-	-	-	-
	إعاقة حركية	٩٣,٧٢	٥,١٠	-	-	-
	إعاقة سمعية	٧٩,٢٥	٩,٣٦	١٤,٤٧*	-	-
	إعاقة صحية	٨٠,١١	٨,٥٠	١٣,٦٠*	-	-

ملحوظة: * ٠,٠٥ =

يتضح من الجدول (٧) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة ذوي الإعاقة الحركية لصالح الطلبة ذوي الإعاقة الحركية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين الطلبة ذوي الإعاقة الحركية والطلبة ذوي الإعاقة الصحية لصالح الإعاقة الحركية وذلك في خدمات الدعم الطلابي، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الطلبة ذوي الإعاقة البصرية والطلبة ذوي الإعاقة الحركية، كذلك الطلبة ذوي الإعاقة البصرية والطلبة ذوي الإعاقة السمعية، والطلبة ذوي الإعاقة البصرية والطلبة ذوي الإعاقة الصحية في خدمات الدعم الطلابي.

نتائج السؤال الخامس:

ما الفروق في الاعتزاز بالهوية الوطنية لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة وفقاً لمتغير نوع الإعاقة (حركية، بصرية، سمعية)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي، ويوضح الجدول (٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل مجموعة.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المشاركين على مقياس الاعتزاز بالهوية الوطنية تبعاً لنوع الإعاقة

إعاقة صحية ن=٥٣		إعاقة سمعية ن=٣٢		إعاقة حركية ن=٦٥		إعاقة بصرية ن=٥٥		المجموع ن
ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	

الاعتراض بالبهوية الوطنية	٤٩,٩	١٣,٦	٥١,٥	١٢,٢	٤٧,٧	١٤,٣	٥٠,٨	١٤,٥
	٤	٢	٨	٧	٥	٠	٣	١

جدول (٩) تحليل التباين الأحادي لاستجابات المشاركين على مقياس الاعتزاز بالهوية الوطنية تبعاً لنوع الإعاقة

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	د. ح	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاعتزاز بالبهوية الوطنية	بين المجموعات	٣٣٦,٦٢٠	٣	١١٢,٢٠٧	٠,٦١٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٦٩٧٤,٠٩٣	٢٠١	١٨٣,٩٥١		
	المجموع	٣٧٣١٠,٧١٢	٢٠٤			

يتضح من جدول (٩) أن قيمة "ف" للفروق بين متوسطات درجات طلبة الجامعة ذوي الإعاقة (حركية، بصرية، سمعية) بلغت (٠,٦١٠) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

نتائج السؤال السادس:

ما درجة إسهام الرضا عن خدمات الدعم الطلابي في التنبؤ بالاعتزاز بالهوية الوطنية لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة؟

وللإجابة عن هذا السؤال أجرى الباحث تحليل الانحدار الخطي البسيط للكشف عن إمكانية التنبؤ بالاعتزاز بالهوية الوطنية بمعلومية درجات خدمات الدعم الطلابي، والجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠) نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط للتنبؤ بالاعتزاز بالهوية الوطنية من خلال خدمات الدعم الطلابي

المتغير التابع	المتغير المستقل	ر	ر ^٢	ر ^٢ المعدل	قيمة الثابت	ف ودلاليتها	معامل الانحدار B	Beta	T ودلاليتها
الاعتزاز بالهوية	خدمات الدعم	٠,٢٠٢	٠,٠٤١	٠,٠٣٦	٣٨,٢٤	**٨,٥٩٣	٠,١٤٠	٠,٢٠٢	**٩,٠٣٩

يتضح من الجدول (١٠) أن قيمة (ف) لمعرفة دلالة التنبؤ بالاعتزاز بالهوية الوطنية بمعلومية درجات خدمات الدعم الطلابي بلغت (٨,٥٩٣) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى إمكانية التنبؤ بالاعتزاز بالهوية الوطنية بمعلومية درجات خدمات الدعم الطلابي، وفيما يخص الإسهام النسبي فقد بلغت القيمة التنبؤية (ت) (٩,٠٣٩) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، كما بلغ مُعامل التفسير النهائي (ر^٢ المعدل) تساوي (٠,٠٣٦)، وهذا معناه أن خدمات الدعم الطلابي تسهم بنسبة (٣,٦٪) في التنبؤ بالاعتزاز بالهوية الوطنية، وهذا يعني أيضاً أن المتغير المستقل (خدمات الدعم الطلابي) تُفسر (٣,٦٪) من التغيرات التي تحدث في المتغير التابع (الاعتزاز بالهوية الوطنية)، أو أن (٣,٦٪) من التغيرات التي تحدث في الاعتزاز بالهوية الوطنية تُعزى إلى خدمات الدعم الطلابي والباقي يرجع إلى عوامل أخرى، وتدل هذه النتيجة على أن متغير خدمات الدعم الطلابي يُشكّل أحد المتغيرات المهمة التي تسهم في التنبؤ بالاعتزاز بالهوية الوطنية.

ويمكن صياغة معادلة التنبؤ بالاعتزاز بالهوية الوطنية من درجات خدمات الدعم الطلابي على النحو الآتي:

المتغيرُ التابع = مُعاملُ الانحدار × المتغيرُ المستقل + قيمة الثابت .

الاعتزازُ بالهوية الوطنية = ٠,١٤٠ × خدماتُ الدعم + ٣٨,٢٤

٥. المناقشة:

كان الغرض الأساسي من البحث الحالي هو الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين خدمات الدعم الطلابي والاعتزاز بالهوية الوطنية لدى الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة سعودية. وبحسب نتائج السؤال الأول للبحث فإن هناك ارتباطاً إيجابياً موجباً بين مستوى الرضا عن خدمات الدعم الطلابي والاعتزاز بالهوية الوطنية لدى الطلبة ذوي الإعاقة في كليات الجامعة، ومع زيادة مستوى الشعور بالرضا عن خدمات الدعم الطلابي يزداد مستوى الاعتزاز بالهوية الوطنية نحو كلٍّ من الماضي والحاضر والمستقبل. واتضح أن أقوى العلاقات الموجودة بين أبعاد خدمات الدعم الطلابي كانت المصادر والمباني والمرافق، والإرشاد النفسي، والقبول والتسجيل، والخدمات الطبية، والإرشاد الأكاديمي على التوالي. ونستنتج من هذه النتيجة أن هناك حاجة عملية لتعزيز الخدمات الطبية وخدمات الإرشاد الأكاديمي بين الطلبة ذوي الإعاقة، وأن توافر هذه الخدمات يعمل على تعزيز الهوية الوطنية وغرس محبة الوطن لدى الطلبة ذوي الإعاقة. كما يرى الباحث أن الدور الذي تلعبه خدمات الدعم الطلابي في الاعتزاز بالهوية الوطنية لدى الطلبة يدل على الإدراك التام للعلاقة بين الطالب كمواطن يرتبط بمؤسسات وطنه المختلفة ضمن إطارٍ من المسؤولية لجميع جوانب الحياة ومرافقها.

وتتسق نتيجةً هذا البحث مع نتائج دراسات أخرى أوضحت أن خدمات الدعم الطلابي تؤدي إلى نتائج إيجابية متنوعة، ففي دراسة Zilvinskis (٢٠٢٢) نجد أن الخدمات الطلابية مثل الإرشاد الأكاديمي والإرشاد المهني كان لهما علاقة مباشرة بزيادة المشاركة لدى الطلبة ذوي الإعاقة. وأن الإرشاد المهني مهم بشكل خاص للطلبة ذوي الإعاقة لأن هذه الخدمات يمكن أن تخفف من المشكلات المتعلقة بالوصمة والعار المرتبط بالإعاقة والمتضمنة في عملية البحث عن وظيفة (Evans et al. , 2017). كما وجد Lindstrom et al. (٢٠٠٩) أن التفاعلات مع خدمات الإرشاد الأكاديمي، والمرشدين المهنيين، وخدمات التدريس، ومصادر المساعدة المالية جميعها لها تأثير إيجابي على نجاح هؤلاء الطلبة في الكلية وإكمال برامجهم الدراسية والتعرف على المسارات الوظيفية المختلفة للطلبة ذوي الإعاقة.

وفقاً لنتائج السؤال الثاني من البحث، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الجامعة ذوي الإعاقة في مقياس خدمات الدعم الطلابي (الدرجة الكلية – المصادر والمباني والمرافق- الإرشاد الأكاديمي - القبول والتسجيل) لصالح الذكور، وهذا دليل على نجاح استفادة الطلاب الذكور المعاقين من خدمات الدعم المقدمة من الجامعة. كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى تركيز القائمين على المنشآت من حيث المصادر والمباني والمرافق على احتياجات ذوي الإعاقة فيما يتعلق بمواقف السيارات ومداخل المباني الرئيسة والقاعات الدراسية، وتطبيق المواصفات والمقاييس الخاصة بإنشاء المباني الحكومية. وحرص عمادة شؤون المكتبات على تزويد مكتبات الكليات بما تحتاجه من كتب ومراجع

حديثه ومتنوعة، كما تقومُ العمادةُ بالاشتراكِ في قواعدِ البياناتِ العالميةِ المعروفة. كما يمكنُ تفسيرُ تلكِ النتيجةِ في ضوءِ تمكنِ الطلابِ الذكورِ أكثرَ من الإناثِ من الاستفادةِ بمعظمِ الخدماتِ والتي قد لا تكونُ مُتاحةً للطالباتِ، مثلِ الملاعبِ والصالاتِ الرياضيةِ وغيرها. وبالتالي، يمكنُ أن نستنتجُ أن الوصولَ إلى خدماتِ الدعمِ الطلابيِ بأنواعها الأكاديميةِ وغيرِ الأكاديميةِ تحتاجُ إلى المزيدِ من إرشادِ الطالباتِ بخدماتِ الدعمِ الحاليةِ من خلالِ العروضِ التقديميةِ أو وسائلِ التواصلِ الاجتماعيِ أو جلساتِ التوجيهِ. كما يمكنُ عزو هذه النتيجةِ أيضًا إلى عدمِ تفعيلِ خدماتِ الإرشادِ الأكاديميِ ربما لكثرةِ أعباءِ أعضاءِ هيئةِ التدريسِ، فلا تجدُ الطالباتُ عضوَ هيئةِ التدريسِ الملتزمِ بتوجيههن وإرشادهن قبلَ التسجيلِ وفق نظامٍ متكاملٍ للإرشادِ الأكاديميِ.

وتُظهرُ نتائجُ السؤالِ الثاني أيضًا وجودَ فروقِ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ بينِ طلبةِ الجامعةِ ذويِ الإعاقةِ في مقياسِ خدماتِ الدعمِ الطلابيِ على بُعدِ الإرشادِ النفسيِ لصالحِ الإناثِ، ويمكنُ أن تُعزى تلكِ النتيجةِ إلى وجودِ آليةٍ واضحةٍ لتقديمِ الاستشاراتِ والاستفساراتِ النفسيةِ، فضلًا عن توفرِ أعضاءِ هيئةِ التدريسِ المتخصصين بما يمكنهم من الردِّ على جميعِ استشاراتِ الطالباتِ. وقد يرجعُ انخفاضُ رضا الطلابِ الذكورِ عن خدماتِ الإرشادِ النفسيِ إلى عدمِ متابعتهم لما تقدمه الجامعة من خدماتٍ متنوعةٍ في هذا الخصوص، أو أنهم قد يفضلون عدمِ الإفصاحِ عما يواجههم من مشكلاتٍ نفسيةٍ، وربما يعود هذا إلى ضعفِ التوجيهِ والإرشادِ النفسيِ الموجه للطلابِ الذكورِ.

كما تُظهرُ النتائجُ أنه لا يوجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في بُعد الخدمات الطبية بين طلبة الجامعة ذوي الإعاقة ويمكنُ أن تُعزى هذه النتيجة إلى حقيقة أن الجامعةَ بها مركز طبي مُتخصص، يقدمُ العديد من الخدمات الطبية والعلاجية ويضمُّ عددًا كبيرًا من التخصصات، ويستقبلُ العديد من الطلبة يوميًا، وصرف العلاج والأدوية اللازمة مجانًا من صيدلية المركز بما يخففُ الأعباء عن كاهل الطلبة.

وتتفقُ نتيجةُ البحث الحالي مع بعض نتائج دراسة الحميدة وهوساوي (٢٠٢٠) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في إجابات الطلبة ذوي الإعاقة حول واقع تقديم الخدمات المساندة للأبنية والمنشآت الهندسية للطلبة ذوي الإعاقة بجامعة القصيم باختلافٍ مُتغير "الجنس"، لصالح الذكور. وتختلفُ مع نتائج دراسة الوابلي وال عمران (٢٠١٨) التي أظهرت أن الطالبات ذوات الإعاقات المختلفة بجامعة الملك سعود لديهن رضا تام عما يقدم لهن من خدماتٍ مُساندةٍ.

وأظهرت نتائج السؤال الثالث والخامس لهذا البحث عدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في الاعتزاز بالهوية الوطنية لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة تُعزى لمتغير الجنس (ذكور - إناث)، ومتغير نوع وطبيعة الإعاقة (حركية، بصرية، صحية، سمعية). ويمكنُ أن تُفسر تلك النتيجة بعدم وجود فرق بين طلبة الجامعة ذوي الإعاقة في الاعتزاز بالانتماء إلى وطنهم، والشعور بالفخر والعزة لكونهم أحد أبناء هذا الوطن. وقد يكونُ السبب في ذلك أن الطلبة ينتمون إلى بيئة جامعيةٍ واحدةٍ، بالإضافة إلى أن خدمات الدعم الطلابي التي تُقدمها الجامعة

هي خدماتٌ مماثلةٌ تقدّم للطلاب والطالبات على حدٍّ سواء، وتنفّذ تحت إشراف خبراء جامعيين، كما أن الخدمات الأكاديمية وغير الأكاديمية هي نفس الشيء بالنسبة للطلاب والطالبات، وتمتعهم جميعًا بتلك الخدمات دون تمييز؛ لذلك يتأثر الطلبة بنفس العوامل، وبالتالي فإن التأثيرات على الطلبة هي نفسها. ويمكن أن يعزو ذلك إلى أن الدولة لا تألو جهدًا في الاهتمام بأبنائها الطلبة ذوي الإعاقة حيث لا تكتفي بتزويد التعليم الجامعي بالإمكانات المادية والبشرية التي يحتاجها؛ بل أيضًا تمنح الطلبة مكافأة شهرية مجزية بشكل دوري تشجيعًا لهم على الانتظام في الدراسة. كما أن الطلبة باختلاف إعاقاتهم يُقدّرون الخدمات التي تقدمها الجامعة وتمثل لهم أهمية كبيرة وهذا ينمي شعورهم بالأهمية التي توليها الجامعة كأحد مؤسسات هذا الوطن الذي ينتمون إليه، مما يعود بتأثيرات إيجابية على زيادة اعتزاز الطلبة ذوي الإعاقة بهويتهم الوطنية.

وتشترك نتائج البحث الحالي في أوجه التشابه مع نتائج دراسة النملة (٢٠١٨)، ونتائج دراسة زقاوة (٢٠١٩)، ونتائج دراسة سكندر (٢٠١٦) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة في الهوية الوطنية المدركة تُعزى إلى الجنس. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو صلاح (٢٠٢٠) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تمثل طلبة الجامعة الأردنية لمفاهيم الهوية الوطنية تُعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور. ونتائج دراسة العياصرة (٢٠١٩) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة تشكّل مكونات الهوية الوطنية لدى طلبة

الجامعة الأردنية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث. ونتائج دراسة البادري والكندي (٢٠١٨) أن هناك فروقاً في مستويات الهوية الوطنية لصالح الإناث. وتُشير نتائج السؤال الرابع لهذا البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والطلبة ذوي الإعاقة الحركية لصالح الطلبة ذوي الإعاقة الحركية في مستوى الرضا عن خدمات الدعم الطلابي. ويمكن تفسير ذلك من خلال استفادة الطلبة ذوي الإعاقة الحركية من خدمات المصادر والمباني والمرافق والخدمات المساندة للأبنية والمنشآت الهندسية وأنواع الخدمات الأخرى التي توضع في اعتبارها بصورة أساسية ذوي الإعاقة الحركية، وفرصة استفادة الطلبة ذوي الإعاقة السمعية من التقنيات المساعدة وخدمات الدعم الطلابي تقل عن أقرانهم ذوي الإعاقة الحركية. كما يمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء حاجة الطلبة ذوي الإعاقة السمعية لتلك الخدمات لإحساسهم بأنها حيوية بالنسبة لهم وتسد وتُشبع احتياجات أساسية ومُلحة بالنسبة لهم أكثر من الطلبة ذوي الإعاقة الحركية.

وتشترك هذه النتيجة في أوجه التشابه مع نتائج دراسة أجراها Lago & Acedo (٢٠١٧) التي أفادت أن بعض المتطلبات الأكثر تكراراً من قبل المتعلمين ذوي الإعاقة السمعية هي ترجمة مقاطع الفيديو وتوافر النصوص عند مستويات مختلفة من صعوبة القراءة. كما أنها تشترك في أوجه التشابه مع نتائج دراسة أخرى أجراها Mpofu et al (٢٠١٣) الذين أفادوا أنه يجب تبسيط اللغة المستخدمة في الوحدات في الجامعة للمتعلمين ذوي الإعاقة السمعية.

كما تُظهرُ النتائجُ وجودَ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ بين الطلبةِ ذوي الإعاقةِ الحركيةِ والطلبةِ ذوي الإعاقةِ الصحيةِ لصالحِ الطلبةِ ذوي الإعاقةِ الحركيةِ في مستوى الرضا عن خدماتِ الدعمِ الطلابي. وهذا يُفسَّرُ من خلالِ أن الطلبةَ ذوي الإعاقةِ الحركيةِ أكثرُ استفادةً لخدماتِ الدعمِ الطلابي وتقديرًا لأهميتها من أقرانهم ذوي الإعاقةِ الصحيةِ، كما أنهم ربما يكونوا أكثرُ استفادةً من خدماتِ الدعمِ المتنوعةِ، ومن ثم زادت درجةُ الرضا لديهم أكثرُ من أقرانهم ذوي الإعاقةِ الصحيةِ. كما يمكنُ تفسيرُ هذه النتيجةِ في ضوءِ أن الطلبةَ ذوي الإعاقةِ ليسوا مجموعةً متجانسةً ويشغلون هوياتٍ متعددة (Peña et al., 2016). بالتالي تحدُّ طبيعةُ وشدةُ الإعاقةِ شكلَ خدماتِ الدعمِ الأكاديمي وغير الأكاديمي الذي قد يحتاجه الطالب المعاق، لذلك يمكنُ تنسيقَ الخدماتِ والتدخلاتِ لهذه الفئة من المجتمع بناءً على جوانبٍ أخرى من الهوية لتحسين النتائج.

وتوضِّحُ نتائجُ البحثِ أيضًا عدمَ وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ بين كلٍّ من الطلبةِ ذوي الإعاقةِ البصريةِ والطلبةِ ذوي الإعاقةِ الحركيةِ، كذلك الطلبةِ ذوي الإعاقةِ البصريةِ والطلبةِ ذوي الإعاقةِ السمعيةِ، والطلبةِ ذوي الإعاقةِ البصريةِ والطلبةِ ذوي الإعاقةِ الصحيةِ في خدماتِ الدعمِ الطلابي. وهذه النتيجةُ تؤكدُ أن الطلبةَ ذوي الإعاقةِ المشاركين في البحثِ بفئاتهم المختلفة لديهم وصولٌ شامل لخدماتِ الدعمِ الطلابي المقدمة من الجامعة.

وتختلفُ هذه النتيجةُ مع نتائج دراسة أحمد (٢٠١٧) التي توصلت إلى نقصٍ مستوى الخدماتِ المساندةِ المقدمة للطلباتِ ذواتِ الإعاقةِ البصريةِ بجامعة القصيم. ونتائج دراسة الخشرمي (٢٠١١) التي أشارت إلى أن العديدَ

من الطلبة ذوي الإعاقة البصرية والجسدية بجامعة الملك سعود يواجهون صعوبات في تسيير شؤونهم الاجتماعية والتعليمية في الجامعة. ونتائج دراسة Tugli et al (٢٠١٣) التي خلصت إلى أن الطلبة ذوي الإعاقة يجدون صعوبة في التنقل داخل الحرم الجامعي واستخدام مرافق الكلية بشكل فعال. ونتائج دراسة Agarwal et al (٢٠١٥) التي تؤكد أن جهود الطلبة ذوي الإعاقة الجسدية للاندماج والمشاركة في أنشطة الكلية تعوقها المرافق الحالية. وأخيراً تشير نتائج السؤال السادس لهذا البحث إلى أن خدمات الدعم الطلابي تسهم في التنبؤ بالاعتزاز بالهوية الوطنية لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة وهذا يؤكد نتيجة السؤال الأول للبحث الذي أشار إلى وجود علاقة إيجابية قوية بين خدمات الدعم الطلابي والاعتزاز بالهوية الوطنية لدى طلبة الجامعة. إذا كان تعزيز الهوية الوطنية هو مهمة مؤسسات وقطاعات متعددة فإن مؤسسات التعليم منوط بها غرس القيم في عقول وقلوب الطلبة، ودعم قيم الولاء والانتماء، والتأكيد على الثوابت الوطنية. وتؤكد هذه النتيجة أن خدمات الدعم الطلابي تلعب دوراً بالغ الأهمية في إكساب الطلبة الميراث الثقافي وتأهيلهم للقيام بأدوارهم داخل النسق الاجتماعي الوطني، والتفاعل الإيجابي مع المجتمع. كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن خدمات الدعم الطلابي تسهم باطلاع الطلبة على الإنجازات والدور الذي تقوم به الدولة لتحقيق الرفاهية النفسية والأكاديمية لديهم؛ مما أدى إلى تعزيز الهوية الوطنية والاعتزاز بالقيم والعادات والتقاليد السعودية لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة.

وفي هذا السياق يمكن القول إن خدمات الدعم الطلابي توفر فرصاً لتطوير المهارات والمسؤوليات وفي ضوء ذلك نجد أن العديد من الطلبة يلتحقون بالتعليم الجامعي بهدف اكتساب مهارات وظيفية أو الحصول على درجة أو شهادة تمكنهم من الوصول إلى مجال معين للحصول على وظائف "أفضل" باعتبارها الدافع الأساسي للالتحاق بالتعليم العالي، كما أن خدمات الدعم الطلابي الأكاديمية وغير الأكاديمية لها أهمية بالغة (Cohen et al., 2014). خاصة للطلبة ذوي الإعاقة الذين قد يكون لديهم إمكانية الوصول إلى خيارات وظيفية أقل (Evans et al., 2017).

وتتفق هذه النتيجة في بعض معانيها مع نتائج دراسة الخياط (٢٠٢٠) التي أوصت بأهمية المحافظة على قيم المواطنة والتركيز على الحقوق والواجبات من خلال المناهج الدراسية والأنشطة اللاصفية. ونتائج دراسة عبيدات وعبيدات (٢٠٢٠) التي أكدت على فاعلية توظيف الأغاني الوطنية في تشكيل الهوية الوطنية. ونتائج دراسة النملة (٢٠١٨) أن عمادة البرامج التحضيرية تلعب دوراً كبيراً في بناء الهوية الوطنية لدى الطلبة.

التوصيات:

في ضوء نتائج هذا البحث، من الضروري الاعتراف بأن جوهر الأمر بالنسبة للطلبة ذوي الإعاقة الذين يواصلون دراستهم هو مدى مشاركتهم في أنشطة الجامعة والشعور بأنهم جزء لا يتجزأ من مجتمع الجامعة، وبالتالي يجب أن يركز صانعو السياسات والمتخصصين في المناهج والإداريين الأكاديميين على معالجة ومواجهة المشكلات التي تمنع الوصول إلى خدمات الدعم الطلابي والبرامج والاستمرار بها وإكمالها بنجاح من قبل الطلبة ذوي الإعاقة. كما يجب أن يُدار مركز ذوي الاحتياجات الخاصة بالجامعة من قبل مختصين أكفاء ومؤهلين. بالإضافة إلى تطوير المزيد من الوعي بخدمات الدعم الطلابي الحالية للمتعلمين ذوي الإعاقة عبر الوسائل المختلفة مثل الدروس الفردية، أو جلسات التوجيه، أو وسائل التواصل الاجتماعي، أو الإعلانات المتكررة. علاوةً على ذلك ضرورة توظيف خدمات الدعم الطلابي بأنواعها ضمن الأنشطة الأكاديمية، وخصوصًا في المرحلة الجامعية لما لها دور في تشكيل الهوية الوطنية. كما ينبغي تنظيم مشاريع اجتماعية، وثقافية، واقتصادية في البيئة الجامعية ومشاركة الطلبة ذوي الإعاقة فيها، بما يعزز الهوية الوطنية وبشكل متكامل. كما يجب تفعيل دور المجالس الطلابية وترسيخ ثقافة الانتماء والهوية الوطنية في مؤسسات التعليم الجامعي من المنظور التربوي.

القيود والبحوث المستقبلية

كان لهذا البحث عدد من القيود. القيد في هذا البحث على طبيعة العلاقة الارتباطية بين خدمات الدعم الطلابي والاعتزاز بالهوية الوطنية لدى طلبة

الجامعة ذوي الإعاقة. ركز البحث الحالي على المتعلمين من فئة الإعاقة السمعية والإعاقة البصرية والإعاقة الحركية والإعاقة الصحية حيث كانت هذه الفئات مُتاحة، في الدراسات المستقبلية، يمكن تضمين المتعلمين الذين يعانون من أنواع أخرى من الإعاقات. علاوةً على ذلك، كان مجتمع البحث الحالي مقصوراً على المنطقة الجغرافية في مدينة الرياض، مما يحد من قابلية تعميم نتائجنا في مكان آخر. كما يمكن للبحث المستقبلي استكشاف التأثير الوسيط لخدمات الدعم الطلابي على الانتظام في الدراسة والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة ذوي الإعاقة. ودراسة تأثير خدمات الدعم الطلابي على النمو الأكاديمي والمهني للطلبة ذوي الإعاقة. ينبغي أن تبحث الدراسات المستقبلية أيضاً تحديد احتياجات وأولويات المتعلمين ذوي الإعاقة لخدمات الدعم المناسبة لهم في التعليم الجامعي.

المراجع

المراجع العربية

أبو صلاح، فاتن محمود (٢٠٢٠). درجة تمثل طلبة الجامعة الأردنية لمفاهيم الهوية الوطنية من وجهة نظرهم. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث* مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤ (٤٠)، ١٥٠-١٦٥. DOI:

<https://doi.org/10.26389/AJSRP.S170520>

أحمد، عبير طوسون (٢٠١٧). واقع الخدمات المساندة وعلاقته بمستوى رضا الطالبات ذوات الإعاقة البصرية عن الحياة الجامعية بكلية التربية جامعة القصيم. *مجلة العلوم التربوية*، ١ (٢)، ١٦٩-٢٠٥.

البادري، سعود بن مبارك والكندي، سيف بن بدر (٢٠١٨). واقع الهوية الوطنية لدى طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان في إطار المستويات والفروق: تعليمية جنوب الباطنة أمودجا. *مجلة العلوم الاجتماعية*، جامعة الأغواط، ٧ (٣١)، ٢٨٩-٣١١.

الحميذة، سلمان عبدالعزيز وهوساوي، علي محمد (٢٠٢٠). واقع تقديم الخدمات المساندة لذوي الإعاقة بجامعة القصيم. *المجلة العربية للعلوم والإعاقة والموهبة*، ٤ (١٣)، ٢٣٣-٢٧٨. Doi: 10.21608/jasht 2020.118459

الخشرمي، سحر أحمد (٢٠١١). تقييم خدمات الدعم المساندة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الملك سعود. *مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، ٢٣ (١)، ٩٩-١٣٤.

الخياط، عالية محمد (٢٠٢٠). المضامين التربوية المستنبطة من النشيد الوطني السعودي ودورها في ترسيخ الهوية الوطنية من وجهة نظر معلمي

ومعلمات التعليم العام في المملكة العربية السعودية. *المجلة العربية للعلوم ونشر*

الأبحاث *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٤ (١٦)، ١٣٠-١٥٣. DOI:

<https://doi.org/10.26389/AJSRP.C221219>

العياصرة، إسلام أحمد سليم (٢٠١٩). مكونات الهوية الوطنية للطلبة

الجامعيين (دراسة ميدانية على طلبة الجامعة الأردنية، ٢٠١٨). *مجلة دراسات*

في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢ (١١)، ١٢٨-١٧٠.

القاعد، إبراهيم عبد القادر والقاعد، رياض صالح عبد القادر (٢٠١٧).

المخاطر التي تهدد الهوية الوطنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة

اليرموك وكيفية التصدي لها. *مجلة الرواق، المركز الجامعي غليزان (الجزائر)*، ٩،

٥٥ - ٧٦.

المالكي، منصور بن سعيد، والأسمري، عبد الرحمن بن عوض، وعبد الله

جابر محمد، وإسماعيل، نصره محمود، محمد، أسامة عبد الفتاح (٢٠٢٠). دور

المشاركة في الأنشطة الرياضية في تعزيز الهوية الوطنية لدى بعض فئات التلاميذ

ذوي الاحتياجات الخاصة مقارنة بالعاديين بالمملكة العربية السعودية. *المجلة*

التربوية لكلية التربية، جامعة سوهاج، ٧٩، ٢٣٨٩-٢٤٤٦.

النملة، عبد الرحمن بن سليمان (٢٠١٨). دور عمادة البرامج التحضيرية

في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية الهوية الوطنية لدى طلبتها

من وجهة نظرهم ١٤٣٧ هـ - ٢٠١٦ م. *جرش للبحوث والدراسات*، ١٩ (٢)،

٤٥ - ١١.

الوابلي، عبدالله محمد والعمران، ندى محمد (٢٠١٨). طبيعة الخدمات

المساندة والتسهيلات المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة بجامعة الملك سعود

ومعوقاتها من وجهة نظرهن. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٦ (٢٢)، ١-٢٦.

DOI: 10.12816/0043617

زقاوة، أحمد (٢٠١٩). الهوية الوطنية المدركة لدى عينة من طلاب الجامعة.

مجلة التنمية البشرية، ١١، ٧٨-٩٠.

سكندر، ساجدة مراد (٢٠١٦). الاغتراب وعلاقته بالهوية الوطنية لدى

طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية، ٢، ٤٦٥-٥١٨.

عبيدات، هاني وعبيدات، محمد (٢٠٢٠). فاعلية توظيف الأغاني الوطنية

في تشكيل الهوية الوطنية وإثارة الدافعية لدى الطلبة. المجلة الأردنية في العلوم

التربوية، ١٦ (٢)، ٢٢٣-٢٣٣.

عكاشة، محمود. (٢٠١٦). الخطاب الإعلامي وأثره في هوية الأمة والواقع

السياسي. دار النشر للجامعات.

- Agarwal, N., Moya, E. N., Yasui, N. Y., & Seymour, C. (2015). Participatory action research with college students with disabilities: Photovoice for an inclusive campus. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(2), 243–250. <https://doi.org/10.14434/pders.v34i2.19224>
- Bağcı, S., & Gürlü, C. N. (2018). Yabancı öğrencilere karşı tutum ve davranışsal eğilimler: ulusal kimlikler ve sosyal baskınlık yöneliminin yordayıcı rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 1167–1180.
- Chiwandire, D., & Vincent, L. (2019). Funding and inclusion in higher education institutions for students with disabilities. *African Journal of Disability*, 8(1), 1–12. <https://doi.org/10.4102/ajod.v8i0.503>
- Choudhry, A. H., Gujjar, A. A., & Hafeez, M.R. (2008). Comparative study of student support services of AIOU and UKOU. *Turkish Online Journal of Distance Education (Tojde)*, 9(1), 85–99.
- Coghill, E. M. H., & Coghill, J. (2021). *Supporting Neurodiverse College Student Success: A Guide for Librarians, Student Support Services, and Academic Learning Environments*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Cohen, A. M., Brawer, F. B., & Kisker, F. B. (2014). *The American community college* (6th ed.). Jossey-Bass.
- Del Hoyo, R. P., Visvizi, A., & Mora, H. (2021). Inclusiveness, safety, resilience, and sustainability in the smart city context. In *Smart Cities and the un SDGs* (pp. 15–28). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-323-85151-0.00002-6>
- Evans, N. J., Broido, E. M., Brown, K. R., & Wilke, A. K. (2017). *Disability in higher education: A social justice approach*. Jossey-Bass.
- Farajollahi, M., & Moenikia, M. (2010). The study of relation between students support services and distance students' academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4451–4456. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.710
- Francis, G. L., Duke, J., Bringham, F. J., & Demetro, K. (2018). Student perceptions of college-readiness, college services and supports, and family involvement in college: An exploratory study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(10), 3573–3585. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3622-x>
- Genç, H., & Koçdar, S. (2020). Determining needs and priorities of learners with special needs for support services in an open and distance learning context in Turkey. *Open Praxis*, 12(3), 359–382. <https://dx.doi.org/10.5944/openpraxis.12.3.1102>

- Hanson, K., & O'Dwyer, E. (2019). Patriotism and nationalism, left and right: AQ-methodology study of American national identity. *Political Psychology*, 40(4), 777-795. doi: 10.1111/pops.12561
- Iacovidou, M., Gibbs, P., & Zopiatis, A. (2009). An exploratory use of the stakeholder approach to defining and measuring quality: The case of a Cypriot higher education institution. *Quality in higher education*, 15(2), 147-165.
- Kim, E., & Aquino, K. C. (2017). *Disability as diversity in higher education: Policies and practices to enhance student success*. Routledge.
- Kryszewska, H. (2017). Teaching students with special needs in inclusive classrooms special educational needs. *ELT Journal*, 71(4), 52–528. <https://doi.org/10.1093/elt/ccx042>
- Lago, E. F. & Acedo, S. O. (2017). Factors affecting the participation of the deaf and hard of hearing in e-learning and their satisfaction: A Quantitative study. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(7), 268–291. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i7.2862>
- Lindstrom, L., Downey-McCarthy, R., Kerewsky, S. D., & Flannery, K. B. (2009). Supporting students with disabilities in postsecondary education. *Human Service Education*, 29(1), 4–13.
- Lipka, O., Forkosh-Baruch, A., & Meer, Y. (2019). Academic support model for post-secondary school students with learning disabilities: Student and instructor perceptions. *International Journal of Inclusive Education*, 23(2), 142–157. doi:10.1080/13603116.2018.1427151
- Los Santos, D. (2018). Meeting the Needs of Students with Disabilities at Southern Texas University from a Faculty Perspective. *Research in Higher Education Journal*, 34, 1-11.
- Morgan, M. (2012). The evolution of student services in the UK. *Perspectives: Policy and practice in higher education*, 16(3), 77-84.
- Moriña, A., & Perera, V. H. (2020). Inclusive higher education in Spain: Students with disabilities speak out. *Journal of Hispanic Higher Education*, 19(3), 215–231. <https://doi.org/10.1177/1538192718777360>
- Moriña, A., Sandoval, M., & Carnerero, F. (2020). Higher education inclusivity: when the disability enriches the university. *Higher Education Research & Development*, 39(6), 1202-1216. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1712676>
- Mpofu, J., Chimhenga, S., & Mafa, O. (2013). Developing effective learning material to students with hearing impairment through ODL in

Zimbabwe. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(1), 44–52.

- Munyaradzi, M., Arko-Achemfuor, A., & Quan-Baffour, K. (2021). An Exploration of Comprehensive Student Support Systems in Technical Vocational Education and Training Colleges for Students with Disability. *Community College Journal of Research and Practice*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/10668926.2021.1952914>
- Neill, L. N. P. O., Markward, M. J., & French, J. P. (2008). Predictors of graduation among college students with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(1), 21–36.
- Pang, Q., & Jiang, F. (2019). Hong Kong's growing separatist tendencies against China's rise: Comparing Mainland and Hong Kong college students' national identities. *Journal of Current Chinese Affairs*, 48(1), 3-28. DOI: 10.1177/1868102619886597
- Peña, E. V., Stapleton, L. D., & Schaffer, L. M. (2016). Critical perspectives on disability identity. *New Directions for Student Services*, 2016(154), 85–96. <https://doi.org/10.1002/ss.20177>
- Piontkovskaya, D. V. (2014). The problem of contrast between the Concepts of “National Identity” and “Ethnic Identity” in Psychological Science. *Europaische Fachhochschule*, (1), 91-93.
- Rao, A. N. (2015). Perceptions of students with disabilities on support services provided in higher education institutions. *I J S R*, 8 (1-2), 101-118.
- Riddell, S., Tinklin, T., & Wilson, A. (2005). *Disabled students in higher education: Perspectives on widening access and changing policy*. Routledge.
- Sajiene, L., & Tamulienė, R. (2012). Quality Assessment Parameters for Student Support at Higher Education Institutions. *Quality of Higher Education*, 9, 120-139.
- Shaheen, S., Mahmood, Z., & Shah, N. H. (2020). Impact of Student Support Services on Students Development at University Level. *Global Regional Review*, 1, 222-229. [http://dx.doi.org/10.31703/grr.2020\(V-I\).25](http://dx.doi.org/10.31703/grr.2020(V-I).25)
- Sikandar, Sājidah Murād (2016). Alienation and its relationship to national identity among university students (in Arabic). *Journal of the College of Education, al-Mustansiriyah University*, 2, 465-518.
- Slater, R., Pearson, V. K., Warren, J. P., & Forbes, T. (2015). Institutional change for improving accessibility in the design and delivery of distance learning—the role of faculty accessibility specialists at The Open University. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and*

- e-Learning, 30(1), 6-20.
<https://doi.org/10.1080/02680513.2015.1013528>
- Smith, A. D. (2013). *Nationalism: Theory, ideology, history*. John Wiley & Sons.
- Spivak, L., & Piontkovska, D. (2019). Psychological support of students with national identity transformations. *Polish Journal of Public Health*, 129(2): 43-46. DOI: 10.2478/pjph-2019-0010
- Stevens, C. M., Schneider, E., & Bederman-Miller, P. (2018). Identifying faculty perceptions of awareness and preparedness relating to ADA compliance at a small, private college in NE PA. *American Journal of Business Education (AJBE)*, 11(2), 27-40.
<https://doi.org/10.19030/ajbe.v11i2.10142>
- Sykes, B. L., Verma, A., & Hancock, B. H. (2018). Aligning sampling and case selection in quantitative-qualitative research designs: Establishing generalizability limits in mixed-method studies. *Ethnography*, 19(2), 227-253. <https://doi.org/10.1177/1466138117725341>.
- Thananithichot, S. (2011). Understanding Thai nationalism and ethnic identity. *Journal of Asian and African Studies*, 46(3), 250-263.
- Tugli, A. K., Zungu, L. I., Ramakuela, N. J., Goon, D. T., & Anyanwu, F. C. (2013). Perceptions of students with disabilities concerning access and support in the learning environment of a rural-based university. *African Journal for Physical, Health Education, Recreation and Dance (AJPHERD)*, 1(2), 356-364.
- Wang, C. C. (2020). Do Social Contacts Alter the National Identity? Evidence from a Panel Study among Taiwanese Students that Visited Mainland China. *Journal of Chinese Political Science*, 25, 477-499.
<https://doi.org/10.1007/s11366-020-09673-9>
- Zilvinskis, J. (2022). The Mediating Effects of Student Services on Engagement Among First-Generation and Transfer Students Who Use Disability Services at Community Colleges. *Community College Review*, 50(1), 71-95. DOI: 10.1177/00915521211047675

AlmrAjç Alçrbyh

Âbw SLAH ,fAtn mHmwd (2020). drjh tm0l Tlbh AljAmçh AlÂrdnyh lmfAhym Alhwyh AlwTnyh mn wjhh nĐrh. Almjhl Alçrbyh llçlwm wnêr AlÂbHA0 mjhl Alçlwm Altrbyh wAlnfsyh: (40)١٦٥-١٥٠ .
 DOI: <https://doi.org/10.26389/AJSRP.S170520>

ÂHmd ,çbyr Twswn (2017). wAqç AlxdmAt AlmsAndh wçlAqth bmstwÿ rDA AlTAlbAt ðwAt AlĂçAqh AlbSryh çn AlHyAh AljAmçyh bklyh Altrbyh jAmçh AlqSym. mjhl Alçlwm Altrbyh\ (2)١٦٩ , - 205.

AlbAdry ,sçwd bn mbArk wAlkndy ,syf bn bdr (2018). wAqç Alhwyh AlwTnyh Idÿ Tlbh AlSf AlHAdy çsr bslTnh çmAn fy ĀTAr AlmstwyAt wAlfrwq: tçlymyh jnwb AlbATnh ĀnmwðjA. mjlh Alçlwm AlAjtmAçyh ,jAmçh AlĀγwATv ,(31)٢٨٩ , - 311.

AlHmydh ,slmAn çbdAlçyz whwsAwy ,çly mHmd (2020). wAqç tqdym AlxdmAt AlmsAndh lõwy AlĀçAqh bjAmçh AlqSym. Almjhlh Alçrbyh lçlwm AlĀçAqh wAlmwbbhç ,(13)٢٣٣ , - 278. Doi: 10.21608/jasht 2020.118459

Alxšrmy ,sHr ĀHmd (2011). tqyym xdmAt Aldçm AlmsAndh lITlAb mn ðwy AlAHtyAjAt AlxASh bjAmçh Almlk sçwd. mjlh jAmçh Almlk sçwd ,Alçlwm Altrbwyh wAldrAsAt AlĀslAmyh٢٣ ,(1)٩٩ , - 134.

AlxyAT ,çAlyh mHmd (2020). AlmDAmyn Altrbwyh AlmstnbTh mn Alnšyd AlwTny Alsçwdy wdwrhA fy trsyx Alhwyh AlwTnyh mn wjhñ nĎr mçlmy wmçlmat Altçlym AlçAm fy Almmklh Alçrbyh Alsçwdyh. Almjhlh Alçrbyh llçlwm wnšr AlĀbHAθ mjlh Alçlwm Altrbwyh wAlnfsyhç , (16)١٥٣-١٣٠ , . DOI: <https://doi.org/10.26389/AJSRP.C221219>

AlçyASrh ,ĀslAm ĀHmd slym (2019). mkwnAt Alhwyh AlwTnyh lITlbh AljAmçyyn (drAsh mydAnyh çlÿ Tlbh AljAmçh AlĀrdnyh٢٠١٨ ,). mjlh drAsAt fy Alçlwm AlĀnsAnyh wAlAjtmAçyh٢ ,(11)١٧٠-١٢٨ ,.

AlqAçwd ,ĀbrAhym çbd AlqAdr wAlqAçwd ,ryAD SAIH çbd AlqAdr (2017). AlmxATr Alty thdd Alhwyh AlwTnyh mn wjhñ nĎr ĀçDA' hyÿh Altdrys fy jAmçh Alyrmwk wkyfyh AltSdy lhA. mjlh AlrwAq , Almrkz AljAmçy γlyzAn (AljzAÿr)٥٥ ,٩٩ , - 76.

AlmAlky ,mnSwr bn sçyd ,wAlĀsmry ,çbd AlrHmn bn çwD ,wçbd Allh jAbr mHmd ,wĀsmAçyl ,nSrh mHmwd ,mHmd ,ĀsAmh çbd AlftAH (2020). dwr AlmšArkh fy AlĀnšTh AlryADyh fy tçyz Alhwyh AlwTnyh Idÿ bçD fÿAt AltIAmyð ðwy AlAHtyAjAt AlxASh mqArnh bAlçAdyyn bAlmmklh Alçrbyh Alsçwdyh. Almjhlh Altrbwyh lklyh Altrbyh ,jAmçh swhAj٢٤٤٦-٢٣٨٩ ,٧٩ ,.

Alnmllh ,çbd AlrHmn bn slymAn (2018). dwr çmAdh AlbrAmj AltHDyryh fy jAmçh AlĀmAm mHmd bn sçwd AlĀslAmyh fy tnmyh Alhwyh AlwTnyh Idÿ TlbthA mn wjhñ nĎrh 1437 h- 2016 m. jrš llbHwθ wAldrAsAt١٩ ,(2)١١ , - 45.

- AlwAbyly ,çbdAllh mHmd wAlçmrAn ,ndÿ mHmd (2018). Tbyçh AlxdmAt AlmsAndh wAltshylAt Almqdmh lITAlbAt ðwAt AlĂçAqh bjAmçh Almlk sçwd wmçwqAthA mn wjhñ nĐrhn. mjlh Altrbyh AlxASh wAltÂhyl٦٠ , (22)٢٦-١٠ ,. DOI: 10.12816/0043617.
- zqAwñ ,ÂHmd (2019). Alhwyh AlwTnyh Almdrkñ ldÿ çynñ mn TlAb AljAmçh. mjlh Altnmyh Albšryh٧٨ ,١١٠ , - 90.
- skndr ,sAjdh mrAd (2016). AlAγtrAb wçlAqth bAlhwyh AlwTnyh ldÿ Tlbñ AljAmçh. mjlh klyh Altrbyh ,AljAmçh AlmstnSryh٤٦٥ ,٢٠ , - 518.
- çbydAt ,hAny wçbydAt ,mHmd (2020). fAçlyh twĐyf AlÂγAny AlwTnyh fy tškyl Alhwyh AlwTnyh wĂθArñ AldAfçyh ldÿ AlTlbñ. Almjñh AlÂrdnyh fy Alçlwm Altrbwyh١٦٠ , (2)٢٣٣-٢٢٣ ,.
- çkAšh ,mHmwd. (2016). AlxTAb AlĂçlAmy wÂθrñ fy hwyh AlÂmh wAlwAqç AlsyaSy. dAr Alnšr lljAmçAt.

الاتجاهات نحو الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية وعلاقتها
بمستوى المعرفة بحقوقهم لدى طلبة جامعة طيبة

د. عادل بن عابد الخالدي

قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة طيبة





الاتجاهات نحو الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية وعلاقتها بمستوى المعرفة بحقوقهم لدى طلبة جامعة طيبة

د. عادل بن عابد الخالدي

قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة طيبة

تاريخ تقديم البحث: ٢٨ / ١٠ / ١٤٤٣ هـ تاريخ قبول البحث: ١٣ / ٣ / ١٤٤٣ هـ

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف إلى اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو زملائهم الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية، ومستوى المعرفة بحقوقهم، والعلاقة بينهما لدى طلبة جامعة طيبة، وكذلك الكشف عن الفروق في الاتجاهات ومستوى المعرفة بحقوق ذوي الإعاقة البصرية وفقاً للجنس (ذكر/أنثى)، ونوع الكلية (إنسانية/علمية). وتكوّنت عينة الدراسة من طلبة جامعة طيبة، في الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٤٣ هـ، والبالغ عددهم (٢٧٩) طالباً وطالبة. واستُخدم مقياسان: مقياس الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة البصرية، ومقياس مستوى المعرفة بحقوق ذوي الإعاقة البصرية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنَّ اتجاهات أفراد عينة الدراسة كانت إيجابية، وأنَّ مستوى المعرفة بحقوق ذوي الإعاقة البصرية كان مرتفعاً، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة البصرية ومستوى المعرفة بحقوقهم، ووُجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة البصرية تُعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث، ووُجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعرفة بحقوق ذوي الإعاقة البصرية تعزى إلى متغير نوع الكلية لصالح الكليات الإنسانية.

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات، حقوق ذوي الإعاقة، الإعاقة البصرية، التعليم الجامعي.

Attitudes towards Visually Impaired Students and its Relation to the Knowledge of their Rights among Students at Taibah University

Dr. Adel Abed Al-Khaldi

Department Special Education – Faculty Education

Taibah university

Abstract:

This study aimed to identify the attitudes of university students towards visually impaired students, the knowledge level of visually impaired people's rights, and the relation between them .

It also aimed to detect differences in the attitudes and the knowledge level of rights according to the difference in gender (male/female) and college type (humanities/ applied sciences). The study sample consisted of (٢٧٩) students enrolled at Taibah University in the academic year ١٤٤٢ H. Two scales were used in this study: the attitudes towards visually impaired students scale and the knowledge of visually impaired people rights scale. The results indicate that the attitudes were positive, and the level of rights knowledge was high. Moreover, there was a statistically significant positive relationship between the attitudes and the level of rights knowledge. In addition, results indicated that statistically significant differences related to attitudes according to gender in favor of female students. Results also revealed statistically significant differences related to the knowledge level of rights according to the college's type in favor of humanities colleges.

key words: Attitudes, Rights of Disabled People, Visual Impairment, Higher Education.

مقدمة:

تعدُّ المرحلة الجامعية مرحلة مهمة في حياة الطلبة ذوي الإعاقة البصرية؛ وذلك لما لها من شأن في تكوين شخصيتهم العلمية التي تُعدُّ ركيزةً أساسية في إعدادهم للحياة الاجتماعية في المستقبل (النصار، ٢٠١٤)، وذوو الإعاقة البصرية فئة من فئات ذوي الإعاقة تنزو إلى الاندماج في الحياة الاجتماعية، والتمكين في سوق العمل بعد التخرج أسوةً بالمبصرين، وتأتي هذه الرغبة لديهم من واقع إيمانهم بأن لهم حقوقًا يجب على المجتمع والدولة الإيفاء بها، ولا سيما في ظل وجود تشريعات محلية واتفاقيات دولية تدعم حقوقهم، كنظام رعاية ذوي الإعاقة السعودي (نظام رعاية المعوقين، ٢٠٠٠)، واتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الصادرة من الأمم المتحدة (United Nations, 2006)، والنظام السعودي للحماية من الإيذاء بمختلف أنواعه للأشخاص ذوي الإعاقة (نظام الحماية من الإيذاء، ٢٠١٣)، وبرنامج جودة الحياة في رؤية المملكة ٢٠٣٠ الذي ركز على ضرورة تمكين ذوي الإعاقة ليكونوا عنصرًا فاعلًا في المجتمع (وثيقة رؤية المملكة ٢٠٣٠، ٢٠٢٢).

ولقد سعت وزارة التعليم لتوفير أفضل البرامج والتسهيلات للطلبة الجامعيين من ذوي الإعاقة البصرية لغرض تمكينهم في المجتمع بعد التخرج من الجامعة والانخراط في سوق العمل (المنصة الوطنية الموحدة، ٢٠٢٢)، ونجاح هذا التمكين يتوقف على عدة عوامل، أهمها تبني المجتمع أفكارًا ومعتقدات واتجاهات إيجابية نحوهم؛ وذلك لأن الاتجاهات تؤدي دورًا مهمًا في تكوين المواقف السلوكية تجاههم في المجتمع وبيئة العمل مستقبلاً، وهذه الاتجاهات

والأفكار تتخلق وتنشأ بالدرجة الأولى من المعلومات والمعارف المرتبطة بذوي الإعاقة البصرية (Ndumbaro, 2019)، ومن هذه المعارف درجة إلمام المبصرين بالتسميات المقبولة اجتماعيًا لذوي الإعاقة، ونماذج فهم الإعاقة، وطرائق تدريس ذوي الإعاقة البصرية، والإلمام بموهمهم وقضاياهم وخصائصهم وحقوقهم الشخصية، والتعليمية، والاجتماعية، والصحية، والمادية (Stone & Brown, 2021)، وعليه جاءت هذه الدراسة للكشف عن الاتجاهات نحو الطلبة الجامعيين من ذوي الإعاقة البصرية وعلاقتها بمستوى المعرفة بحقوقهم لدى طلبة جامعة طيبة المبصرين.

مشكلة البحث:

تُعَدُّ الخبرة العملية والملاحظات الشخصية التي تمر على الباحث في مجال عمله مصدرًا من مصادر تحديد مشكلة الدراسة التي يريد بحثها (مقدم، ٢٠١٥)؛ لذلك لاحظ الباحث من خلال خبرته بوصفه أستاذًا جامعيًا، وتدريسه لعدد من مقررات المتطلبات الجامعية ذات الصبغة التربوية العامة - التي لا يوجد فيها موضوعات متعلقة بذوي الإعاقة - لطلبة جامعة طيبة في كلياتها المختلفة بشطري الطلاب والطالبات تباينًا في تعامل بعض الطلاب المبصرين تجاه أقرانهم من ذوي الإعاقة البصرية؛ إذ أبدى بعض الطلاب المبصرين عدم رغبتهم في أن يكون الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية ضمن فريقهم في المشاريع والتكليفات الجماعية، كما لاحظ الباحث أيضًا صعوبة في تواصل الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية مع أقرانهم المبصرين أو إحجامًا عنه فيما يخص الاستفسار بخصوص مواعيد الاختبارات والكتب والمراجع المقررة، وكانوا

يستعوضون بالمرشد المبصر لغرض التواصل مباشرةً مع الطلبة المبصرين في هذه الأمور، أو مع أستاذ المقرر مباشرةً، وهذا الشيء جعل الباحث يشعر بأن هناك فجوة بين بعض الطلبة المبصرين وذوي الإعاقة البصرية، وقد يعود سبب هذه الفجوة إلى اتجاهات المبصرين نحو ذوي الإعاقة البصرية التي ربما تميل إلى التمييز والتحيز، وهذا الأمر في الحقيقة يعارض ما ورد في رسالة الجامعة وخصوصاً فيما يتعلق ببند قيم العدالة الذي ركز على وجوب المساواة وعدم التمييز بين الجميع سواءً أساتذة أو طلاباً (جامعة طيبة، ٢٠٢٢).

وتعدّ الاتجاهات السلبية نحو ذوي الإعاقة البصرية من أبرز المعوقات التي تواجههم؛ إذ يترتب عليها الشعور بالوحدة والعزلة وعدم القبول من الآخرين، وقد ينتهي بهم الأمر إلى الإحجام عن المشاركة في الأنشطة الأكاديمية وتسربهم من الجامعة؛ لذلك فإن نجاح ذوي الإعاقة البصرية في الجامعة لا يعتمد فقط على المقومات المادية والتجهيزات المكانية، بل يعتمد على اتجاهات أقرانهم المبصرين نحوهم (Ndumbaro, 2019)، وهذه الاتجاهات لا تتطور لدى الشخص إلا بتدعيم الجانب المعرفي لديه بمعلومات ومعارف عن ذوي الإعاقة، فمثلاً توصلت دراستا آن ماسكي (Ann Masci, 2018) وستون وبراون (Stone & Brown, 2021) إلى أن التوعية بقضايا ذوي الإعاقة البصرية في التعليم الجامعي كالتعريف بخصائصهم وتسمياتهم وطرائق تدريسهم ونماذج فهم الإعاقة والتقنيات المساعدة لذوي الإعاقة البصرية كالخطوط والخرائط البارزة أسهمت في تطوير اتجاهات طلبة الجامعة نحو ذوي الإعاقة البصرية، وفي المقابل ذكرت بعض الدراسات أن الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة بشكل عام تميل إلى

الحيادية كلما قلت معرفة الطلبة الجامعيين بتشريعات ذوي الإعاقة وقوانينهم، فمثلاً توصلت دراسة جيري وساري وكيركيم ونارين (Girli, Sari, Kirkim & Narin, 2016) إلى أن طلبة الجامعات التركية لا يوجد لديهم المعلومات الكافية بخصوص قوانين ذوي الإعاقة وتشريعاتهم، فانعكس ذلك سلبيًا على اتجاهاتهم نحوهم؛ وعليه تبلورت مشكلة البحث وصيغت في التساؤل الرئيس التالي: ما علاقة اتجاهات طلبة جامعة طيبة نحو زملائهم من ذوي الإعاقة البصرية بمستوى معرفتهم بحقوق ذوي الإعاقة البصرية؟

أسئلة الدراسة:

- للإجابة عن التساؤل الرئيس؛ تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:
١. ما اتجاهات طلبة جامعة طيبة نحو الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية؟
 ٢. ما مستوى معرفة طلبة جامعة طيبة بحقوق الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية؟
 ٣. ما العلاقة بين اتجاهات طلبة جامعة طيبة ومستوى معرفتهم بحقوق الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية؟
 ٤. ما درجة اختلاف اتجاهات طلبة جامعة طيبة نحو الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية ومستوى معرفتهم بحقوق الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية التي قد تعزى إلى اختلاف الجنس (ذكر/أنثى)؟
 ٥. ما درجة اختلاف اتجاهات طلبة جامعة طيبة نحو الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية ومستوى معرفتهم بحقوق الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية التي قد تعزى إلى اختلاف الكلية (إنسانية/علمية)؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن:

١. اتجاهات طلبة جامعة طيبة نحو الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية.
٢. مستوى معرفة طلبة جامعة طيبة بحقوق الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية.
٣. العلاقة بين اتجاهات طلبة جامعة طيبة ومستوى معرفتهم بحقوق الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية.
٤. الفروق بين الذكور والإناث في الاتجاهات، ومستوى المعرفة بحقوق الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية.
٥. الفروق بين الكليات الإنسانية والعلمية في الاتجاهات، ومستوى المعرفة بحقوق الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية.

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة في الجانبين الآتيين:

١. الجانب النظري: إذ تسلط الضوء على موضوع لم يُتطَرَق إليه سابقاً على المستوى المحلي والعربي -على حد علم الباحث- وهو: العلاقة بين اتجاهات طلبة الجامعة نحو زملائهم من ذوي الإعاقة البصرية ومستوى معرفتهم بحقوق ذوي الإعاقة البصرية، وكذلك تركز على فئة ذوي الإعاقة البصرية التي تعدّ أكبر فئات ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية؛ إذ يبلغ عددهم (٨٠٠٦١٠) فرداً، وتبلغ نسبتهم (٢٤ %) من نسبة الطلاب الملحقين بالجامعات السعودية (هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، ٢٠٢٢)، والتي تحتاج إلى بيئة مناسبة يُقدم فيها برامج خدمية وأكاديمية

واجتماعية، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال الوقوف على اتجاهات زملائهم المبصرين في الجامعة نحوهم ومستوى معرفتهم بحقوقهم؛ نظرًا لكون الجامعة هي الجهة المسؤولة عن إعداد الفرد للحياة، وأن المعتقدات والمعارف التي يعتنقها الطالب الجامعي هي المحرك الأساس للسلوك المجتمعي نحو ذوي الإعاقة البصرية مستقبلًا.

٢. **الجانب التطبيقي:** تبرز أهمية هذه الدراسة تطبيقًا في إتاحة الفرصة للمختصين في الإرشاد الأكاديمي الجامعي والشؤون الأكاديمية باتخاذ الإجراءات كافة لتدعيم الاتجاهات الإيجابية، وتعديل الاتجاهات السلبية إن وُجدت، وزيادة مستوى الوعي بحقوق ذوي الإعاقة البصرية، وذلك من خلال عقد لقاءات توعية بذوي الإعاقة بشكل عام، وتطوير الخطط الدراسية - إن أمكن - بإضافة مقررات دراسية توعوية عن ذوي الإعاقة وحقوقهم وقضاياهم، وهذا الأمر سيمهد الطريق ليصبح ذوو الإعاقة البصرية قادرين على المشاركة في الحياة الاجتماعية والمدنية وغيرها، وهذا ما ينعكس إيجابيًا على توافقهم النفسي والاجتماعي مستقبلًا.

مصطلحات الدراسة:

١. **ذوو الإعاقة البصرية:** ويُقصد بهم فئتان هما: المكفوفون الذين تقل حدة إبصارهم عن (٦ / ٦٠) مترًا، وضعاف البصر الذين تتراوح حدة الإبصار لديهم بين (٦ / ٢٤ - ٦ / ٦٠) مترًا؛ وذلك في أقوى العينين بعد الإجراءات التصحيحية اللازمة (World Health Organization, 2022)؛

أما إجرائيًا فيُقصد بهم فئة المكفوفين الذين يعانون من فقد كلي للبصر ولا يستطيعون القراءة والكتابة إلا بطريقة برايل، وفئة ضعاف البصر الذين يوجد لديهم بقايا بصرية ويستطيعون القراءة بتكبير المادة المكتوبة وباستخدام المعينات البصرية.

٢. **الاتجاهات:** وتُعرف بأنها تصورات الشخص نحو موضوع أو إنسان أو فكرة معينة، وتتكون من معتقدات الشخص ومعرفته ومشاعره تجاه الشيء، وموقفه عند التعامل معه (يونس والمساعدة وحميدي، ٢٠٢٠)؛ أما إجرائيًا فتُعرف بأنها مجموعة الأفكار والمعتقدات التي يحملها طلبة جامعة طيبة نحو زملائهم من ذوي الإعاقة البصرية، وتُقاس إجرائيًا بالدرجة التي يتحصل عليها الطلبة في مقياس الاتجاهات نحو الطلاب من ذوي الإعاقة البصرية.
٣. **حقوق ذوي الإعاقة البصرية:** وهي تُجمل ما ورد في التشريعات المحلية السعودية والدولية كنظام رعاية ذوي الإعاقة السعودي (نظام رعاية المعوقين، ٢٠٠٠)، واتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (United Nations, 2006) والتي تشمل ضمان حقوقهم المدنية، وعدم التمييز، وإمكانية الوصول السهل إلى المرافق الخدمية، والاندماج في المجتمع، والحق في التعليم الجامع والرعاية الصحية والتوظيف أسوةً بالآخرين؛ أما إجرائيًا فتُعرف بأنها حقوق ذوي الإعاقة البصرية الشخصية والصحية والتعليمية والاجتماعية والمدنية، وتُقاس إجرائيًا بالدرجة التي يتحصل عليها الطلبة في مقياس مستوى المعرفة بحقوق ذوي الإعاقة البصرية.

محددات الدراسة:

أُجريت هذه الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

١. **المحددات الموضوعية:** اقتصرَت هذه الدراسة على الكشف عن الاتجاهات نحو الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية، ومستوى المعرفة بحقوق ذوي الإعاقة البصرية، والعلاقة بينهما لدى طلبة جامعة طيبة.
٢. **المحددات المكانية:** طُبقت أدوات الدراسة في المقر الرئيس في جامعة طيبة في المدينة المنورة.
٣. **المحددات البشرية:** طُبقت أدوات الدراسة على الدارسين في مرحلة البكالوريوس في الكليات الإنسانية (الآداب والعلوم الإنسانية، التربية، الحقوق، إدارة الأعمال، علوم الأسرة)، والكليات العلمية (الطب، طب الأسنان، العلوم، العلوم وهندسة الحاسب الآلي، الهندسة، علوم التأهيل الطبي، العلوم الطبية التطبيقية، التمريض، الصيدلة).
٤. **المحددات الزمنية:** طُبقت أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٤٣ هـ.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يعدُّ ذوو الإعاقة البصرية فئة تعاني من قصور في استخدام حاسة الإبصار وظيفيًا، ويعود هذا القصور إلى عدة أسباب، وهي: الأسباب الخلقية التي تكون نتيجة العوامل الوراثية، والأمراض التي تصيب العين كالترخوما، والمياه البيضاء (الكاتاراكت) والزرقاء (الجلوكوما)، والإصابات التي تصيب الشخص كالصددمات الشديدة خلف منطقة الرأس، وتعرض العين للإصابة بأجسام حادة، وأخيرًا الإهمال في معالجة بعض المشاكل البصرية الشائعة كطول النظر وقصره (World Health Organization, 2022)؛ وعليه تكون شخصية ذوي الإعاقة البصرية عُرضة للتأثيرات الاجتماعية، ولعل من أبرزها اتجاهات المبصرين تجاههم بسبب عجزهم البصري (غنيم، ٢٠١٨).

وتُعدُّ حاسة البصر من أهم الحواس لدى الشخص؛ إذ تدخل في (٩٠ %) من عمليات التعلُّم العرضي والمقصود التي تحدث في مرحلة الطفولة المبكرة، والتي يصعب الحصول عليها من خلال الحواس الأخرى؛ مثل: ألوان الأشياء وأحجامها، كما أنَّ حاسة البصر لها أهمية بالغة في عملية التعلُّم داخل الحجرة الدراسية؛ كالقيام بالأنشطة والتكليفات التعليمية، بالإضافة إلى أنَّ معظم عمليات التعلم تستوجب استخدامًا متكررًا لحاسة البصر، كما تتيح حاسة البصر للفرد فرصة التعلم العرضي الذي يتطلب جهدًا بسيطًا للحصول على المعلومة (القدسي وحجه، ٢٠١٦)؛ وعليه فإنه يمكننا القول: إن الفرد الذي يفقد حاسة البصر بشكل كامل أو جزئي، فإنه في الحقيقة يفقد إحدى أهم

وسائل الاتصال مع العالم الخارجي، فينتج عن هذا تحديات تعليمية، وحركية، واجتماعية، ونفسية.

ويختلف تفاعل ذوي الإعاقة البصرية مع المواقف الحياتية والاجتماعية والدراسية مقارنةً مع المبصرين؛ إذ إنّ ذوي الإعاقة البصرية يواجهون تحديات في التفاعل مع المحيط الخارجي؛ بسبب ما يتركه أثر القصور البصري فيهم، ومن هذه التحديات: التحديات الأكاديمية؛ كضعف مهارتي القراءة والكتابة مقارنةً بالمبصرين، ووجود أخطاء لغوية في قراءتهم الجهرية، ومعاناتهم كذلك من التحديات النفسية؛ كالشعور بالدونية والخوف، وعدم الاتزان الانفعالي الذي قد يولد لديهم أفكاراً غير عقلانية لا وجود لها على أرض الواقع، بالإضافة إلى مواجهتهم لتحديات في الحركة والتنقل، وأخيراً معاناتهم من التحديات الاجتماعية المتمثلة بسوء التكيف مع المحيط الاجتماعي، وصعوبة تكوين صداقات مع المبصرين بسبب اتجاهات المجتمع السلبية نحوهم (عباس، ٢٠١٥).

ولقد مرت اتجاهات المجتمع نحو ذوي الإعاقة البصرية بعدة تغيرات، ففي الحضارة الإغريقية كانت اتجاهات المجتمع ترى أن ذوي الإعاقة البصرية خطر على المجتمع وينبغي التخلص منهم (Papadaki & Tzvetkova, 2013)، وفي مرحلة العزل والملاجئ كانت تميل الاتجاهات نحوهم إلى الرفض وعدم القبول أو الشفقة والحماية الزائدة، وترجع هذه النظرة إلى عدة عوامل، منها: تبني المجتمع في تلك المرحلة للنموذج الفردي لتفسير الإعاقة (Individual Model) والذي يرى أن الإعاقة مشكلة كامنة في الشخص أدت إلى ظهور أنماط سلوكية

سلبية من المجتمع تجاههم تتمثل في الرغبة في إقصائهم عن المجتمع بسبب عجزهم البصري، والاعتقاد أن ليس لهم الحق في عيش حياة كريمة أسوةً بالمصريين (Dawn, 2015).

ومع بزوغ حركات الإصلاح السياسي والديموقراطية وحقوق الإنسان في المجتمع الغربي تحسنت الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة البصرية، فمثلاً كان للنموذج الاجتماعي لفهم الإعاقة الذي قدمه أوليفر (Oliver, 2013) دوراً مهماً في تحسين نظرة المجتمع تجاه ذوي الإعاقة من خلال التركيز على إزالة العوائق في البيئة المحيطة بهدف تمكينه في المجتمع، وأن مشكلة الإعاقة تتركز في البيئة وليست في الشخص، وفي السياق نفسه كان لحركات الدفاع عن حقوق ذوي الإعاقة والاتفاقيات الدولية دور في تطور نظرة المجتمع نحو ذوي الإعاقة البصرية، وهذا التطور انعكس إيجاباً على ذوي الإعاقة البصرية من خلال شعورهم بالاستقلالية والحرية والثقة والانتماء للمجتمع (إبراهيم، ٢٠١٣).

وتتأثر الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة البصرية بعدة عوامل اجتماعية، فمثلاً يؤدي انتشار نظرة الوصمة (Stigma) والتسميات السلبية مثل الأعمى والعميان والصورة النمطية السلبية تجاه ذوي الإعاقة البصرية بين أفراد المجتمع إلى تكون أفكار سلبية تجاههم؛ لكونهم غير قادرين على المشاركة الفعالة في المجتمع بسبب عجزهم البصري (Wang & Ashburn-Nardo, 2019)، وفي السياق نفسه تتأثر الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة البصرية بعدد من العوامل الديموغرافية كالجنس، فمثلاً ذكر زايد والقريوتي والمعمري (Zayed, Al Qaryouti & Al Mamari, 2018) أن الإناث يحملن اتجاهات أكثر إيجابية نحو

ذوي الإعاقة مقارنة بالذكور، وذلك بسبب مشاعرهن التي تميل إلى الرحمة والعطف مقارنة بالذكور، وذكر أن التواصل الاجتماعي المتكرر بين الطلبة الجامعيين وذوي الإعاقة ومنهم ذوو العوق البصري يسهم في تطوير اتجاهاتهم نحوهم (Carlson & Witschey, 2018).

ومن جانب آخر تتأثر الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة البصرية بعدة عوامل ثقافية، فمثلاً يؤثر المستوى التعليمي للشخص في اتجاهه، فيميل إلى الإيجابية كلما زادت معرفته بخصائص ذوي الإعاقة البصرية النفسية والاجتماعية والتعليمية، فقد أثبتت بعض الدراسات تحسن نظرة الطلبة الجامعيين نحو زملائهم من ذوي الإعاقة البصرية عند دراستهم مقررات جامعية لها علاقة بالتربية الخاصة (Stone & Brown, 2021)، وكذلك تؤثر طبيعة التخصص الأكاديمي في اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو ذوي الإعاقة، فعلى سبيل المثال ذكرت بعض الدراسات أن الطلاب الذي يدرسون في تخصصات إنسانية كالتربية وعلم الاجتماع لديهم اتجاهات أكثر إيجابية من زملائهم في التخصصات الهندسية والعلوم الطبيعية (يونس والمساعدة وحيمي، ٢٠٢٠). ويتألف الاتجاه من ثلاثة مكونات رئيسة، هي: المكون المعرفي الذي يشمل المعلومات والمعارف بموضوع الاتجاه، والمكون الوجداني الذي يتجسد بمشاعر الفرد نحو موضوع الاتجاه، والمكون السلوكي الذي يمثل الاستجابة الفعلية تجاه موضوع الاتجاه اعتماداً على المعارف والمشاعر؛ بمعنى أن المكون المعرفي يؤدي دوراً محورياً في تكوين الاتجاه والذي يُترجم إلى سلوكيات عند التعامل مع موضوع الاتجاه (Stern, 2018)، ويعدّ التزود بالمعلومات والمعارف عن ذوي

الإعاقة من أهم الأسس التي تساعد على تعديل الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة كمعرفة خصائصهم وطرق تدريسهم والقضايا الخاصة بهم (Babik & Gardner, 2021)، ومن ضمن هذه المعلومات والمعارف الإلمام بحقوقهم التعليمية والاجتماعية والصحية والمدنية والشخصية.

ولقد نال ذوو الإعاقة في المملكة العربية السعودية اهتمامًا بالغًا من الحكومة؛ إذ نصت وثيقة نظام الحكم في مادتها رقم (٢٦) بأن من واجبات الدولة حماية حقوق الإنسان وفق الشريعة الإسلامية والتي تركز على عدم التمييز بين أفراد المجتمع وذوي الإعاقة، وبين الذكور والإناث، ومن هذه الوثيقة انبثقت عدة تشريعات وهيئات تُعنى بحقوق ذوي الإعاقة؛ كنظام رعاية ذوي الإعاقة الذي أشار إلى تكفل الدولة بحقوق ذوي الإعاقة في خدمات الرعاية والتأهيل في المجال الصحي، والخدمات التعليمية في جميع مراحل التعليم العام والفني والعالي، والخدمات التدريبية والتأهيلية بما ينسجم مع متطلبات سوق العمل، وضمان حقهم في التوظيف بما يتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم، وحقهم في تحقيق الاندماج في المجتمع من خلال استحداث برامج تُعنى بتطوير قدراتهم ومهارات التواصل الاجتماعي لديهم، وضمان حقهم في الاستفادة من المرافق الرياضية ومن الإعلام من خلال توعية المجتمع بحقوقهم وقضاياهم (نظام رعاية المعوقين، ٢٠٠٠).

واستحدثت الدولة عددًا من الهيئات والبرامج والتنظيمات التي تُعنى بتحقيق إستراتيجية المملكة في ضمان حقوق ذوي الإعاقة، فعلى سبيل المثال أنشئت هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة عام ٢٠١٨م التي تهدف إلى ضمان

حصول ذوي الإعاقة على حقوقهم، وتعزيز الخدمات التي تقدمها الجهات لذوي الإعاقة، وتمكين ذوي الإعاقة في المجتمع (هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، ٢٠٢٢)، وإضافة إلى ذلك استُحدث برنامج مواءمة الذي يختص بتمكين ذوي الإعاقة من الحصول على فرص عمل مناسبة (وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، ٢٠٢٢)، وكذلك استُحدث كود البناء السعودي الخاص بإنشاء المباني والذي أشار إلى ضرورة تمكين ذوي الإعاقة من خلال الوصول إلى المباني بسهولة ويسر (كود البناء السعودي، ٢٠١٨)، وإضافة إلى ذلك أصدر الدليل الاسترشادي (توافق) الذي يوضح حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وواجباتهم عند توظيفهم (وزارة العمل والتنمية الاجتماعية، ٢٠١٧).

وعلى المستوى الدولي كانت المملكة وما زالت طرفاً في الاتفاقية الدولية الخاصة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الصادرة من الأمم المتحدة عام ٢٠٠٦م، والتي تحت الدول الموقعة على ضمان حقوق ذوي الإعاقة في عدة جوانب، فعلى جانب الحقوق الشخصية ذكرت الاتفاقية ضرورة ضمان حرية التنقل واحترام سلامة ذوي الإعاقة الشخصية أسوةً بالآخرين، وعدم معاملتهم بطريقة مُهينة، وحمايتهم من جميع أشكال الاستغلال واحترام خصوصيتهم، وفي الجانب الصحي ورد في الاتفاقية ضرورة توفير برامج صحية مجانية أو ميسورة التكاليف لذوي الإعاقة، وتوفير ما يحتاجون إليه من خدمات كبرامج التدخل المبكر والتأمين الطبي على قدم المساواة مع الآخرين، وعلى جانب التعليم نهت الاتفاقية إلى عدم استبعاد ذوي الإعاقة من النظام التعليمي بسبب إعاقاتهم، ودعت الدول الموقعة إلى ضرورة توفير جميع سُبل الدعم اللازمة لهم في قطاع

التعليم؛ كتسهيل تعلم طريقة برايل وطرق الكتابة البديلة، وتدريبهم على مهارة التوجيه والتنقل، وضمان إمكانية حصولهم على التعليم العالي، أما على الجانب الاجتماعي فأشارت الاتفاقية إلى ضرورة تمكين ذوي الإعاقة من المشاركة في الأنشطة الثقافية والمناسبات الاجتماعية، وضمان الوصول إلى الأماكن السياحية والترفيهية على قدم المساواة مع الآخرين، وبخصوص جانب الحقوق المدنية فركزت الاتفاقية على أهمية الاعتراف بذوي الإعاقة أمام القانون والقضاء أسوةً بالآخرين، وضمان حرية تعبيرهم عن آرائهم (United Nations, 2006). وبما أن اتجاهات أفراد المجتمع نحو ذوي الإعاقة تستند على المكون المعرفي والإدراكي والذي يعدّ المحرك الأساس للسلوك تجاه ذوي الإعاقة مستقبلاً (Stern, 2018)؛ جاء اهتمام الباحث بإجراء هذه الدراسة التي تهدف إلى الكشف عن اتجاهات طلبة جامعة طيبة نحو زملائهم من ذوي الإعاقة البصرية، وعلاقتها بمستوى معرفتهم بحقوقهم الشخصية والتعليمية والاجتماعية والصحية والمدنية في ضوء متغيري الجنس ونوع الكلية، والوقوف على نتائجها من خلال دراية علمية. ولتقصي الجهود البحثية التي بُذلت في هذا المجال؛ اطلع الباحث على مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت الاتجاهات ومستوى المعرفة بحقوق ذوي الإعاقة ومنهم فئة ذوي الإعاقة البصرية، وفيما يلي عرض موجز لها من الأقدم إلى الأحدث.

لقد قام الجراح وبطاينة (٢٠٠٥) بدراسة اتجاهات طلبة جامعة اليرموك الأردنية نحو ذوي الإعاقة بشكل عام بمختلف إعاقاتهم وعلاقتها بعدة متغيرات، منها الجنس والتخصص الدراسي، واستند الباحثان إلى المنهج الوصفي المتمثل

باستبانة قاما بإعدادها لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٣٤٠) طالبًا وطالبة، وتوصلت النتائج إلى وجود اتجاهات إيجابية بين أفراد الدراسة، ووُجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيري الجنس لصالح الإناث، والتخصص الدراسي لصالح طلبة الكليات الإنسانية.

وأجرى عبد الله والدويري (٢٠١٣) دراسة حول أثر برنامج تدريبي مبنى على التربية الإسلامية على اتجاهات طلبة جامعة إربد الأردنية نحو ذوي الإعاقة بشكل عام بمختلف إعاقاتهم في ضوء متغيري الجنس والتخصص الدراسي، وأستخدم المنهج شبه التجريبي المتمثل في تطبيق البرنامج على مجموعتين: تجريبية مكونة من (٤٨) مبحوثًا، وضابطة مكونة من (٤٥) مبحوثًا، وتوصلت النتائج إلى تكون اتجاهات إيجابية بين أفراد المجموعة التجريبية بسبب الأثر الذي تركه البرنامج التدريبي، ولم تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيري الجنس والتخصص الدراسي.

وقامت كلٌّ من باباداكي وتزفيكوبا (Papadaki & Tzvetkova, 2013) بدراسة الاتجاهات الاجتماعية نحو المكفوفين في دولة اليونان، وأستخدم المنهج الوصفي المتجسد باستبانة صُممت لجمع البيانات، وتكون عينة الدراسة من (١١٥) مبصرًا من العاصمة أثينا وضواحيها، وتوصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية بين أفراد العينة، وأن الاتجاهات تحسنت للأفضل مقارنةً بالاتجاهات السلبية القديمة التي كانت تتبناها الحضارة الإغريقية.

وتناولت دراسة بركات (٢٠١٤) اتجاهات طلبة كلية التربية والآداب في مدينة عرعر السعودية نحو ذوي الإعاقة بمختلف إعاقاتهم وعلاقتها بمتغيري

الجنس والتخصص الدراسي، وأُستعين بالمنهج الوصفي والمتمثل باستخدام استبانة أُعدت لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٩) من الطلاب والطالبات، ونتج عن الدراسة وجود اتجاهات إيجابية بين المبحوثين، ووُجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث، وفي المقابل لم تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير التخصص الدراسي.

وقام الخوالدة (٢٠١٤) بدراسة اتجاهات طلبة جامعة مدينة حائل السعودية نحو ذوي الإعاقة بشكل عام في ضوء متغيري الجنس والتخصص الدراسي، واستُند إلى المنهج الوصفي المتجسد في استبانة أُعدت لغرض جمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٤١٨) طالبًا وطالبة، وخُلصت النتائج إلى وجود اتجاهات محايدة نحو ذوي الإعاقة، ووُجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث، ولمتغير التخصص الدراسي لصالح طلاب الكليات التخصصات الإنسانية ككلية التربية.

وتناولت دراسة الحمد والحسن والشرعة (٢٠١٧) مستوى الوعي بحقوق ذوي الإعاقة بشكل عام لدى طالبات كلية إربد الجامعية الأردنية وعلاقتها بمتغير التخصص الدراسي، واستُعين بالمنهج الوصفي المتمثل باستبانة أعدها الباحثون، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٩) طالبةً من قسمي التربية الخاصة والعلوم الإدارية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى وعي متوسط بين أفراد عينة الدراسة، ولم تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير التخصص الدراسي.

وقام كلٌّ من زايد والقريوتي والمعمري (Zayed, Al Qaryouti & Al Mamari, 2018) بدراسة العوامل المؤثرة في اتجاهات الطلبة الجامعيين في دولة عمان نحو ذوي الإعاقة بشكلٍ عام في ضوء متغيري الجنس والسنة الدراسية، واستعان الباحثون بالمنهج الوصفي المتمثل باستبانة قاموا بإعدادها، وتكونت عينة الدراسة من (٤٩٣) مبحوثاً اختيروا من ثلاث جامعات عمانية، وتوصلت النتائج إلى وجود اتجاهات سلبية نحو ذوي الإعاقة بين أفراد العينة، وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيري الجنس لصالح الإناث، ولمتغير السنة الدراسية لصالح طلاب السنوات العليا.

وهدفَت دراسة المكانين وحياسات ويونس (٢٠١٩) إلى الكشف عن مستوى معرفة طلبة الجامعة الهاشمية في الأردن لحقوق زملائهم من ذوي الإعاقة بشكلٍ عام بمختلف إعاقاتهم في الجوانب الشخصية والصحية والتعليمية والاجتماعية في ضوء متغيرات الجنس والتخصص الدراسي ودراسة مساق في التربية الخاصة، واعتمد الباحثون على المنهج الوصفي المتمثل باستبانة أعدوها لجمع بيانات دراستهم، وتكونت عينة الدراسة من (٦٦٢) طالباً وطالبة، وأشارت النتائج إلى وجود مستوى معرفة متوسط بحقوق ذوي الإعاقة بين المبحوثين، ولم تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات الدراسة آنفة الذكر.

وقام كلٌّ من محمد والمسعودي (٢٠٢٠) بدراسة مدى وعي سكان منطقة تبوك السعودية بحقوق ذوي الإعاقة الشخصية والمدنية والتعليمية والاجتماعية والصحية بشكلٍ عام بمختلف إعاقاتهم في ضوء متغيرات الجنس والعمر

والمستوى التعليمي ونوع العمل، واستعان الباحثان بالمنهج الوصفي المتمثل باستبانة أعدها لاستقصاء آراء أفراد الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٥) مبحوثاً، وتوصلت النتائج إلى وجود مستوى وعي مرتفع بين أفراد الدراسة، ولم تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات الدراسة السابقة.

وهدف دراسة يونس والمساعدة وحيمدي (٢٠٢٠) إلى الكشف عن اتجاهات طلبة الجامعة الهاشمية الأردنية نحو ذوي الإعاقة بشكل عام وعلاقتها بمتغيري الجنس ونوع الكلية، واستند الباحثون إلى المنهج الوصفي المتمثل باستبانة أُعدّت لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٩٦٧) طالباً وطالبة، ونتج عن الدراسة وجود اتجاهات محايدة بين أفراد عينة الدراسة، ووُجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير نوع الكلية ولصالح الكليات الإنسانية، وفي المقابل لم تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس.

وركزت دراسة ستون وبراون (Stone & Brown, 2021) على الكشف عن أثر تدريس مقررات جامعية في التربية الخاصة في تحسين اتجاهات طلبة جامعة بويز الأمريكية (Boise State University) نحو ذوي الإعاقة البصرية، وتتضمن هذه المقررات التعريف بخصائص ذوي الإعاقة البصرية وقضاياهم وحقوقهم، واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي المتمثل بإجراء قياس قبلي لاتجاهات أفراد الدراسة قبل دراسة هذه المقررات، وقياس بعدي في نهاية الفصل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (١٧) طالباً وطالبة، وتوصلت النتائج إلى وجود

تحسن في اتجاهات الطلبة نحو ذوي الإعاقة البصرية، والذي ظهر على شكل فروق ذات دالة إحصائية بين نتائج القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

وتعقيباً على ما سبق من دراسات؛ نلاحظ أن غالبيتها توصل إلى أن هناك اتجاهات إيجابية بين طلبة الجامعات نحو ذوي الإعاقة، ما عدا دراسة زايد والقريوتي والمعمري (Zayed, Al Qaryouti & Al Mamari, 2018) التي وجدت اتجاهات سلبية، ودراستي الخوالدة (٢٠١٤) ويونس والمساعدة وحميدي (٢٠٢٠) اللتين توصلتا إلى وجود اتجاهات محايدة.

أما بخصوص الاختلافات بين الطلاب والطالبات في الاتجاهات، فقد وجدت دراسات فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث (الجراح والبطاينة، ٢٠٠٥؛ بركات، ٢٠١٤؛ الخوالدة، ٢٠١٤؛ Zayed, Al Qaryouti & Al Mamari, 2018)، وفي المقابل لم تُوجد اختلافات بين الطلاب والطالبات في اتجاهاتهم نحو ذوي الإعاقة في عدد من الدراسات (عبد الله والدويري، ٢٠١٣؛ يونس والمساعدة وحميدي، ٢٠٢٠).

وبخصوص نوع الكلية فقدت وُجد في عدد من الدراسات فروق ذات دالة إحصائية بين الكليات الإنسانية والعلمية في الاتجاهات لصالح الكليات الإنسانية (الجراح والبطاينة، ٢٠٠٥؛ الخوالدة، ٢٠١٤؛ يونس والمساعدة وحميدي، ٢٠٢٠)، وفي المقابل لم تُوجد اختلافات بين الكليات الجامعية في اتجاهات الطلبة في دراستي عبد الله والدويري، (٢٠١٣) وبركات (٢٠١٤). وُوجدت ثلاث دراسات فقط تطرقت إلى مستوى معرفة طلبة الجامعات بحقوق

ذوي الإعاقة، فدراسة توصلت إلى وجود مستوى معرفي مرتفع بحقوق ذوي الإعاقة (محمد والمسعودي، ٢٠٢٠)، ودراستان توصلتا إلى وجود مستوى معرفي متوسط بحقوق ذوي الإعاقة (الحمد والحسن والشرعة، ٢٠١٧؛ المكانين وحياسات ويونس، ٢٠١٩)، ولم تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيري الجنس ونوع الكلية في الدراسات الثلاث السابقة التي تطرقت إلى مستوى المعرفة بحقوق ذوي الإعاقة.

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الإلمام بأبعاد الاتجاهات، وأبعاد الحقوق، وهذا ما ساعد الباحث في تطوير أبعاد مقياسي الدراسة المستخدمين للكشف عن الاتجاهات، والتعرف إلى مستوى المعرفة بحقوق ذوي الإعاقة البصرية، وكذلك استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تسليط الضوء على متغيرات قد يكون لها دور في فهم موضوع الدراسة بصورة أعمق؛ ألا وهي: الجنس ونوع الكلية التي يدرس فيها الطالب/ة. ومن الملحوظ أن الدراسات السابقة تنقسم قسمين: القسم الأول دراسات تناولت اتجاهات طلبة الجامعات نحو ذوي الإعاقة بشكل عام، والقسم الثاني دراسات تناولت مستوى المعرفة بحقوق ذوي الإعاقة بشكل عام؛ ولا توجد دراسة - على حد علم الباحث - ركزت على دراسة العلاقة بين اتجاهات طلبة الجامعات نحو زملائهم من ذوي الإعاقة البصرية تحديداً ومستوى معرفتهم بحقوق ذوي الإعاقة البصرية في ضوء متغيري الجنس ونوع الكلية، وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: استُخدم المنهج الوصفي الارتباطي في الدراسة الحالية، ويعمل هذا المنهج على جمع المعلومات من متغيرين أو أكثر للكشف عما إذا كانت هناك علاقة بينهما أم لا، وإيجاد قيمة لتلك العلاقة بشكل كمي من خلال معامل الارتباط (مقدم، ٢٠١٥)، وقد استُعين به للكشف عن العلاقة بين اتجاهات طلبة جامعة طيبة نحو زملائهم من ذوي الإعاقة البصرية، ومستوى معرفتهم بحقوق ذوي الإعاقة البصرية في ضوء متغيري الجنس ونوع الكلية.

مجتمع الدراسة وعينتها: تألف مجتمع الدراسة من طلبة جامعة طيبة في المقر الرئيس في المدينة المنورة والمتوقع تخرجهم في الفصل الدراسي الأول ١٤٤٣هـ، وعددهم (١١١٦) طالبًا وطالبة من الكليات الإنسانية (الآداب - التربية - الحقوق - إدارة الأعمال - علوم الأسرة) والكليات العلمية (الطب - طب الأسنان - العلوم - الحاسب الآلي - الهندسة - التأهيل طبي - العلوم الطبية - التمريض - الصيدلة)؛ أما عينة الدراسة فاختيرت بالطريقة العشوائية المنتظمة وكان عددهم (٢٧٩) طالبًا وطالبة؛ أي ما يمثل نسبة (٢٥ %) من مجتمع الدراسة، ويوضح الجدول (١) وصفًا لأفراد العينة:

الجدول (١) المعلومات العامة لعينة الدراسة (ن=٢٧٩)

العينة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	١٣٢
	أنثى	١٤٧
	المجموع	٢٧٩
نوع الكلية	إنسانية	١٣٥
	علمية	١٤٤
	المجموع	٢٧٩

أدوات الدراسة: تمثلت أدوات الدراسة في استبانة مكونة من مقياسين أعدا لجمع البيانات، وهما: مقياس الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة البصرية، ومقياس مستوى المعرفة بحقوق ذوي الإعاقة البصرية، بوصفهما من الأدوات البحثية التي يُتوقع أن تُجيب عن أسئلة الدراسة، وتمثلا في تقصي اتجاهات طلبة جامعة طيبة نحو زملائهم من ذوي الإعاقة البصرية ومستوى معرفتهم بحقوق ذوي الإعاقة البصرية، ووُزعت الاستبانة إلكترونياً عبر الإيميلات الجامعية للطلاب والطالبات بعد موافقة وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي، وفيما يلي عرض مفصل لها، مع توضيح أهم مراحل الإعداد والتطبيق.

بناء المقياسين في شكلهما الأولين: بُنيت الاستبانة وفق الخطوات الآتية: **أولاً:** تحديد المعلومات المراد جمعها بحيث تكون مرتبطة بأهداف الدراسة، وتحديد اتجاهات معرفة عينة الدراسة بحقوق ذوي الإعاقة البصرية ومستواها. **ثانياً:** الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة؛ لغرض الإلمام بأبعاد الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة البصرية؛ مثل: (الجراح وبطانية، ٢٠٠٥؛ بركات، ٢٠١٤؛ الخوالدة، ٢٠١٤)، وكذلك الإلمام بأبعاد حقوق ذوي الإعاقة ومنهم ذوو الإعاقة البصرية (الحمد والحسن والشرعة، ٢٠١٧؛ المكانين وحياسات ويونس، ٢٠١٩؛ محمد والمسعودي، ٢٠٢٠). **ثالثاً:** صياغة العبارات المدرجة تحت كل بعد بأسلوب سهل وميسر.

ووفقاً للإجراءات السابقة بُنيت أدوات الدراسة في شكلها الأولي؛ إذ اشتملت على: **الجزء الأول:** ويشتمل على خطاب موجه لعينة الدراسة يوضح العنوان والهدف من الدراسة، والحاجة الماسة إلى معرفة آرائهم بكل موضوعية

حول اتجاهاتهم نحو ذوي الإعاقة البصرية ومستوى معرفتهم بحقوق ذوي الإعاقة البصرية، وضمان المحافظة على سرية المعلومات التي يقدمها الطلبة. **والجزء الثاني:** ويشتمل على البيانات الأولية لعينة الدراسة، والتي تمثلت في (الجنس، نوع الكلية). **والجزء الثالث:** مقياس الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة البصرية ويشتمل على (٢٥) عبارة موزعة على خمسة أبعاد، هي: حقوق ذوي الإعاقة البصرية ويتضمن (٥) عبارات، والتعامل مع ذوي الإعاقة البصرية ويتضمن (٥) عبارات، ودمج ذوي الإعاقة البصرية مع المبصرين ويتضمن (٥) عبارات، والعمل وذوو الإعاقة البصرية ويتضمن (٥) عبارات، والزواج وذوو الإعاقة البصرية ويتضمن (٥) عبارات. **والجزء الرابع:** مقياس مستوى المعرفة بحقوق ذوي الإعاقة البصرية ويشتمل على (٢٦) عبارة موزعة على خمسة أبعاد، هي: الحقوق الشخصية ويتضمن (٥) عبارات، والحقوق الصحية ويتضمن (٥) عبارات، والحقوق التعليمية ويتضمن (٦) عبارات، والحقوق الاجتماعية ويتضمن (٥) عبارات، والحقوق المدنية ويتضمن (٥) عبارات.

وكانت درجات الاستجابة على المقياسين وفق مقياس ليكرت الخماسي؛ إذ يقابل كل عبارة من عبارات مقياس الاتجاهات قائمة تحمل العبارات التالية: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق إطلاقاً)، ويقابل كل عبارة من عبارات مقياس مستوى المعرفة قائمة تحمل العبارات التالية: (أعرف تمامًا، أعرف إلى حدٍ ما، محايد، لا أعرف، لا أعرف إطلاقاً)، ولغرض المعالجة؛ فقد أعطى الباحث لكل استجابة على كل عبارة من عبارات المقياسين قيمة محددة، وصُنِّفت الإجابات على خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة

التالية: طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس = (٥ - ١) ÷ ٥ = ٠,٨٠ وفقًا للجدول (٢) الآتي:

الجدول (٢) درجة المقياسين ومداها

المدى	الترميز	الدرجة	
		مقياس مستوى المعرفة	مقياس الاتجاهات
من ١ إلى ١,٨٠	١	لا أعرف مطلقًا	غير موافق إطلاقًا
١,٨١ إلى ٢,٦٠	٢	لا أعرف	غير موافق
٢,٦١ إلى ٣,٤٠	٣	محايد	محايد
٣,٤١ إلى ٤,٢٠	٤	أعرف إلى حدٍ ما	موافق
٤,٢١ إلى ٥	٥	أعرف تمامًا	موافق بشدة

صدق المقياسين: للتعرف إلى مدى صدق الأدوات في قياس ما وضعنا لقياسه؛ عُرض المقياسان في صورتهم الأولى السابقة على مجموعة من المحكمين الأكاديميين في التربية الخاصة؛ للتأكد من صدقها الظاهري، وذلك للتعرف إلى آرائهم حول مدى وضوح كل عبارة، وتصحيح ما ينبغي تصحيحه منها، ومدى أهمية كل عبارة وملاءمتها للبعد الذي تنتمي إليه، ومدى ملاءمة كل عبارة لقياس ما وضعت لأجله، مع إضافة ما يرون من عبارات أو حذفها، وعلى ضوء توجيهاتهم ومقترحاتهم؛ حُذفت عبارة واحدة فقط من بُعد الزواج وذوي الإعاقة البصرية في مقياس الاتجاهات ليصبح عدد العبارات (٢٤) عبارة، وعُيِّرت صياغة عدد من العبارات، ذات الأرقام: (٢ - ٣ - ٦ - ٨ - ١٢ - ١٤ - ١٦ - ١٧ - ٢٠ - ٢٢ - ٢٤) في كل بُعد من مقياس الاتجاهات لجعلها سالبة؛ وذلك للحد من الإيحاء للطالب بالاتجاه الإيجابي المؤيد نحو ذوي الإعاقة البصرية، وصُحِّحت هذه العبارات عكسيًا بحيث مُنح رقم (٥) لدرجة غير موافق إطلاقًا، ورقم (١) لدرجة موافق بشدة. أما بخصوص مقياس مستوى

المعرفة فلم يكن هناك زيادة أو حذف للعبارات، ولكن أعيدت صياغة عدد من العبارات لغويًا، وتراوحت نسبة اتفاق المحكمين على المقياسين بين (٩٠ – ٩٤ ٪). وبعد التأكد من الصدق الظاهري طبق الصدق التمييزي أو ما يُعرف بالمقارنة الطرفية؛ إذ لم تقارن المجموعة العليا والدنيا على البعد نفسه؛ لأنها تعد طريقة غير دقيقة للصدق التمييزي، ولكن اتُبعت الخطوات التي ذكرها أبو حطب وعثمان وصادق (٢٠٠٨: ١٨٠) وتتمثل خطواتها فيما يلي: أولاً: طبق المقياسان على عينة استطلاعية بلغ عددها (٤٠) طالبًا وطالبة أُختيروا عشوائيًا، ثانيًا: حُسبت الدرجة الكلية لكل فرد على المقياسين، ورُتبت الدرجات تنازليًا. ثالثًا: حُدِّد أعلى وأقل (٢٧ ٪) من أفراد العينة الاستطلاعية بناءً على الدرجة الكلية لكل مقياس؛ إذ بلغ عددهم (١١) فردًا لكل مجموعة. رابعًا: حسبت الفروق بين المجموعة العليا والدنيا على كل محور وفقًا للدرجة الكلية لكل مقياس وذلك باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين؛ للتأكد من أن تمييز المفردات المكونة للبعد يتفق مع تمييز المقياس، وجاءت النتائج كما في الجدولين (٣) و(٤) التاليين:

الجدول (٣) قيمة (ت) ودلالاتها للفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لحساب الصدق

التمييزي (المقارنة الطرفية) لمقياس الاتجاهات

أبعاد مقياس الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة البصرية	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
حقوق ذوي الإعاقة البصرية	الفئة الدنيا	١١	٤,٢٧	٠,٤٦٧	-٥,١٦٤	١٠	*,٠٠٠
	الفئة العليا	١١	٥,٠٠	٠,٠٠٠			
التعامل مع ذوي الإعاقة البصرية	الفئة الدنيا	١١	٣,٨٢	٠,٤٠٥	-٩,٦٩٠	١٠	*,٠٠٠
	الفئة العليا	١١	٥,٠٠	٠,٠٠٠			

أبعاد مقياس الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة البصرية	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
دمج ذوي الإعاقة البصرية	الفئة الدنيا	١١	٣,١٨	٠,٤٠٥	١٤,٩٠٧-	١٠	*٠,٠٠
	الفئة العليا	١١	٥,٠٠	٠,٠٠٠			
العمل وذوو الإعاقة البصرية	الفئة الدنيا	١١	٣,٥٥	٠,٥٢٢	١٢,٠٠٠-	١٠	*٠,٠٠
	الفئة العليا	١١	٤,٦٤	٠,٥٠٥			
الزواج وذوو الإعاقة البصرية	الفئة الدنيا	١١	٣,٤٥	٠,٥٢٢	٩,٨١٥-	١٠	*٠,٠٠
	الفئة العليا	١١	٥,٠٠	٠,٠٠٠			
الدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات	الفئة الدنيا	١١	٣,٨٢	٠,٤٠٥	٩,٦٩٠-	١٠	*٠,٠٠
	الفئة العليا	١١	٥,٠٠	٠,٠٠٠			

* فروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل.

الجدول (٤) قيمة (ت) ودلالاتها للفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لحساب الصدق

التمييزي (المقارنة الطرفية) لمقياس مستوى المعرفة

أبعاد مقياس مستوى المعرفة	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الحقوق الشخصية	الفئة الدنيا	١١	٢,٨٢	٠,٦٠٣	١٢,٠٠٠-	١٠	*٠,٠٠
	الفئة العليا	١١	٥,٠٠	٠,٠٠٠			
الحقوق الصحية	الفئة الدنيا	١١	٢,٦٤	٠,٥٠٥	١٥,٥٣٨-	١٠	*٠,٠٠
	الفئة العليا	١١	٥,٠٠	٠,٠٠٠			
الحقوق التعليمية	الفئة الدنيا	١١	٣,٥٥	٠,٩٣٤	٥,١٦٤-	١٠	*٠,٠٠
	الفئة العليا	١١	٥,٠٠	٠,٠٠٠			
الحقوق الاجتماعية	الفئة الدنيا	١١	٢,٥٥	٠,٦٨٨	١١,٨٤٠-	١٠	*٠,٠٠
	الفئة العليا	١١	٥,٠٠	٠,٠٠٠			
الحقوق المدنية	الفئة الدنيا	١١	٢,٧٣	٠,٩٠٥	٨,٣٣٣-	١٠	*٠,٠٠
	الفئة العليا	١١	٥,٠٠	٠,٠٠٠			
الدرجة الكلية لمقياس مستوى المعرفة	الفئة الدنيا	١١	٣,١٨	٠,٦٠٣	١٠,٠٠٠-	١٠	*٠,٠٠
	الفئة العليا	١١	٥,٠٠	٠,٠٠٠			

* فروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل.

يتضح من الجدولين (٣) و(٤) السابقين أن قيمة اختبار (ت) للفروق بين المجموعتين الدنيا والعليا جاءت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياسين، وهذا يشير إلى وجود فروق بينهما. كما يتضح أن متوسط رتب درجات المجموعة العليا أكبر من متوسط رتب درجات المجموعة الدنيا؛ أي أن الفروق في اتجاه المجموعة العليا. وتشير هذه النتيجة إلى أن الدرجة العالية على المقياسين يقابلها درجة عالية على الأبعاد والعكس، وهذا يشير إلى الصدق التمييزي للمقياسين.

الاتساق الداخلي للمقياسين: تحقق الباحث من الاتساق الداخلي لمقياسي الدراسة بتطبيقهما على العينة الاستطلاعية السابقة، وحُسب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة العبارة، وكذلك حُسبت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج كما في الجدولين (٥) و(٦) الآتيين:

الجدول (٥) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس الاتجاهات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، وبين درجة كل بُعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠,٥٣٩	٦	**٠,٥٤٩	١١	**٠,٧٠٤	١٦	**٠,٧٠٧	٢١	**٠,٦٠٦
٢	**٠,٨٥١	٧	**٠,٦٠٧	١٢	**٠,٦٦٧	١٧	**٠,٧٩١	٢٢	**٠,٨٦٨

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
٣	**٠,٥٤٢	٨	**٠,٦٩٣	١٣	**٠,٧١٦	١٨	**٠,٥٣٨	٢٣	**٠,٦٢١
٤	**٠,٦٩٢	٩	**٠,٥٣٠	١٤	**٠,٧٨٧	١٩	**٠,٦٨٠	٢٤	**٠,٨٦٦
٥	**٠,٦٤٩	١٠	**٠,٥٩٣	١٥	**٠,٨١٣	٢٠	**٠,٦٧١	—	—
**٠,٩٥٣		**٠,٦١٤		**٠,٦٠١		**٠,٨٢٠		**٠,٧٣٦	

** فروق دالة عند مستوى (٠,٠١) فأقل.

الجدول (٦) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس مستوى المعرفة بحقوق ذوي الإعاقة البصرية والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، وبين درجة كل بُعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠,٧٦٨	٦	**٠,٦٩٨	١١	**٠,٧١٠	١٧	**٠,٨٢٦	٢٢	**٠,٨٤٩
٢	**٠,٧٣٨	٧	**٠,٨٩٢	١٢	**٠,٦٨٩	١٨	**٠,٩١٩	٢٣	**٠,٨١٠
٣	**٠,٦٦٦	٨	**٠,٦٨٦	١٣	**٠,٨٠٥	١٩	**٠,٩١٨	٢٤	**٠,٧٨٥
٤	**٠,٧٣٨	٩	**٠,٨٦٣	١٤	**٠,٨٣٣	٢٠	**٠,٧٨٣	٢٥	**٠,٨٩٣
٥	**٠,٨٢٤	١٠	**٠,٦٤٢	١٥	**٠,٦٩٠	٢١	**٠,٧٥١	٢٦	**٠,٨١١
—	—	—	—	١٦	**٠,٧٩٦	—	—	—	—
**٠,٦٩٨		**٠,٨٠٦		**٠,٧٩٥		**٠,٨٦٢		**٠,٨٤٥	

** فروق دالة عند مستوى (٠,٠١) فأقل.

تُشير النتائج في الجدولين (٥) و(٦) السابقين إلى أنَّ قيم معاملات الارتباط بين درجة كلِّ عبارة من عبارات مقياسي الدراسة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) فأقل، كما يتبيّن أنَّ قيم معاملات الارتباط بين درجة كلِّ بعد من أبعاد المقياسين بالدرجة الكلية للمقياس التابع له دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) فأقل، وجميعها قيمٌ موجبة.

ثبات المقياسين: تحقق الباحث من ثبات المقياسين بطريقتي: (كرونباخ-ألفا) والتجزئة النصفية للعينة الاستطلاعية السابقة من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين نصفي كل مقياس للأبعاد والدرجة الكلية، وصُحِّح معامل الثبات الناشئ باستخدام معادلة سيرمان براون، وكانت النتائج كما في الجدول (٧) الآتي:

الجدول (٧) قيم معاملات الثبات لمقياس الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة البصرية ومقياس مستوى المعرفة بحقوق ذوي الإعاقة البصرية

م	مقياس الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة البصرية			مقياس مستوى المعرفة بحقوق ذوي الإعاقة البصرية		
	البعد	كرونباخ-ألفا	التجزئة النصفية	البعد	كرونباخ-ألفا	التجزئة النصفية
١	حقوق ذوي الإعاقة البصرية	٠,٨١٥	٠,٨٠٢	الحقوق الشخصية	٠,٨٢١	٠,٨١٧
٢	التعامل مع ذوي الإعاقة البصرية	٠,٨٦١	٠,٨٢٣	الحقوق الصحية	٠,٨١٧	٠,٨٠٤
٣	دمج ذوي الإعاقة البصرية	٠,٨٧٧	٠,٨٥٣	الحقوق التعليمية	٠,٨٤٥	٠,٨٢٥
٤	العمل وذوو الإعاقة البصرية	٠,٨٧١	٠,٨٦٤	الحقوق الاجتماعية	٠,٨٤٧	٠,٨٠١
٥	الزواج وذوو الإعاقة البصرية	٠,٨٩٤	٠,٨٤٥	الحقوق المدنية	٠,٨٨٥	٠,٨٣٣
	الثبات الكلي	٠,٨٩٥	٠,٨٧٢	الثبات الكلي	٠,٨٦٢	٠,٨٣٩

تُشير النتائج الموضحة في الجدول (٧) إلى أن قيم معاملات الثبات للمقياسين مرتفعة؛ إذ بلغ معامل الثبات العام لمقياسي الاتجاهات ومستوى

المعرفة بطريقة كرونباخ-ألفا (٠,٨٩٥) و (٠,٨٦٢) على الترتيب، على حين تراوحت قيم الثبات لأبعاد المقياسين ما بين (٠,٨١٥ - ٠,٨٩٤) ، وبلغ معامل الثبات العام لمقياسي الاتجاهات ومستوى المعرفة بطريقة التجزئة النصفية (٠,٨٧٢) و (٠,٨٣٩) على الترتيب، أما معاملات الثبات لأبعاد المقياسين بطريقة التجزئة النصفية فقد تراوحت ما بين (٠,٨٠١ - ٠,٨٦٤)، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة، وهذا يدل على أن مقياسي الدراسة يتمتعان بدرجة عالية من الثبات، وبذلك يمكن الاعتماد عليهما في إجراء الدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل الارتباط بيرسون، ومعامل (ألفا - كرونباخ)، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما اتجاهات طلبة جامعة طيبة نحو الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ حُسِبَت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أبعاد مقياس الاتجاهات نحو الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية، وجاءت النتائج كما في الجدول (٨) الآتي:

الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستجابات على عبارات أبعاد
مقياس الاتجاهات نحو الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية

مقياس الاتجاهات نحو الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
البعد الأول: حقوق ذوي الإعاقة البصرية: (المرتبة الأولى)	٤,٦٤	٠,٤٢٩	موافق بشدة	
١. يجب أن يتلقى ذوو الإعاقة البصرية تعليمًا ذا جودة عالية.	٤,٧٨	٠,٥٢٠	٢	موافق بشدة
٢. يجب عدم إشراك ذوي الإعاقة البصرية في الحياة العامة. (-)	٤,٣١	١,٠٥٩	٥	غير موافق إطلاقًا
٣. ليس من الضروري أن يتلقى ذوو الإعاقة البصرية خدمات صحية ذات جودة عالية. (-)	٤,٦٨	٠,٧٦٦	٣	غير موافق إطلاقًا
٤. يجب أن تكون المرافق العامة سهلة الوصول لذوي الإعاقة البصرية.	٤,٨٥	٠,٤٣٧	١	موافق بشدة
٥. يجب أن يتمتع ذوو الإعاقة البصرية بمستوى معيشي لائق.	٤,٥٨	٠,٧٨٦	٤	موافق بشدة
البعد الثاني: التعامل مع ذوي الإعاقة البصرية: (المرتبة الثالثة)	٤,٢٦	٠,٥٥٢	موافق بشدة	
٦. أنا غير مستعد لتقديم العون والمساعدة لذوي الإعاقة البصرية. (-)	٤,٥٠	٠,٩١٧	٢	غير موافق إطلاقًا
٧. أفضل الاشتراك مع ذوي الإعاقة البصرية في الأنشطة الترفيهية.	٤,٠٦	٠,٨٥٨	٤	موافق
٨. أتضايق عندما يجلس بجواري شخص من ذوي الإعاقة البصرية. (-)	٤,٧٤	٠,٦٧٨	١	غير موافق إطلاقًا
٩. أفضل التعامل مع ذوي الإعاقة البصرية على قدم المساواة مع المبصرين.	٣,٩١	١,١١٩	٥	موافق
١٠. أفضل الاشتراك مع ذوي الإعاقة البصرية في الأنشطة التعليمية.	٤,٠٨	٠,٨٩٦	٣	موافق
البعد الثالث: دمج ذوي الإعاقة البصرية: (المرتبة الرابعة)	٤,١٣	٠,٦٥٣	موافق	
١١. أرى أن الدمج سيطور المهارات الأكاديمية لذوي الإعاقة البصرية.	٤,٢٥	٠,٨٩٣	٣	موافق بشدة
١٢. أفضل وضع ذوي الإعاقة البصرية في مراكز خاصة. (-)	٣,٣٤	١,١٥١	٥	محايد

مقياس الاتجاهات نحو الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١٣. أرى أن الدمج سيكسب ذوي الإعاقة البصرية مهارات اجتماعية مختلفة.	٤,٤٤	٠,٧٥٦	٢	موافق بشدة
١٤. أعارض فكرة دمج ذوي الإعاقة البصرية في المجالس الطلابية في الجامعة. (-)	٤,١٦	٠,٩٧٥	٤	غير موافق
١٥. أرى أن الدمج سيزيد من ثقة ذوي الإعاقة البصرية في أنفسهم.	٤,٤٥	٠,٨٢٥	١	موافق بشدة
البعد الرابع: العمل وذوو الإعاقة البصرية: (المرتبة الخامسة)	٤,٠٦	٠,٥٧٦	موافق	
١٦. لا أرغب في أن يكون أحد زملائي في العمل من ذوي الإعاقة البصرية. (-)	٤,٥٤	٠,٨٢١	٣	غير موافق إطلاقاً
١٧. لا أستطيع الاعتماد على ذوي الإعاقة البصرية في العمل. (-)	٤,٠٠	٠,٩٩١	٤	غير موافق
١٨. أستطيع العمل مع ذوي الإعاقة البصرية ما دامت هناك وسيلة للتواصل معهم.	٤,٥٤	٠,٦٥٥	١	موافق بشدة
١٩. أرى أن يقوم أرباب الأعمال بتوفير فرص وظيفية لذوي الإعاقة البصرية.	٤,٥٣	٠,٦٦٦	٢	موافق بشدة
٢٠. أرى أنه يوجد فرق في القدرات بين المبصرين وذوي الإعاقة البصرية. (-)	٢,٧٠	١,١٥٥	٥	محايد
البعد الخامس: الزواج وذوو الإعاقة البصرية: (المرتبة الثانية)	٤,٢٧	٠,٦٤٢	موافق بشدة	
٢١. أرى أن ذوي الإعاقة البصرية يستطيعون أن يتزوجوا ويكونوا أسراً.	٤,٦٦	٠,٦١٤	١	موافق بشدة
٢٢. أعارض مصاهرة شخص من ذوي الإعاقة البصرية لأحد أفراد عائلتي. (-)	٣,٧١	١,١١٤	٤	غير موافق
٢٣. أرى أن تُعطى الحرية لذوي الإعاقة البصرية في قرار الإنجاب.	٤,٤٩	٠,٧٨٦	٢	موافق بشدة
٢٤. أعارض زواج المبصرين من فئة ذوي الإعاقة البصرية. (-)	٤,٢٣	٠,٩٧٢	٣	غير موافق إطلاقاً
الدرجة الكلية للمقياس كاملاً	٤,٢٧	٠,٤٢٣	موافق بشدة	

من خلال استعراض النتائج الموضحة في الجدول (٨) يتبين أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على مقياس اتجاهات طلبة جامعة طيبة نحو الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية، وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجة موافقتهم (٤,٢٧) من (٥)، وهذه النتيجة تدل على أن طلبة جامعة طيبة لديهم اتجاهات إيجابية نحو الطلبة ذوي الإعاقة البصرية. كما يتبين من النتائج الموضحة في الجدول السابق أن البُعد المتعلق بحقوق ذوي الإعاقة البصرية جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٦٤)، وبدرجة موافق بشدة، يليه البُعد المتعلق بالزواج وذوي الإعاقة البصرية بمتوسط حسابي (٤,٢٧) وبدرجة موافق بشدة، ثم البُعد المتعلق بالتعامل مع ذوي الإعاقة البصرية بمتوسط حسابي (٤,٢٦)، وبدرجة موافق بشدة، يليه البُعد المتعلق بدمج ذوي الإعاقة البصرية مع المبصرين بمتوسط حسابي (٤,١٣)، وبدرجة موافق، على حين جاء البُعد المتعلق بالعمل مع ذوي الإعاقة البصرية في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٤,٠٦)، وبدرجة موافق، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه عدد من الدراسات بأن طلبة الجامعات يحملون اتجاهات إيجابية نحو زملائهم من ذوي الإعاقة البصرية (الجراح وبطانية، ٢٠٠٥؛ عبدالله والدويري، ٢٠١٣؛ Papadaki & Tzvetkova, 2013؛ بركات، ٢٠١٤)، وفي المقابل تتعارض نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة عدد من الدراسات السابقة التي توصلت إلى وجود: اتجاهات محايدة بين طلبة الجامعات تجاه ذوي الإعاقة البصرية (الحوالدة، ٢٠١٤؛ يونس والمساعدة وحميدي، ٢٠٢٠)، واتجاهات سلبية (Zayed, Al Qaryouti & Al Mamari, 2018). ويعزو الباحث سبب وجود اتجاهات إيجابية بين أفراد عينة الدراسة تجاه الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية إلى

عدة عوامل: أولاً: وجود الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية حالياً مع الطلاب المبصرين في القاعات الدراسية وهذا ما سمح للطلاب المبصرين بالاحتكاك والتعرف من قرب على الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية، فطوّر وحسّن اتجاهاتهم نحوهم، وهذا الأمر أشير إليه سابقاً في الأطر النظرية لهذه الدراسة بأن التواصل الاجتماعي المتكرر بين طلبة الجامعة المبصرين وذوي الإعاقة البصرية يسهم في تحسين اتجاهات المبصرين نحوهم (Carlson & Witschey, 2018). ثانياً: قلة انتشار نظرة الوصمة والتسميات السلبية في البيئة الجامعية أو انعدامها، فعلى سبيل المثال يُستخدم مصطلح الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في الجامعة من خلال عمادة القبول والتسجيل وعمادة شؤون الطلاب وجميع كليات الجامعة، وهذا الأمر قد يكون أحد أسباب هذه الاتجاهات الإيجابية نحو ذوي الإعاقة البصرية، وخصوصاً في عدم الإسهام في تكريس الصورة النمطية السلبية تجاههم، وهذه النقطة سبق التطرق إليها بأن الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة البصرية بشكل عام تتأثر بعدة عوامل، منها انتشار نظرة الوصمة، واستخدام المصطلحات السلبية التي تؤدي إلى تكريس صورة الضعف والعجز تجاه ذوي الإعاقة البصرية، وهذا ما تسبب في نشوء اتجاهات سلبية من المجتمع نحوهم (Wang & Ashburn, 2019). ثالثاً: قد يكون للمستوى التعليمي دورٌ مهمٌ في تكوين الاتجاهات الإيجابية الحالية؛ فأفراد عينة الدراسة في المرحلة الجامعية، وقد يكون بشكل أو بآخر الجانب المعرفي لديهم الخاص بقضايا ذوي الإعاقة البصرية وخصائصهم مدعماً، سواءً بالتعلم العرضي المتمثل بالاطلاع على وسائل التواصل الاجتماعي وما تحتويه من مضامين توعية مباشرة أو غير مباشرة بذوي الإعاقة

البصرية، أو بما يحدث داخل أروقة الجامعة من فعاليات وأنشطة يقوم بها مركز ذوي الإعاقة في عمادة شؤون الطلاب للتوعية بقضايا ذوي الإعاقة بشكل عام، وهذا التفسير قد يستند إلى ما ذكر سابقاً بأن الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة تتأثر بعدة عوامل ثقافية، منها المستوى التعليمي للفرد، فكلما زاد إلمامه بقضايا ذوي الإعاقة البصرية وخصائصهم تحسنت اتجاهاتهم نحوهم (Stone & Brown, 2021).

السؤال الثاني: ما مستوى معرفة طلبة جامعة طيبة بحقوق الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ حُصبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أبعاد مقياس مستوى المعرفة بحقوق الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية، وجاءت النتائج كما في الجدول (٩) الآتي:

الجدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستجابات على عبارات أبعاد مقياس مستوى المعرفة بحقوق طلبة ذوي الإعاقة البصرية

مقياس مستوى المعرفة بحقوق ذوي الإعاقة البصرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
البعد الأول: الحقوق الشخصية: (المرتبة الخامسة)	٣,٩١	٠,٩٥١	أعرف إلى حدٍ ما	
١. حماية خصوصية المعلومات المتعلقة بشؤونهم الخاصة.	٣,٩٢	١,٢٩٠	٣	أعرف إلى حدٍ ما
٢. حرية التنقل الشخصي.	٣,٨٧	١,٢٦٤	٤	أعرف إلى حدٍ ما
٣. عدم التعرض لمعاملة غير إنسانية.	٤,٢٢	١,٢٢٣	١	أعرف تماماً
٤. الحماية من أشكال الاستغلال.	٤,٠٧	١,٢٥٩	٢	أعرف إلى حدٍ ما

مقياس مستوى المعرفة بحقوق ذوي الإعاقة البصرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٥. قبول قيامهم في معاملاتهم الرسمية باستعمال طريقة برايل وتيسيرها.	٣,٤٨	١,٤٣٦	٥	أعرف إلى حدٍ ما
البعد الثاني: الحقوق الصحية: (المرتبة الرابعة)	٣,٩٢	١,٠٥٥	أعرف إلى حدٍ ما	
٦. توفير رعاية صحية مجانية.	٤,٠٦	١,٢٣٤	٢	أعرف إلى حدٍ ما
٧. توفير خدمات صحية ملائمة لاحتياجاتهم (مثل: التدخل المبكر).	٣,٧٨	١,٣٧٢	٤	أعرف إلى حدٍ ما
٨. توفير رعاية صحية ذات جودة مساوية للجودة التي تُقدم للمبصرين.	٤,٠٠	١,٢٨١	٣	أعرف إلى حدٍ ما
٩. توفير تأمين صحي دون تمييز.	٣,٦٧	١,٤٢٦	٦	أعرف إلى حدٍ ما
١٠. عدم استبعادهم من الرعاية الصحية بسبب إعاقاتهم.	٤,١٠	١,٢٩٤	١	أعرف إلى حدٍ ما
البعد الثالث: الحقوق التعليمية: (المرتبة الثانية)	٤,٠٤	١,٠٢٢	أعرف إلى حدٍ ما	
١١. تمكينهم من الحصول على تعليم مجاني.	٤,٢٣	١,١٦٩	١	أعرف تمامًا
١٢. عدم استبعادهم من النظام التعليمي بسبب إعاقاتهم.	٤,١٥	١,٢٨٢	٣	أعرف إلى حدٍ ما
١٣. توفير خطط فردية للاستجابة لاحتياجاتهم التعليمية.	٣,٨٠	١,٣٧١	٦	أعرف إلى حدٍ ما
١٤. تعليمهم مهارات حياتية.	٣,٩٧	١,٣٠٩	٥	أعرف إلى حدٍ ما
١٥. توفير كوادرات متخصصة في طرق تدريسهم.	٣,٩٩	١,٢٧٦	٤	أعرف إلى حدٍ ما
١٦. توفير تقنيات تعليمية مساعدة لهم.	٤,١٣	١,٢٠٢	٢	أعرف إلى حدٍ ما
البعد الرابع: الحقوق الاجتماعية: (المرتبة الثالثة)	٣,٩٦	١,٠٧٥	أعرف إلى حدٍ ما	
١٧. الحد من التمييز في المسائل الاجتماعية ذات الصلة بالزواج والأسرة.	٣,٦٣	١,٣٥٦	٥	أعرف إلى حدٍ ما
١٨. إتاحة الفرصة لهم لاختيار الأشخاص الذين سوف يعيشون معهم.	٣,٨٩	١,٣٤٩	٤	أعرف إلى حدٍ ما
١٩. توفير الخدمات المجتمعية.	٤,٠٧	١,٢٢٧	٣	أعرف إلى حدٍ ما
٢٠. المشاركة في الحياة الثقافية.	٤,١٠	١,١٧١	٢	أعرف إلى حدٍ ما
٢١. المشاركة في الأنشطة الترفيهية.	٤,١١	١,١٩٦	١	أعرف إلى حدٍ ما
البعد الخامس: الحقوق المدنية: (المرتبة الأولى)	٤,١٣	١,٠٣٠	أعرف إلى حدٍ ما	
٢٢. المشاركة في الحياة العامة على قدم المساواة مع المبصرين.	٤,٠٢	١,٢٨٦	٥	أعرف إلى حدٍ ما

مقياس مستوى المعرفة بحقوق ذوي الإعاقة البصرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٢٣. الاعتراف بهم على قدم المساواة مع المبصرين أمام القانون.	٤,٠٩	١,٢٨٥	٤	أعرف إلى حدٍ ما
٢٤. الحصول على الجنسية وعدم حرمانهم منها بسبب الإعاقة.	٤,١٨	١,٢٦٢	٢	أعرف إلى حدٍ ما
٢٥. حرية التعبير وإبداء الرأي أسوةً بالمبصرين.	٤,٢٣	١,١٧٠	١	أعرف تمامًا
٢٦. إمكانية لجوئهم للقضاء أسوةً بالمبصرين.	٤,١١	١,٢٦٣	٣	أعرف إلى حدٍ ما
الدرجة الكلية للمقياس كاملاً	٣,٩٩	٠,٨٩٩		أعرف إلى حدٍ ما

تُشير النتائج الموضحة في الجدول (٩) إلى أن أفراد عينة الدراسة لديهم معرفة إلى حد ما بحقوق الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية، وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجة موافقتهم (٣,٩٩)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى درجة أعرف إلى حدٍ ما. كما يتبين من النتائج الموضحة في الجدول السابق أن البُعد المتعلق بالحقوق المدنية جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,١٣)، يليه البُعد المتعلق بالحقوق التعليمية بمتوسط حسابي (٤,٠٤)، ثم البُعد المتعلق بالحقوق الاجتماعية بمتوسط حسابي (٣,٩٦)، يليه البُعد المتعلق بالحقوق الصحية بمتوسط حسابي (٣,٩٢)، على حين جاء البُعد المتعلق بالحقوق الشخصية في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٩١)، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة محمد والمسعودي (٢٠٢٠) التي توصلت إلى وجود مستوى معرفي مرتفع لدى سكان منطقة تبوك السعودية ومنهم الطلبة الجامعيون بحقوق الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، وفي المقابل تتعارض هذه النتيجة مع عدد من الدراسات السابقة التي توصلت إلى وجود مستوى معرفي متوسط بحقوق ذوي الإعاقة ومنهم ذوو الإعاقة البصرية لدى الطلبة الجامعيين (الحمد والحسن والشرعة، ٢٠١٧؛ المكانين وحياصات ويونس، ٢٠١٩). ويفسر الباحث مستوى المعرفة المرتفع

بحقوق ذوي الإعاقة البصرية لدى أفراد عينة الدراسة بالحراك الواسع الذي تقوم به الحكومة السعودية في حفظ حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، والذي انعكس على المستوى المعرفي لأفراد المجتمع السعودي ومنهم الطلبة الجامعيون، ومن أمثلة هذا الحراك وجود نظام رعاية ذوي الإعاقة الذي أشار إلى تكفل الدولة بحفظ حقوقهم في المجال التعليمي والصحي والخدمي (نظام رعاية المعوقين، ٢٠٠٠)، واستحداث هيئات وبرامج وتنظيمات تُعنى بضمان المحافظة على حقوق ذوي الإعاقة؛ كهيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة (هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، ٢٠٢٢)، وبرنامج (مواطنة) لتمكين ذوي الإعاقة من الانخراط في سوق العمل (وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، ٢٠٢٢)، وكود البناء السعودي الذي يتطلب من مصممي المباني ضمان سهولة الحركة لذوي الإعاقة (كود البناء السعودي، ٢٠١٨)، والدليل الاسترشادي (توافق) الذي يوضح الحقوق الواجبات عند توظيف ذوي الإعاقة (وزارة العمل والتنمية الاجتماعية، ٢٠١٧)، وبرنامج جودة الحياة في رؤية المملكة ٢٠٣٠ الذي ركز على ضرورة تمكين ذوي الإعاقة في المجتمع (وثيقة رؤية المملكة ٢٠٣٠، ٢٠٢٢).

السؤال الثالث: ما العلاقة بين اتجاهات طلبة جامعة طيبة ومستوى معرفتهم بحقوق الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية؟

لتحديد طبيعة العلاقة بين الاتجاهات نحو الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية، ومستوى المعرفة بحقوق الطلبة ذوي الإعاقة البصرية لدى أفراد عينة الدراسة؛ استخدم الباحث معامل الارتباط بيرسون، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (١٠) الآتي:

الجدول (١٠) العلاقة بين اتجاهات طلبة جامعة طيبة نحو الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية ومستوى معرفتهم بحقوقهم

مستوى معرفة طلبة جامعة طيبة بحقوق الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية		
قيمة الارتباط	٠,٥٣٤**	اتجاهات طلبة جامعة طيبة نحو الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية
مستوى المعنوية	٠,٠٠١٠	

** دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) فأقل.

تكشف النتائج الموضحة في الجدول (١٠) السابق عن وجود علاقة طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلبة جامعة طيبة نحو الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية ومستوى معرفتهم بحقوقهم، وهي علاقة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذه النتيجة تُشير إلى أنه كلما زاد مستوى المعرفة لديهم بحقوق الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية كانت اتجاهات طلبة جامعة طيبة إيجابية ومرتفعة نحو الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية، وتتوافق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ستون وبراون (Stone & Brown, 2021) التي توصلت إلى أن المستوى المعرفي بحقوق ذوي الإعاقة البصرية وقضاياهم وخصائصهم يؤثر في اتجاهات الطلبة الجامعيين المبصرين نحوهم، فكلما زاد مستوى المعرفة بحقوق ذوي الإعاقة البصرية وقضاياهم وخصائصهم تحسنت اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو زملائهم من ذوي الإعاقة البصرية، والعكس صحيح. ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن المكون المعرفي للاتجاه نحو ذوي الإعاقة البصرية يؤدي دورًا مهمًا في تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو ذوي الإعاقة البصرية؛ هذا المكون المعرفي المتمثل بالإلمام بحقوق ذوي الإعاقة البصرية لا يمكن تجاهله في أي عملية لتحسين الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة البصرية، فقد أُشير في الإطار النظري إلى

هذه الدراسة بأن المعرفة أحد مكونات الاتجاه، وتتحول لاحقاً إلى سلوك إنساني عند التعامل مع موضوع الاتجاه (Stern, 2018)، كما يعدّ مستوى المعلومات والمعارف المرتفع عن ذوي الإعاقة البصرية من أهم الأسس التي تساعد على تكوين الاتجاهات الإيجابية نحوهم؛ كمعرفة خصائصهم وقضاياهم وحقوقهم (Babik & Gardner, 2021)؛ وعليه يعزو الباحث هذه النتيجة - من واقع خبرته- إلى الجهود التي بُذلت في جامعة طيبة من خلال عمادة شؤون الطلاب وقسم التربية الخاصة في التوعية بحقوق ذوي الإعاقة وقضاياهم بشكل عام، فعلى سبيل المثال أُقيمت في الجامعة فعاليات خاصة بالأيام العالمية لذوي الإعاقة؛ كاليوم العالمي بطريقة برايل، واليوم العالمي لذوي الإعاقة والتي تخللها نشر ثقافة تمكين ذوي الإعاقة بوصفه حقاً من حقوقهم، إضافة إلى ذلك رعاية الجامعة لملتقيات علمية تُعنى بذوي الإعاقة؛ كملتقى التميز في التعليم والتعلم لذوي الإعاقة رؤية ومنظومة في عام ٢٠٢١م؛ هذه الفعاليات والملتقيات قد تكون مسهمة بشكل أساس في تطور المستوى المعرفي لدى طلبة الجامعة بحقوق ذوي الإعاقة البصرية وقضاياهم والذي انعكس إيجاباً على اتجاهاتهم نحو ذوي الإعاقة البصرية.

السؤال الرابع: ما درجة اختلاف اتجاهات طلبة جامعة طيبة نحو الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية ومستوى معرفتهم بحقوق الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية التي قد تعزى إلى اختلاف الجنس (ذكر/أنثى)؟

للتعرف إلى ما إذا كانت هناك اختلاف في اتجاهات طلبة جامعة طيبة نحو الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية ومستوى معرفتهم بحقوق ذوي الإعاقة البصرية

التي قد تعزى إلى اختلاف الجنس (ذكر/أنثى)؛ استخدم الباحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، والجدول (١١) التالي يوضح ذلك:

الجدول (١١) اختبار (ت) لتوضيح الفروق بين الاستجابات باختلاف الجنس

مقياس الدراسة وأبعادها	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
حقوق ذوي الإعاقة البصرية.	ذكر	١٣٢	٤,٦٠	٠,٤٣٠	١,٤٢٥-	٢٧٧	٠,١٥٥ غير دالة
	أنثى	١٤٧	٤,٦٨	٠,٤٢٦			
التعامل مع ذوي الإعاقة البصرية.	ذكر	١٣٢	٤,٢١	٠,٥٣٨	١,٣٣٧-	٢٧٧	٠,١٨٢ غير دالة
	أنثى	١٤٧	٤,٣٠	٠,٥٦٣			
دمج ذوي الإعاقة البصرية.	ذكر	١٣٢	٤,٠٠	٠,٦٧٨	٣,١٠٣-	٢٧٧	٠,٠٠٢ دالة*
	أنثى	١٤٧	٤,٢٤	٠,٦١٠			
العمل وذوو الإعاقة البصرية.	ذكر	١٣٢	٤,٠١	٠,٥٨١	١,٤٦٩-	٢٧٧	٠,١٤٣ غير دالة
	أنثى	١٤٧	٤,١١	٠,٥٧٠			
الزواج وذوو الإعاقة البصرية.	ذكر	١٣٢	٤,٢٣	٠,٦٢٧	٠,٩٥٠-	٢٧٧	٠,٣٤٣ غير دالة
	أنثى	١٤٧	٤,٣١	٠,٦٥٦			
الدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات	ذكر	١٣٢	٤,٢١	٠,٤١٩	٢,٢٨٦-	٢٧٧	٠,٠٢٣ دالة*
	أنثى	١٤٧	٤,٣٣	٠,٤٢٠			
الحقوق الشخصية	ذكر	١٣٢	٤,٠٠	٠,٨١١	١,٤٩٢	٢٧٠,٥١	٠,١٣٧ غير دالة
	أنثى	١٤٧	٣,٨٣	١,٠٥٧			
الحقوق الصحية	ذكر	١٣٢	٤,٠٠	٠,٩٥٢	١,٠٩٤	٢٧٥,٦٢	٠,٢٧٥ غير دالة
	أنثى	١٤٧	٣,٨٦	١,١٣٩			
الحقوق التعليمية	ذكر	١٣٢	٤,٠٩	٠,٩٤٥	٠,٧٠٨	٢٧٦,٧٠	٠,٤٧٩ غير دالة
	أنثى	١٤٧	٤,٠٠	١,٠٨٨			
الحقوق الاجتماعية	ذكر	١٣٢	٣,٩٧	١,٠٢٠	٠,١٠٠	٢٧٧	٠,٩٢٠ غير دالة
	أنثى	١٤٧	٣,٩٥	١,١٢٥			
الحقوق المدنية	ذكر	١٣٢	٤,٢٢	٠,٨٩١	١,٤٩٣	٢٧٢,١٥	٠,١٣٧ غير دالة
	أنثى	١٤٧	٤,٠٤	١,١٣٧			
الدرجة الكلية لمقياس مستوى المعرفة	ذكر	١٣٢	٤,٠٥	٠,٧٩٣	١,٠٩٩	٢٧٣,٩٤	٠,٢٧٣ غير دالة
	أنثى	١٤٧	٣,٩٤	٠,٩٨٣			

*دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل

من خلال استعراض المؤشرات الإحصائية الموضحة في الجدول (١١) السابق يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه أبعاد مقياس الاتجاهات التالية: (حقوق ذوي الإعاقة البصرية، التعامل مع ذوي الإعاقة البصرية، العمل وذوو الإعاقة البصرية، الزواج وذوو الإعاقة البصرية)، وفي المقابل وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه (دمج ذوي الإعاقة البصرية مع المبصرين، الدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات) باختلاف متغير الجنس، ومن خلال المتوسطات الحسابية الموضحة في الجدول أعلاه يتبين أن الفروق لصالح الإناث، وتتفق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو ذوي الإعاقة البصرية تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث (الجراح وبطانية، ٢٠٠٥؛ بركات، ٢٠١٤؛ الخوالدة، ٢٠١٤؛ Zayed, Al Qaryouti & Al Mamari, 2018)، على حين تتعارض هذه النتيجة مع نتيجة عدد من الدراسات التي لم تتوصل إلى وجود فروق بين الجنسين في الاتجاهات (عبد الله والدويري، ٢٠١٣؛ يونس والمساعدة وحميدي، ٢٠٢٠)، ويفسر الباحث امتلاك الطالبات اتجاهات أكثر إيجابية نحو ذوي الإعاقة البصرية مقارنةً بالذكور إلى طبيعة مشاعر الإناث التي يغلب عليها العطف والرحمة، وهذه النقطة أُشير إليها سابقاً بأن الاتجاهات نحو الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية تتأثر بعدة عوامل ديموغرافية، منها الجنس؛ إذ إن الإناث في الغالب يحملن اتجاهات أكثر إيجابية

نحو ذوي الإعاقة بشكل عام مقارنة بالذكور؛ وذلك بسبب مشاعر الرحمة والعطف التي يمتلكها (Zayed, Al Qaryouti & Al Mamari, 2018).

ومن جهة أخرى لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس مستوى معرفة طلبة جامعة طيبة بحقوق الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية تعزى إلى مغير الجنس، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة عدد من الدراسات التي لم تتوصل إلى فروق بين الطلاب والطالبات في مستوى معرفتهم بحقوق ذوي الإعاقة البصرية (المكانين وحياصات ويونس، ٢٠١٩؛ ومحمد والمسعودي، ٢٠٢٠)، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الجهود التي توليها المملكة بخصوص التوعية بحقوق ذوي الإعاقة البصرية تستهدف جميع شرائح المجتمع ومكوناته ذكوراً وإناثاً على حد سواء، ولقد أُشير سابقاً في الأطر النظرية لهذه الدراسة أن وثيقة نظام الحكم السعودي وخصوصاً مادتها رقم (٢٦) ركزت على عدم التمييز بين الذكور والإناث ومعاملتهم بالمساواة مع بعضهم والذي انعكس على جهود الدولة في عدم التمييز بين الجنسين في التوعية بحقوق ذوي الإعاقة بشكل عام، وهذا ما أدى -حسب تفسير الباحث- إلى وجود مستوى وعي متقارب بين الطلاب والطالبات بحقوق ذوي الإعاقة البصرية.

السؤال الخامس: ما درجة اختلاف اتجاهات طلبة جامعة طيبة نحو الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية ومستوى معرفتهم بحقوق الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية التي قد تعزى إلى اختلاف الكلية (إنسانية/علمية)؟

لتعرف إلى ما إذا كانت هناك اختلاف في اتجاهات طلبة جامعة طيبة نحو الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية ومستوى معرفتهم بحقوق ذوي الإعاقة البصرية

التي قد تعزى إلى اختلاف الكلية (إنسانية/علمية)؛ استخدم الباحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، والجدول (١٢) التالي يوضح ذلك:

الجدول (١٢) اختبار (ت) لتوضيح الفروق بين الاستجابات باختلاف نوع الكلية

مقياسا الدراسة وأبعادها	نوع الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
حقوق ذوي الإعاقة البصرية.	إنسانية	١٣٥	٤,٥٩	٠,٤٧٠	٢,١٢٦-	٢٥٧,٦٨	٠,٠٣٤ دالة*
	علمية	١٤٤	٤,٦٩	٠,٣٨٠			
التعامل مع ذوي الإعاقة البصرية.	إنسانية	١٣٥	٤,٢٨	٠,٥٤٢	٠,٧٠٩	٢٧٧	٠,٤٧٩ غير دالة
	علمية	١٤٤	٤,٢٤	٠,٥٦٢			
دمج ذوي الإعاقة البصرية مع المبصرين.	إنسانية	١٣٥	٤,١٦	٠,٦٥١	٠,٨٠٢	٢٧٦,٠٥	٠,٤٢٣ غير دالة
	علمية	١٤٤	٤,١٠	٠,٦٥٥			
العمل وذوو الإعاقة البصرية.	إنسانية	١٣٥	٤,٠٨	٠,٥٨٠	٠,٤٥١	٢٧٧	٠,٦٥٢ غير دالة
	علمية	١٤٤	٤,٠٥	٠,٥٧٤			
الزواج وذوو الإعاقة البصرية.	إنسانية	١٣٥	٤,٢٤	٠,٦٤٣	٠,٨٢١-	٢٧٧	٠,٤١٣ غير دالة
	علمية	١٤٤	٤,٣٠	٠,٦٤٢			
الدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات	إنسانية	١٣٥	٤,٢٧	٠,٤٤٤	٠,١٢٤-	٢٧٧	٠,٩٠١ غير دالة
	علمية	١٤٤	٤,٢٨	٠,٤٠٤			
الحقوق الشخصية	إنسانية	١٣٥	٤,٠٨	٠,٨٢٧	٢,٩٤٦	٢٧٠,٥٨	٠,٠٠٤ دالة*
	علمية	١٤٤	٣,٧٥	١,٠٣١			
الحقوق الصحية	إنسانية	١٣٥	٤,١١	٠,٩٦٠	٢,٨٨٥	٢٧٥,١٨	٠,٠٠٤ دالة*
	علمية	١٤٤	٣,٧٥	١,١١٢			
الحقوق التعليمية	إنسانية	١٣٥	٤,٢٦	٠,٨٢٦	٣,٤٤٣	٢٦٠,٣١	٠,٠٠١ دالة*
	علمية	١٤٤	٣,٨٥	١,١٤٤			
الحقوق الاجتماعية	إنسانية	١٣٥	٤,١٩	٠,٨٩٢	٣,٥٣٧	٢٦٤,٨٦	٠,٠٠٠ دالة*
	علمية	١٤٤	٣,٧٥	١,١٨٥			
الحقوق المدنية	إنسانية	١٣٥	٤,٢٨	٠,٩٤٣	٢,٣٧٦	٢٧٧	٠,٠١٨ دالة*
	علمية	١٤٤	٣,٩٨	١,٠٩٠			
الدرجة الكلية لمقياس مستوى المعرفة	إنسانية	١٣٥	٤,١٨	٠,٧٥٧	٣,٤٩٣	٢٦٧,٠٤	٠,٠٠١ دالة*
	علمية	١٤٤	٣,٨٢	٠,٩٨٤			

*دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل

يتبين من النتائج الموضحة في الجدول (١٢) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل في استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية وأبعاده التالية: (التعامل مع ذوي الإعاقة البصرية، دمج ذوي الإعاقة البصرية مع المبصرين، العمل وذوو الإعاقة البصرية، الزواج وذوو الإعاقة البصرية) باختلاف نوع الكلية، وتتفق هذه النتيجة الحالية مع نتيجة عدد من الدراسات السابقة التي لم تتوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة الجامعيين تجاه ذوي الإعاقة البصرية تعزى إلى متغير التخصص الدراسي أو نوع الكلية (عبد الله والدويري، ٢٠١٣؛ بركات، ٢٠١٤)، وعلى النقيض تتعارض نتيجة هذه الدراسة مع عدد من الدراسات السابقة التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة الجامعيين تجاه ذوي الإعاقة البصرية تعزى إلى متغير نوع الكلية لصالح الكليات الإنسانية (الجراح وبطانية، ٢٠٠٥؛ الخوالدة، ٢٠١٤، يونس والمساعدة وحميدي، ٢٠٢٠)، ويفسر الباحث النتيجة الحالية في عدم وجود اختلافات بين طلبة الكليات الإنسانية والعلمية في الاتجاهات بأن جميع هؤلاء الطلبة درسوا مقررات جامعية إجبارية مشتركة تُسمى بمتطلبات الجامعة العامة -يصل عددها إلى (١٥) مقرراً- جنباً إلى جنب مع زملائهم من ذوي الإعاقة البصرية، وهذا ما منحهم فرصة التواصل الاجتماعي معهم داخل القاعات الدراسية، وهذا التواصل بطبيعته يحسن الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة البصرية؛ لذلك من المنطقي عدم وجود اختلافات في اتجاهات طلبة الكليات الإنسانية والعلمية تجاه زملائهم من ذوي الإعاقة

البصرية نظرًا لتساويهم في فرص التفاعل الاجتماعي معهم، ولقد ذكر سابقًا أن أحد العوامل التي تسهم في خلق اتجاهات إيجابية نحو ذوي الإعاقة البصرية هو التفاعل الاجتماعي المتكرر بين المبصرين وذوي الإعاقة البصرية (Carlson & Witschey, 2018).

وبخصوص مقياس مستوى المعرفة بحقوق ذوي الإعاقة البصرية فلقد وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس مستوى المعرفة بحقوق الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية وجميع أبعاده باختلاف نوع الكلية، ومن خلال المتوسطات الحسابية الموضحة في الجدول السابق يتبين أن الفروق لصالح الكليات الإنسانية، وتتعارض هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات السابقة التي توصلت إلى عدم وجود اختلافات بين طلبة الكليات الإنسانية والعلمية في مستوى معرفتهم بحقوق ذوي الإعاقة البصرية (الحمد والحسن والشرعة، ٢٠١٧؛ المكانين وحياصات ويونس، ٢٠١٩؛ محمد والمسعودي، ٢٠٢٠)، ويفسر الباحث هذا الاختلاف في مستوى المعرفة بحقوق ذوي الإعاقة البصرية بين طلبة الكليات الإنسانية والعلمية بأن طلاب الكليات الإنسانية يدرسون عددًا من المقررات التربوية التي تُقدم لهم في خطتهم الدراسية بوصفها مقرراتٍ اختيارية؛ مثل: مقرر مدخل إلى التربية الخاصة الذي يتطرق توصيفه إلى قضايا ذوي الإعاقة وخصائصهم بشكل عام ومنهم ذوو الإعاقة البصرية وحقوقهم التفصيلية الشخصية والصحية والتعليمية والاجتماعية والمدنية وفقًا لما ذكر في اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الصادرة من الأمم المتحدة (United Nations, 2006)، كما يتطرق هذا المقرر إلى توضيح

نماذج فهم الإعاقة؛ كالنموذج الفردي الذي يرى أن الإعاقة مشكلة كامنة في الشخص والنموذج الاجتماعي الذي يعزو مشكلة الإعاقة إلى البيئة المحيطة التي يتطلب تكييفها لتمكين ذوي الإعاقة، وهذا ما أُشير إليه في الإطار النظري لهذه الدراسة (Oliver, 2013; Dawn, 2015)؛ وعليه قد يُعزى مستوى المعرفة المرتفع بحقوق ذوي الإعاقة البصرية بين طلبة الكليات الإنسانية إلى دراسة هذا المقرر، بخلاف طلبة الكليات العلمية التي تميل خطط طلابها الدراسية إلى الجانب التطبيقي في تخصصاتهم الدقيقة.

توصيات الدراسة:

١. زيادة الفعاليات التوعوية الخاصة بحقوق ذوي الإعاقة البصرية وقضاياهم من خلال عمادة شؤون الطلاب؛ للمساعدة على الحفاظ على اتجاهات طلبة جامعة طيبة الإيجابية نحو زملائهم من ذوي الإعاقة البصرية وخصوصاً في شطر الطلاب.
٢. زيادة المستوى المعرفي بحقوق ذوي الإعاقة البصرية لدى طلبة الكليات العلمية باستحداث مقررات جامعية إجبارية تتناول ذوي الإعاقة البصرية وقضاياهم وحقوقهم وخصائصهم من خلال وكالة الجامعة للشؤون التعليمية.
٣. مواصلة النشاطات التوعوية بحقوق ذوي الإعاقة البصرية وخصوصاً الملتقيات العلمية وفعاليات الأيام العالمية من خلال قسم التربية الخاصة؛ وذلك للأثر الإيجابي الذي سوف تتركه على اتجاهات طلبة الجامعة نحو زملائهم من ذوي الإعاقة البصرية.

٤. إجراء دراسات مستقبلية للتعرف إلى واقع حقوق الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية ومدى نفاذها في التعليم الجامعي السعودي، ودراسة أثر تدريس المقررات الجامعية الاختيارية الحالية في التربية الخاصة في تحسين اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو ذوي الإعاقة البصرية ومستوى معرفتهم بحقوقهم.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، سليمان. (٢٠١٣). سيكولوجية الإعاقة البصرية. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

أبو حطب، فؤاد؛ عثمان، سيد؛ صادق، آمال. (٢٠٠٨). التقييم النفسي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

بركات، أحمد. (٢٠١٤). اتجاهات طلبة كلية التربية والآداب بعمر نحو ذوي الإعاقة وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة التربية الخاصة بجامعة الرقازيق، ٩ (١)، ١٠٤ - ١٥٤.

جامعة طيبة. (٢٠٢٢). الخطة الاستراتيجية الجامعة طيبة، مسترجعة من:

<https://www.taibahu.edu.sa/Pages/AR/CustomPage.aspx?ID=41>.

الجراح، عبد الناصر؛ بطاينة، أسامة. (٢٠٠٥). اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو المعاقين وعلاقتها ببعض المتغيرات. أبحاث اليرموك: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢١ (٣)، ٤٥٩ - ٤٨٠.

الحمد، علوان؛ الحسن، عبد الرزاق؛ الشرعة، ناصر. (٢٠١٧). مستوى الوعي بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة لدى طالبات كلية إربد الجامعية. مؤنة للبحوث والدراسات: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٣٢ (٤)، ١٨٣ - ٢٠١.

الحوالدة، محمد. (٢٠١٤). اتجاهات طلبة جامعة حائل نحو دمج ذوي الحاجات الخاصة في ضوء بعض المتغيرات. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ٣٧ (٢)، ٣١٣ - ٣٢٨.

عباس، آذار. (٢٠١٥). سيكولوجية الطفل الكفيف من المنظور التربوي. عمان: دار الإحصار العلمي للنشر والتوزيع.

عبد الله، أيمن؛ الدويري، فكري. (٢٠١٣). اتجاهات طلبة جامعة إربد الأهلية نحو الأفراد المعوقين وأثر برنامج تدريبي مبني على التربية الإسلامية في تنميتها. البلقاء للبحوث والدراسات، ١٦ (٢)، ١٠٧ - ١٥٦.

غنيم، أحمد. (٢٠١٨). الإعاقة البصرية بين التعليم والتفكير. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

القدسسي، دانية؛ حجة، سريانه. (٢٠١٦). المعوقون بصرياً: تربيتهم وتعليمهم. عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

محمد، هدى؛ المسعودي، نجوى. (٢٠٢٠). وعي سكان منطقة تبوك بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٩ (١)، ٢٤١ - ٢٥٧.

مقدم، عبد الحفيظ. (٢٠١٥). مناهج البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والتربوية والنفسية. الرياض: دار النشر الدولي للنشر والتوزيع.

المكانين، هشام؛ حياصات، مزيد؛ يونس، نجاتي. (٢٠١٩). مستوى معرفة طلبة الجامعة الهاشمية بحقوق زملائهم ذوي الإعاقة ودرجة تمتعهم بها. دراسات: العلوم التربوية، ٤٦ (١)، ٢٥ - ٦٨.

المنصة الوطنية الموحدة. (٢٠٢٢). التعليم العالي لذوي الإعاقة، مسترجعة من:

<https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/careaboutyou/RightsOfPeopleWithDisabilities>

النصار، أنور (٢٠١٤). مهارات حياتية في الإعاقة البصرية. الرياض: أسلوب الطباعة للنشر والتوزيع.

نظام الحماية من الإيذاء. (٢٠١٣). أنظمة العمل والرعاية الاجتماعية: نظام الحماية من الإيذاء، مسترجعة من:

<https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/83f450eb-7985-461f-b053-a9a700f2ba08/1>

نظام رعاية المعوقين. (٢٠٠٠). أنظمة العمل والرعاية الاجتماعية: نظام رعاية المعوقين، مسترجعة من:

<https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/Viewer/b5498e7e-6a44-4b01-a9b2-c3d053f927c9?lawId=872950d8-7059-41fd-a6f1-a9a700f2a962>

هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة. (٢٠٢٢). الرؤية والرسالة، مسترجعة من: <https://apd.gov.sa>

وثيقة رؤية المملكة ٢٠٣٠. (٢٠٢٢). برنامج جودة الحياة، مسترجعة من:

[./https://www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/vrps/qol](https://www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/vrps/qol)

وزارة العمل والتنمية الاجتماعية. (٢٠١٧). الدليل الاسترشادي لمواد نظام العمل ومواد اللوائح التنفيذية لتوضيح الحقوق والواجبات لتوظيف وعمل الأشخاص ذوي الإعاقة. الرياض: مطابع وزارة العمل والتنمية الاجتماعية.

وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية. (٢٠٢٢). برنامج مواءمة لتمكين ذوي الإعاقة من الحصول على فرص عمل مناسبة، مسترجعة من:

https://www.mowaamah.sa/about_us

يونس، نجاتي؛ المساعدة، معتصم؛ حميدي، مؤيد. (٢٠٢٠). اتجاهات طلبة الجامعة الهاشمية نحو الطلبة ذوي الإعاقة وعلاقتها ببعض المتغيرات. مؤنة للبحوث والدراسات: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٦ (١)، ٢٢٩ - ٢٧٠.

ثالثاً: المراجع الأجنبية:

- Ann Masci, C. (2018). Changing attitudes: the impact of a disability awareness class [Master's thesis, The College of Education at University of New Hampshire]. University of New Hampshire Scholars' Repository. Retrieved from:
https://scholars.unh.edu/honors/382/?utm_source=scholars.unh.edu%2Fhonors%2F382&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages.
- Babik, I. & Gardner, E. (2021). Factors affecting the perception of disability: a developmental perspective. *Frontiers in Psychology*, 12 (1), 1 – 26.
- Carlson, W. & Witschey, H. (2018). Undergraduate students' attitudes toward individuals with disabilities: integrating psychology disability curriculum and service-learning. *Teaching of Psychology*, 45 (2), 189 - 192.
- Dawn, R. (2015). Teacher's attitude and self-Esteem of students with visual impairment: a break or a breakthrough. *Journal of Disability Management and Special Education*, 5 (1), 1 – 10.
- Girli, A., Sari, H., Kirkim, G. & Narin, S. (2016). University students' attitudes towards disability and their views on discrimination. *International Journal of Developmental Disabilities*, 26 (2), 98 – 107.
- Ndumbaro, R. (2019). Attitude of Library Staff towards People with Visual Impairment in the Provision of Library and Information Services in University and Public Libraries in Tanzania. *Library Philosophy and Practice*. Retrieved from:
https://www.researchgate.net/publication/338965509_Attitude_of_Library_Staff_towards_People_with_Visual_Impairment_in_the_Provision_of_Library_and_Information_Services_in_University_and_Public_Libraries_in_Tanzania.
- Oliver, M. (2013). The social model of disability: Thirty years on. *Disability and Society*, 28 (7), 1024 – 1026.
- Papadaki, M. & Tzvetkova, M. (2013). Social attitudes and beliefs of sighted people towards blindness and blind persons. *Special Education and Rehabilitation*, 12 (4), 481 – 499.
- Stern, F. (2018). Attitudes measurement: nature, issues, methods, and recommendations. *Social and Education*, 27 (1), 563 – 566.
- Stone, B. & Brown, D. (2021). Changing attitudes about visual impairment in the college classroom. *Journal of Blindness Innovation and Research*, 11 (1), 1 – 15.
- United Nations. (2006). The convention on the rights of people with disabilities. Retrieved from:
<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>.

- Wang, K., & Ashburn-Nardo, L. (2019). Disability stigma: Causes, consequences, and strategies for change. In D. S. Dunn (Ed.), *Understanding the experience of disability: Perspectives from social and rehabilitation psychology* (pp. 11–23). Oxford: Oxford University Press.
- World Health Organization. (2022). Blindness and vision impairment. Retrieved from: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>.
- Zayed, K., Al Qaryouti, I. & Al Mamari, M. (2018). Factors affecting attitudes of undergraduate students towards disabled persons. *International Journal for Research in Education*, 42 (1), 264 – 277.

AlmrAjç Alçrbyh:

ÄbrAhym 'slymAn. (2013). sykwlwjyh AlÄçAqh AlbSryh. çmAn: mÿssh
AlwrAq llnsr wAltwyç.

Äbw HTb 'fÿwAd' çöman 'syd' SAdq 'ÄmAl. (2008). Altqwym Alnfsy. AlqAhrh:
mktbh AlÄnjlw AlmSryh.

brkAt 'ÄHmd. (2014). AtjAhAt Tlbh klyh Altrbyh wAlÄdAb bçgr nHw ðwy
AlÄçAqh wçlAqthmA bbçD AlmtÿyrAt. mjlh Altrbyh AlxASh bjAmçh
AlzqAzyq⁹, (1)¹·é, – 154.

jAmçh Tybh. (2022). AlxTh AlAstrAtyjh lJAmçh Tybh 'mstrjçh mn:
<https://www.taibahu.edu.sa/Pages/AR/CustomPage.aspx?ID=41>.

AljrAH 'çbd AlnASr' bTaynh 'ÄsAmh. (2005). AtjAhAt Tlbh jAmçh Alyrmwk
nHw AlmçAqyn wçlAqthA bbçD AlmtÿyrAt. ÄbHAð Alyrmwk: slslh
Alçlwm AlÄnsAnyh wAlAjtmAçyh², (3)^é·é, – 480.

AlHmd 'çlwAn' AlHsn 'çbd AlrzAq' Alšrçh 'nASr. (2017). mstwÿ Alwçy bHqwq
AlÄšxAS ðwy AlÄçAqh ldÿ TAlbAt klyh Ärbd AljAmçyh. mÿth llbHwð
wAldrAsAt: slslh Alçlwm AlÄnsAnyh wAlAjtmAçyh³, (4)¹·é, – 201.

AlxwAlðh 'mHmd. (2014). AtjAhAt Tlbh jAmçh HAYl nHw dmj ðwy AlHAjAt
AlxASh fy Dw' bçD AlmtÿyrAt. mjlh jAmçh Alqds AlmftwHh llÄbHAð
wAldrAsAt⁴, (2)³·é, – 328.

çbAs 'ÄðAr. (2015). sykwlwjyh AlTfl Alkfyf mn Almnðwr Altrbwy. çmAn: dAr
AlÄçSAr Alçlmy llnsr wAltwyç.

çbd Allh 'Äymn' Aldwry 'fkry. (2013). AtjAhAt Tlbh jAmçh Ärbd AlÄhlyh
nHw AlÄfrAd Almçwqyn wÄðr brnAmj tdryby mbny çlÿ Altrbyh
AlÄslAmyh fy tmythA. AlblqA' llbHwð wAldrAsAt⁵, (2)¹·é, – 156.

ÿnym 'ÄHmd. (2018). AlÄçAqh AlbSryh byn Altçlym wAltçkyr. AlÄskndryh:
dAr Almçrfh AljAmçyh.

Alqdsy 'dAnyh' Hjñ 'sryAnh. (2016). Almçwqwn bSryA: trbythm wtçlymh.
çmAn: dAr AlÄçSAr Alçlmy llnsr wAltwyç.

mHmd 'hdÿ' Almçwdy 'njwÿ. (2020). wçy skAn mnTqh tbwk bHqwq AlÄšxAS
ðwy AlÄçAqh. Almjñh Aldwlyh lldrAsAt Altrbwyh wAlnfsyh⁶, (1)²·é, –
257.

mçdm 'çbd AlHfyð. (2015). mnAhj AlbHð Alçlmy fy Alçlwm AlAjtmAçyh
wAltrbwyh wAlnfsyh. AlryAD: dAr Alnšr Aldwly llnsr wAltwyç.

AlmkAnyh 'hšAm' HyASAt 'mzyd' ywns 'njAty. (2019). mstwÿ mçrfh Tlbh
AljAmçh AlhAšmyh bHqwq zmlAYhm ðwy AlÄçAqh wdrjh tmtçhm bhA.
drAsAt: Alçlwm Altrbwyh⁷, (1)²·é, – 68.

AlmnSh AlwTnyh AlmwHðh. (2022). Altçlym AlçAly lðwy AlÄçAqh 'mstrjçh
mn:
<https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/careaboutyou/RightsOfPeopleWithDisabilities>

AlnSAr 'Änwr (2014). mhArAt HyAtyh fy AlÄçAqh AlbSryh. AlryAD: Äslwb
AlTbAçh llnsr wAltwyç.

nðAm AlHmAyh mn AlÄyðA'. (2013). Änðmh Alçml wAlrçAyh AlAjtmAçyh:
nðAm AlHmAyh mn AlÄyðA' 'mstrjçh mn:

<https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/83f450eb-7985-461f-b053-a9a700f2ba08/1>.

nĎAm rçAyĥ Almçwqyn. (2000). ÂñĎmĥ Alçml wAlrçAyĥ AlAjtmAçyĥ: nĎAm rçAyĥ Almçwqyn ‘mstrjçĥ mn: <https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/Viewer/b5498e7e-6a44-4b01-a9b2-c3d053f927c9?lawId=872950d8-7059-41fd-a6f1-a9a700f2a962>.

hyŶĥ rçAyĥ AlÂšxAS ðwy AlĂçAqĥ. (2022). Alrŵyĥ wAlrsAlĥ ‘mstrjçĥ mn: <https://apd.gov.sa/>.

wŵyqĥ rŵyĥ Almmłkh 2030. (2022). brnAmj jwdĥ AlHyAĥ ‘mstrjçĥ mn: <https://www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/vrps/qol/>.

wzArĥ Alçml wAltnmyĥ AlAjtmAçyĥ. (2017). Aldlyl AlAstršAdy lmwAd nĎAm Alçml wmwAd AllwAYĤ Altnfyðyĥ ltwDyH AlHqwq wAlwAjbAt ltwĐyf wçml AlÂšxAS ðwy AlĂçAqĥ. AlryAD: mTAbç wzArĥ Alçml wAltnmyĥ wAlAjtmAçyĥ.

wzArĥ AlmwArd Albšryĥ wAltnmyĥ AlAjtmAçyĥ. (2022). brnAmj mwA'mĥ ltmkyn ðwy AlĂçAqĥ mn AlHSwl çlŶ frç çml mnAsbĥ ‘mstrjçĥ mn: https://www.mowaamah.sa/about_us

ywns ‘njAty‘ AlmsAçdĥ ‘mçtSm‘ Hmydy ‘mŵyd. (2020). AtjAhAt Tłbĥ AljAmçĥ AlhAšmyĥ nHw AlTłbĥ ðwy AlĂçAqĥ wçlAqthA bbçD AlmtyyrAt. mŵth llbHwθ wAldrAsAt: slslĥ Alçlwm AlÂnsAnyĥ wAlAjtmAçyĥ٦ ، (1)٢٢٩ ، – 270.

تقويم الأهداف العامة لتدريس مواد العلوم الشرعية في التعليم
العام في ضوء آراء المشرفين التربويين

د. عبدالله بن إبراهيم بن عبدالعزيز السلوم
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية





تقويم الأهداف العامة لتدريس مواد العلوم الشرعية في التعليم العام في ضوء آراء المشرفين التربويين

د. عبدالله بن إبراهيم بن عبدالعزيز السلوم

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ١٢ / ٦ / ١٤٤٣ هـ تاريخ قبول البحث: ١٥ / ١٠ / ١٤٤٣ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحديد مدى جودة الأهداف العامة لتدريس العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة الواردة في وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام من وجهة نظر المشرفين التربويين، وتحديد الصعوبات التي تحول دون تحقيقها، والأهداف المستقبلية التي يمكن إضافتها في ظل التحولات المعاصرة. حيث استخدم الباحث الاستبانة أداة للدراسة. والمنهج الوصفي منهجاً لها. لعينة بلغت (٦٤) من مشرفي العلوم الشرعية بمنطقة الرياض. وقد أظهرت الدراسة جودة الأهداف بنسبة مرتفعة في صياغتها ومناسبتها وشمولها وطبيعتها وإمكانية تنفيذها ومرونتها. كما أظهرت الدراسة وجود صعوبات في تحقيق الأهداف بنسبة مرتفعة متعلقة بالأهداف والنظام المدرسي والمعلم والمتعلم، وبنسبة متوسطة متعلقة بمواد التربية الإسلامية والمشرف التربوي.

وفي ضوء النتائج يوصي الباحث بتفعيل الأهداف العامة لتدريس العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة الواردة في وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام، وذلك باعتمادها في مؤشرات جودة النظام التعليمي المتعلقة بجودة المخرجات التعليمية والأداء الوظيفي للمعلم والمشرف التربوي. كما يوصي الباحث بتذليل الصعوبات التي تحول دون تحقيق الأهداف والعمل التعاوني من الأطراف المعنية على تقليل تأثير هذه الصعوبات.

الكلمات المفتاحية: تقويم الأهداف، وثيقة منهج، المرحلة المتوسطة.

An evaluation study of the general objectives of teaching Islamic studies subjects in the intermediate stage In light of the opinions of the educational supervisors of Islamic studies

Dr. Abdullah Ibrahim Abdulaziz Al-Sallom

Department Curriculum and Instruction – Faculty Education

Imam Mohammad Ibn Saud Islamic university

Abstract:

The current study aimed to determine the extent of the quality of the general goals of teaching Sharia sciences at the intermediate stage contained in the curriculum document of the Sharia sciences subjects for the primary and intermediate stages in general education from the viewpoint of educational supervisors; and to identify the difficulties that prevent the achievement of those goals and future goals that could be added in light of contemporary transformations. The researcher used the questionnaire as a study tool and the descriptive approach as a method of study. The study sample consisted of (٦٤) supervisors of Sharia sciences subjects in Riyadh. The study showed that the quality of the goals was with a high percentage in terms of their formulation, suitability, comprehensiveness, nature, implementation possibility, and flexibility. The study also showed that there are difficulties in achieving the goals, some of which were with a high percentage and are related to the objectives, the school system, the teacher, and the learner, and other difficulties were with a medium percentage and are related to the subjects of Islamic Education and the educational supervisor. In the light of the findings, the researcher recommends the activation of the general goals of teaching Sharia sciences at the intermediate stage contained in the curriculum document of the Sharia sciences subjects for the primary and intermediate stages in general education by adopting them as part of the quality indicators of the educational system concerning the quality of educational outcomes and the job performance of the teacher and educational supervisor. The researcher also recommends that the difficulties that prevent the achievement of these goals are overcome and that the parties concerned work together to minimize the impact of these difficulties.

key words: goals evaluation, curriculum document, intermediate education stage.

المقدمة:

إنَّ بناء الأمم إنما يكون ببناء الفرد الذي هو نواة المجتمع، ولا سبيل إلى بنائه إلا من خلال التعليم، ولذا فإنَّ أنظمة التعليم في أيِّ مجتمع هي معيار قوته، ومقياس نهضته، حيث لا مناص للأمم التي تروم أن تتبوأ الصدارة من العناية بالتعليم، ولا مفرّ لبناء الأفراد من بذل الجهود في تطوير التعليم، ولا طريق لتشييد الحضارات سوى طريق العلم والمعرفة .

ويتبوأ المنهج التعليمي الصدارة في تحقيق تطلعات التعليم والتربية، بل هو أهم أدواتها في إحداث التغييرات التربوية المرغوبة. فالمناهج التعليمية تعدّ من أقوى الأدوات في تحقيق آمال المجتمعات وتطلعاتها، وما من مجتمع سعى إلى التقدم والتطور والنماء والسبق في أي مجال من المجالات إلا وعكف على مراجعة وتطوير مناهجه. وتأتي أهمية المناهج التعليمية من دورها في إعداد الفرد وفق مواصفات مناسبة للمجتمع وللعصر الذي يعيش فيه، وهذه المواصفات تمثل معايير لما ينبغي أن تكون عليه مناهج اليوم، وعلى ضوءها يمكن مراجعة وتقويم مناهجنا التعليمية لمعرفة مدى مناسبتها لمتعلم اليوم. وتمثل هذه المناهج التعليمية في عصر العولمة والثورة الرقمية "أحد أهمّ المواضيع المطروحة للنقاش منذ سنوات، فالرهان التعليمي هو أحد أهم الاستثمارات في المستقبل" (حدادة، ٢٠١٩، ص ٤). وقد حازت المناهج التعليمية على اهتمام المربين والباحثين في كافة الأنظمة التعليمية من أجل بناء منهج مدرسي فعال يحقق الأهداف التربوية المرغوبة، ويؤكد مسلم (٢٠٠٨، ص ١٨) على أن المناهج التعليمية تلعب دوراً رئيساً في تحقيق تطلعات الشعوب وآمالها، وقيادة ركبها نحو التقدم والحضارة، فهي أداة فعّالة لتوفير أصول بشرية قادرة على استيعاب علوم العصر، وتحقيق أهداف التنمية.

والمناهج التعليمية تواجه مشكلات وتحديات كبيرة تحتاج أن توضع تحت المجهر للكشف عنها، ومحاولة تطويرها وتحسينها. ويحدد اللقاني ومحمد (٢٠٠١، ص ١٩-٢٨١) أبرز هذه التحديات التي تواجهها المناهج التعليمية، فمنها طموحات المستقبل، والممارسات الحاكمة على تطوير المناهج التعليمية، والموقف الصحيح تجاه التغيرات والتحديات العالمية، وضرورة الاستجابة لحصيلة البحوث العلمية، وضرورة استخدام التكنولوجيا في التعليم، وواقعية خبرات المناهج المستترة وكيفية التعامل معها، والأخذ بالمناهج الموجهة بيئياً، ودور القيم في توجيه عملية تطوير المناهج، والأخذ بالمهارات الحياتية كمدخل للمناهج، وما يجب على المناهج التعليمية أن تقوم به من أجل العولمة، وما يجب على المعلم أن يمارسه من أدوار جوهرية وغيرها.

ويؤكد برو ودليلة (٢٠١٥، ص ١٥٢) حاجة المناهج التعليمية للمراجعة المستمرة للتعرف على مدى كفاءتها في تأدية رسالتها في ظل التطورات العالمية المتلاحقة على كافة المستويات العلمية والتكنولوجية والفكرية؛ الأمر الذي يعني ضرورة التعامل مع تلك التطورات، وإعداد الأبناء لها بمعطيات العصر الذي يعيشون فيه، ومن ثم فإن تطوير تلك المناهج وفق المعايير والمقاييس التربوية العالمية يعدّ البداية الحقيقية لإعداد الجيل الحالي للتعامل مع معطيات العصر ومتغيراته .

ولا يتم ذلك إلا من خلال تقويم مكوناته، ومراجعة مدخلاته وعملياته ومخرجاته؛ لتحديد نقاط القوة والضعف، ومحاولة التعديل والتحسين والتغيير والتطوير نحو الأفضل .

فالتقويم ركن أساسي من أركان العملية التعليمية، وعملية منهجية تهدف إلى توفير معلومات تساعد في إصدار الأحكام حول البرامج والأهداف التربوية ومدى

تحقيقها للمستوى المأمول، وهو عملية مستمرة باستمرار الفعالة على مختلف مستوياتها وفي النواحي الكمية والكيفية منها .

وتؤكد أهمية التقويم في العملية التعليمية من خلال ما يقدمه التقويم من معلومات ضرورية ونتائج ومؤشرات تعدّ المصدر الحقيقي للمعلومات الهامة لكل عناصر العملية التعليمية؛ ومنها الأهداف التعليمية .

وتعدّ الأهداف التعليمية أو التدريسية من المكونات المهمة والعناصر الأساسية للأنظمة التعليمية والمناهج المدرسية، حيث "إن أي منهج تعليمي فعّال على مستوى المدرسة ككل أو على مستوى مادة دراسية معينة، يجب أن تكون له أهداف واضحة ومحددة حتى تكون الممارسات التربوية قائمة على وعي بما هو مراد منها" (سعادة وإبراهيم، ١٩٩٧، ص ٣١٧) .

وتؤكد دراسة نيوكومب (Newcomb,1943,p15) على أهمية تحديد دور الأهداف التعليمية في تشكيل الموقف التعليمي في المؤسسات التعليمية، وأن الأهداف التعليمية الواضحة والمتسقة مهمة في النظام التعليمي، وتساهم في تطوير تعلم الطلاب. كما سعت دراسة كارابنيك (Karabenick and others.1996,p8) إلى الكشف عن العلاقة بين الأهداف التعليمية واستراتيجيات التعليم، وتوصلت إلى أنه كلما تم التركيز على الأهداف التعليمية زادت الحوافز لدى المتعلمين على التعلم من خلال المشاركة والتعاون في التعلم والاهتمام بالأداء الفردي وتقليل التركيز على مقارنات المنافسة والقدرة، مما يساعد على استخدام المزيد من استراتيجيات التعلم العليا.

وإذا كانت المناهج الدراسية أحد المحاور الأساسية للعملية التربوية والتعليمية، فإن المناهج الجيدة هي التي تتصف بجودة الأهداف، وتعمل مكوناتها الأخرى على

تحقيقها، والتأكد من بلوغها حسب نوع الأهداف وتصنيفها من معارف ومهارات وقيم واتجاهات، وحسب مستوياتها من المعارف الإدراكية الأولية إلى المستويات المعرفية العليا والمعقدة، ومن المهارات البسيطة إلى المركبة، ومن القيم والاتجاهات الانطباعية المتغيرة إلى الاتصاف بنظام ثابت ومتكامل من القيم وأنماط السلوك المتسقة مع بعضها البعض.

وتبين أهمية الأهداف التعليمية من كونها البداية، فإن "أي عمل علمي جاد يبدأ بتحديد الأهداف بوضوح، ثم اختيار الوسائل التي تمكن من الوصول للأهداف، وذلك في ضوء كافة ظروف العمل والإمكانات المادية والبشرية المتاحة، والتربية تسعى في النهاية لإعداد الأفراد إعداداً متكاملًا للتفاعل والتكيف مع بيئتهم ومجتمعهم" (الوكيل والمفتي، ١٩٨٠، ص ١٤٣). هذا من جهة، ومن جهة أخرى فلا أهداف سيادة على بقية المكونات، فهي "تؤثر في المحتوى الذي يجري اختياره، والمحتوى يؤثر في الخبرات التي تقدم للتلاميذ ويتأثر بها؛ نظراً لوجوب الربط بين متطلبات المعرفة من جهة وبين استعداد التلاميذ للتعلم ومراحل نموهم العقلي من جهة أخرى. ولما كان التأكد من مدى تحقق الأهداف يعدّ مسألة على جانب من الأهمية، فقد بات من الضروري اللجوء إلى التقويم، والتقويم بدوره يؤثر في كل من الأهداف والمحتوى والخبرات التي تنظم للتلاميذ" (هندي وهشام، ١٤١٩، ص ٨٨). ويؤكد فتح الله (٢٠٠٠، ص ١٥٣) على أنه كلما "كانت أهداف العملية التعليمية محددة وواضحة بالنسبة للقائمين على هذه العملية والمشاركين فيها، يتحقق تعلم أفضل ويتحقق تقويم أكثر دقة وموضوعية، وذلك لأن معيار النجاح هنا يتوقف على مدى ما تحقق من أهداف سبق تحديدها".

وتأتي المرحلة المتوسطة في سلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وهي

"تتيح المزيد من الفرص لكي يحقق الطالب انتماءً أعمق إلى ثقافته الأصلية، فضلاً عن أنها تتيح المزيد من الفرص لتنمية قدرات واستعدادات الطلبة بما يعدهم للاختيار التعليمي أو المهني في المراحل التالية" (الحامد وآخرون، ٢٠٠٢، ص ١١٣). وهذا ما يؤكد المسؤولية التعليمية لهذه المرحلة في السلم التعليمي؛ حيث إنها وثيقة الصلة بما قبلها وما بعدها من المراحل التعليمية، مما يحتم أن يكون "تخطيط مناهج هذه المرحلة التعليمية ملائماً مع أهداف تلك المرحلة، فضلاً عن ملاءمتها لحاجات طلابها، وتحقيق أهدافها المنشودة" (السنبلي وآخرون، ١٩٩٨، ص ١٧٣).

مشكلة الدراسة :

لقد حظي بناء الأهداف التربوية باهتمام كبير من قبل المؤسسات التربوية، وبذلت الجهود الكبيرة استجابة لمقتضيات التحديات المستقبلية، ومع ذلك "فإن الأهداف التربوية العربية تواجه مشكلات كبيرة، تتمثل فيما تعانيه من جمود وتصلب في جوانبها المنهجية والوظيفية والبنوية" (وظفة والأنصاري، ٢٠٠٣، ص ٨٥). ونظراً لما أشارت إليه الدراسات العلمية من أهمية الأهداف التعليمية كدراسة (Ozlem Belek and others.2012) ودراسة (Hye-Ryen Jang,2017)، واستجابة لما أكدت عليه نتائج الدراسات العلمية من أهمية عملية تقويم البرامج والأهداف التعليمية ومناسبة إجراءاته وأثره في العملية التعليمية كدراسة (1999 wilkes.) و(وظفة والأنصاري، ٢٠٠٣) و(مخلوفي، ٢٠١٧) و(عماري وحسناوي، ٢٠١٩) وغيرها، وأهمية تقويم الأهداف التعليمية في تدريس العلوم الشرعية كدراسة (الودعاني، ١٤٣٨) و(أبانمي، ١٤٣٦) و(البهلال، ١٤٣٥) وغيرها، وتقديراً لجهود وزارة التعليم والإدارات المعنية بتطوير المناهج؛ ومنها مناهج العلوم الشرعية، ولوجود العلاقة الوطيدة بين الأهداف والتقويم؛ حيث لا تتم عملية التقويم في أي مكونات

وأنظمة المناهج التعليمية بمعزل عن الأهداف المرجو تحقيقها لدى المتعلمين نشأت فكرة الدراسة، وظهرت الحاجة لتقويم الأهداف العامة لتدريس العلوم الشرعية في العليم العام بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين التربويين .

أسئلة الدراسة: تسعى الدراسة إلى الإجابة على الأسئلة التالية :

١ - ما مدى موافقة الأهداف العامة لتدريس العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة لغاية التعليم في ضوء آراء المشرفين التربويين للعلوم الشرعية ؟.

٢ - ما مدى جودة الأهداف العامة لتدريس العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء آراء المشرفين التربويين للعلوم الشرعية ؟.

٣ - ما الصعوبات التي تحول دون تحقيق الأهداف العامة لتدريس العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء آراء المشرفين التربويين للعلوم الشرعية ؟.

٤ - ما الأهداف المستقبلية التي يمكن إضافتها للأهداف العامة لتدريس العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة في ظل التحولات المعاصرة في ضوء آراء المشرفين التربويين للعلوم الشرعية ؟.

٥ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول تقويم الأهداف العامة لتدريس مواد العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة تعزى إلى متغير المؤهل الدراسي ؟.

٦ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول تقويم الأهداف العامة لتدريس مواد العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة تعزى إلى متغير الخبرة التعليمية ؟.

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى :

١ - تحديد مستوى الموافقة بين الأهداف العامة لتدريس العلوم الشرعية بالمرحلة

المتوسطة وغاية التعليم .

٢- تحديد مدى جودة الأهداف العامة لتدريس مواد العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة .

٣- تحديد الصعوبات التي تحول دون تحقيق الأهداف العامة لتدريس العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة .

٤- تحديد الأهداف المستقبلية التي يمكن إضافتها للأهداف العامة لتدريس العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة في ظل التحولات المعاصرة .

أهمية الدراسة: تستمد هذه الدراسة أهميتها من جانبين :

الأول : الأهمية العلمية للدراسة، وتتمثل في :

١ . التأكيد على أهمية جودة الأهداف التعليمية في منظومة التعليم .

٢ . التأكيد على أهمية جودة الأهداف العامة لتدريس مواد العلوم الشرعية في التعليم العام .

الثاني : الأهمية العملية للدراسة ، وتتمثل في :

١ . إفادة صانعي القرار بأهمية الأهداف التعليمية في تطوير المناهج التعليمية .

٢ . توجيه المعنيين بتدريس العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة أو الإشراف عليها بجوانب القوة والضعف التي تواجههم في تحقيق الأهداف العامة لتدريس العلوم الشرعية .

٣ . تزويد المعنيين بتدريس العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة أو الإشراف عليها بالصعوبات التي تحول دون تحقيق الأهداف العامة لتدريس العلوم الشرعية .

٤ . إفادة صانعي القرار والمعنيين بتدريس العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة أو الإشراف عليها ببعض الأهداف المستقبلية للتحولات المعاصرة التي يمكن

إضافتها إلى الأهداف العامة لتدريس مواد العلوم الشرعية في التعليم .

حدود الدراسة: تتمثل حدود الدراسة فيما يلي :

١. الحدود الموضوعية : اقتصرت الدراسة على الحدود الموضوعية المتعلقة بالأهداف العامة لتدريس مواد العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة الواردة في وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام .

٢. الحدود المكانية: جرت الدراسة الحالية على مشرفي العلوم الشرعية بمدينة الرياض.

٣. الحدود الزمانية: جرت الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي : ١٤٤٢ هـ.

مصطلحات الدراسة:

١. **التقويم Evaluation** : يقصد به في هذه الدراسة : العملية المنهجية

لإصدار الحكم على الأهداف العامة لتدريس العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة، والوصول إلى قرارات متعلقة بجوانب القوة والضعف فيها بقصد تحسين عملية التدريس أو الإشراف عليها .

٢. **الأهداف العامة General Educational Goals**: يقصد بها في هذه

الدراسة : نواتج التعلم ذات الصياغة العامة المستهدفة خلال العملية التعليمية للمرحلة المتوسطة الواردة في وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام .

الإطار النظري والدراسات السابقة :

تولي التربية الحديثة عملية التقويم Evaluation بشكل عام وتقويم البرامج والأهداف بشكل خاص عناية كبيرة، وتعدّها جزءاً لا يتجزأ من العملية التربوية والتعليمية، وذلك لأن التقويم وسيلة هذه العملية في معرفة مدى تحقيقها لأهدافها

التعليمية، فضلاً على أن التقييم يعدّ تغذية راجعة (Feedback) للعملية التعليمية، مما يسهم في تطويرها في ضوء تشخيص جوانب القوة لتعزيزها، وجوانب الضعف أو القصور لوضع الحلول المناسبة لمعالجتها وتصحيحها بما يتلاءم مع التطور الحاصل في مجالات الحياة كافة. وذكر جين وودبري (Jean Woodbury, 1999, p10) أنه في السنوات الأخيرة ركز التعليم على التقييم لفحص نتائج التعلم وكذلك المساءلة .

ويعرف التقييم في مجال التربية بأنه "تقرير رسمي حول جودة وفاعلية أو قيمة برنامج تربوي، أو مشروع تربوي، أو منهج تربوي، أو عملية تربوية، أو هدف تربوي، أو منتج تربوي" (Worthen&Sanders, 1987, p22) . وتشتمل عملية التقييم التربوي على (الصمادي، ٢٠١٠، ص١٣٦):

١. إعداد المقاييس المناسبة لإعطاء قيمة للشيء أو السمة المراد تقويمها .
 ٢. وضع خطة منهجية لاستخدام المقاييس التي تم إعدادها للحصول على المعلومات الدقيقة .
 ٣. تفسير المعلومات التي تم جمعها .
 ٤. إصدار الأحكام بناءً على البيانات التي تم جمعها .
 ٥. توظيف الأحكام في اتخاذ القرارات .
- ويعدد ويلكس (wilkes.1999.p1269) أدوار التقييم في العملية التعليمية، ومنها :

١. أنه يدفع إلى عملية تطوير المناهج وتغييرها .
٢. أنه يساعد على تحسين عملية التعليم بمساعدة المعنيين بالعملية التعليمية .
٣. له دور تكويني في تحديد المجالات التي يمكن أن يتم فيها تحسين التدريس، وكذلك

- دور تلخيصي للحكم على فعالية التدريس .
٤. أنه يقود كلاً من عمليتي التعلم وتطوير المناهج .
- ويؤكد على أنه يجب أن يولى اهتماماً جاداً في المراحل الأولى من التغيير؛ حيث يجب أن يكون التقييم جزءاً من دورة تقييم مستمرة تهدف إلى الحفاظ على المنهج جديداً وسليماً تربوياً لتحقيق أهدافه المرجوة .
- ويذكر يوسف والرافعي (٢٠٠٤، ص ٦٨) أن من مجالات التقييم في العملية التعليمية تقويم المنهج، وله مجالان رئيسان هما:
١. تقويم المنهج الوظيفي (الفعال)، والذي يركز على عملية تنفيذ المنهج بين المعلم والمتعلم في البيئة التعليمية.
 ٢. تقويم المنهج الكامن، والذي يركز على بنية المنهج أو خطة المنهج. ويشمل مجالات فرعية منها: تقويم أهداف المنهج، ويشمل الحكم على مدى :
- مراعاة تلك الأهداف لحاجات المجتمع في أبنائه .
 - مراعاة تلك الأهداف لحاجات وخصائص المتعلمين .
 - قابلية هذه الأهداف لتحقيق .
 - قابلية هذه الأهداف للقياس والتقييم .
 - شمول هذه الأهداف لجميع مجالات الأهداف معرفية، ومهارية، ووجدانية.
 - تكامل هذه الأهداف فيما بينها .
 - مراعاة تلك الأهداف لإيقاع العصر وتطوراتهِ .
 - مراعاة تلك الأهداف لطبيعة العلم وخصائصه .
 - مراعاة تلك الأهداف لطبيعة مفهوم المنهج وتطوره .
- تتعدد الأهداف في الميدان التربوي، بناءً على عدم اتفاق التربويين على تحديد

مستويات هذه الأهداف أو المقصود بكل مستوى منها .

وتعدّ الأهداف العامة المستوى الأعلى للأهداف في التقسيم الثلاثي (التربوية، التعليمية، السلوكية)، وتعدّ المستوى الأدنى للأهداف التربوية (Educational Goals)؛ حيث تسبقها الغايات Aims والأغراض Purposes. وهي "عبارات هدفية تقع في منتصف الطريق بين الغايات التربوية Aims والأهداف التعليمية Objectives بالنسبة إلى درجة عموميتها، وتصف مجموعة الأهداف لمادة دراسية أو برنامج دراسي محدد، وتميل إلى المدى البعيد في طبيعتها، وإلى بعدها عن النتائج المدرسية المباشرة" (سعادة وإبراهيم، مرجع سابق، ص ٢٧٥).

وتنطلق الأهداف باختلاف مستوياتها من مصادر متعددة تُشتق منها، وتُعدّ أساسية في تخطيط ملامحها وبناء هيكلها وتحديد مكوناتها. ومن أهم هذه المصادر غاية المجتمع من النظام التعليمي "غاية التعليم"، والتي تسعى مكونات العملية التعليمية إلى تحقيقها، والتي منها المناهج التعليمية التي تقوم على عناصر تهدف إلى المحافظة على بنائها، والتي منها الأهداف التربوية التي تعدّ مدخلاً لا تستبين ملامح المناهج التعليمية من دونها .

وهكذا هي العلاقة بين غاية التعليم والأهداف؛ حيث إن "من الواضح أن غاية التعليم في المملكة مشتقة أصلاً من مصادر التشريع الإسلامي، وأنها تتسق مع الغايات العليا من خلق الإنسان ووجوده على الأرض، وأن التربية والتعليم بكل صفوفها وأشكالها تمثل وسائل تقود إلى تحقيق هذه الغايات في المتعلمين" (الحامد وآخرون، مرجع سابق، ص ٧٦). وقد جاء في سياسة التعليم أن غاية التعليم هي "فهم الإسلام فهماً صحيحاً متكاملًا، وغرس العقيدة الإسلامية ونشرها، وتزويد الطالب بالقيم والتعاليم الإسلامية وبالمثل العليا، وإكسابه المعارف والمهارات المختلفة،

وتنمية الاتجاهات السلوكية البناءة، وتطوير المجتمع اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً، وتهيئة الفرد ليكون عضواً نافعاً في بناء مجتمعه" (وثيقة سياسة التعليم في المملكة، وزارة التعليم، ص ٥).

وقد أكد إعلان ملبورن (MINISTERIAL COUNCIL ON EDUCATION, 2008, p7) على أهمية التغيير في المجتمعات والذي يبدأ من التأكيد على تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المناسبة، وأنها مسؤولية الجميع .
ويؤكد اللقاني ومحمد (مرجع سابق، ص ٥٩-٦٠) أن تطوير المناهج اتجه نحو الأهداف التعليمية بسبب التغيرات الحادثة على المستوى المحلي والعالمي، ويتبين ذلك من خلال :

١. أن هناك العديد من الأهداف التعليمية يجب إنجازها .
 ٢. أن المحتوى أصبح وسيلة من أجل السعي إلى إنجاز تلك الأهداف .
 ٣. أن الانتقال من اعتبار قيمة المعرفة هي هدف الأهداف إلى اعتبارها وسيلة من أجل تحقيق أهداف معينة هو نقلة علمية واعية .
- كما أكد أن تطور الفكر التربوي ساعد على الاهتمام بالأهداف التعليمية، ونقل التركيز فيه إلى المتعلم من خلال عدة زوايا هي :
- الزاوية النفسية البيولوجية والتي تؤكد على تنمية الفرد وإمكاناته من خلال ضرورة إدراك الفروق الفردية بين المتعلمين، فيصبح التعليم وسيلة لنمو إمكانات المتعلم النفسية والبيولوجية لأقصى مداها .
 - الزاوية الفلسفية والتي تؤكد على الأصل الاجتماعي للمتعلم من خلال بناء الاستقلالية الشخصية .
 - الزاوية الاجتماعية والتي تستهدف المجتمع وتنميته من خلال المتعلم .

- الزاوية القائمة على المعرفة والفهم والتأمل لتكوين مواقف المتعلم واتجاهاته. والعلاقة بين التقويم والأهداف علاقة وطيدة؛ إذ إن التقويم التربوي من أهم المداخل الحديثة التي تعتمد عليها المؤسسات التعليمية للتأكد من الأهداف التربوية المستهدفة وتطويرها. وقد شدد تايلر (Tyler, 1949) على أهمية التقويم بناءً على الأهداف التعليمية، وهو أحد نماذج التقويم المعروفة، ويعدّ من أقدم نماذج التقويم، ويسعى إلى المقارنة بين النتائج المستهدفة والنتائج الفعلية، ويتم تصنيف الأهداف العامة وصياغتها إجرائياً وتحديد الظروف التي يمكن أن تتحقق من خلالها، ثم مقارنة الأداء المتحقق فعلياً بالأهداف ليتمكن الحكم عليها. وتعدّ الأهداف غير المحققة نقصاً في البرنامج الذي يتم تقويمه، أما الأهداف المتحققة فتعتبر نجاحاً للبرنامج، مما يؤكد ضرورة تحديدها وقابليتها للتكيف مع المواقف التعليمية. ويؤكد كما (في عبد الحميد، ١٩٩٦، ص ٦٢) على دقة صياغة الأهداف كمحدد لدقة نتائج عملية التقويم، وعلى تحليل مصادر الأهداف الثلاثة (التلميذ، المجتمع، المادة الدراسية) في إطار سيكولوجية التعلم وفلسفة التربية. كما يؤكد هواردر (Howard R. Bowen, 1979, p29) على أنه من المؤكد العناية بعملية تقويم النتائج، وتطوير طرق وأساليب التقويم للوصول إلى نتائج وأحكام حقيقية تساعد على وضع أهداف مناسبة ومرغوبة.

ويؤكد (أبوجادو، ٢٠١٤، ص ٣٩٧) أن التقدم الحقيقي في ربط التقويم بالأهداف التربوية، والذي ظهر على يد كل من بلوم (Bloom, ١٩٥٦) وكراتول (Krathwohl) وميجر (Mager, ١٩٦٢) وغيرهم من العلماء. وتذكر الحسن (٢٠٢٠، ص ١) أن التقويم يكون للكشف عن مدى تحقق الأهداف التعليمية المرسومة، أي أنه تقويم متمركز حول الأهداف. ويتم ربط عملية التقويم مباشرة

بالأهداف التعليمية عن طريق جدول المواصفات الذي يعد الوسيلة الملائمة لربط الأهداف التعليمية (نواتج التعلم) مباشرة بعناصر المحتوى أو المجال الدراسي الذي يتصدى له الاختبار وتقديم صورة شاملة عنها، ويكون بمثابة خطة عمل لتطوير الاختبار، ويعد الضمان الوحيد للاختبار لقياس نواتج التعلم المتنوعة وعناصر المحتوى المختلفة وتغطيتها بصورة متوازنة مما يؤمن صدق المحتوى أو الصدق التمثيلي للاختبار. كما يؤكد علوان (٢٠٠٧، ص ٩) أنه لا يمكن التعرف على مدى تحقيق أهداف العملية التعليمية بشكل واضح إلا من خلال عملية تقييمية قياسية فعالة لما تحصل عليه المتعلم من أرصدة فكرية وثقافية ومعرفية ومهارية.

٢- وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في

التعليم العام

حرصت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية على تطوير المناهج بما يتواءم مع رسالتها ودورها الريادي، ولذا جاء مشروع تطوير المناهج مواكباً للتغيرات الداخلية والعالمية وملبياً لأهداف التربية والتعليم. ومن أجزاء هذا المشروع جاءت وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام . والوثيقة تعني " الخطة التي تتضمن مجموعة المبادئ والأهداف والقيم الهادية والمرشدة لعمل النظم والمؤسسات التربوية القائمة في المجتمع " (الحامد وآخرون، مرجع سابق، ص ٧٠) .

وتؤكد الإدارة العامة للمناهج (١٤٢٧، ص ٥) أن الأسر الوطنية للتربية الإسلامية المشكّلة من قبل وزارة التعليم قامت بالعمل على إعداد الوثيقة من عام ١٤١٨ وحتى عام ١٤٢١هـ، ثم قامت الوزارة بتحكيماها، ثم راجعتها وعملت على تطويرها بناءً على المستجدات عام ١٤٢٤/١٤٢٥هـ و ١٤٢٥/١٤٢٦هـ، حيث

أفردت وثيقة المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بجزء خاص، والمرحلة الثانوية بجزء خاص. وفي عام ١٤٢٥ هـ صدر المرسوم السامي باعتماد الخطة الدراسية الجديدة، فتم إعادة بناء الوثيقة وفقها. وتقع الوثيقة في (١٧٨) صفحة تكونت من قسمين :

١. الأهداف العامة والخاصة ومفردات المحتوى والحصص الدراسية .
٢. الأنشطة التعليمية والوسائل والتقنيات التربوية وأساليب التقويم ومعاييرها، ثم ملاحق بموجهات في إعداد الكتاب المدرسي، واللجان التي عملت في إعداد الوثيقة وتطويرها .

وكان من أبرز معالمها ما يلي:

١. إضافة مسمى السلوك في مقرر الفقه في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية .
٢. إضافة مسمى السيرة ضمن مقرر الحديث في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.
٣. دمج مقرر التجويد في مقرر القرآن الكريم ليصبح مقررًا واحدًا في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية .
٤. دمج مقرر التفسير في مقرر القرآن الكريم ليصبح مقررًا واحدًا باسم "القرآن وتفسيره" من المرحلة المتوسطة.

الدراسات السابقة:

لم يحظ موضوع تقويم الأهداف التربوية والتعليمية العامة بمزيد اهتمام من قبل الباحثين في مقابل تقويم محتوى المقررات في ضوء الأهداف - وخاصة السلوكية منها - مع تزايد الاهتمام بوثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام، مع أنها جزء منها، بل هي أصلها . ويمكن تقسيم الدراسات السابقة إلى محورين :

١. الدراسات المتعلقة بتقويم الأهداف، ومنها :

- دراسة المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي (١٤٠٠هـ): تقويم الواقع الحالي للمناهج في دول الخليج في ضوء أهدافها الموضوعية "التربية الإسلامية". وقد هدفت الدراسة إلى تحليل أهداف التربية الإسلامية بمستوياتها المختلفة، ودراسة الواقع الحالي للمناهج، وتقويم الواقع في ضوء الأهداف. وتوصلت إلى أن الأهداف العامة كانت دينية أكثر منها أهدافاً للتربية الإسلامية، وأنه ينقصها الكثير من الدقة والتحديد، كما يتسم الكثير منها بالعمومية والتكرار وإهمال سيكولوجية المتعلم والخلط بين التوجيهات والأهداف .
- دراسة الفهد (١٤١٣هـ): تقويم واقع أهداف مناهج المرحلة المتوسطة في ضوء معايير الأهداف المرجوة في التصور الإسلامي. وهدفت الدراسة إلى تحديد مناسبة أهداف مناهج المرحلة المتوسطة للتصور الإسلامي. وتوصلت الدراسة إلى أن جميع التخصصات في مناهج المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية لم تتضمن الأهداف المرجوة من خلال التصور الإسلامي في ضوء معاييرها في محتوى المقررات الدراسية ما عدا محور الألوهية في تخصص التربية الإسلامية .
- دراسة الوهبي (١٤١٧هـ): تقويم أهداف الكليات التقنية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى وضوح أهداف الكليات التقنية، ومدى تحقيقها، ومدى وجود معوقات تحول دون تحقق هذه الأهداف. وتوصلت إلى الاتفاق بين القيادات وأعضاء هيئة التدريس على وضوح الأهداف (الأول والثاني والرابع) بدرجة عالية بخلاف (السابع والثامن). وكذلك تحقق الأهداف (الثالث والرابع والسادس) بدرجة عالية بخلاف (السابع والثامن). كما توصلت إلى تحقق جميع الأهداف.

- **دراسة الفقيه (١٤٢١هـ):** أهداف التعليم المتوسط في المملكة العربية السعودية: دراسة تقييمية من وجهة نظر المعلمين في منطقة جازان التعليمية. وقد هدفت الدراسة إلى تقييم أهداف التعليم المتوسط السعودي كما جاءت في وثيقة سياسة التعليم من وجهة نظر المعلمين في منطقة جازان التعليمية. وتوصلت الدراسة إلى أن الأهداف معروفة بدرجة متوسطة، وأن أهم مصدر لمعرفتها هو القراءة الذاتية من المعلم، وأن مدى وضوح الأهداف يتراوح بين درجة كبيرة ومتوسطة .
- **دراسة وطفة والأنصاري (٢٠٠٣):** الأهداف التربوية العربية: دراسة تحليلية نقدية مقارنة. وقد هدفت الدراسة إلى تحديد مدى استيفاء الأهداف التربوية العربية للشروط المنهجية لصياغة الأهداف التربوية. وتوصلت الدراسة إلى الضعف المنهجي في الصياغة، وغياب الطابع الإجرائي في البناء، وغلبة الطابع الخطابي الأدبي، والحاجة إلى إعادة الصياغة وفق الأسس المنهجية .
- **دراسة الدوسري (١٤٢٧هـ):** تقييم أهداف التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي ومشرفي التربية الخاصة. وقد هدفت الدراسة إلى تحديد درجة وضوح أهداف التربية الخاصة، ومدى إمكانية تحقيق هذه الأهداف. وتوصلت إلى أن جميع الأهداف واضحة وممكنة التحقيق بدرجة كبيرة .
- **دراسة الشباطات (٢٠٠٩م):** الأهداف التربوية في تدريس التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة. وهدفت الدراسة إلى الكشف عن أهداف التربية الإسلامية وأنواعها ومعاييرها وتصنيفاتها، والعلاقة بين مجالاتها، ومستويات هذه المجالات. وتوصلت إلى وجوب انطلاق تدريس التربية الإسلامية من أهداف محددة، وتقديم نموذج يوضح العلاقة بين مجالات الأهداف الثلاثة .
- يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة المتعلقة بتقويم الأهداف أن

الدراسات تناولت الأهداف بصور مختلفة، فمنها ما كان المستهدف منه الأهداف العامة للمناهج كالدراسة الحالية وجميع الدراسات السابقة ما عدا دراسة الشبائط والتي استهدفت الأهداف السلوكية كذلك. كما استهدفت الدراسة الحالية مناهج العلوم الشرعية، ووافقتها دراسة المركز العربي ودراسة الشبائط، بينما استهدفت دراسة الفهد والفقيه ووظفة جميع المناهج، ودراسة الوهبي أهداف الكليات، ودراسة الدوسري أهداف التربية الخاصة. وقد استهدفت الدراسة الحالية ودراسة الفهد والفقيه المرحلة المتوسطة، بينما استهدفت دراسة وطفة والأنصاري الأهداف العامة للتعليم، واستهدفت دراسة المركز العربي ودراسة الدوسري والشبائط جميع المراحل في التعليم العام، واستهدفت دراسة الوهبي المرحلة الجامعية. وتجتمع جميع الدراسات السابقة في تحليل الأهداف ودراساتها لتحديد مدى جودتها، بخلاف دراسة المركز العربي الذي استهدفت تقويم الواقع في ضوء الأهداف، ودراسة الفهد الذي استهدفت مناسبة الأهداف للتصور الإسلامي.

٢. الدراسات المتعلقة بوثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام .

وقد حظيت الوثيقة بمزيد اعتناء واهتمام من قبل الباحثين والدارسين، وكانت هدفاً للدراسة؛ حيث سعت الدراسات العلمية لتحديد مدى تضمنها لمغيبات ومعايير هامة، بينما سعت الدراسات الأخرى لتحليل محتوى المقررات الدراسية في ضوء الوثيقة. وما يهمنا في المقام الأول هو الدراسات التي جعلت الوثيقة أصلاً وهدفاً أساسياً، ومن ذلك :

- دراسة الشمراني(١٤٢٨هـ): دراسة تحليلية للأهداف المتضمنة في وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية في التعليم الأساسي في ضوء تحذيرها من الغلو في الدين.

وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على جوانب التحذير من الغلو في الدين التي تضمنتها وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية في التعليم الأساسي، وكذلك جوانب النقص في التحذير من الغلو في الدين في هذه الوثيقة. وتوصلت الدراسة إلى أن (١٤) معياراً تحققت بدرجة كبيرة جداً، و(٤) معايير بدرجة متوسطة، ومعيار واحد لم يتحقق مطلقاً، ومعيار واحد كان فيه الاختلاف بين الباحث والمحلل الآخر .

○ **دراسة الدهيمان (١٤٣٠هـ):** دراسة تحليلية لأهداف وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية في التعليم الأساسي بالمملكة العربية السعودية في ضوء مراعاتها حقوق المرأة المسلمة. وقد هدفت الدراسة إلى معرفة ما تضمنته أهداف وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة من حقوق للمرأة المسلمة، ووضع مقترح لأهم الحقوق الملثمة تضمينها في الوثيقة. وتوصلت الدراسة إلى أن الأهداف المشتملة على تضمينات للحقوق بلغت (٢٨٠) هدفاً من (٢٥٣٠)، وأن الحقوق الشخصية كانت الأكثر تكراراً ثم الإنسانية فالسياسية. بخلاف المالية والاقتصادية والتي كانت الأقل تكراراً .

○ **دراسة بوهلال وآخرين (٢٠١١):** مناهج العلوم الشرعية في التعليم السعودي: استقراء، تحليل، تقويم. وقد هدفت الدراسة إلى تقويم مواد العلوم الشرعية (الأهداف، المحتوى المعرفي، قيم المنهج) في التعليم السعودي في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية. وتوصلت الدراسة في تقويم أهداف المرحلة المتوسطة الواردة في الوثيقة إلى الارتفاع الكبير في عدد الأهداف، وارتفاع نسبة الأهداف الوجدانية، وتضخم الأهداف الدنيا مقارنة بالأهداف العليا .

○ **دراسة التركي (١٤٣٢هـ):** مدى تضمين وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية في

التعليم الأساسي لمبادئ حقوق الإنسان. وقد هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تضمين وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية في للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة لمبادئ حقوق الإنسان. وتوصلت الدراسة إلى أن الأهداف المشتملة على تضمينات لمبادئ حقوق الإنسان بلغت (١٤٩٣) هدفاً من (٢٥٣٠)، وقد شملت على (٣٤) حقاً من أصل (٣٥)، كما كان الضعف في مجال حقوق الإنسان السياسية والاقتصادية والثقافية، بخلاف الحقوق الأساسية والاجتماعية والشخصية. بينما خلت أهداف المرحلتين من حق التمتع بالجنسية الوطنية، كما خلت أهداف المرحلة الابتدائية من تضمين الحق في الانتخاب والترشيح، وأهداف المرحلة المتوسطة من تضمين الحق في التقاضي والحق في تكوين الجمعيات الأهلية .

○ **دراسة السيف (١٤٣٤هـ):** أهداف وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في ضوء مهارات التفكير الناقد. وقد هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات التفكير الناقد المناسبة للطلاب في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، ومعرفة ما تضمنته أهداف الوثيقة من هذه المهارات. وتوصلت الدراسة إلى أن الأهداف المشتملة على تضمينات لمهارات التفكير الناقد بلغت (٩٧٦) هدفاً من (٢٥٣٠). حيث كان القدر الأكبر للمهارات الاستقرائية بنسبة (٢٣,٢٪) ثم التقويمية بنسبة (١٠,١٪) ثم الاستنباطية بنسبة (٨,٩٪). كما حظيت المرحلة المتوسطة بالقدر الأكبر بنسبة (٦٨,٧٪) ثم الابتدائية بنسبة (٣١,٣٪). أما المواد فكان القدر الأكبر لمادة القرآن الكريم بنسبة (٤٩,٨٪) ثم الفقه بنسبة (٢٠,٦٪) ثم الحديث بنسبة (١٥,٨٪) ثم التوحيد بنسبة (١٣,٨٪) .

○ **دراسة العمري (١٤٣٤هـ):** تحليل محتوى وثيقة منهج العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في ضوء ثقافة الحوار. وقد هدفت الدراسة إلى الوقوف على

مدى تضمن الوثيقة لثقافة الحوار. وتوصلت إلى أن معايير ثقافة الحوار تمثلت في ١٠٪ من أهداف الوثيقة. وضعف تكرار معايير آداب الحوار. وانعدام ورود معياري: الاتفاق على المرجعية والمساواة بين المتحاورين .

○ **دراسة البهلال (١٤٣٥هـ):** أهداف وثيقة منهج العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية في ضوء متطلبات الأمن الفكري. وقد هدفت الدراسة إلى تحديد مدى تضمين تحقيق متطلبات الأمن الفكري في الوثيقة. وتوصلت إلى التضمين بشكل مباشر وضمني لكامل المتطلبات المرتبطة بتعزيز العقيدة، ومعظم المتطلبات المرتبطة بالقيم. وبشكل مباشر للمتطلبات المرتبطة بتحقيق التوازن وتعريف الطلاب بوسائل الأعداء. وبشكل غير مباشر للمتطلبات المرتبطة بتمتع الطلاب بحقوقهم الإنسانية.

○ **دراسة أبانمي (١٤٣٦هـ):** مدى تلبية وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام للضروريات الخمس. وقد هدفت الدراسة إلى الوقوف على مدى تضمن وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة للضروريات الخمس. وتوصلت الدراسة إلى ضعف تضمين الضروريات الخمس في الوثيقة عدا ضرورة حفظ الدين، وأن المرحلة الابتدائية أكثر تضميناً للضروريات الخمس من المرحلة المتوسطة .

○ **دراسة الودعاني (١٤٣٨هـ):** تضمين أهداف وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية لمبادئ حقوق الطفل في الإسلام. وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى تضمين أهداف الوثيقة لمبادئ حقوق الطفل في الإسلام. وتوصلت إلى أن معظم مبادئ الحقوق جاءت بشكل ضمني بنسبة ٧٩,٤٢٪، وأن حقوق الصبي هو أعلى الحقوق تضميناً، بينما خلت الوثيقة من تضمين حقوق التمتع بالجنسية والطفل المتهم والطفل السجين.

ومن العرض السابق يتضح انطلاق الدراسة الحالية والدراسات السابقة من الأهداف المضمنة في وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام، فجميعها استهدفت الأهداف العامة والخاصة الواردة في الوثيقة بخلاف الدراسة الحالية والتي استهدفت الأهداف العامة للعلوم الشرعية دون الخاصة. كما استهدفت جميعها المرحلة الابتدائية والمتوسطة بخلاف الدراسة الحالية والتي استهدفت المرحلة المتوسطة فقط، ودراسة البهلال والتي استهدفت المرحلة الثانوية . ومما سبق يمكن أن تكون الدراسة الحالية اعتنت بالجزء الأهم من الوثيقة وهو مدى جودة الأهداف من حيث الصياغة والمناسبة وإمكانية التنفيذ والصعوبات التي تحول دون ذلك، الأمر الذي يترتب عليه مدى تضمينها لمتغيرات ومتطلبات أخرى كالتأكيد على ثقافة الحوار ومتطلبات الأمن الفكري ومهارات التفكير الناقد والتحذير من الغلو وغيرها، وأقرب الدراسات للدراسة الحالية هي دراسة بوهلال وآخرون؛ حيث تتفقان في تحديد مدى جودة الأهداف العامة للمرحلة المتوسطة، كما تفردت الدراسة الحالية بإشراك المعنيين بالأهداف من حيث البناء والتنفيذ والإشراف على ذلك والتطوير وغيرها وهم المشرفون التربويون .

○ منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي للإجابة عن أسئلة الدراسة لأنه الأنسب في تحقيق هدف الدراسة؛ لأنه يمكن من تفسير الوضع القائم للمشكلة أو الظاهرة محل الدراسة، من خلال تحديد الظروف والأبعاد والعلاقات للوصول إلى توصيف علمي دقيق ومتكامل للمشكلة بناءً على الحقائق المرتبطة بها، حيث تم استجواب جميع أفراد العينة للوصول إلى تقويم الأهداف العامة لتدريس مواد العلوم

الشرعية في المرحلة المتوسطة، "وهو المنهج الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ووصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها كمياً أو كيفياً" (عبيدات، ٢٠٠٢، ص ٩٥).

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين للعلوم الشرعية في مدينة الرياض، والبالغ عددهم (٦٤) مشرفاً تربوياً.

عينة الدراسة:

تم توزيع أداة الاستبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة، وقد عاد للباحث (٤٨) استبانة، أي: تمت الاستجابة بنسبة (٧٥٪) من العدد الكلي لمجتمع الدراسة .

والجدول التالي يوضح خصائص عينة الدراسة :

جدول (١) توزيع استجابة أفراد عينة الدراسة وفقاً لمكاتب التعليم

م	المكتب	العدد	النسبة
١	إدارة التعليم	٢	٦٦,٦٪
٢	مكتب الجنوب	٣	٥٠٪
٣	مكتب الدرعية	١	١٠٠٪
٤	مكتب الرائد	٤	٨٠٪
٥	مكتب رماح	١	١٠٠٪
٦	مكتب الروابي	٤	٨٠٪
٧	مكتب الروضة	٧	١٠٠٪
٨	مكتب السويدي	٣	٧٥٪
٩	مكتب الشرق	٣	٧٥٪
١٠	مكتب الشمال	٥	٨٣,٣٪
١١	مكتب العزيزية	٣	٦٠٪

١٢	مكتب الغرب	٤	٦٦,٦٪
١٣	مكتب قرطبة	٥	٨٣,٣٪
١٤	مكتب الوسط	٣	٦٠٪

جدول (٢) توزيع استجابة أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل

م	المؤهل	العدد	النسبة
١	البكالوريوس	١٣	٢٧,٠٨٪
٢	الدبلوم التربوي	١	٢,٠٨٪
٣	الدراسات العليا	٣٤	٧٠,٨٣٪
٤	غير ذلك	٠	٠

جدول (٣) توزيع استجابة أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة التعليمية

م	الخبرة التعليمية	العدد	النسبة
١	أقل من (٥) سنوات	لا يوجد	٠٪
٢	من (٥) إلى (١٠) سنوات	٣	٦,٢٥٪
٣	أكثر من (٥) سنوات	٤٥	٩٣,٧٥٪

أداة الدراسة:

لتحقيق أغراض الدراسة فقد تم تصميم استبانة موجهة إلى المشرفين التربويين للعلوم الشرعية للوصول إلى تقويم الأهداف العامة لتدريس مواد العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة، وقد استفاد الباحث عند إعداد الاستبانة من الدراسات السابقة والإطار النظري للدراسة.

وقد استخدم الباحث مقياس "ليكرت (Likert) الرباعي" للإجابة عن فقرات الاستبانة، والمكوّن من الدرجة: العالية، والمتوسطة، والضعيفة، والمنعدمة، لمناسبة تطبيقها في الدراسة وسهولة عملية جمع البيانات وتحليلها، حيث تبين حالي الموافقة من عدمها، ولا حاجة لمقياس المحايدة.

صدق أداة الدراسة (الصدق الظاهري) :

للتأكد من صدق الأداة تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والمتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية وعددهم (٧) محكمين و(٢) من المشرفين التربويين لتحكيمها والتأكد من شمول وكفاية ومناسبة الفقرات للغرض الذي وضعت من أجله، وللمحور الذي تنتمي إليه، ومناسبتها لقياس ما صممت لقياسه.

وبناءً على ملحوظات المحكمين أجريت بعض التعديلات على صياغة بعض الفقرات، وإضافة أو حذف بعضها، حيث اشتملت الأداة في صورتها الأولية على (٧٤) فقرة، وخلصت في صورتها النهائية على (٦٨) فقرة، جاءت كما يلي :

١. المحور الأول : مدى موافقة الأهداف العامة لتدريس العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة لغاية التعليم، وتكونت من فقرة واحدة .

٢. المحور الثاني : مدى جودة الأهداف العامة لتدريس العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة، وتكونت من (٣٤) فقرة جاءت كما يلي :

- ١) المعايير المتعلقة بجودة صياغة الأهداف، وتكونت من (٩) فقرات .
 - ٢) المعايير المتعلقة بجودة مناسبة وشمولية الأهداف، وتكونت من (٧) فقرات.
 - ٣) المعايير المتعلقة بجودة طبيعة الأهداف، وتكونت من (٦) فقرات .
 - ٤) المعايير المتعلقة بجودة التنفيذ، وتكونت من (٧) فقرات .
 - ٥) المعايير المتعلقة بجودة مرونة الأهداف، وتكونت من (٥) فقرات .
٣. المحور الثالث : الصعوبات التي تحول دون تحقيق الأهداف العامة لتدريس العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة، وتكونت من (٣٣) فقرة جاءت كما يلي :
- ٦) الصعوبات المتعلقة بالأهداف، وتكونت من (٤) فقرات .

- ٧) الصعوبات المتعلقة بالنظام المدرسي، وتكونت من (٤) فقرات .
- ٨) الصعوبات المتعلقة بمواد التربية الإسلامية، وتكونت من (٤) فقرات .
- ٩) الصعوبات المتعلقة بالمشرف التربوي، وتكونت من (٦) فقرات .
- ١٠) الصعوبات المتعلقة بالمعلم، وتكونت من (٩) فقرات .
- ١١) الصعوبات المتعلقة بالمتعلم، وتكونت من (٦) فقرات .
٤. المحور الرابع : الأهداف المستقبلية التي يمكن إضافتها للأهداف العامة لتدريس العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة في ظل التحولات المعاصرة .
- ولتحديد مدى توافر المجالات لإجابات عينة الدراسة وفق المتوسط الحسابي لمقياس ليكرت (Likert) اعتمد الباحث المعيار التالي:

$$\text{طول الفئة} = \text{القيمة العليا} - \text{القيمة الدنيا} / \text{عدد المستويات} = (1 - 4) / 4 = 0,75$$

وعليه فإن الإجابات تكون وفق الجدول التالي:

جدول (٤) توزيع استجابة أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتوسط الحسابي لمقياس ليكرت (Likert)

م	الخيار	مدى الفئة
١	الدرجة منعدمة	١ - ١,٧٥
٢	الدرجة ضعيفة	١,٧٦ - ٢,٥٠
٣	الدرجة متوسطة	٢,٥١ - ٣,٢٥
٤	الدرجة عالية	٣,٢٦ - ٤

صدق أداة الدراسة (صدق الاتساق الداخلي) :

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لأداة الدراسة بحساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين عبارات الدراسة والدرجة الكلية للمحور الفرعي الذي تنتمي له وكانت النتائج كما في الجدول التالي :

جدول (٥) معاملات الارتباط بيرسون (Pearson) بين عبارات الدراسة والمخبر الذي تنتمي له

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٨٥	٢٤	**٠,٦٨	٤٧	**٠,٨٣
٢	*٠,٦٤	٢٥	**٠,٧٦	٤٨	*٠,٦١
٣	**٠,٨١	٢٦	**٠,٨٢	٤٩	**٠,٨٦
٤	**٠,٨٦	٢٧	**٠,٧١	٥٠	**٠,٧٣
٥	**٠,٨٣	٢٨	**٠,٨٨	٥١	**٠,٧٧
٦	**٠,٧١	٢٩	**٠,٧٩	٥٢	**٠,٨٠
٧	**٠,٧١	٣٠	**٠,٨٣	٥٣	**٠,٨٣
٨	**٠,٧٤	٣١	**٠,٧٠	٥٤	**٠,٦٤
٩	**٠,٧٨	٣٢	**٠,٧٣	٥٥	**٠,٧٣
١٠	**٠,٧٥	٣٣	**٠,٩٣	٥٦	*٠,٦١
١١	**٠,٨٥	٣٤	**٠,٩١	٥٧	**٠,٧٩
١٢	**٠,٧١	٣٥	**٠,٩٢	٥٨	**٠,٧٠
١٣	*٠,٥٥	٣٦	**٠,٧١	٥٩	**٠,٦٨
١٤	**٠,٨٨	٣٧	*٠,٦٢	٦٠	**٠,٧١
١٥	**٠,٧١	٣٨	**٠,٦٤	٦١	**٠,٦٦
١٦	**٠,٧٧	٣٩	**٠,٨٣	٦٢	*٠,٥٤
١٧	**٠,٦٥	٤٠	**٠,٨٣	٦٣	*٠,٤٩
١٨	**٠,٧٤	٤١	**٠,٨١	٦٤	*٠,٤٩
١٩	**٠,٦٧	٤٢	**٠,٦٩	٦٥	*٠,٥٤
٢٠	**٠,٧١	٤٣	**٠,٧٩	٦٦	*٠,٥٣
٢١	**٠,٦٩	٤٤	**٠,٧٣	٦٧	**٠,٦٥
٢٢	**٠,٧٣	٤٥	**٠,٨٧	٦٨	*٠,٥٣
٢٣	**٠,٧٤	٤٦	*٠,٥٢		

** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١ * دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥

أشارت النتائج أن معاملات الارتباط دالة وموجبة بين كل عبارات الدراسة والمحور الذي تنتمي له، مما يدل على وجود الاتساق الداخلي لأداة الدراسة .
كما قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين كل محور فرعي والدرجة الكلية للأداة كما في الجدول التالي :

جدول(٦) معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للأداة

المحور	المجال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	المحور	المجال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
الأول	الأول	*٠,٦٥	الثالث	الأول	*٠,٦٠
الثاني	الأول	*٠,٤٤	الثالث	الثاني	*٠,٥٠
الثاني	الثاني	*٠,٤٥	الثالث	الثالث	*٠,٥١
الثاني	الثالث	*٠,٤٦	الثالث	الرابع	*٠,٥٤
الثاني	الرابع	*٠,٥٤	الثالث	الخامس	*٠,٦٧
الثاني	الخامس	*٠,٥٥	الثالث	السادس	*٠,٥٥

* دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥

أشارت النتائج إلى أن معاملات الارتباط جميعها دالة وموجبة بين كل محور والدرجة الكلية لأداة الدراسة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يعطي الدلالة على الصدق والتماسك والاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة.

ثبات أداة الدراسة:

قام الباحث بحساب معاملات الثبات لأداة الدراسة وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Alpha-Chronbach)، وجاءت كما في الجدول التالي :

جدول(٧) معاملات ألفا كرونباخ (Alpha-Chronbach) لثبات محاور الاستبيان

المحور	المجال	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ
الأول	الأول	١	٠,٩٥
الثاني	الأول	٩	٠,٩١
الثاني	الثاني	٧	٠,٨٦

٠,٨١	٦	الثالث	الثاني
٠,٨٨	٧	الرابع	الثاني
٠,٨٩	٥	الخامس	الثاني
٠,٦٦	٤	الأول	الثالث
٠,٧٨	٤	الثاني	الثالث
٠,٧٢	٤	الثالث	الثالث
٠,٨٦	٦	الرابع	الثالث
٠,٨٢	٩	الخامس	الثالث
٠,٦٦	٦	السادس	الثالث
٠,٨٢	٦٧	الدرجة الكلية	

أشارت معاملات الثبات إلى توفر معاملات مقبولة لجميع محاور الاستبيان، إذ تراوحت بين (٠,٦٦-٠,٩١) وجاءت للاستبيان الكلي = ٠,٨٢.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام حزمة التحليل الإحصائي (SPSS)، والأساليب الإحصائية التالية :

- التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري .
- معامل ارتباط بيرسون - معامل ألفا كرونباخ .
- اختبار (ت) - تحليل التباين .

عرض نتائج الدراسة:

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مدى موافقة الأهداف العامة لتدريس العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة لغاية التعليم من ؟.

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى التقويمي والرتبة لتقديرات إجابة أفراد الدراسة عن مدى موافقة الأهداف العامة لتدريس العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة لغاية التعليم، حيث جاءت كما في الجدول التالي :

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الأول

المستوى التقويمي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة				ت/ %
			غير موافق	موافق بدرجة ضعيفة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بقوة	
عالٍ جداً	٠,٨١	٣,٣٨	٢	٤	١٦	٢٦	ت
			٤,٢	٨,٣	٣٣,٣	٥٤,٢	%

يتضح من الجدول السابق أن المستوى التقويمي للموافقة بين غاية التعليم والأهداف العامة لتدريس العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين التربويين (عالٍ جداً)، وهذا يدل على التوافق الكبير بينهما؛ حيث أقيمت مسؤولية ثلث غاية التعليم، أي (٢٨,٦٪) من غاية التعليم - فهم الإسلام فهماً صحيحاً متكاملاً، وغرس العقيدة الإسلامية ونشرها - على مواد التربية الإسلامية بشكل تام، وتمت تغطيتها في الأهداف بنسبة (٤٣,٢٪). كما أن مواد التربية الإسلامية مسؤولة بشكل كبير عن الجزء الثالث من الغاية - تزويد الطالب بالقيم والتعاليم الإسلامية وبالمثل العليا - وجاءت تغطيتها في الأهداف بنسبة (١٦,٨٪). بينما الأجزاء المتبقية من الغاية - إكسابه المعارف والمهارات المختلفة، وتنمية الاتجاهات

السلوكية البناء، وتطوير المجتمع اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً، وتهيئة الفرد ليكون عضواً نافعاً في بناء مجتمعه - والتي كانت مسؤولية مواد التربية الإسلامية فيها مشتركة مع غيرها، فقد تناولتها الأهداف بنسبة (١٠٪) لكلٍ منها .

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مدى جودة الأهداف العامة

لتدريس العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة ؟.

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى التقويمي والرتبة لتقديرات إجابة أفراد الدراسة عن مدى جودة الأهداف العامة لتدريس العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة، حيث جاءت كما في الجدول التالي :

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجودة الأهداف العامة لتدريس العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بشكل كلي

المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
١- المعايير المتعلقة بجودة صياغة الأهداف	٣,٥٥	٠,٥٧	١	عالٍ جداً
٢- المعايير المتعلقة بجودة مناسبة وشمولية الأهداف	٣,٥٤	٠,٥٩	٢	عالٍ جداً
٣- المعايير المتعلقة بجودة طبيعة الأهداف	٣,٤٩	٠,٦٠	٣	عالٍ جداً
٤- المعايير المتعلقة بجودة التنفيذ	٣,٣٤	٠,٧١	٤	عالٍ جداً
٥- المعايير المتعلقة بجودة مرونة الأهداف	٣,٣٢	٠,٦٧	٥	عالٍ جداً

يتبين من الجدول أعلاه ترتيب المعايير في جودة الأهداف؛ حيث كان

أعلاها في الصياغة ثم المناسبة والجودة ثم طبيعة الأهداف ثم المعايير المتعلقة

بالتنفيذ ثم المرونة.

كما تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى التقويمي والرتبة لتقديرات إجابة أفراد الدراسة حسب المجالات كما يلي :

المجال الأول: جودة صياغة الأهداف :

تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى التقويمي والرتبة لتقديرات إجابة أفراد الدراسة عن مدى جودة صياغة الأهداف، حيث جاءت كما في الجدول التالي :

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الأول (جودة صياغة الأهداف) من

المحور الثاني

م	مجالات المحور الثاني	درجة الموافقة					ت / %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى التقويمي	الرتبة
		موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة ضيقة	موافق بدرجة غير	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة ضيقة					
١	الأهداف محددة الأغراض والغايات	٣٢	١٦	٠	٠	٠	ت	٣,٦٧	٠,٤٨	عالٍ جدًا	١
		٦٦.٧	٣٣,٣	٠	٠	٠	%				
٢	الأهداف إجرائية وعملية	٢١	٢٤	٣	٠	٠	ت	٣,٣٨	٠,٦١	عالٍ جدًا	٨
		٤٣.٨	٥٠	٦,٢	٠	٠	%				
٣	الأهداف واضحة المقاصد والمطالب	٣١	١٥	٢	٠	٠	ت	٣,٦٠	٠,٥٧	عالٍ جدًا	٤
		٦٤.٦	٣١,٣	٤,١	٠	٠	%				
٤	الأهداف	٣٠	١٦	٢	٠	٠	ت	٣,٥٨	٠,٥٨	عالٍ	٦

	واقعية	%	٦٢.٥	٣٣,٣	٤,٢	٠	جداً	
٥	الأهداف	ت	٣٢	١٣	٣	٠	عالٍ	٥
	ممكنة التحقيق	%	٦٦.٧	٢٧,١	٦,٢	٠	جداً	
٦	الأهداف	ت	١٨	٢٥	٥	٠	عالٍ	٩
	غير مكررة	%	٣٧.٥	٥٢,١	١٠,٤	٠	جداً	
٧	الأهداف	ت	٣٣	١٤	١	٠	عالٍ	٢
	ألفاظها بسيطة وغير معقدة	%	٦٨.٨	٢٩,٢	٢	٠	جداً	
٨	الأهداف	ت	٣٢	١٠	٦	٠	عالٍ	٧
	مختصرة وغير مطولة	%	٦٦.٧	٢٠,٨	١٢,٥	٠	جداً	
٩	الأهداف	ت	٣١	١٧	٠	٠	عالٍ	٣
	متوافقة ومنسجمة وغير متناقضة	%	٦٤.٦	٣٥,٤	٠	٠	جداً	

يتبين من الجدول السابق أن جميع مجالات المحور الخاص بجودة صياغة الأهداف كانت في المستوى العالي جداً، مما يدل على حسن صياغتها، وجودة كتابتها، وإجرائيتها ووضوحها وانسجامها وإمكانية تحقيقها. خلافاً لما توصلت له دراسة (وظيفة والأنصاري، ٢٠٠٣) من ضعف الصياغة والبناء والتكرار والحشو،

ودراسة (بوهلال وآخرون، ٢٠١١) من الارتفاع الكبير في العدد .

المجال الثاني: جودة مناسبة وشمولية الأهداف:

تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى التقويمي والرتبة لتقديرات إجابة أفراد الدراسة عن مدى جودة مناسبة وشمولية الأهداف، حيث جاءت كما في الجدول التالي :

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الثاني (جودة مناسبة وشمولية الأهداف)

من المحور الثاني

م	مجالات المحور الثاني	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى التقويمي	الرتبة
		ت / %	موافق بقوة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة ضعيفة	غير موافق				
١	الأهداف مناسبة لممارسات تدريس العلوم الشرعية	ت	٣٢	١٤	٢	٠	٣,٦٣	٠,٥٧	عالي جداً	٢
		%	٦٦.٧	٢٩,٢	٤,٢	٠				
٢	الأهداف مناسبة لتدريس جميع مواد التربية الإسلامية	ت	٢٨	١٨	٢	٠	٣,٥٤	٠,٥٨	عالي جداً	٤
		%	٥٨.٣	٣٧,٥	٤,٢	٠				

٣	الأهداف مرتبطة بتدريس العلوم الشرعية	ت	٤٠	٦	٢	٠	٣,٧٩	٠,٥٠	عالٍ جداً	١
		%	٨٣.٣	١٢,٥	٤,٢	٠				
٤	الأهداف مناسبة لطلاب المرحلة المتوسطة	ت	٢٥	٢٠	٣	٠	٣,٤٦	٠,٦٢	عالٍ جداً	٦
		%	٥٢.١	٤١,٧	٦,٢	٠				
٥	الأهداف مناسبة للإطار الزمني لتحقيقها (أي أن المرحلة المتوسطة كافية لتحقيقها)	ت	٢٤	١٨	٦	٠	٣,٣٨	٠,٧٠	عالٍ جداً	٧
		%	٥٠	٣٧,٥	١٢,٥	٠				
٦	الأهداف تصلح لأن تكون موجهة للأهداف التالية لها	ت	٢٦	٢٢	٠	٠	٣,٥٤	٠,٥٠	عالٍ جداً	٣
		%	٥٤.٢	٤٥,٨	٠	٠				

والمبنية منها									
الأهداف	ت	٢٧	١٧	٤	٠				
تساعد									
على									
اختيار									
الخبرات									
التعليمية									
المناسبة									

يتبين من الجدول السابق أن جميع مجالات المحور الخاص بجودة مناسبة وشمولية الأهداف كانت في المستوى العالي جداً، مما يدل على مناسبتها وارتباطها بتدريس العلوم الشرعية من جهة، وبالمرحلة المتوسطة من جهة أخرى .

المجال الثالث: جودة طبيعة الأهداف:

تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى التقويمي والرتبة لتقديرات إجابة أفراد الدراسة عن مدى جودة طبيعة الأهداف، حيث جاءت كما في الجدول التالي :

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الثالث (جودة طبيعة الأهداف) من المحور الثاني

م	مجال المحور الثاني	درجة الموافقة					المتوس ط الحس ابي	الانخرا ف المعياري	المست وى التقوي مي	الرتبة
		ت/ %	موافق بقوة	موافق بدرجة متوس طة	موافق بدرج ة ضعي فة	غير موا فق				
١	الأهداف	ت	٢٩	١٥	٤	٠	٣,٥٢	٠,٦٥	عالي جداً	٣
	موافقة	%	٦٠٠	٣١,٣	٨,٣	٠				

							٤		لاحتياجات المتعلم	
٢	١	٠,٥٣	٣,٥٨	٠	١	١٨	٢٩	ت	الأهداف	موافقة لاحتياجات المجتمع
				٠	٢,١	٣٧,٥	٦٠.٤	%		
٣	٢	٠,٦٥	٣,٥٤	٠	٤	١٤	٣٠	ت	الأهداف	موافقة لمتطلبات التنمية والرؤية ٢٠٢٠
				٠	٨,٣	٢٩,٢	٦٢.٥	%		
٤	٤	٠,٦٨	٣,٥٢	١	٢	١٦	٢٩	ت	الأهداف	موافقة لأدوار المنظومة التربوية والمؤسسة التعليمية (المدرسة)
				٢,١	٤,٢	٣٣,٣	٦٠.٤	%		
٥	٦	٠,٦٤	٣,٣٨	٠	٤	٢٢	٢٢	ت	الأهداف	منسجمة مع نظريات التعلم والاتجاهات التربوية الحديثة
				٠	٨,٢	٤٥,٨	٤٥.٨	%		

٦	الأهداف شاملة للمجالات التربوية العقلية والوجدانية والمهارية	ت	٢٥	١٩	٤	٠	٣,٤٤	٠,٤٨	عالٍ جداً	٥
		%	٥٢.١	٣٩,٦	٨,٣	٠				

يتبين من الجدول السابق أن جميع مجالات المحور الخاص بجودة طبيعة الأهداف كانت في المستوى العالي جداً، مما يدل على موافقتها لاحتياجات المجتمع والمتعلم، وموافقتها للرؤية، ومنسجمة مع أدوار المنظومة التربوية ونظريات التعلم والمجالات التعليمية .

المجال الرابع: جودة التنفيذ:

تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى التقويمي والرتبة لتقديرات إجابة أفراد الدراسة عن مدى جودة التنفيذ ، حيث جاءت كما في الجدول التالي :

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الرابع (جودة التنفيذ) من المحور الثاني

م	مجالات المحور الثاني	درجة الموافقة					المتوس ط الحس إبي	الانحرا ف المعياري	المست وى التقوي مي	الرتبة
		ت/ %	موافق بقوة	موافق بدرجة متوسط ة	موافق بدرجة ضعي فة	غير موا فق				
١	الأهداف قابلة للترجمة إلى أهداف	ت	٢٦	١٨	٤	٠	٣,٤٦	٠,٦٥	عالٍ جداً	٣
		%	٥٤. ٢	٣٧,٥	٨,٣	٠				

									سلوكية صفية محددة ومتجان سة	
٢	عالٍ جدًّا	٠,٥٨	٣,٥٤	٠	٢	١٨	٢٨	ت	الأهداف	٢
				٠	٤,٢	٣٧,٥	٥٨. ٣	%	يمكن تحليلها وترجمتها إلى أهداف قصيرة ومركزة توصل إليها	
٥	عالٍ جدًّا	٠,٦٥	٣,٢٩	١	٢	٢٧	١٨	ت	الأهداف	٣
				٢,١	٤,٢	٥٦,٢	٣٧. ٥	%	يستخدم هـ المعلمون في المواقف التعليمية	
٦	عالٍ	٠,٨١	٣,١٧	١	٩	١٩	١٩	ت	الأهداف	٤
				٢,١	١٨,٧	٣٩,٦	٣٩. ٦	%	يستخدم هـ المشرفون معياريًا في تقويم أداء	

المعلمين										
الأهداف لها وسائل وإمكانات وإجراءات محددة تساعد على تحقيقها	ت	٢٢	٢٠	٥	١	٣,٣١	٠,٧٤	عالي جدًا	٤	٥
	%	٤٥.٨	٤١,٧	١٠,٤	٢,١					
الأهداف تعتبر موجّهات عامة لعملية التعليم والتعلم	ت	٢٩	١٧	٢	٠	٣,٥٦	٠,٥٨	عالي جدًا	١	٦
	%	٦٠.٤	٣٥,٤	٤,٢	٠					
الأهداف لها مؤشرات أدائية لقياس ما تحقق منها	ت	١٨	١٩	٧	٤	٣,٠٦	٠,٩٣	عالي	٧	٧
	%	٣٧.٥	٣٩,٦	١٤,٦	٨,٣					

يتبين من الجدول السابق أن جميع مجالات المحور الخاص بمجودة تنفيذ الأهداف كانت بين المستوى العالي والعالي جدًا، مما يدل على الاستفادة من الأهداف في

الجوانب المتعددة للتنفيذ، غير أنها تحتاج لزيادة تفعيل استخدام المشرفين التربويين لها في عملية تقويم أداء المعلمين؛ حيث يهتم المشرفون التربويون في تقويم الأداء على استخدام المعلم لاستراتيجيات التدريس والتكليفات المنزلية ومخططات التدريس خلافاً للأهداف. كما أن المؤشرات الأدائية لقياس ما تحقق من الأهداف تحتاج توضيح وتفعيل في العملية الإشرافية .

المجال الخامس: جودة مرونة الأهداف:

تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى التقويمي والرتبة لتقديرات إجابة أفراد الدراسة عن مدى جودة مرونة الأهداف ، حيث جاءت كما في الجدول التالي :

جدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الخامس (جودة مرونة الأهداف) من

المحور الثاني

م	مجالات المحور الثاني	درجة الموافقة					الانحراف المعيارى	المستوى التقوي مى	الرتبة
		ت/ %	موافق بدرجة متوسط طه	موافق بدرج ة ضعي فة	غير موا فق	متوسط الحس ابى			
١	الأهداف	ت	٣١	١٤	٣	٠	٣,٥٨	٠,٦١	عالي جداً
	تراعى الثقافة المجتمعية	%	٦٤٠ ٦	٢٩,٢	٦,٢	٠			
٢	الأهداف	ت	٢٩	١٦	٢	١	٣,٥٢	٠,٦٨	عالي جداً
	تعنى بالتوجهات السياسية	%	٦٠٠ ٤	٣٣,٣	٤,٢	٢,١			

									المحلية المعاصرة	
٣	عالي	٠,٦٧	٣,٢٥	٠	٦	٢٤	١٨	ت	الأهداف	٣
				٠	١٢.٥	٥٠	٣٧.٥	%	تستوعب التحديات والصعوبات التي تحيط بالتربية	
٤	عالي	٠,٧٣	٣,٠٦	٠	١١	٢٣	١٤	ت	الأهداف	٤
				٠	٢٢.٩	٤٧,٩	٢٩.٢	%	تستوعب التصورات المستقبلية للحياة الاجتماعية والاقتصاد ية والتكنولوجيا وغيرها	
٥	عالي	٠,٦٤	٣,١٩	٠	٦	٢٧	١٥	ت	الأهداف	٥
				٠	١٢.٤	٥٦,٣	٣١.٣	%	تواجه التحديات والمشكلات الاجتماعية المعاصرة	

يتبين من الجدول السابق أن جميع مجالات المحور الخاص بجودة مرونة الأهداف كانت بين المستوى العالي والعالي جداً، مما يدل على مرونة الأهداف ومراعاتها

للتخفاة المجتمعية والتوجهات المعاصرة، غير أنها تحتاج للتأكيد على مؤشرات تخدم التحديات المعاصرة واستيعاب التصورات المستقبلية والمشكلات الاجتماعية المعاصرة.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما الصعوبات التي تحول دون تحقيق

الأهداف العامة لتدريس العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة ؟

ولإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى التقويمي والرتبة لتقديرات إجابة أفراد الدراسة عن الصعوبات التي تحول دون تحقيق الأهداف العامة لتدريس العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة، حيث جاءت كما في الجدول التالي :

جدول(١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات التي تحول دون تحقيق الأهداف العامة لتدريس العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بشكل كلي

الصعوبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
١- الصعوبات المتعلقة بالأهداف	٣,٠٤	٠,٨٨	٣	عالي
٢- الصعوبات المتعلقة بالنظام المدرسي	٣,١٢	٠,٩٤	٢	عالي
٣- الصعوبات المتعلقة بمواد التربية الإسلامية	٢,٢٧	١,٠٤	٦	متوسط
٤- الصعوبات المتعلقة بالمشرف التربوي	٢,٦٤	٠,٩٥	٥	عالي
٥- الصعوبات المتعلقة بالمعلم	٣,٢٠	٠,٧٨	١	عالي
٦- الصعوبات المتعلقة بالمتعلم	٢,٩٢	٠,٧٦	٤	عالي

يتبين من الجدول أعلاه أكثر المحاور للصعوبات التي تحول دون تحقيق الأهداف؛ حيث يأتي في المقدمة ما يتعلق بالمعلم ثم النظام المدرسي ثم الأهداف نفسها ثم المتعلم ثم المشرف التربوي ثم في آخرها ما يتعلق بمواد التربية الإسلامية . كما تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

والمستوى التقويمي والرتبة لتقديرات إجابة أفراد الدراسة حسب المجالات كما يلي :

المجال الأول: الصعوبات المتعلقة بالأهداف:

تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى التقويمي والرتبة لتقديرات إجابة أفراد الدراسة عن الصعوبات المتعلقة بالأهداف، حيث جاءت كما في الجدول التالي :

جدول (١٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الأول (الصعوبات المتعلقة بالأهداف) من المحور الثالث

م	مجالات المحور الثاني	ت/ %	موافق بقوة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة ضعيفة	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى التقويمي	الرتبة
١	عدم وجود آلية محددة لتحقيق الأهداف	ت	١٧	٢٣	٤	٤	٣,١٠	٠,٨٨	عالي	٢
		%	٣٥,٥	٤٧,٩	٨,٣	٨,٣				
٢	الأهداف غير معلنة وغير مفعلة وليس لها دور أساسي في العملية التعليمية	ت	١٢	٢٨	٥	٣	٣,٠٢	٠,٧٨	عالي	٣
		%	٢٥	٥٨,٣	١٠,٤	٦,٣				
٣	عدم المشاركة من بقية الأطراف التعليمية في تحقيق الأهداف	ت	٢٢	٢٠	٥	١	٣,٣١	٠,٧٤	عالي جداً	١
		%	٤٥,٨	٤١,٧	١٠,٤	٢,١				
٤	الأهداف أو بعضها غير قابلة للتطبيق والتوظيف في الميدان التربوي	ت	١٥	١٤	٩	١٠	٢,٧١	١,١٢	عالي	٤
		%	٣١,٣	٢٩,١	١٨,٨	٢٠,٨				

يتبين من الجدول السابق أن جميع مجالات المحور الخاص بالصعوبات المتعلقة بالأهداف كانت بين المستوى العالي والعالي جداً، كما يتبين أن أهم هذه الصعوبات

عدم ترابط الأطراف المعنية بالتعليم وتواصلها في تحقيق الأهداف كإدارة المدرسية والمعلم والطالب نفسه. ثم تأتي بقية الصعوبات في المستوى التالي.

المجال الثاني: الصعوبات المتعلقة بالنظام المدرسي:

تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى التقويمي والرتبة لتقديرات إجابة أفراد الدراسة عن الصعوبات المتعلقة بالنظام المدرسي، حيث جاءت كما في الجدول التالي :

جدول (١٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الثاني (الصعوبات المتعلقة بالنظام

المدرسي) من المحور الثالث

م	مجالات المحور الثاني	درجة الموافقة					الانحراف المعياري	المستوى التقويمي	الرتبة
		ت/ %	موافق بقوة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة ضعيفة	غير موافق			
١	عدم كفاية الإمكانيات البشرية	ت	١٦	١٧	٧	٨	٢,٨٥	عالي	٤
	والمادية لتحقيق الأهداف	%	٣٣,٣	٣٥,٤	١٤,٦	١٦,٧			
٢	ضعف مستوى القيادة المدرسية في مجال الإشراف والتقييم والتوجيه	ت	٢٤	١٢	١٢	٠	٣,٢٥	عالي	٢
		%	٥٠	٢٥	٢٥	٠			
٣	ضعف متابعة القيادة المدرسية في تحقيق الأهداف	ت	٢٣	١٦	٩	٠	٣,٢٩	عالي جداً	١
		%	٤٧,٩	٣٣,٣	١٨,٨	٠			
٤	ضعف المخصصات المالية اللازمة والحوافز المعنوية للتشجيع والتشجيع	ت	٢٤	١٢	٥	٧	٣,١٠	عالي	٣
		%	٥٠	٢٥	١٠,٤	١٤,٦			

يتبين من الجدول السابق أن أهم الصعوبات المتعلقة بالنظام المدرسي ضعف

المتابعة من القيادة المدرسية، وهو ما يؤكد ضرورة الترابط بين قيادة المدرسة والمشرف التربوي في تعزيز دور المعلم في تحقيق الأهداف. ثم يأتي في المستوى الثاني بقية الصعوبات.

المجال الثالث: الصعوبات المتعلقة بمواد التربية الإسلامية:

تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى التقويمي والرتبة لتقديرات إجابة أفراد الدراسة عن الصعوبات المتعلقة بمواد التربية الإسلامية، حيث جاءت كما في الجدول التالي :

جدول (١٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الثالث (الصعوبات المتعلقة بمواد التربية الإسلامية) من المحور الثالث

م	مجالات المحور الثاني	درجة الموافقة					الانحراف المعياري	المستوى التقويمي	الرتبة
		ت/ %	موافق بقوة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة ضعيفة	غير موافق			
١	الانفصال الواسع بين مواد التربية الإسلامية	ت	٥	١٥	٩	١٩	٢,١٣	متوسط	٢
		%	١٠,٤	٣١,٣	١٨,٨	٣٩,٥			
٢	التضخم المعرفي في المادة الدراسية	ت	٦	١٤	٨	٢٠	٢,١٣	متوسط	٣
		%	١٢,٥	٢٩,٢	١٦,٧	٤١,٧			
٣	سوء توزيع مواد التربية الإسلامية في الجدول الدراسي	ت	٧	٢٠	١٢	٩	٢,٥٢	عالي	١
		%	١٤,٥	٤١,٧	٢٥	١٨,٨			
٤	تعدد المواد الدراسية	ت	٧	١٥	١٢	١٤	٢,٣١	متوسط	٤
		%	١٤,٥	٣١,٣	٢٥	٢٩,٢			

يتبين من الجدول السابق أن أهم الصعوبات المتعلقة بمواد التربية الإسلامية عدم التعامل مع مواد العلوم الشرعية كغيرها من المواد في العناية بتوقيت الحصص الدراسية في الجدول الدراسي؛ حيث يعتمد كثير من القيادات في توزيع الحصص

الدراسية في آخر اليوم الدراسي. بينما لا يعدّ وجود انفصال واسع بين مواد التربية الإسلامية من الصعوبات؛ حيث عالجت الوثيقة جزءاً من الانفصال بين المواد الدراسية في مجال العلم كالقرآن والتفسير، وبقيت الحاجة إلى التكامل بين المواد في مستوى الأهداف والموضوعات. التضخم المعرفي للمواد أو تعددها من وجهة نظر المشرفين التربويين صعوبة كبيرة، وإن كانت الحاجة ماسة للاختصار غير المخل بالأسس المعرفية والمفاهيم العلمية .

المجال الرابع: الصعوبات المتعلقة بالمشرف التربوي:

تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى التقويمي والرتبة لتقديرات إجابة أفراد الدراسة عن الصعوبات المتعلقة بالمشرف التربوي، حيث جاءت كما في الجدول التالي :

جدول (١٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الرابع (الصعوبات المتعلقة بالمشرف

التربوي) من المحور الثالث

م	مجالات المحور الثاني	درجة الموافقة					الانحراف المعياري	المستوى التقويمي	الرتبة
		ت/ %	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة ضعيفة	غير موافق	المتوسط الحسابي			
١	ضعف الارتباط الوظيفي بين المشرف التربوي والمعلم	ت	٥	١٩	١٨	٦	٢,٤٨	متوسط	٤
		%	١٠,٤	٣٩,٦	٣٧,٥	١٢,٥			
٢	عدم قدرة المشرف التربوي من الناحية التربوية لمساعدة المعلم في تحقيق الأهداف	ت	٨	١٣	١١	١٦	٢,٢٧	متوسط	٦
		%	١٥,٧	٢٧,١	٢٢,٩	٣٣,٣			
٣	ضعف مسؤولية المشرف التربوي	ت	٤	٣١	٦	٧	٢,٦٧	عالي	٣
		%	٨,٣	٦٤,٦	١٢,٥	١٤,٦			

									داخل المدرسة	
٤	عالي	٠,٩٣	٣,٢٣	٤	٤	١٧	٢٣	ت	كثرة الأعباء	%
				٨,٣	٨,٣	٣٥,٥	٤٧,٩		الإدارية على حساب الواجبات التربوية	
٥	عالي	٠,٩٥	٢,٩٠	٥	٩	٢٠	١٤	ت	حصر دور المشرف التربوي على المعلم داخل الفصل	%
				١٠,٤	١٨,٨	٤١,٦	٢٩,٢			
٦	متوسط	١,٠٥	٢,٣٣	١٤	١١	١٦	٧	ت	ضعف الرضا الوظيفي عن مهنة الإشراف	%
				٢٩,٢	٢٢,٩	٣٣,٣	١٤,٦			

يتبين من الجدول السابق أن أهم الصعوبات المتعلقة بالمشرف التربوي الصعوبات المهنية للمشرف التربوي ومن أهمها كثرة الأعباء على المشرف التربوي، وعدم توسيع دائرة الإشراف التربوي وإعادة الصلاحيات الممنوحة له. بينما لا تعدّ الصعوبات المتعلقة بالمشرف من حيث طبيعة الإشراف كالارتباط الوظيفي بالمعلم، وضعف الرضا عن الوظيفة والتأهيل التربوي للمشرف من الصعوبات التي تحول دون تحقيق الأهداف .

المجال الخامس: الصعوبات المتعلقة بالمعلم

تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى التقويمي والرتبة لتقديرات إجابة أفراد الدراسة عن الصعوبات المتعلقة بالمعلم، حيث جاءت كما في الجدول التالي :

جدول (٢٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الخامس (الصعوبات المتعلقة بالمعلم) من

المحور الثالث

م	مجالات المحور الثاني	ت/ %	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى التقويمي	الرتبة
			موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة ضعيفة	غير موافق					
١	عدم ارتباط تحقيق	ت	١٧	٢٠	٨	٣	٣,٠٦	٠,٨٨	عالي	٧

					٦,٣	١٦,٧	٤١,٧	٣٥,٣	%	الأهداف بعملية تقويم المعلم والغايات	
٤	عالي	٠,٨٤	٣,٢٥	١	٩	١٥	٢٣	ت	ضعف تحفيز وتشجيع المعلم على تحقيق الأهداف	٢	
				٢,١	١٨,٧	٣١,٣	٤٧,٩	%			
٢	عالي جداً	٠,٥٨	٣,٥٠	٠	٢	٢٠	٢٦	ت	تأهيل المعلم غير كافي لتحقيق هذه الأهداف	٣	
				٠	٤,٢	٤١,٧	٥٤,١	%			
٣	عالي جداً	٠,٧١	٣,٤٦	٠	٦	١٤	٢٨	ت	عدم تعاون المعلمين على تحقيق الأهداف	٤	
				٠	١٢,٥	٢٩,٢	٥٨,٣	%			
٥	عالي	٠,٩٩	٣,١٠	٢	١٥	٧	٢٤	ت	كثرة الأعباء التدريسية والإدارية على المعلم	٥	
				٤,٢	٣١,٣	١٤,٥	٥٠	%			
٦	عالي	٠,٨٧	٣,٠٨	٢	١٠	١٨	١٨	ت	ضعف الرضا الوظيفي عن مهنة التدريس	٦	
				٤,٢	٢٠,٨	٣٧,٥	٣٧,٥	%			
٨	عالي	٠,٧٦	٣,٠٢	١	١٠	٢٤	١٣	ت	عدم قناعة المعلم بأهمية الأهداف	٧	
				٢,١	٢٠,٨	٥٠	٢٧,١	%			
١	عالي جداً	٠,٥١	٣,٥٢	٠	٠	٢٣	٢٥	ت	عدم امتلاك المعلم للكفايات التعليمية الكافية لتحقيقها	٨	
				٠	٠	٤٧,٩	٥٢,١	%			
٩	عالي	٠,٩٤	٢,٨٨	٥	٩	٢١	١٣	ت	يتم تحفيز المعلم على تحقيق الأهداف من خلال عملية الإشراف	٩	
				١٠,٤	١٨,٨	٤٣,٧	٢٧,١	%			

يتبين من الجدول السابق أن جميع الصعوبات المتعلقة بالمعلم كانت بين المستوى العالي والعالي جداً، مما يدل على أهمية دور المعلم في تحقيق الأهداف، وأن أهم هذه الصعوبات المتعلقة بالتأهيل التربوي والتعليمي للمعلم، وكذلك عدم التعاون

والترباط بين الهيئة التدريسية في صنع المخرجات التعليمية. ثم تأتي في المستوى التالي الصعوبات المتعلقة بالحاجة إلى تحفيز المعلم كالتشجيع وتخفيف الأعباء ليتحقق الرضا الوظيفي وغيرها.

المجال السادس: الصعوبات المتعلقة بالمتعلم:

تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى التقويمي والرتبة لتقديرات إجابة أفراد الدراسة عن الصعوبات المتعلقة بالمتعلم، حيث جاءت كما في الجدول التالي :

جدول (٢١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الخامس (الصعوبات المتعلقة بالمتعلم)

من المحور الثالث

م	مجالات المحور الثاني	درجة الموافقة						الانحراف المعياري	المستوى التقويمي	الرتبة
		ت/ %	موافق بقوة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة ضعيفة	غير موافق	المتوسط الحسابي			
١	عدم معرفة المتعلم بالأهداف	ت	٢٨	٢٠	٠	٠	٣,٥٨	٠,٤٩	عالي جداً	١
		%	٥٨,٣	٤١,٧	٠	٠				
٢	عدم مناسبة الأهداف لمتعلم المرحلة المتوسطة	ت	٤	١٨	١٣	١٣	٢,٢٧	٠,٩٦	متوسط	٦
		%	٨,٣	٣٧,٥	٢٧,١	٢٧,١				
٣	عدم كفاية المواقف التعليمية التي يمر بها المتعلم في المرحلة المتوسطة لتحقيق الأهداف	ت	٧	٢٦	١١	٤	٢,٧٥	٠,٨١	عالي	٤
		%	١٤,٦	٥٤,٢	٢٢,٩	٨,٣				
٤	الفروقات الفردية الواسعة بين المتعلمين	ت	١١	٢١	١٦	٠	٢,٩٠	٠,٧٥	عالي	٣
		%	٢٢,٩	٤٣,٨	٣٣,٣	٠				
٥	ضعف إقبال المتعلمين على العلوم الشرعية على المعلم داخل	ت	٨	٢٣	١١	٦	٢,٦٩	٠,٩٠	عالي	٥
		%	١٦,٦	٤٧,٩	٢٢,٩	١٢,٥				

									الفصل	
٦	كثرة أعداد المتعلمين وتزاحمهم في الفصول الدراسية	ت	٢٤	١٧	٥	٢	٣١,٣	٨٣,٠	عالي جداً	٢
		%	٥٠	٣٥,٤	١٠,٤	٤,٢				

يتبين من الجدول السابق أن أهم الصعوبات المتعلقة بالمتعلم ضعف النظام الإداري للتعليم مع المتعلم في تحقيق الأهداف، ومن ذلك عدم ربط المتعلم بالأهداف كوثيقة تعاقد تجعل المتعلم يشارك في تحقيقها، وعدم تهيئة المواقف التعليمية التي تساعد تحقيق الأهداف من كثرة أعداد المتعلمين وضعف مستوى الأنشطة التعليمية. بينما لا تعدّ عدم مناسبة الأهداف للمتعمّل وعدم إقبال المتعلم على معلم العلوم الشرعية من الصعوبات .

٧- عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما الأهداف المستقبلية التي يمكن إضافتها للأهداف العامة لتدريس العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة في ظل التحولات المعاصرة في ضوء آراء المشرفين التربويين للعلوم الشرعية ؟.

يمكن إجمال الأهداف المستقبلية التي يمكن إضافتها في ضوء آراء المشرفين التربويين للعلوم الشرعية فيما يلي:

١. تبصير الطالب بالمستجدّات الشرعية والنوازل وأحكامها.
٢. إتقان الطالب للمهارات التقنية وتوظيفها في مقررات التربية الإسلامية .
٣. توظيف الوسائل الرقمية لخدمة العلوم الشرعية .
٤. تعزيز المسائل العقدية، والاهتمام بالعبادات القلبية .
٥. ترسيخ مبدأ الأخوة والعمل الجماعي.
٦. التدرب على مهارات النصّح والتوجيه للآخرين .

٧. نشر السِّلْم والسلام والإسلام في العالم باستخدام التقنية وشبكات التواصل الاجتماعي من خلال مشاريع شرعية حيوية وحياتية ومجتمعية .

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول تقويم الأهداف العامة لتدريس العلوم الشرعية تعزى إلى متغير المؤهل الدراسي ؟

قام الباحث بحساب الفروق باستخدام اختبار تحليل التباين الاحادي الاتجاه وجاءت النتائج كما يلي:

جدول(٢٢) نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي للاتجاه للفروق في محاور الاستبانة وفقا للتباين

في المؤهل

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسط	ف	الدلالة
المحور الثاني	بين المجموعات	٣٧,١٤٧	٢	١٨,٥٧٤	١,٣١٧	٠,٢٧٨
	داخل المجموعات	٦٣٤,٧٦٩	٤٥	١٤,١٠٦		
	الإجمالي	٦٧١,٩١٧	٤٧			
المحور الثالث	بين المجموعات	٣٦,٣٥٣	٢	١٨,١٧٧	٢,١٩٣	٠,١٢٣
	داخل المجموعات	٣٧٢,٩٥٩	٤٥	٨,٢٨٨		
	الإجمالي	٤٠٩,٣١٣	٤٧			
المحور الرابع	بين المجموعات	٩٢,٥٢٧	٢	٤٦,٢٦٣	٣,٦٢١	٠,٠٥٣
	داخل المجموعات	٣١٤,٤٥٢	٤٥	٦,٩٨٨		
	الإجمالي	٤٠٦,٩٧٩	٤٧			
المحور الخامس	بين المجموعات	٦٤,١١٣	٢	٣٢,٠٥٦	٢,١٥٥	٠,١٢٨
	داخل المجموعات	٦٦٩,٣٦٧	٤٥	١٤,٨٧٥		
	الإجمالي	٧٣٣,٤٧٩	٤٧			
المحور السادس	بين المجموعات	٤٤,٥٥٤	٢	٢٢,٢٧٧	٣,١٠٤	٠,٠٥٥
	داخل المجموعات	٣٢٢,٩٢٥	٤٥	٧,١٧٦		
	الإجمالي	٣٦٧,٤٧٩	٤٧			
المحور السابع	بين المجموعات	١٠,٨٦٦	٢	٥,٤٣٣	٠,٩٢٩	٠,٤٠٢
	داخل المجموعات	٢٦٣,١١٣	٤٥	٥,٨٤٧		
	الإجمالي	٢٧٣,٩٧٩	٤٧			

٠,٢٧٧	١,٣٢٠	١٢,٠٨١	٢	٢٤,١٦٣	بين المجموعات	المحور الثامن
		٩,١٥٢	٤٥	٤١١,٨٣٧	داخل المجموعات	
			٤٧	٤٣٦,٠٠٠	الإجمالي	
٠,٣٠٦	١,٢١٥	١٢,٩٥١	٢	٢٥,٩٠٢	بين المجموعات	المحور التاسع
		١٠,٦٦١	٤٥	٤٧٩,٧٦٥	داخل المجموعات	
			٤٧	٥٠٥,٦٦٧	الإجمالي	
٠,١٠٤	٢,٣٧٧	٤٠,٥٦٦	٢	٨١,١٣٢	بين المجموعات	المحور العاشر
		١٧,٠٦٩	٤٥	٧٦٨,١١٨	داخل المجموعات	
			٤٧	٨٤٩,٢٥٠	الإجمالي	
٠,٠٥١	٣,١٨٠	٥٩,٠١٤	٢	١١٨,٠٢٨	بين المجموعات	المحور الحادي عشر
		١٨,٥٦٠	٤٥	٨٣٥,٢٢٢	داخل المجموعات	
			٤٧	٩٥٣,٢٥٠	الإجمالي	
٠,٠٨٨	٢,٥٧٢	١٨,٩٧٦	٢	٣٧,٩٥٢	بين المجموعات	المحور الثاني عشر
		٧,٣٧٩	٤٥	٣٣٢,٠٤٨	داخل المجموعات	
			٤٧	٣٧٠,٠٠٠	الإجمالي	

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة يعزى للمؤهل الدراسي عند مستوى دلالة (٠,٠٥). ويعود ذلك إلى أن أكثر من ثلثي العينة (٧١٪) متشابهون في المؤهل، كما أن الإشراف التربوي يعتمد على الممارسة المهنية للإشراف من خلال التدريب وورش العمل الذي يتلقاها المشرفين التربويين، دون الاعتماد على الجانب المعرفي والأكاديمي .

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال السابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقويم الأهداف العامة لتدريس العلوم الشرعية تعزى إلى متغير الخبرة التعليمية ؟.

قام الباحث بحساب الفروق باستخدام اختبار تحليل التباين الاحادي الاتجاه وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٢٣) نتائج اختبار تحليل التباين الاحادي للاتجاه للفروق في محاور الاستبانة وفقا للتباين في الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسط	ف	الدلالة
المحور الثاني	بين المجموعات	٢,٩٣٩	١	٢,٩٣٩	٠,٢٠٢	٠,٦٥٥
	داخل المجموعات	٦٦٨,٩٧٨	٤٦	١٤,٥٤٣		
	الإجمالي	٦٧١,٩١٧	٤٧			
المحور الثالث	بين المجموعات	١٤,٧٣٥	١	١٤,٧٣٥	١,٧١٨	٠,١٩٦
	داخل المجموعات	٣٩٤,٥٧٨	٤٦	٨,٥٧٨		
	الإجمالي	٤٠٩,٣١٣	٤٧			
المحور الرابع	بين المجموعات	٤٠١.	١	٤٠١.	٠,٠٤٥	٠,٨٣٢
	داخل المجموعات	٤٠٦,٥٧٨	٤٦	٨,٨٣٩		
	الإجمالي	٤٠٦,٩٧٩	٤٧			
المحور الخامس	بين المجموعات	٥٢,٨١٣	١	٥٢,٨١٣	٣,٥٦٩	٠,٠٦٥
	داخل المجموعات	٦٨٠,٦٦٧	٤٦	١٤,٧٩٧		
	الإجمالي	٧٣٣,٤٧٩	٤٧			
المحور السادس	بين المجموعات	٥,١٦٨	١	٥,١٦٨	٠,٦٥٦	٠,٤٢٢
	داخل المجموعات	٣٦٢,٣١١	٤٦	٧,٨٧٦		
	الإجمالي	٣٦٧,٤٧٩	٤٧			
المحور السابع	بين المجموعات	٠.٦٨.	١	٠.٦٨.	٠,٠١١	٠,٩١٥
	داخل المجموعات	٢٧٣,٩١١	٤٦	٥,٩٥٥		
	الإجمالي	٢٧٣,٩٧٩	٤٧			
المحور الثامن	بين المجموعات	٢٠,٠٠٠	١	٢٠,٠٠٠	٢,٢١٢	٠,١٤٤
	داخل المجموعات	٤١٦,٠٠٠	٤٦	٩,٠٤٣		
	الإجمالي	٤٣٦,٠٠٠	٤٧			
المحور التاسع	بين المجموعات	١,٠٨٩	١	١,٠٨٩	٠,٠٩٩	٠,٧٥٤
	داخل المجموعات	٥٠٤,٥٧٨	٤٦	١٠,٩٦٩		
	الإجمالي	٥٠٥,٦٦٧	٤٧			
المحور العاشر	بين المجموعات	٢,٤٥٠	١	٢,٤٥٠	٠,١٣٣	٠,٧١٧
	داخل المجموعات	٨٤٦,٨٠٠	٤٦	١٨,٤٠٩		
	الإجمالي	٨٤٩,٢٥٠	٤٧			
المحور الحادي عشر	بين المجموعات	١٤,٤٥٠	١	١٤,٤٥٠	٠,٧٠٨	٠,٤٠٤
	داخل المجموعات	٩٣٨,٨٠٠	٤٦	٢٠,٤٠٩		
	الإجمالي	٩٥٣,٢٥٠	٤٧			
المحور الثاني	بين المجموعات	٠.٨٩.	١	٠.٨٩.	٠,٠١١	٠,٩١٧

		٨,٠٤٢	٤٦	٣٦٩,٩١١	داخل المجموعات	عشر
			٤٧	٣٧٠,٠٠٠	الإجمالي	

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة يعزى للخبرة التعليمية عند مستوى دلالة (٠,٠٥). ويعود ذلك إلى أن جميع أفراد العينة متشاركون في مستوى الخبرة التعليمية (أكثر من ١٠ سنوات) عدا (٣) أفراد من العينة (من ٥ إلى ١٠ سنوات). كما أن آلية اختيار الإشراف تؤكد على وجود الخبرة التعليمية للمرشح حيث يشترط في الترشيح الخدمة التعليمية التي تزيد على (٥) سنوات. كما يعود إلى أن آلية الإشراف التربوي تعتمد على مهام واضحة ومحددة للمشرفين التربويين .

ملخص النتائج:

١. أعلى مواصفات الجودة في الأهداف العامة مناسبتها لطلاب المرحلة المتوسطة، ثم كونها إجرائية وعملية، ثم هي مختصرة وغير مطولة، ثم كونها مناسبة لممارسات تدريس العلوم الشرعية .
٢. أقل مواصفات الجودة في الأهداف العامة أنها تراعي الثقافة المجتمعية، ثم قدرتها على مواجهة التحديات والمشكلات الاجتماعية المعاصرة، ثم وجود وسائل وإمكانات وإجراءات محددة تساعد على تحقيقها .
٣. أعلى مجالات الجودة المتحققة في الأهداف كانت المعايير الخاصة بالصياغة ثم المناسبة والشمولية، وأقلها المعايير الخاصة بالتنفيذ .

٤. أكثر الصعوبات التي تحول دون تحقيق الأهداف العامة عدم معرفة المتعلم بالأهداف، ثم عدم امتلاك المعلم للكفايات التعليمية الكافية لتحقيقها، تأهيل المعلم غير كافٍ لتحقيق هذه الأهداف .

٥. أقل الصعوبات التي تحول دون تحقيق الأهداف التضخم المعرفي في المادة الدراسية، ثم الانفصال الواسع بين مواد التربية الإسلامية، مما يعني أن طبيعة مقررات العلوم الشرعية من وجهة نظر المشرفين التربويين غير مانعة من تحقيق الأهداف العامة لتدريس العلوم الشرعية .

٦. أعلى مجالات الصعوبات التي تحول دون تحقيق الأهداف كانت الصعوبات المتعلقة بالأهداف، ثم المتعلقة بالمعلم، وأقلها الصعوبات المتعلقة بمواد التربية الإسلامية .

٧. أن المؤهل الدراسي والخبرة التعليمية غير مؤثرة في تقويم المشرفين التربويين لجودة الأهداف العامة، وتحديد الصعوبات التي تحول دون تحقيقها .

التوصيات والمقترحات:

١. تحديد وتطوير المؤشرات التي تساعد المعنيين على تحقيق الأهداف العامة .
٢. معالجة الصعوبات التي تحول دون تحقيق الأهداف العامة، وخاصة ما كانت متعلقة بالأهداف والمعلم.
٣. إجراء دراسة علمية في تقييم الأهداف الخاصة بمواد العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة في ضوء الأهداف العامة للمرحلة .
٤. إجراء دراسة علمية في تقييم الأهداف العامة من وجهة نظر المعلمين، ثم المقارنة بين النتائج مع الدراسة الحالية.
٥. إجراء دراسة علمية في تقييم الأهداف العامة لتدريس العلوم الشرعية في مرحلتي الابتدائية والثانوية .

المراجع العربية

- أبانجي، فهد بن حمد. (١٤٣٦). مدى تلبية وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام للضروريات الخمس. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود، الرياض .
- أبوجادو، صالح محمد.(٢٠١٤). علم النفس التربوي. ط١١. دار المسيرة للنشر والتوزيع. الأردن: عمان.
- الإدارة العامة للمناهج. (١٤٢٧). وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام. وزارة التعليم: الرياض.
- برو، محمد ودليلة، رحموني. (٢٠١٥). المناهج التعليمية بين التطورات وتحديات المستقبل. مجلة الممارسات اللغوية. جامعة مولود معمري. ع(٣١). ص ص ١٥١ - ١٨٦ .
- البهلال، موسى.(١٤٣٥). أهداف وثيقة منهج العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية في ضوء متطلبات الأمن الفكري. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود، الرياض .
- بو هلال وآخرون. (٢٠١١). مناهج العلوم الشرعية في التعليم السعودي: استقراء، تحليل، تقويم. وقد هدفت الدراسة إلى تقويم مواد العلوم الشرعية. الشبكة العربية للأبحاث والنشر. ط١. لبنان .
- التركي، منى حسين. (١٤٣٢). مدى تضمين وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية في التعليم الأساسي لمبادئ حقوق الإنسان. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود، الرياض .
- الحامد، محمد وآخرون. (٢٠٠٢). التعليم في المملكة العربية السعودية رؤية الحاضر واستشراف المستقبل. ط١. الرياض: مكتبة الرشد .

حدادة، علي. (٢٠١٩). تحديث المناهج التعليمية لمواجهة متطلبات الثورة الرقمية الثانية. من منشورات اتحاد الغرف العربية.
الحسن، أسماء. (٢٠٢٠).

<https://hama-univ.edu.sy/newsites/education/wp-content/uploads/2020/04>

الدهيمان، هيلة خلف. (١٤٣٠). دراسة تحليلية لأهداف وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية في التعليم الأساسي بالمملكة العربية السعودية في ضوء مراعاتها حقوق المرأة المسلمة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود، الرياض .
الدوسري، عبدالعزيز محمد. (١٤٢٧). تقويم أهداف التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي ومشرفي التربية الخاصة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود، الرياض .
سعادة، جودة أحمد وإبراهيم، عبدالله محمد. (١٩٩٧م). المنهج المدرسي في القرن الحادي والعشرين. ط٣. بيروت: دار الفلاح.
السنبل، عبدالعزيز وآخرون. (١٩٩٨). نظام التعليم في المملكة العربية السعودية. ط٦. الرياض: دار الخريجي .
السيف، وفاء سعد. (١٤٣٤). أهداف وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في ضوء مهارات التفكير الناقد. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود، الرياض .
الشباطات، محمود. (٢٠٠٩). الأهداف التربوية في تدريس التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. ع(١٥٠). ٢٠٠٩.
الشمراي، صالح عبدالله. (١٤٢٨). دراسة تحليلية للأهداف المتضمنة في وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية في التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود، الرياض .

الصمادي، محارب علي. (٢٠١٠). استراتيجيات التدريس بين النظرية والتطبيق. عمان: دار قنديل .

عبدالحמיד، جابر. (١٩٩٦). التقويم التربوي والقياس النفسي. ط٢. القاهرة: دار النهضة .

عبيدات، ذوقان وأبوالسمير، سهلة. (٢٠٠٢). البحث العلمي - البحث النوعي والبحث الكمي. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. الأردن .

علوان، يحيى. (٢٠٠٧). التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التعليمية. مجلة العلوم الإنسانية - جامعة محمد خيضر بسكرة. (٤) ١١. ٢٠٠٧ .

عماري، عبدالله وحسناوي، إيمان. (٢٠١٩). أنماط التقويم ودوره في تفعيل العملية التعليمية. مجلة إشكالات في اللغة والأدب. المركز الجامعي لتامنغست - الجزائر. م(٨). ع(٥). ٢٠١٩. ص ٣٧٤-٣٨٩ .

العمرى، عبدالله ظافر. (١٤٣٤). تحليل محتوى وثيقة منهج العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في ضوء ثقافة الحوار. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود، الرياض .

فتح الله، مندور عبدالسلام. (٢٠٠٠). التقويم التربوي. ط١. الرياض. دار النشر الدولي .

الفقيه، محمد هادي. (١٤٢١). أهداف التعليم المتوسط في المملكة العربية السعودية: دراسة تقويمية من وجهة نظر المعلمين في منطقة جازان التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود، الرياض .

الفهد، عبدالله محمد. (١٤١٣). تقويم واقع أهداف مناهج المرحلة المتوسطة في ضوء معايير الأهداف المرجوة في التصور الإسلامي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود، الرياض .

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي. (١٤٠٠). **تقويم الواقع الحالي للمناهج في دول الخليج في ضوء أهدافها الموضوعية "التربية الإسلامية"**. مكتب التربية العربي لدول الخليج. الكويت .

مسلم، حسن أحمد. (٢٠٠٨). **المناهج الدراسية: مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها**. ط ١. دار الزهراء: الرياض .

اللقاني، أحمد حسين و محمد، فارعة حسن. (٢٠٠١). **مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل**. ط ١. عالم الكتب: القاهرة .

مخلوفي، علي ولكحل، لخصر. (٢٠١٧). **اتجاهات المعلمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في الطور الثالث. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية**. ع(٧). ص ص ٣٩-٦٤ .

هندي، صالح ذياب وهشام، عامر عليان. (١٤١٩). **دراسات في المناهج والأساليب العامة**. دار الفكر: عمان .

الودعاني، فلوة محمد. (١٤٣٨). **تضمن أهداف وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية لمبادئ حقوق الطفل في الإسلام**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود، الرياض .

وزارة التعليم. (١٤١٦). **وثيقة سياسة التعليم في المملكة. اللجنة العليا لسياسة التعليم**. الرياض .

وظفة، علي أسعد. والأنصاري، عيسى محمد. (٢٠٠٣). **الأهداف التربوية العربية: دراسة تحليلية نقدية مقارنة**. مجلة جامعة دمشق. م(١٢). ع(١). ص ص ٨٤-١٤٠ .

الوكيل، حلمي أحمد والمفتي، محمد أمين. (١٩٨٠) **أسس بناء المناهج وتنظيماتها**. مكتبة حسان: القاهرة .

الوهيبي، حمد ناصر. (١٤١٧). تقويم أهداف الكليات التقنية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود، الرياض .

يوسف، ماهر إسماعيل والرافعي، محب محمود. (٢٠٠٣). التقويم التربوي: أسسه وإجراءاته. ط٣. مكتبة الرشد: الرياض

المراجع الأجنبية

- Karabenick AUTHOR, Stuart A.; Collins-Eaglin, Jan. (1996). **Relation of Perceived Instructional Goals and Incentives to College Students' Use of Learning Strategies. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association** (New York, NY, April 8-13, (1996).
- Howard R. Bowen.(1979). **GOALS, OUTCOMES; AND ACADEMIC EVALUATION. EVALUATING EDUCATIONAL QUALITY. NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLIC.** Washington, D.C. 20036. P29.
- Hye-Ryen Jang. (2017). **Learning and Instruction: Teachers' intrinsic vs. extrinsic instructional goals predict their classroom motivating styles. Learning and Instruction.** Elsevier Ltd. 2017.
- Jean Woodbur.(1999).**Advising with a Strong Assessment Component Helps Students Achieve their Educational Goals.**NACADA Journal.Volume 19(2). P10.
- MINISTERIAL COUNCIL ON EDUCATION, EMPLOYMENT, TRAINING AND YOUTH AFFAIRS. (December 2008). **MELBOURNE DECLARATION ON EDUCATIONAL GOALS FOR YOUNG AUSTRALIANS.** P7.
- M Wilkes.(1999). Education And Debate. **Evaluating educational interventions** Liverpool University Medical School, Liverpool L69 3GA. Bmj, 318(7193), 1269-1272.
- Newcomb, T.M. (1943). **Personality and social change: Attitudeformation in a studentcommunity** . New York: Holt. Newman, J. H. Cardinal. P15.
- Ozlem Belek and others . (2012). Assessment of goals in problem-based learning. **Today's Nurse Education.** Volume 32, Issue 8, November 2012, pages p79-p82.
- Tyler, Ralph W. (1949). **Basic principles of curriculum and instruction.** Chicago: The University of Chicago Press.
- Worthen, B.R. &Sanders, J.R. (1987). **Educational Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines,** New York, Longman.

AlmrAjç Alçrbyh
 ÂbAnmy ,fhid bn Hmd. (1436). mdÿ tlybyh wÿyqh mnjh mwAd Alçlwm Alšrçyh llmrHltyn AlAbtdAÿyh wAlmtwsTh fy Altçlym AlçAm llDrwryAt Alxms. rsAlh mAjstyr ÿyr mnšwrh. jAmçh Almlk sçwd ,AlryAD .
 ÂbwjAdw ,SAIH mHmd.(2014). çlm Alnfs Altrbwy. T11. dAr Almsyrh llnšr wAltwzyç. AlÂdrd: çmÂn.
 AlÂdArh AlçAmh llmnAhj. (1427). wÿyqh mnjh mwAd Alçlwm Alšrçyh llmrHltyn AlAbtdAÿyh wAlmtwsTh fy Altçlym AlçAm. wzArh Altçlym: AlryAD.
 brw ,mHmd wdlylh ,rHmwny. (2015). AlmnAhj Altçlymyh byn AltTwrAt wtHdyAt Almstqbl. mjlh AlmmArsAt Allywyh. jAmçh mwlwd mçmry. ç(31).S S 151 – 186 .
 AlbhlAl ,mwsÿ.(1435). ÂhdAf wÿyqh mnjh Alçlwm Alšrçyh bAlmrHlh AlθAnwyh fy Dw' mtTlbAt AlÂmn Alfkry. rsAlh mAjstyr ÿyr mnšwrh. jAmçh Almlk sçwd ,AlryAD .
 bw hlAl wÂxrwn. (2011). mnAhj Alçlwm Alšrçyh fy Altçlym Alçwdy: AstqrA' , tHlyl ,tqwym. wqd hdfd AldrAsh Ālÿ tqwym mwAd Alçlwm Alšrçyh. Alšbkħ Alçrbyh llÂbHAθ wAlnšr. T1. lbnAn .
 Altrky ,mnÿ Hsyn. (1432). mdÿ tDmyn wÿyqh mnjh mwAd Alçlwm Alšrçyh fy Altçlym AlÂsAsy lmbAdÿ Hqwq AlÂnsAn. rsAlh mAjstyr ÿyr mnšwrh. jAmçh Almlk sçwd ,AlryAD .
 AlHAMd ,mHmd wÂxrwn. (2002). Altçlym fy Almmkh Alçrbyh Alçwdyh rÿyh AlIHAdr wAstšrAf Almstqbl. T1. AlryAD: mktbh Alršd .
 HdAdh ,çly. (2019). tHdyθ AlmnAhj Altçlymyh lmwAkħ mtTlbAt Alθwrh Alrqmyh AlθAnyh. mn mnšwrAt AtHAd Alÿrf Alçrbyh.
 AlHsn,ÂsmA'.(2020). [content/uploads/2020/04https://hama-univ.edu.sy/newsites/education/wp](https://hama-univ.edu.sy/newsites/education/wp-content/uploads/2020/04https://hama-univ.edu.sy/newsites/education/wp)
 AldhymAn ,hylh xlf. (1430). drAsh tHlylyh lÂhdAf wÿyqh mnjh mwAd Alçlwm Alšrçyh fy Altçlym AlÂsAsy bAlmmkh Alçrbyh Alçwdyh fy Dw' mrAçAthA Hqwq AlmrÂh Almslmh. rsAlh mAjstyr ÿyr mnšwrh. jAmçh Almlk sçwd ,AlryAD .
 Aldwsry ,çbdAlçzyz mHmd. (1427). tqwym ÂhdAf Altrbyh AlxASH bAlmmkh Alçrbyh Alçwdyh mn wjħh nĎr mçlmy wmšrfy Altrbyh AlxASH. rsAlh mAjstyr ÿyr mnšwrh. jAmçh Almlk sçwd ,AlryAD .
 sçAdh ,jwdħ ÂHmd wÂbrAhym ,çbdAlh mHmd. (1997m). Almnjh Almdrsy fy Alqrn AlHAdy wAlçšryn. T3. byrwt: dAr AlflAH.
 Alsnbl ,çbdAlçzyz wÂxrwn. (1998). nĎAm Altçlym fy Almmkh Alçrbyh Alçwdyh. T6. AlryAD: dAr Alxryjy .
 Alsyf ,wfA' sçd. (1434). ÂhdAf wÿyqh mnjh mwAd Alçlwm Alšrçyh llmrHltyn AlAbtdAÿyh wAlmtwsTh fy Dw' mhArAt Altfkry AlnAqd. rsAlh mAjstyr ÿyr mnšwrh. jAmçh Almlk sçwd ,AlryAD .
 AlšbATAt ,mHmwd. (2009). AlÂhdAf Altrbwyh fy tdrys Altrbyh AlÂslAmyh byn AlÂSAh wAlmçASrh. Aljmçyh AlmSryh llmnAhj wTrq Altdrys. ç(150). 2009.

- AlšmrAny ,SAIH çbdAllh. (1428). drAsh tHlylyh llÂhdAf AlmtDmnh fy w0yqh mnjh mwAd Alçlwm Alšrcyh fy Altçlym AlÂsAsy. rsAlh mAjstyr çyr mnšwrh. jAmçh Almlk sçwd ,AlryAD .
- AlSmAdy ,mHArb çly. (2010). AstrAtyjyAt Altdrys byn AlnĎryh wAltTbyq. çmĀn: dAr qndyl .
- çbdAlHmyd ,jAbr. (1996). Altqwym Altrbwy wAlqyAs Alnfsy. T2. AlqAhrh: dAr AlnhDh .
- çbydAt ,ðwqAn wÂbwAlsmyr ,shlh. (2002). AlbH0 Alçlmy -AlbH0 Alnwçy wAlbH0 Alkmy. çmAn: dAr Alfkr lITbAçh wAlnšr wAltwzyç. AlĀrdn .
- çlwAn ,yHyŶ. (2007). Altqwym wAlqyAs Altrbwy wdwrh fy ĀnjAH Alçmly-h Altçlymy-h. mjlh Alçlwm AlĀnsAnyh – jAmçh mHmd xyDr bskrh. (ç) 11. 2007 .
- çmAry ,çbdAllh wHsnAwy ,ĀymAn.(2019). ĀnmAT Altqwçm wdwrh fy tfçy Alçmlçh Altçlçmçh. mjlh ĀškAlAt fy Allyh wAlĀdb. Almrkz AljAmçy ltAmnyst – AljzAŶr. m(8). ç(5). 2019m. S S374-389 .
- Alçmry ,çbdAllh ĎAfr. (1434). tHlyl mHtwŶ w0yqh mnjh Alçlwm Alšrcyh llmrHltyn AlAbtdAŶyh wAlmtwsTh fy Dw' 0qAfñ AlHwAr. rsAlh mAjstyr çyr mnšwrh. jAmçh Almlk sçwd ,AlryAD .
- ftH Allh ,mndwr çbdAlslAm. (2000). Altqwym Altrbwy. T1. AlryAD. dAr Alnšr Aldwly .
- Alfqyh ,mHmd hAdy. (1421). ĀhdAf Altçlym AlmtwsT fy Almmkh Alçrbyh Alšçwdyh: drAsh tqwymyh mn wjhñ nĎr Almçlmyn fy mnTqh jAzAn Altçlymyh. rsAlh mAjstyr çyr mnšwrh. jAmçh Almlk sçwd ,AlryAD .
- Alfhð ,çbdAllh mHmd. (1413). tqwym wAqç ĀhdAf mnAhj AlmrHlh AlmtwsTh fy Dw' mçAyyr AlĀhdAf Almrjwh fy AltSwr AlĀslAmy. rsAlh mAjstyr çyr mnšwrh. jAmçh Almlk sçwd ,AlryAD .
- Almrkz Alçrby llbHw0 Altrbwyh ldwl Alxlyj Alçrby. (1400). tqwym AlwAqç AlHAly llmnAhj fy dwl Alxlyj fy Dw' ĀhdAfñA AlmwDwçh "Altrbyh AlĀslAmyh". mktb Altrbyh Alçrby ldwl Alxlyj. Alkwyt .
- mšlm ,Hsn ĀHmd. (2008). AlmnAhj AldrAsyh: mfhwmhA ,ĀsshA ,çnASrhA ,tnĎymAthA. T1. dAr AlzhrA': AlryAD .
- AllqAny ,ĀHmd Hsyn w mHmd ,fArçh Hsn. (2001). mnAhj Altçlym byn AlwAqç wAlmstqbl. T1. çAlm Alktb: AlqAhrh .
- mxlwfy ,çly wlkhI ,lxSr. (2017). AtjAhAt Almçlmyn nHw Altqwym wfq AlmqArbh bAlkfA'At fy AlTwr Al0Al0. mjlh AljAmç fy AldrAsAt Alnfsyh wAlçlwm Altrbwyh. ç(7). S S 39-64 .
- hndy ,SAIH ðyAb whšAm ,çAmr çlyAn. (1419). drAsAt fy AlmnAhj wAlĀsAlyb AlçAmh. dAr Alfkr: çmĀn.
- AlwdçAny ,flwh mHmd. (1438). tDmyn ĀhdAf w0yqh mnjh mwAd Alçlwm Alšrcyh lmbAdŶ Hqwq AlTfl fy AlĀslAm. rsAlh mAjstyr çyr mnšwrh. jAmçh Almlk sçwd ,AlryAD .
- wzArh Altçlym. (1416). w0yqh syAsh Altçlym fy Almmkh. Alljnh AlçlyA lsyAsh Altçlym. AlryAD .

wTfh 'çly Âşçd. wAlÂnSary 'çysÿ mHmd. (2003). AlÂhdAf Altrbwyh Alçrbyh:
 drAsh tHlylyh nqdyh mqArnĥ. mjlĥ jAmçĥ dmşq. m(12). ç(1). S S 84-140 .
 Alwkyl 'Hlmy ÂHmd wAlmfty 'mHmd Âmyn. (1980) Âss bnA' AlmnAhj
 wtnĎymAthA. mktbh HsAn: AlqAhrĥ .
 Alwhyby 'Hmd nASr. (1417). tqwym ÂhdAf AlklyAt Altqnyĥ fy Almmłkh
 Alçrbyĥ Alsçwdyĥ mn wjhĥ nĎr ÂçDA' hyÿĥ Altdrys. rsAlĥ mAjstyr çyr
 mnşwrĥ. jAmçĥ Almlk sçwd 'AlryAD .
 ywsf 'mAhr ÂsmAçyl wAlrAfçy 'mHb mHmwd.(2003).Altqwym Altrbwy:Âssh
 wÂjrA'Ath.T3.mktbh Alrşd:AlryAD

**الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات بمدارس التعليم العام في
منطقة الجوف في ضوء ممارسة القائد التربوي
لمنهجية القيادة الخادمة**

د. فيصل بن مدالله الرويشد
قسم القيادة والسياسات التربوية – كلية التربية
جامعة الجوف





الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات بمدارس التعليم العام في منطقة الجوف في ضوء ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة

د. فيصل بن مدالله الرويشد

قسم القيادة والسياسات التربوية – كلية التربية
جامعة الجوف

تاريخ تقديم البحث: ١٤٤٣ / ٣ / ١ هـ تاريخ قبول البحث: ١٤٤٣ / ٩ / ١٨ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات وممارسة القائد لمنهجية القيادة الخادمة بمدارس التعليم العام في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٠٧) معلماً ومعلمة، من مجتمع الدراسة البالغ (٩٤٠٧) معلماً ومعلمة.

وأظهرت النتائج أن مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات في ضوء ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة، جاءت بدرجة (كبيرة جداً وكبيرة)، لجميع أبعادها، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات في ضوء ممارسة القائد لمنهجية القيادة الخادمة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي والمرحلة الدراسية وجاءت الفروق لصالح الإناث والمرحلة الابتدائية، كما أظهرت النتائج أن مدى ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، جاءت بدرجة كبيرة جداً لبعد الصفات الشخصية للقائد وبدرجة كبيرة لبعد تطوير العاملين، تلاه بعد الاهتمام بالمجتمع وبدرجة كبيرة أيضاً، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمدى ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تُعزى للمتغيرات: النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة، والمرحلة الدراسية، ووجود علاقة ارتباطية طردية وذات دلالة إحصائية بين ممارسة القائد لمنهجية القيادة الخادمة والالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات ولجميع الأبعاد والدرجة الكلية.

وجاءت أبرز توصيات الدراسة بضرورة التركيز على موضوع القيادة الخادمة كونها تساعد على توفير مناخ تنظيمي ملائم تبرز أهميته من خلال تعزيز حالة الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات، وإعداد برامج تدريبية للقادة التربويين الجدد لتنمية منهجية القيادة الخادمة لديهم.

الكلمات المفتاحية: الالتزام التنظيمي، القيادة الخادمة.

The teachers' organizational commitment in general education schools in Al-Jouf region in light of the educational leader's practice of the servant leadership methodology

Dr. Faisal Madallah Al-Ruwaished

Department Leadership and Educational Policies – Faculty Education

Al-Jouf university

Abstract:

The purpose of this research is to identify the relationship between the organizational commitment of teachers and the leader's practice of the methodology of servant leadership in public education schools in the province of Al-Jawf in Saudi Arabia. A teacher, the study followed the descriptive analytical method, and the study sample consisted of (٧٠٧) male and female teachers from the study population of (١٤٠٧). The results showed that the level of organizational commitment of teachers in the light of the educational leader's practice of the methodology of servant leadership was large and very large. There are no statistically significant differences in the organizational commitment of male and female teachers in light of the leader's practice of servant leadership methodology due to the variable of years of experience. The results also showed that the extent to the educational leader practicing the methodology of servant leadership from the point of view of teachers were large. While the field of personal characteristics of the leader was very large followed by the field of staff development. The field of interest to society was large. There are no statistically significant differences in the extent of the educational leader's practice of the servant leadership methodology from the point of view of teachers due to the variables: gender, years of experience, stage of study, and the existence of a positive correlation and statistically significant correlation between the leader's practice of servant leadership methodology and the organizational commitment of teachers and all fields of study and the total degree.

The main recommendations of the study were the need to focus on the topic of servant leadership because it helps to provide an appropriate organizational environment that highlights its importance by enhancing job satisfaction and organizational commitment of teachers; and the preparation of training programs for new educational leaders to develop the methodology of their servant leadership.

key words: Organizational commitment, Servant leadership.

المقدمة:

يُقاس تقدم المجتمعات ورفيها بالمستوى الذي تستطيع أن تعمل من خلاله على تطوير أفرادها وبما تقدمه من خدمات من شأنها رفع مستوى الفرد من جميع النواحي العقلية والفكرية والتنظيمية وغيرها، ويعتمد ذلك بالمقام الأول على أسلوب القيادة الفعال وقدرة القائد على تلبية احتياجات العاملين معه ورفع مستوى منظومة العمل في كافة المجالات، وإن ما يدعو لذلك، التنافس الشديد بين المؤسسات كافة وحرص هذه المؤسسات على أن تكون في الصدارة من خلال ممارسة الأساليب العلمية والإدارية المناسبة لقيادة دفة هذا التنافس، والسعي الجاد لهذه المؤسسات على التميز والإبداع في إدارة أفرادها ومواردها كافة. ومما لا شك فيه أن القيادة الآن باتت الحد الفاصل لتنمية الأفراد وتطوير قدراتهم وشحذ همهم وتعزيز مواطن القوة لديهم، فأصبح لزاماً على كل مؤسسة العمل الجاد على كسب اتجاهات موظفيها وتسخير طاقاتهم واستغلالها بما يحقق مستوى عالٍ من الالتزام التنظيمي، ليشعر الفرد حقاً بالانتماء المؤسسي الذي يقوده إلى حشد جميع طاقاته واهتماماته في سبيل تحقيق رؤية ورسالة المؤسسة التي يعمل بها، وإن الحراك القيادي الذي نشهده اليوم ما هو إلا نتاج إدراك المسؤولين وأصحاب القرار بضرورة اتخاذ أساليب جديدة وفعالة لتحقيق النجاح والتقدم المطلوب.

ومع ظهور الكثير من التحديات التي ستواجه المجتمع اليوم، فقد برزت الحاجة ملحة لوجود معلمين ومعلمات يقودهم روح الالتزام والانتماء المؤسسي لما له من تأثير في أدائهم وتطوير أدواتهم، فضلاً عن الحاجة لوجود قادة قادرين

على تأصيل روح الالتزام لدى معلميه من خلال الأسلوب الإداري الفعال، وبالرغم من وجود العديد من الأساليب الإدارية المرتبطة بالجانب التعليمي، إلا أن نظرية القيادة الخادمة تعد من أبرز النظريات لما لها من مساس مباشر وتأثير واضح على المعلمين والمعلمات نفسياً وعملياً، كما أن ما يميز نظرية القيادة الخادمة عن غيرها هو اهتمام القائد وحشد اهتماماته لخدمة العاملين معه، وتسهيل دورهم، وتذليل الصعوبات التي قد تواجههم في أثناء ممارستهم لمهامهم، مما يجعلهم أكثر التزاماً للقيام بأدوارهم الحقيقية. فالقائد الناجح هو من يضع في أولوياته حاجات العاملين، وكيفية تحقيقها بسلاسة، مما يعمل على استئثار دافعتهم وشعورهم بالالتزام كرد فعل لاهتمام القادة بشؤونهم. وبناءً عليه فالقيادة الخادمة تشجع الأفراد على إحداث التوازن في بيئتهم، فهي تحث القادة على أن من أولى مهامهم خدمة الآخرين، وفي ذات الوقت تشجع الأفراد على استثمار الفرص والمواقف، إذ إن أقصى اهتمامات القيادة الخادمة هو تحسين حياة العاملين، وبالتالي رفع مستوى مؤسساتهم (Spears,2005).

وقد وضحت دراسة أجرتها مؤسسة جالوب (Gallup) بأن أكثر من ثلثي الأفراد الذين يتسربون من أماكن عملهم يعود إلى قائد غير ناجح، أو ليس لديه الكفاءة اللازمة لإدارة الأفراد (Hunter,2004).

ومما سبق بات من الأهمية بمكان ، أن يعمل القائد وبشكل رئيس على جذب العاملين معه وتمكينهم من أداء بعض المهام القيادية وتطوير أدائهم

والتضحية في سبيل تحقيق مصالحهم وطموحاتهم، والتصرف بحكمة في المواقف الصعبة، وتوظيف روح التعامل الإنساني المحفز على بذل المزيد من العطاء.

وكما ذكر Yuki (2013) فإن القيادة الخادمة تهتم في الإطار التنظيمي بمساعدة الآخرين في تحقيق الأهداف المشتركة من خلال تطوير الأفراد وتحفيزهم وحثهم على العمل الجماعي بروح الفريق الواحد.

وللمعطيات المشار إليها فيما سبق واستناداً إلى أهمية كل من القيادة الخادمة والالتزام التنظيمي تبرز لنا جلياً أهمية العلاقة فيما بينهما، وحيث وضحت دراسة Lopointe and Vanderberghe (٢٠١٥) أن القيادة الخادمة كما جاء في الدراسات السابقة هي أكثر ملائمة من حيث المفهوم، ومن خلالها يمكن تفسير التغيرات المستمرة في مستوى الالتزام التنظيمي والمتغيرات التنظيمية الأخرى في بيئة العمل (غالي ودهليز، ٢٠١٨).

كما بينت العديد من الدراسات مخرجات القيادة الخادمة ومن أهمها دراسة عودة (٢٠١٦) حيث وضحت أن هناك علاقة بين تطبيق أسلوب القيادة الخادمة وتحقيق مستوى عالٍ في البيئة التنظيمية، وأن لها أثراً واضحاً في جودة البيئة التي يعمل فيها الفرد، كما أكدت الدراسة على وجود ارتباط وعلاقة قوية بين ممارسة هذا الأسلوب وما ينتج عنه من ثقة بالمسؤول وبالمؤسسة ككل (Joseph & Winston, 2005).

ومن هذا المنطلق يقع على عاتق القائد مهام كبيرة لعل أبرزها الإلمام التام بمعرفة الأفراد وسلوكهم بهدف تحفيز ورفع مستوى التزامهم تجاه مؤسساتهم التي يعملون فيها.

مشكلة الدراسة:

- يستقي الباحث إشكالية هذه الدراسة ويلخصها في عدة نقاط:
- عدم إلمام الكثير من القادة التربويين في المدارس بأسلوب القيادة الخادمة ودوره البارز في التأثير بالمعلمين والمعلمات.
- الإحصائيات المتوافرة لدى الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الجوف بطلب عدد من المعلمين والمعلمات بالانتقال إلى بيئات تعليمية أخرى.
- الكثير من المعلمين والمعلمات يرغبون بالانتقال إلى بيئات تعليمية أخرى ربما للتعامل مع قائد آخر.
- حاجة المؤسسات التعليمية الملحة إلى قادة ناجحين يعملون على توفير بيئة مناسبة للعمل.

أسئلة الدراسة:

- السؤال الأول: ما مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات في ضوء ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة.
- السؤال الثاني: هل هناك فروق دالة إحصائية في مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات في ضوء ممارسة القائد لمنهجية القيادة الخادمة تُعزى للمتغيرات: (النوع الاجتماعي، المرحلة الدراسية، وسنوات الخبرة)؟
- السؤال الثالث: ما مدى ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

السؤال الرابع: هل هناك فروق دالة إحصائية في مستوى ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تُعزى للمتغيرات: (النوع الاجتماعي، المرحلة الدراسية، وسنوات الخبرة)؟

السؤال الخامس: هل هناك علاقة ارتباطية بين الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات وممارسة القائد لمنهجية القيادة الخادمة؟

أهداف الدراسة: تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف الآتية:

● التعرف على مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات في ضوء ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة.

● التعرف فيما إذا كان هناك فروق دالة إحصائية في مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات في ضوء ممارسة القائد لمنهجية القيادة الخادمة تُعزى للمتغيرات: (النوع الاجتماعي، المرحلة الدراسية، وسنوات الخبرة)؟

● التعرف على مدى ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

● التعرف فيما إذا كان هناك فروق دالة إحصائية في مستوى ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تُعزى للمتغيرات: (النوع الاجتماعي، المرحلة الدراسية، وسنوات الخبرة)؟

● التعرف فيما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين ممارسة القائد لمنهجية القيادة الخادمة والالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات؟

أهمية الدراسة:

يمكن توضيح أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- الأهمية الكبيرة لأسلوب القيادة الخادمة وأثرها في تحقيق الالتزام التنظيمي.
- قلة الدراسات أو انعدامها في حدود علم الباحث والتي ناقشت القيادة الخادمة وعلاقته بالالتزام التنظيمي في مؤسسات التعليم العام وذلك في البيئة السعودية.

- تبصير قائي وقائدات المدارس بمفهوم القيادة الخادمة وأثره في الالتزام التنظيمي.

- خدمة أصحاب القرار والمشرفين التربويين من خلال الاطلاع على نتائج هذه الدراسة والتوصيات والمقترحات المنبثقة عنها.

حدود الدراسة:

طبقت الدراسة على مدارس منطقة الجوف التعليمية التابعة للإدارة العامة للتعليم في العام الدراسي ١٤٤١/١٤٤٢ هـ من الذكور والإناث.

التعريفات الإجرائية:

القيادة الخادمة: وتعني الإيمان التام من قبل القائد بدوره كخادم وذلك من خلال تقديم الخدمة للعاملين وتلمس احتياجاتهم والسعي لتحقيقها وحسن الاستماع لهم والتعاطف معهم، ووضع ذلك على رأس أولوياته، ويقاس في هذه الدراسة من خلال إجابة أفراد عينة الدراسة على مقياس القيادة الخادمة والمتضمن الأبعاد التالية: تطوير العاملين، الصفات الشخصية للقائد، والاهتمام بالمجتمع.

الالتزام التنظيمي: ويعني استعدادات الفرد واتجاهاته لتقديم ما بوسعه من جهد لتحقيق أهداف المؤسسة التي يعمل بها، ويقاس في هذه الدراسة من

خلال إجابة الأفراد على مقياس مستوى الالتزام التنظيمي بأبعاده الثلاثة، الالتزام التنظيمي العاطفي، والالتزام التنظيمي المستمر، والالتزام التنظيمي الأخلاقي.

الإطار النظري للدراسة:

إن المتعمق في نظرية القيادة الخادمة والباحث في أصولها وتفاصيلها لا يستطيع أن يتجاهل حقيقتها منذ أن بدأت نشأتها في عهد النبوة وحتى يومنا هذا، فالكثير من الباحثين والكتاب ينسبون نشأتها وما جاء فيها إلى عام ١٩٧١م في حين أن ملاحظاتها وخصائصها ظهرت أول ما ظهرت من خلال النماذج الحقيقة التي أبرزتها السنة النبوية والمتمثلة في صفات النبي ﷺ في تعامله مع أصحابه ومع زوجاته، فقد كان عليه (الصلاة والسلام) خير من تعامل مع أصحابه وزوجاته، فقد روت أم المؤمنين عائشة (رضي الله عنها) حينما تعددت عليها الأسئلة "ما كان النبي ﷺ يصنع في بيته؟ قالت: كان يكون في مهنة أهله - تعني خدمة أهله - فإذا حضرت الصلاة خرج إلى الصلاة". (صحيح البخاري، ٦٧٦).

كما عُرف عنه - ﷺ - لين الجانب والتعاطف والرحمة مع أصحابه (رضي الله عنهم)، فقد قال الله ﷻ: ﴿فَمَا رَحِمَ مِنَ اللَّهِ لَئِنْ لَهِمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ ﴿١٥٩﴾﴾ [سورة آل عمران: ١٥٩]، فقد كان - عليه (الصلاة والسلام) - يشارك أصحابه - (رضي الله عنهم) - في أفراحهم، وأحزانهم، وكافة شؤون حياتهم، والأحاديث في هذا الجانب كثيرة لا يتسع المجال لذكرها.

أما في العصر الحديث فقد انطلقت حركة القيادة الخادمة في العام ١٩٧١، من قبل Robert Greenleaf في مقالته التي نشرها لأول مرة في عام ١٩٧٠ بعنوان القائد كخادم. موضحاً فيها أن القائد هو الخادم أولاً والذي يبدأ بالشعور الطبيعي حيال رغبة الفرد بأن يخدم أولاً. فالخيار الواعي يجعل الشخص طامحاً وملهماً للقيادة وهذا الشخص يختلف اختلافاً كبيراً عن القائد أولاً، ربما بسبب الحاجة إلى تخفيف حدة القوة غير العادية أو الحصول على ممتلكات مادية، فالقائد أولاً، والخادم أولاً نوعان متطرفان. يوجد بينهما ظلال ومزيج من التنوع اللائق للطبيعة البشرية. يتجلى الفرق في الرعاية التي تلقاها الفرد بواسطة الخادم أولاً للتأكد من تلبية احتياجات الآخرين ذات الأولوية القصوى. وقال: إن أفضل وأصعب اختبار هو: هل ينمو هؤلاء العاملون كأشخاص؟ هل هم في أثناء خدمتهم، يصبحون أكثر صحة، وأكثر حكمة، وأكثر حرية واستقلالية، وأكثر عرضة لأن يصبحوا خادمين؟ وما هو التأثير على من هم أقل حظاً في المجتمع؟ هل سيستفيدون أو على الأقل لن يكونوا أكثر حرماناً؟ "يركز القائد الخادم بشكل أساسي على نمو ورفاهية الأفراد والمجتمعات التي ينتمون إليها. في حين أن القيادة التقليدية تنطوي عموماً على تراكم وممارسة السلطة من جانب واحد في "قمة الهرم"، فإن القائد الخادم يشارك السلطة، ويضع احتياجات الآخرين أولاً ويساعد الناس على التطور والأداء بأعلى مستوى ممكن (Greenleaf, 1970)

وذكر في مقالته الرئيسة الثانية "The Institution as Servant"، موضحاً أن المنظمات والأفراد يمكن أن يكونوا قادة خدماً. من خلال إيمانه الكبير بأن

منظمات القادة الخدم يمكنها تغيير العالم. وقال في نظريته: إن القيادة الخادمة تنطوي على رعاية الأشخاص، والقدرة على خدمة بعضهم البعض، فهي الصخرة التي يقوم عليها المجتمع الجيد، وحتى وقت قريب، كانت الرعاية إلى حد كبير من شخص لآخر، والآن يتم توسط معظمها من خلال مؤسسات غالبًا ما تكون كبيرة ومعقدة وقوية وغير شخصية في تعاملاتها. إذا كان سيتم بناء مجتمع أفضل، مجتمع أكثر عدلاً وحبًا، مجتمع يوفر فرصة إبداعية أكبر لأفراده، فالمسار الأكثر انفتاحًا هو رفع القدرة على الخدمة والأداء ذاته كخدام لاختصاص المؤسسات الحالية من قبل قوى التجديد الجديدة العاملة داخلها. (Greenleaf, 1971)

خصائص القيادة الخادمة:

لقد ذكر Spears ((2010 أهم الخصائص التي تميز القيادة الخادمة وذلك على النحو التالي:

- الاستماع: يتم تقييم القادة عادة وفقاً لمهارات التواصل وصنع القرار لديهم. على الرغم من أهمية هذه المهارات أيضاً للقائد الخادم، إلا أنها تحتاج إلى التعزيز من خلال الالتزام العميق للاهتمام بالآخرين.
- التعاطف: يسعى القائد الخادم إلى فهم الآخرين والتعاطف معهم. فالناس يحتاجون لمن يقبلهم ويعترف بأرواحهم وخصوصياتهم الفريدة.
- الشفاء: يعتبر شفاء العلاقات هو القوة العظمى للانتقال والتحول، وإن واحدة من نقاط القوة للقائد الخادم هو قدرته على شفاء الذات وعلاقته بالآخرين.

- الوعي: والذي يعمل على تقوية القائد الخادم في فهم القضايا المتضمنة للأخلاقيات والسلطة والقيم.
- الإقناع: فالقائد الخادم يسعى لإقناع الآخرين، بدلاً من إكراههم للامتثال والطاعة.
- التصور: وتعني أن الفرد يجب أن يفكر فيما وراء الحقائق اليومية.
- البصيرة: فالتبصر هو سمة تمكن القائد الخادم من فهم وتوظيف خبرات الماضي في حقائق الحاضر، والنتائج المحتملة المترتبة على اتخاذ القرار في المستقبل.
- الالتزام بتطوير العاملين: فالقائد الخادم ملتزم بشدة بتطوير ونمو كل فرد داخل منظمته.
- بناء المجتمع: فالقائد الخادم يسعى إلى تحديد بعض الوسائل لبناء المجتمع. حيث يمكن المساهمة في إنشاء مجتمع حقيقي بين أولئك الذين يعملون في الشركات والمؤسسات الأخرى.

الالتزام التنظيمي:

بالرغم من أن الأبحاث في الالتزام التنظيمي قديمة وتعود إلى بداية النصف الثاني من القرن الماضي، فإن الدراسات والأبحاث المتوافرة حول الالتزام التنظيمي متناثرة وأن التركيز على الالتزام التنظيمي كاستراتيجية من استراتيجيات التطوير المؤسسي بات ملحاً وأن ارتباط الموظفين العاطفي بالمؤسسات يستلزم وقفات جديدة مع الالتزام التنظيمي تتناول المتغيرات الداعمة له والمساعدة في تنميته وتطويره (Mercurio, 2015).

ويعد الالتزام التنظيمي أحد أوجه الارتباط بين العاملين والمنظمات، وقد حظي هذا الموضوع بالاهتمام من قبل العديد من الباحثين والكتاب لما له من تأثير على كثير من سلوكيات الأفراد وكذلك لما له من انعكاس سواء على الفرد أو المنظمة التي يعمل بها، وقد أدى الاهتمام بمفهوم الالتزام التنظيمي خلال العقدين الماضيين إلى شيوعه لدى المديرين والأكاديميين على اعتبار أن الموظف الملتزم يكون أكثر التصاقاً بمنظمته وأكثر اجتهاداً في تحقيق أهدافها (الطجم، ١٩٩٦) بالإضافة إلى أن الالتزام التنظيمي عند الموظف يعتبر من أهم العوامل التي تحدد فعالية وكفاءة المنظمة (العجمي، ٢٠١٠).

ويمكن توضيح أهم أبعاد الالتزام التنظيمي على النحو الآتي:
الولاء العاطفي: ويشير إلى درجة شعور الفرد بالارتباط بالمنظمة وجدانياً ونفسياً.

الولاء الأخلاقي: ويقصد به الإحساس الذي يتولد لدى الفرد العامل بالالتزام نحو البقاء في المنظمة وفي غالب الأحيان يتعزز هذا الشعور عن طريق الدعم الجيد الذي يتلقاه الأفراد من التنظيم.

الولاء المستمر: ويقصد به تكريس الفرد حياته والتضحية بمصالحه من أجل بقاء المنظمة لارتباطه بها واعتبار نفسه جزءاً منها (جدي، ٢٠١٤).
وكما بيّن شافيه (٢٠١٤) أهم العوامل التي تؤثر في الالتزام التنظيمي فيما يلي:

- قيام المؤسسة بمساعدة الفرد على إشباع حاجاته.
- وضوح الأهداف وتحديد الأدوار.

- مشاركة العاملين في التنظيم.
- العمل على إيجاد نظام يتناسب مع الحوافز.
- الاهتمام بتحسين المناخ التنظيمي.
- تدريب الأفراد في المنظمة.
- الثقافة التنظيمية.
- نمط القيادة.

وتابعاً لما سبق ذكره تبدو أهمية كل من القيادة الخادمة والالتزام التنظيمي والعلاقة بينهما فقد بينت دراسة (Lapointe and Vandenberghe 2015) أن القيادة الخادمة وفق ما جاء في الأبحاث والدراسات المتوفرة هي أكثر وضوحاً من ناحية المفهوم ومن خلالها يمكن تفسير التغيرات في مستوى الالتزام التنظيمي والتغيرات التنظيمية بشكل أفضل من الأنماط القيادية الأخرى.

أهمية الالتزام التنظيمي:

يعتبر الالتزام التنظيمي من أبرز المتغيرات السلوكية التي سلط عليها الضوء، حيث أكدت نتائج العديد من الدراسات والأبحاث عن ارتفاع نسبة الغياب والتأخر عن العمل وانسحاب الموظفين من المؤسسات وانخفاض مستوى الرضا الوظيفي، وأن انخفاض مستوى مجموعة من الظواهر السلبية، وعلى رأسها ظاهرتي الغياب والتهاون في أداء المهام ناتج عن ارتفاع درجة الالتزام التنظيمي في بيئة العمل، حيث يمثل الالتزام التنظيمي عنصراً هاماً في الربط بين المنظمة والأفراد العاملين فيها وخاصة في الأوقات التي لا تستطيع فيها

المؤسسات أن تقدم الحوافز الملائمة لموظفيها ودفعهم لتحقيق أعلى مستوى من الإنجاز، فإن التزام الأفراد تجاه المؤسسات التي ينتمون إليها يعتبر عاملاً هاماً أكثر من الرضا الوظيفي في التنبؤ ببقائهم (الوزان، ٢٠٠٦). كما يعد عاملاً أساسياً في ضمان نجاح تلك المؤسسات واستمرارها وزيادة إنتاجها، كما تبرز أهمية الالتزام في صياغة رغبات وميول واعتقادات الأفراد تجاه مؤسساتهم إلى سلوك إيجابي يدفع بالمؤسسة إلى النجاح والاستمرار. فضلاً على أن اهتمام المؤسسات بتسليط الضوء على مفهوم الالتزام التنظيمي وعرسه لدى العاملين، يمثل أحد المؤشرات الأساسية للتنبؤ بسلوكيات إيجابية، فمن الطبيعي أن الأفراد الملتزمين التزاماً كاملاً تجاه مؤسساتهم سيكونون أكثر دافعية لتحقيق أهداف المؤسسة وطموحاتها (عبد الباقي، ٢٠٠٤).

ويؤكد (Lin (2005) بأن المزايا والفوائد الناجمة من وجود أفراد مدربين على أفضل مستوى باستخدام التكنولوجيا المتقدمة، يمكن أن تكون غائبة الأثر وذلك بسبب الأشخاص الذين لا يرغبون في استخدام طاقاتهم ومهاراتهم لصالح المؤسسة، وأن إحدى العناصر الرئيسة للبقاء والاستمرار هو المحافظة على الارتقاء بقدرة المؤسسة على استخدام الموارد البشرية بشكل كفء وفعال وتواصل مساهماتهم الناجحة في أداء وظائفهم من خلال ما يقدمونه من إبداعات وأفكار ومهارات تسهم في تقوية المركز التنافسي للمنظمة.

الدراسات السابقة:

قامت شيخ السوق (2014) بدراسة تحت عنوان "القيادة الخادمة وعلاقتها بالرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي" طبقت في الجامعات المصرية،

وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى ممارسة الجامعات المصرية لأبعاد القيادة الخادمة، وتقصي ما إذا كانت اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية نحو أبعاد القيادة الخادمة متباينة، ومعرفة مستوى الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس. استخدمت الباحثة المنهج التجريبي والاستبانة. وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الباحثة انخفاض درجة ممارسة القيادة الخادمة بالجامعات المصرية حيث اتضح أن (45.5%) من أعضاء هيئة التدريس يلاحظون أن القيادات الجامعية تمارس منهجية القيادة الخادمة، في حين أن (34.4%) من أعضاء هيئة التدريس يمتلكون الجامعات يرون أنه ليس هناك تطبيق لهذه المنهجية، وما نسبته (20.1%) من أعضاء هيئة التدريس ليسوا على معرفة واطلاع بمفهوم القيادة الخادمة. كما بينت الدراسة أن ممارسة القيادة الخادمة بأبعادها الثلاثة (الخدمة، الرؤية، التواصل) تؤثر في الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس، حيث اتضح أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين ممارسة أبعاد القيادة الخادمة والرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين ممارسة أبعاد القيادة الخادمة والالتزام التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس.

وفي دراسة المعشر (2014) والتي كانت بعنوان " القيادة الخادمة التي يمارسها مديرو مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية في عمان وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين من وجهة نظرهم"، وهدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية في عمان للقيادة الخادمة وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية في مدارسهم من

وجهة نظر المعلمين، وطبقت الدراسة على (278) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية، تمّ التحقق من ثبات أدائي الدراسة وصدقهما، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين كان متوسطاً، كما اتضح وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيّاً في مستوى ممارستهم للقيادة الخادمة ومستوى سلوك المواطننة التنظيمية، كما اتضح وجود فروق دالة إحصائيّاً بين مستوى ممارسة المديرين للقيادة الخادمة تُعزي لمتغير الجنس ولصالح الذكور في ثلاثة مجالات، هي: الإيثار، التمكين، والتواضع. أما مجال المحبة فكان لصالح الإناث، وفي متغير المؤهل العلمي فقد كان لصالح حملة البكالوريوس، وبالنسبة لمتغير المرحلة الدراسية فقد كان لصالح المرحلة الأساسية، وفي متغير الخبرة فقد كان الفارق لصالح الفئة (من 5-أقل من 10 سنوات).

وقد جاءت دراسة الغامدي (2014) بعنوان: "درجة توافر سمات القائد الخادم لدى مديري المدارس الثانوية بالطائف"، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة توافر سمات القائد الخادم وفق أبعاد الدراسة (التمكين، دعم ومساندة الآخرين، المحاسبية، التسامح مع الآخرين، والتحلي بالشجاعة وبالنزعة الواقعية في العمل والتواضع والإشراف) لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، ومعرفة الفروق الإحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تبعاً لمتغيرات الدراسة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، تألفت عينة الدراسة من (400) من المعلمين والمعلمات تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقيّة، وكانت أبرز النتائج

أن درجة توافر سمات القائد لخدام (الإشراف، المحاسبية، التمكين، الشجاعة، التواضع، دعم ومساندة الآخرين) كانت بدرجة عالية بينما ظهرت في الواقعية والتسامح مع الآخرين بدرجة متوسطة.

وفي دراسة إبراهيم (2013): بعنوان "درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الخادمة وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية السائدة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات" هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في عمان للقيادة الخادمة وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية السائدة في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. وطبقت الدراسة على (327) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من ثلاث مديريات للتربية والتعليم. صمم الباحث أداتي الدراسة، الأولى لقياس درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في عمان للقيادة الخادمة، والثانية لقياس مستوى الثقة التنظيمية السائدة في المدارس الثانوية الخاصة، وكانت أبرز النتائج، أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في عمان للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، في حين جاء مستوى الثقة التنظيمية السائدة في المدارس الثانوية الخاصة في عمان من وجهة نظر المعلمين والمعلمات مرتفعاً. كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في عمان للقيادة الخادمة تُعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، ووجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية

عند مستوى (0.05) بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في عمان للقيادة الخادمة، ومستوى الثقة التنظيمية السائدة في هذه المدارس.

وجاءت دراسة الديرية وسلامة (2018) بعنوان: "درجة إمكانية تطبيق مديري المدارس الاستكشافية في محافظة العاصمة الأردنية عمان للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بالدافعية تجاه عملهم هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة إمكانية تطبيق القيادة الخادمة لمديري المدارس الاستكشافية في محافظة العاصمة الأردنية عمان من وجهة نظر معلمهم، وارتباط درجة التطبيق بدافعية المعلمين نحو عملهم. استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي، وتكون مجتمع الدراسة من (٣٠٠٠) معلم ومعلمة. قام الباحثان باختيار عينة عشوائية طبقية من المعلمين والمعلمات من مرحلي الدراسة الأساسية والثانوية، وبلغ حجمها (٣٠٠) معلم ومعلمة، وكانت متغيرات الدراسة: الجنس، الخبرة التدريسية، المؤهل العلمي، والمرحلة الدراسية، طور الباحثان أداتي الدراسة. وكان من أبرز النتائج أن درجة إمكانية تطبيق مديري المدارس الاستكشافية في عمان للقيادة الخادمة مرتفعة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وكذلك درجة الدافعية للمعلمين والمعلمات، ووجدت علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين الدرجتين. كما تبين وجود فروق دالة إحصائياً في درجة إمكانية تطبيق مديري المدارس الاستكشافية للقيادة الخادمة تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور، والمرحلة الدراسية لصالح المرحلة الثانوية، وفي الخبرة التدريسية لصالح الفئة ذات الخبرة التدريسية الأقل. وأوصى الباحثان بضرورة عقد دورات تدريبية لمديري المدارس الحكومية

لتعريفهم بما يمكن القيام به من أدوار قيادية حديثة وتدريبهم عليها. إضافة إلى أهمية تعميم وترسيخ مفهوم القيادة الخادمة في جميع المدارس الحكومية.

وفي دراسة دهليز وغالي (٢٠١٨) بعنوان "أثر القيادة الخادمة على الالتزام التنظيمي في المؤسسات الأكاديمية الفلسطينية" والتي هدفت إلى معرفة أثر العلاقة بين القيادة الخادمة والالتزام التنظيمي لدى الأكاديميين والإداريين في جامعات قطاع غزة الأربعة الكبرى (الجامعة الإسلامية، جامعة الأزهر، جامعة الأقصى، جامعة فلسطين)، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي إضافة إلى أسلوب الدراسة الميدانية باستخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات، طبقت الدراسة على عينة عشوائية بلغت (٤٠٠) موظف في الجامعات الأربع، وقد وضحت الدراسة بأن درجة ممارسة المسؤولين للقيادة الخادمة كان متوسطاً في الجامعات المشار إليها حيث بلغت النسبة (٦٥,٧٪) كما كشفت الدراسة أيضاً بأن نسبة الالتزام التنظيمي بأبعاده الثلاثة لدى العاملين (٧٦,٤٪) وأن هناك أثراً ذا دلالة إحصائية موجب بين ممارسة القيادة الخادمة في الجامعات الفلسطينية ومستويات الالتزام التنظيمي للعاملين فيها. كما بينت النتائج وجود تباين في مستوى ممارسة المسؤولين للقيادة الخادمة ومستويات الالتزام التنظيمي للعاملين وفقاً لمتغير بيئة العمل (الجامعة). وأوصى الباحث بأهمية العمل على تحسين قدرة القيادات في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية وتعزيز الممارسات القيادية السائدة والمتعلقة بتمكين العاملين وتعزيز الثقافة التنظيمية ومشاركة العاملين في الجامعات في اتخاذ القرار وتبصيرهم بضرورة المشاركة الفعالة في أنشطة المجتمع.

وقامت العبرية (٢٠١٧) بإجراء دراسة بعنوان "علاقة نمطي القيادتين الخادمة والموزعة بصنع القرار الأخلاقي لدى مديرات مدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمات"، هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة نمطي القيادتين الخادمة والموزعة بعملية صنع القرار الأخلاقي لدى مديرات مدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمات. ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة عشوائية طبقية بلغ عدد أفرادها (٣٠٦) معلمات، ووظفت استبانات ثلاث كأدوات لجمع البيانات للمتغيرات الثلاثة وهي: القيادة الخادمة والقيادة الموزعة، وصنع القرار الأخلاقي، وذلك بعد التحقق من صدقها وثباتها. وضحت النتائج أن درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي للقيادة الخادمة مرتفعة من وجهة نظر المعلمات بمتوسط حسابي (٤١,١) وقد كانت درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي للقيادة الموزعة مرتفعة من وجهة نظر المعلمات، بمتوسط حسابي (٤,٣٨)، كما كانت درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي لعملية صنع القرار الأخلاقي مرتفعة من وجهة نظر المعلمات، بمتوسط حسابي (٤,٤٦)، إضافة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a < 0.01$) بين درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان للقيادة الخادمة ودرجة ممارستهن لعملية صنع القرار الأخلاقي. كذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a < 0.01$) بين درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان للقيادة الموزعة ودرجة ممارستهن لعملية صنع

القرار الأخلاقي. كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ($a < 0.05$) تعزى لأثر متغيري الخبرة والمؤهل العلمي في درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان للقيادتين الخادمة والموزعة وصنع القرار الأخلاقي. في حين كانت هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى ($a < 0.05$) بين معاملي الارتباط للقيادة الخادمة والقيادة الموزعة؛ إذ بلغت قيمة "z" (-3.639) وبمستوى ($a < 0.05$) ولصالح معامل الارتباط بين القيادة الموزعة وعملية صنع القرار الأخلاقي.

الدراسات الأجنبية:

وفي دراسة Cerit(2010) بعنوان: "أثر نمط القيادة الخادمة على الالتزام التنظيمي لدى المعلمين في المدارس الأساسية في تركيا" هدفت الدراسة إلى اختبار أثر سلوك القيادة الخادمة لمديري المدارس الابتدائية على الالتزام التنظيمي لدى المعلمين والمعلمات، أعد الباحث استبانة لجمع البيانات بناء على مقياس (Laub 1999)، وقد تكونت عينة الدراسة من (563) معلماً ومعلمة في المدارس الابتدائية في مدينة دوزجي التركية، وقد بينت الدراسة وجود علاقة ارتباط موجبة بين ممارسة القيادة الخادمة لمديري المدارس وبين الالتزام التنظيمي لدى المعلمين والمعلمات، كما وضحت الدراسة أبعاد القيادة الخادمة ذات التأثير الأكثر على الالتزام التنظيمي لدى المعلمين والمعلمات وهي (تقدير الموظفين، تطوير الموظفين، والاهتمام بالموظفين)، وأوصى الباحث بأهمية العمل على تعزيز الالتزام التنظيمي لدى المعلمين والمعلمات مما ينعكس بشكل إيجابي على أدائهم.

وجاءت دراسة Mcauley (2016) بعنوان: "القيادة الخادمة، والتبعية المثالية، والثقة التنظيمية: دراسة كمية مترابطة في منظمات الفنون المسرحية" وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين القيادة الخادمة والثقة التنظيمية، من جهة، ومن جهة أخرى بين القيادة التابعة والثقة التنظيمية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتألّفت عينة الدراسة من (96) فرداً، تم تصميم استبيان لجمع البيانات، وتم التحقق من صدقه وثباته، وكان من أبرز النتائج التي توصل إليها الباحث، أن هناك علاقة إيجابية ذات دالة إحصائية بين القائد التابع والثقة التنظيمية، إضافة إلى أن هناك علاقة إيجابية بين القيادة الخادمة والثقة التنظيمية، وأوصى الباحث بضرورة تبني منهجية القيادة الخادمة في المؤسسات، وذلك لزرع الثقة التنظيمية بين القائد والعاملين معه، والذي من شأنه تحقيق مستوى عالٍ من الكفاءة في الأداء.

كما أجرى Chinmona (2013) دراسة بعنوان: "تأثير القيادة الخادمة على ثقة الموظفين برؤسائهم والالتزام التنظيمي"، هدفت الدراسة إلى معرفة ثلاث نقاط رئيسة وهي: أثر القيادة الخادمة على ثقة الموظفين برؤسائهم، وأثر القيادة الخادمة على الالتزام التنظيمي، إضافة إلى أثر ثقة الموظفين برؤسائهم على الالتزام التنظيمي. تم تطبيق الدراسة على موظفي المصانع في منطقة شاريفيل في مقاطعة غوتنغ بجنوب أفريقيا، اهتمت الدراسة بعامل الثقة في الرؤساء كوسيط بين القيادة الخادمة والالتزام التنظيمي، أعد الباحث استبانة لهذا الغرض، وزعت على (150) موظفاً، وكان من أبرز النتائج وجود

ارتباط موجب ودال إحصائياً بين القيادة الخادمة وثقة الموظفين برؤسائهم، إضافة إلى وجود ارتباط موجب بين القيادة الخادمة والالتزام التنظيمي، وأوصى الباحث بإجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بالقيادة الخادمة نظراً لمحدوديتها في بعض البلدان.

كما أجرى (Desa and Ramli (2014 دراسة بعنوان: "العلاقة بين القيادة الخادمة والالتزام التنظيمي: من وجهة نظر ماليزية" هدفت الدراسة إلى اختبار العلاقة بين القيادة الخادمة والالتزام التنظيمي في ماليزيا، وكذلك الثقة في القائد كعامل وسيط بين القيادة الخادمة والالتزام التنظيمي، اختار الباحث عينة عشوائية تبلغ (٢٠٠) موظف وموظفة في القطاع العام موزعين على مؤسسات مختلفة في ماليزيا، وأوضحت نتائج تحليل الارتباط والانحدار المتعدد عن وجود علاقة ارتباط طردية موجبة بين القيادة الخادمة والالتزام التنظيمي، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط طردية موجبة بين أبعاد القيادة الخادمة الثمانية والالتزام التنظيمي. إضافة إلى ذلك بينت الدراسة أن الثقة في القائد تلعب دوراً وسيطاً بين القيادة الخادمة والالتزام التنظيمي بين العاملين.

وفي دراسة (Harwiki (2013 بعنوان: "تأثير القيادة الخادمة على ثقافة المنظمة والالتزام التنظيمي وسلوك المواطنة التنظيمي والأداء الوظيفي" وهدفت الدراسة إلى تقصي أثر القيادة الخادمة على الثقافة التنظيمية والالتزام التنظيمي وسلوك المواطنة التنظيمية وأداء العاملين، واختبار أثر الثقافة التنظيمية على سلوك المواطنة التنظيمية وأداء العاملين، إضافة إلى معرفة أثر الالتزام التنظيمي على سلوك المواطنة التنظيمية وأداء العاملين، ومعرفة أثر سلوك المواطنة

التنظيمية على أداء العاملين وذلك من خلال وجهة نظر العاملين في المؤسسات، طبقت الدراسة على الموظفين والعاملين في التعاونيات بمقاطعة جاوة الشرقية في إندونيسيا، وقد بلغت عينة الدراسة (٢٤٩) موظفاً تم اختيارهم بطريقة عشوائية بالإضافة إلى (٣٠) مديراً، أعد الباحث استبانة خاصة بالبحث وقد خرجت النتائج بوجود علاقة ارتباط إيجابية بين القيادة الخادمة وكل من الثقافة التنظيمية والالتزام التنظيمي وأداء العاملين، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية بين الالتزام التنظيمي وسلوك المواطنة التنظيمية، مع عدم وجود علاقة بين الالتزام التنظيمي وأداء العاملين.

كما جاءت دراسة (Goh and Low 2014) بعنوان "تأثير القيادة الخادمة تجاه الالتزام التنظيمي: الدور الوسيط للثقة في القائد" وقد كان هدف الدراسة هو فحص الثقة في القائد كوسيط بين القيادة الخادمة والالتزام التنظيمي في الشركات العاملة، بأبحاث السوق المالية الماليزية، تألفت عينة الدراسة من (٣٠) شركة تم اختيارها بطريقة عشوائية من دليل الشركات والموقع الإلكتروني (ESOMAR) كما تم تطبيق الدراسة على عينة تكونت من (٢٢٣) موظفاً استخدمت الدراسة لقياس أربعة متغيرات (القيادة الخادمة، الثقة المعرفية، الثقة العاطفية، والالتزام التنظيمي)، وخرجت الدراسة بوجود مستوى عالٍ من الالتزام التنظيمي تجاه المؤسسة لدى العاملين فضلاً عن وجود ثقة كبيرة في القادة من قبل الموظفين، إضافة إلى وجود علاقة طردية وقوية من قبل القادة، مما يؤدي إلى زيادة الثقة في القادة، وزيادة الالتزام التنظيمي من قبل الموظفين.

وقام (Setyaningrum ٢٠١٧) بدراسة تحت عنوان " العلاقة بين القيادة الخادمة في الثقافة التنظيمية، والالتزام التنظيمي، وسلوك المواطنة التنظيمية ورضا العملاء" هدفت إلى تحليل أثر القيادة الخادمة على الثقافة التنظيمية، والالتزام التنظيمي، وسلوك المواطنة التنظيمية ورضا العملاء. كما هدفت إلى تحليل أثر الثقافة التنظيمية، والالتزام التنظيمي، وسلوك المواطنة التنظيمية على رضا العملاء. اختيرت عينة من ٢٤٠ من عملاء الحرف اليدوية في مجتمع الحرفيين في أندونيسيا. وقد تم تحليل البيانات باستخدام نموذج المعادلات البنائية. وتم التحقق من صحتها وثباتها من خلال التحليل العاملي. وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة قوية دالة إحصائيًا بين القيادة الخادمة والثقافة التنظيمية. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط كبيرة بين القيادة الخادمة وسلوك المواطنة التنظيمية؛ وكذلك بين سلوك المواطنة التنظيمية والالتزام التنظيمي، بالإضافة إلى وجود علاقة قوية بين القيادة الخادمة ورضا العملاء، فضلاً عن وجود علاقة قوية بين الالتزام التنظيمي ورضا العملاء. وعليه، فإنه يمكن أن تكون هنالك علاقة مباشرة بين القيادة الخادمة ورضا العملاء، وأخرى بين القيادة الخادمة والثقافة التنظيمية. ومعرفة التأثير في تلك العلاقات وأنه يمكن أن تستخدم كمدخلات لتصميم الاستراتيجيات لتحسين رضا العملاء، ويرى الباحث أن هنالك قيودًا وتوجيهات للدراسات المستقبلية والتي تحتاج إلى مزيد من البحث.

وأجرى (Palta ٢٠١٨) دراسة بعنوان "معرفة تصور المعلمين والمعلمات للقيادة الخدمية والالتزام التنظيمي" هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف

تصورات المعلمين حول القيادة الخادمة والالتزام التنظيمي. وقد قام الباحث باختيار عينة عشوائية قدرها ١٤٩ معلماً ومعلمة، استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي. ووفقاً للنتائج، تبين بأن تصورات المعلمين والمعلمات لا تختلف حول القيادة الخادمة والالتزام التنظيمي وفقاً للجنس والفرع والحياة في المدرسة والأقدمية. كما بينت الدراسة أن هنالك ارتباطاً بين الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات وتصورات القيادة الخدمية. وكانت هذه العلاقة إيجابية ومتدنية، وأن الالتزام التنظيمي المتدني يؤثر بشكل سلبي على مستوى الفرد والمؤسسة بما ينعكس على سلوكهم في العمل بالتأخر، والغياب، وانخفاض الأداء، وكذلك ترك الوظيفة.

وقام (Vandenbergh 2018) بإجراء دراسة بعنوان "دراسة العلاقات بين القيادة الخادمة والالتزام التنظيمي والسلوكيات المعادية للمجتمع" بحثت هذه الدراسة في علاقة القيادة الخادمة بالالتزام التنظيمي والسلوكيات المخالفة للمجتمع. باعتماد منهج متعدد الأوجه للالتزام، افترض الباحث أن القيادة الخادمة ستكون مرتبطة إيجابياً بالالتزام الفعال والمعياري، ولكن ليس لها ارتباط ببعض بدائل الالتزام. كما افترض أن الالتزام العاطفي سيكون مرتبطاً بشكل إيجابي بالسلوكيات الصوتية، والتحكم في مكونات الالتزام الأخرى، وسوف يأخذ دور الوسيط الإيجابي في العلاقة بين القيادة الخادمة والسلوكيات الصوتية. وبالمثل، افترض الباحث أن الالتزام المعياري سيكون مرتبطاً بشكل سلبي بالسلوكيات المخالفة للمجتمع، والتحكم في مكونات الالتزام الأخرى، وسيؤدي إلى توسط علاقة سلبية بين القيادة الخادمة والسلوكيات المخالفة

للمجتمع. وقد تم اختبار هذه التوقعات باستخدام بيانات متطابقة من عينة تكونت من ١٨١ موظفاً في خدمة عملاء كندي ورئيسهم.

وقد خرجت النتائج لتدعم إلى حد كبير التوقعات المذكورة أعلاه. الأهم من ذلك، توسط الالتزام العاطفي بين القيادة الخادمة والسلوكيات الصوتية. ومع ذلك، كانت القيادة الخادمة مرتبطة بشكل إيجابي بالالتزام المعياري والذي كان مرتبطاً سلباً بالسلوكيات المخالفة للمجتمع، إلا أن التأثير غير المباشر للقيادة الخادمة على هذه السلوكيات من خلال الالتزام المعياري كان غير مهم. كما ناقش البحث الآثار النظرية واتجاهات البحوث المستقبلية.

وأجرى (Waal and Sivrot (2016 دراسة بعنوان "العلاقة بين القيادة الخادمة والأداء المؤسسي والإطار التنظيمي عالي الأداء" موضحاً أن العديد من الباحثين في القيادة الخادمة يدعون أن هناك علاقة إيجابية مباشرة بين القيادة الخادمة والأداء المؤسسي، ولكن الأدلة التجريبية على ذلك غير موجودة حتى الآن، مع أن هناك مؤشرات ودلائل تشير إلى أن القيادة الخادمة لها تأثير إيجابي على العوامل المؤثرة على الأداء، والتي تؤدي بدورها إلى أداء مؤسسي أفضل. كما أن هنالك أدلة تجريبية تدل على أن تطبيق إطار الـ (HPO) يؤدي إلى زيادة الأداء المؤسسي. ونظراً لأن القيادة الخادمة تعالج سلوكيات وتوجهات المديرين، فمن المفترض أن يكون للقيادة الخادمة تأثير على جودة الإدارة، في هذا الصدد، قد يكون هنالك عامل أو أكثر من عوامل الـ HPO كعوامل وسيطة بين القيادة الخادمة والأداء المؤسسي. قام الباحث بتقديم افتراضات نظرية لهذه العلاقات، و بناءً على عينة من ١١٦

مديرًا وموظفًا في المركز الطبي Vrije Universiteit. تم قياس مستويات القيادة الخادمة و HPO والأداء المؤسسي في المركز الطبي Vrije Universiteit، وبعد دراسة هذه الحالة لم يظهر أي دليل على وجود علاقة إيجابية مباشرة بين القيادة الخادمة والأداء المؤسسي. وكان هنالك دليل على أن القيادة الخادمة لها تأثير على عوامل الإطار HPO لكن هذا التأثير كان مختلفًا حسب المستويات التنظيمية للمؤسسة. وخلص الباحثان على أن دور القيادة الخادمة في الحالة المدروسة كان متناقضًا وغير منسجم.

وأجرى Woo (2118) دراسة بعنوان العلاقة بين سمات القيادة للخادمة والثقة في القادة: دراسة حالة مدربي الرياضة في كوريا الجنوبية. هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين السمات المختلفة للقيادة الخادمة والثقة في القادة من قبل المدربين الرياضيين في كوريا الجنوبية. كانت سمات القيادة الخادمة المشمولة في هذه الدراسة هي: الإيثار، محاكاة العاطفة، الحكمة، الإقناع، الكفاءة في الإدارة والإشراف. تألفت عينة الدراسة من ٢١٩ مدربًا رياضيًا معتمدًا في كوريا الجنوبية حاصلين على شهادة المدرب الرياضي الوطني باستخدام طريقة المسح الذاتي. وقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن متوسط التباين في الثقة بالقادة لجميع صفات القيادة الخادمة كان ٧٥,٣٪. كما أظهرت النتائج أن هنالك ثلاث سمات من بين السمات الخمس التي خضعت للدراسة وهي الإيثار والإقناع والكفاءة في الإشراف كان لها علاقة وثيقة مع الثقة في القادة. وخلصت الدراسة بالتوصية لمديري المراكز الرياضية حول الخصائص التي يحتاجون للتركيز عليها في كسب ثقة مرؤوسيهـم.

بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن تكون نتائج الدراسة بمثابة أداة حيوية لتوظيف مدير رياضي فعّال وتطوير برنامج تدريبي على القيادة لمديري المراكز الرياضية. الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ الذي يعتمد على جمع المعلومات والبيانات وتصنيفها وتنظيمها والتعبير عنها كمياً وكيفياً بهدف الوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها (عبيدات وعبد الحق وعدس، ٢٠١٦). والمنهج الارتباطي للكشف عن العلاقة بين واتجاهها بين الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات ومنهجية القيادة الخادمة لدى القادة التربويين.

مجتمع وعينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في منطقة الجوف في المملكة العربية السعودية في العام /١٤٤٢ هـ - ١٤٤١ هـ والبالغ عددهم (٩٤٠٧) معلماً ومعلمة، وفق إحصاءات الإدارة العامة للتعليم بالجوف، في حين كانت عينة الدراسة (٧٠٧) معلماً ومعلمة، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع الدراسة مع المحافظة على نسب خصائص المجتمع، ويوضح جدول (١) خصائص العينة وفقاً لمتغير الجنس، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية.

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة، المرحلة

الدراسية

المتغير	الفئة	العدد	النسبة %
النوع الاجتماعي	ذكر	٢٨٦	%٤٠,٥
	أنثى	٤٢١	%٥٩,٥
المجموع			
سنوات الخبرة	5 سنوات فأقل	١١٣	%١٦
	٦ سنوات - ١١ سنة	١٩٥	%٢٧,٦
	أكثر من ١١ سنة	٣٩٩	%٥٦,٤
المجموع			
المرحلة الدراسية	الابتدائية	٣٥١	%٤٩,٦
	المتوسطة	١٦٩	%٢٣,٩
	الثانوية	١٨٧	%٢٦,٤
المجموع			
٧٠٧			

يتضح من جدول (١) أن غالبية أفراد عينة الدراسة من المعلمات حيث بلغ عددهن (٤٢١) معلمة ونسبة (٥٩,٥٪)، بينما بلغ عدد المعلمين (٢٨٦) معلمًا ونسبة (٤٠,٥٪)، أما بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة فجاءت للفئة (أكثر من ١١ سنة) حيث بلغ عددهم (٣٩٩) معلمًا ومعلمة، ونسبة (٥٦,٤٪)، تلتها الفئة (٦ سنوات - ١١ سنة) وبلغ عددهم (١٩٥) فردًا ونسبة (٢٧,٦٪)، وأخيرًا جاءت فئة (5 سنوات فأقل) وبلغ عددهم (١١٣) فردًا ونسبة (١٦٪)، أما بالنسبة لمتغير المرحلة الدراسية فجاءت المرحلة الابتدائية أعلى الفئات حيث بلغ عددهم (٣٥١) فردًا، ونسبة (٤٩,٦٪) تلتها المرحلة الثانوية وبلغ عددهم (١٨٧) فردًا ونسبة (٢٦,٤٪)، وأخيرًا جاءت المرحلة المتوسطة وبلغ عددهم (١٦٩) فردًا ونسبة (٢٣,٩٪).

أداة الدراسة: قام الباحث ببناء أداة للدراسة الحالية (الاستبانة) بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة، وتكونت الاستبانة من ثلاثة أقسام: القسم الأول: تضمن المتغيرات الأولية لأفراد عينة الدراسة وهي: (النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية)، وتكون القسم الثاني من مقياس الالتزام التنظيمي واشتمل على (٢٢) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد كالتالي: البعد الأول: الالتزام التنظيمي العاطفي، واشتمل على (٩) فقرات، والبعد الثاني: الالتزام التنظيمي المستمر، واشتمل على (٧) فقرات، والبعد الثالث: الالتزام الأخلاقي، واشتمل على (٦) فقرات، بينما تكون القسم الثالث من مقياس القيادة الخادمة واشتمل على (٣٤) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد كالتالي: البعد الأول: تطوير العاملين، واشتمل على (١٦) فقرة، والبعد الثاني: الصفات الشخصية للقائد، واشتمل على (١١) فقرة، والبعد الثالث: الاهتمام بالمجتمع، واشتمل على (٧) فقرات، ويقابل كل فقرة مقياس ليكرت الخماسي كالتالي: (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً).

صدق أداة الدراسة:

الصدق الظاهري: تم التحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة من خلال عرض الفقرات موزعة حسب البعد الذي تنتمي له كل فقرة، على مجموعة من المحكمين المختصين من ذوي الخبرة والكفاءة والبالغ عددهم (٥١) محكماً، وذلك للحكم على مدى صحة وشمولية الفقرات وسلامتها

اللغوية وانتمائها للبعد الذي صنفت فيه، وفي ضوء التغذية الراجعة وبنسبة اتفاق (٨٠٪)، تم اعتماد أداة الدراسة لتصبح في صورتها النهائية.

صدق البناء: للتحقق من صدق بناء الاستبانة تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة وبين البعد الذي تنتمي إليه الفقرة، والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢): معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بعد من أبعاد الدراسة والدرجة الكلية للمقياس الذي ينتمي إليه في العينة الاستطلاعية.

الرقم	المقياس/البعد	معامل الارتباط
مقياس الالتزام التنظيمي		
١	البعد الأول: الالتزام التنظيمي العاطفي	**٠,٨٣٠
٢	البعد الثاني: الالتزام التنظيمي المستمر	**٠,٨١١
٣	البعد الثالث: الالتزام الأخلاقي	**٠,٧٨٤
مقياس القيادة الخادمة		
١	البعد الأول: تطوير العاملين	**٠,٨٨٢
٢	البعد الثاني: الصفات الشخصية للقائد	**٠,٨٥٠
٣	البعد الثالث: الاهتمام بالمجتمع	**٠,٨٠١

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

يتضح من جدول (٢) أن قيم معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد مقياس الالتزام التنظيمي والدرجة الكلية تراوحت بين (٠,٧٨٤) و(٠,٨٣٠)، كما أن قيم معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد مقياس القيادة الخادمة والدرجة الكلية تراوحت بين (٠,٨٠١) و(٠,٨٨٢)، وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق

الداخلي بما يعكس درجة مقبولة من صدق أداة الدراسة. ولحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه الفقرة في مقياس الالتزام التنظيمي، والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣): معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه الفقرة

في مقياس الالتزام التنظيمي

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	**٠,٦٠١	٧	**٠,٧٢٠	١٣	**٠,٦٠٨	١٩	**٠,٦٦٣
٢	**٠,٦٦٧	٨	**٠,٦٥٥	١٤	**٠,٦٤٠	٢٠	**٠,٦٨٨
٣	**٠,٧٠١	٩	**٠,٦٠٠	١٥	**٠,٦٩٩	٢١	**٠,٧٢١
٤	**٠,٧١٢	١٠	**٠,٦٤٨	١٦	**٠,٧٤٤	٢٢	**٠,٧٠٥
٥	**٠,٦٩٩	١١	**٠,٦٠٧	١٧	**٠,٦٠٩		
٦	**٠,٦٠٦	١٢	**٠,٧٠٤	١٨	**٠,٦٠٢		

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

يتضح من جدول (٣) أن معامل ارتباط بيرسون لل فقرات مع البعد الذي تنتمي إليه في مقياس الالتزام التنظيمي، تراوحت بين (٠,٦٠٠) - (٠,٧٤٤) وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، ولجميع أبعاد مقياس الالتزام التنظيمي، وعليه يصبح مقياس الالتزام التنظيمي في صورته النهائية مكون من (٢٢) فقرة موزعة على (٣) أبعاد.

ولحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه الفقرة في مقياس القيادة الخادمة، والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤): معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه الفقرة

في مقياس القيادة الخادمة

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	**٠,٧٢١	١٠	**٠,٦٣٦	١٩	**٠,٧٧١	٢٨	**٠,٦٧٨
٢	**٠,٨٠٣	١١	**٠,٦٧٧	٢٠	**٠,٥٨٨	٢٩	**٠,٦٩٣
٣	**٠,٦٩٩	١٢	**٠,٧٤٥	٢١	**٠,٧٣١	٣٠	**٠,٦١٩
٤	**٠,٦٦٧	١٣	**٠,٧٢٢	٢٢	**٠,٦٧٤	٣١	**٠,٦٥١
٥	**٠,٧٦٠	١٤	**٠,٧٦٤	٢٣	**٠,٦٦٦	٣٢	**٠,٦٣٩
٦	**٠,٧٣٣	١٥	**٠,٦٩٥	٢٤	**٠,٧٩٦	٣٣	**٠,٧٣٠
٧	**٠,٧٢٠	١٦	**٠,٧٤٢	٢٥	**٠,٧٠٣	٣٤	**٠,٧١٧
٨	**٠,٦٨٣	١٧	**٠,٧٣٩	٢٦	**٠,٦٧٧		
٩	**٠,٧٠٠	١٨	**٠,٧٠٣	٢٧	**٠,٧٤٣		

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

يتضح من جدول (٤) أن معامل ارتباط بيرسون للفقرات مع البعد الذي تنتمي إليه في مقياس القيادة الخادمة، تراوحت بين (٠,٥٨٨) - (٠,٨٠٣) وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، ولجميع أبعاد مقياس القيادة الخادمة، وعليه يصبح مقياس القيادة الخادمة في صورته النهائية مكوناً من (٣٤) فقرة موزعة على (٣) أبعاد.

ثبات أداة الدراسة: تم تقدير معامل ثبات الاستبانة الداخلي بتطبيق معادلة "ألفا" كرونباخ (Cronbachs Alpha)، لجميع أبعاد أداتي الدراسة والدرجة الكلية في العينة الاستطلاعية التي بلغت (٥٠) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة، ويوضح ذلك جدول (٥).

جدول (٥): معاملات ثبات كرونباخ ألفا " α " لأبعاد أداتي الدراسة، والدرجة الكلية في العينة الاستطلاعية

الرقم	المقياس/البعد	معاملات ثبات كرونباخ ألفا " α "
مقياس الالتزام التنظيمي		
١	البعد الأول: الالتزام التنظيمي العاطفي	٠,٩٢١
٢	البعد الثاني: الالتزام التنظيمي المستمر	٠,٨٩٤

٠,٨٨٦	البعد الثالث: الالتزام الأخلاقي	٣
٠,٩٤٢	مقياس الالتزام التنظيمي ككل	
مقياس القيادة الخادمة		
٠,٩٤٨	البعد الأول: تطوير العاملين	١
٠,٩٠١	البعد الثاني: الصفات الشخصية للقائد	٢
٠,٩٢٢	البعد الثالث: الاهتمام بالمتجمع	٣
٠,٩٥٧	مقياس القيادة الخادمة ككل	

يُظهر جدول (٥) أن معاملات الثبات المقدرة بمعادلة كرونباخ ألفا " α " لأبعاد مقياس الالتزام التنظيمي قد تراوحت بين (٠,٨٨٦ - ٠,٩٢١)، وقد بلغت درجة الثبات الكلية للمقياس (٠,٩٤٢)، وجاءت معاملات الثبات المقدرة بمعادلة كرونباخ ألفا " α " لأبعاد مقياس القيادة الخادمة بين (٠,٩٠١ - ٠,٩٤٨)، وقد بلغت درجة الثبات الكلية للمقياس (٠,٩٥٧)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض تطبيق الدراسة ((Crocker & Algina, 1986).

تصحيح أداة الدراسة: جاء أمام كل فقرة من فقرات أداة الدراسة مقياس ليكرت الخماسي، والذي يعكس درجة موافقة أفراد عينة الدراسة كالتالي: (بدرجة كبيرة جداً) أعطيت ٥ درجات، (بدرجة كبيرة) أعطيت ٤ درجات، (بدرجة متوسطة) أعطيت ٣ درجات، (بدرجة قليلة) أعطيت درجتين، (بدرجة قليلة جداً) أعطيت درجة واحدة. ولتحديد مستوى الالتزام وتحديد الاتجاه لمقياس ليكرت الخماسي، تم حساب القيم (الأوزان)، وعليه تصبح فئات الحكم على المتوسطات للفقرات والأبعاد كما يلي: من ١ إلى ١,٧٩ (بدرجة قليلة جداً)، من ١,٨٠ إلى ٢,٥٩ (بدرجة قليلة)، من ٢,٦٠ إلى ٣,٣٩ (بدرجة متوسطة)، من ٣,٤٠ إلى ٤,١٩ (بدرجة كبيرة)، من ٤,٢٠ إلى ٥ (بدرجة كبيرة جداً) (أبو صالح، ٢٠٠٤).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: " ما مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات في ضوء ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل فقرة من فقرات أبعاد الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات في ضوء ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة، والجدول رقم (٦) يوضح مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات في البعد الأول: الالتزام التنظيمي العاطفي.

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات في البعد الأول: الالتزام التنظيمي العاطفي مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام
٢	أشعر بالفخر لانتمائي للمدرسة التي أعمل فيها.	٤,٤٧٦٧	٠,٨٣٠٠	كبيرة جداً
٨	أشعر بالالتزام دائم لمدرستي.	٤,٤٣١٤	٠,٧٩٧٨٦	كبيرة جداً
٩	لمدرستي مكانة عظيمة في نفسي.	٤,٣٨٦١	٠,٨٧٤٢٣	كبيرة جداً
٣	أشعر بالاعتزاز عندما أتحدث عن مدرستي.	٤,٣٦٩٢	٠,٨٧٩٩٤	كبيرة جداً
٧	العلاقات الاجتماعية في مدرستي تزيد من ولائي لها.	٤,٢٧١٦	٠,٨٩٢١٠	كبيرة جداً
٥	أتعاش مع المشكلات التي تواجه مدرستي وكأنها جزء من مشكلاتي الخاصة.	٤,١٥٤٢	٠,٩٥٠٧٧	كبيرة
٤	لا أرى بديلاً للمدرسة التي أعمل فيها.	٣,٨٩٥٣	١,٢٢٧٧٨	كبيرة
٦	أرى أن نقد زملائي للمدرسة غير مبرر.	٣,٤٥١٢	١,٠٧٩٧٣	كبيرة
١	لا أتقبل انتقاد الآخرين للمدرسة التي أعمل فيها.	٣,٣١٤٠	١,٢٧٨٦٦	متوسطة
	البعد الأول: الالتزام التنظيمي العاطفي	٤,٠٨٣٣		كبيرة

يتضح من جدول (٦) أن مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات في ضوء ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة في البعد الأول: الالتزام التنظيمي العاطفي، جاءت بدرجة (كبيرة). حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا البعد (٤,٠٨٣٣). كما يتضح من النتائج أن فقرات هذا البعد تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣,٣١٤٠ إلى ٤,٤٧٦٧).

أما بالنسبة لمستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات في ضوء ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة في البعد الثاني: الالتزام التنظيمي المستمر، والجدول رقم (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات في البعد الثاني: الالتزام التنظيمي المستمر مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام
١٣	يزداد انتمائي للمدرسة كلما توالى السنين.	٤,٣٥٩٣	٠,٨٨٤٨٣	كبيرة جداً
١٤	أقوم بمجهود مملوس حياً في مدرستي وحرصاً على بقائي فيها.	٤,٢٣٠٦	٠,٩٤١٢٠	كبيرة جداً
١٦	وجودي في هذه المدرسة يشعري بمكانتي الاجتماعية.	٤,٠٨٠٦	١,٠٨٨٤٤	كبيرة
١٢	أشعر بالقلق عندما أتوقع أو أشعر بأنه سيتم نقلي إلى مدرسة أخرى.	٣,٩٥٠٥	١,٢٣٨٧٠	كبيرة
١٥	أرغب في قضاء ما تبقى من خدمتي في نفس مدرستي.	٣,٩٣٠٧	١,٣٢٤٠٠	كبيرة
١٠	تغطي مدرستي بالعديد المزايا التي ربما، لا تتوفر في المدارس الأخرى.	٣,٨٣١٧	١,١٢٨٤٢	كبيرة
١١	أنصح زملائي في المدارس الأخرى بالانتقال إلى مدرستي.	٣,٨١٦١	١,١٠٦٣١	كبيرة
	البعد الثاني: الالتزام التنظيمي المستمر	٤,٠٢٨٥		كبيرة

يتضح من جدول (٧) أن مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات في ضوء ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة في البعد الثاني: الالتزام التنظيمي المستمر، جاءت بدرجة (كبيرة). حيث بلغ المتوسط الحسابي العام

لهذا البعد (٤,٠٢٨٥). كما يتضح من النتائج أن فقرات هذا البعد تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣,٨١٦١ إلى ٤,٣٥٩٣).

أما بالنسبة لمستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات في ضوء ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة في البعد الثالث: الالتزام الأخلاقي، والجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات في البعد الثالث: الالتزام الأخلاقي مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام
١٩	أشعر بأن نجاح مدرستي جزء كبير من أهدائي.	٤,٤٣١٤	٠,٧٩٠٧٢	كبيرة جداً
٢١	لدي رغبة ملحة في بذل قصارى جهدي لنجاح مدرستي.	٤,٤٠٨٨	٠,٧٩٥٥٨	كبيرة جداً
١٨	مدرستي تستحق الكثير من جهدي وعطائي.	٤,٤٠١٧	٠,٨٠٠٠٧	كبيرة جداً
١٧	ما تحظى به من تعامل أخلاقي يزيد من حرصي على بقائي في المدرسة.	٤,٣٤٥١	٠,٨٨٢٤٦	كبيرة جداً
٢٢	الأمانة الملقاة على عاتقي تزيد من حرصي للبقاء في مدرستي.	٤,٣٠٨٣	٠,٨٨٩٦٥	كبيرة جداً
٢٠	أفكر دائماً في مستقبل مدرستي، وأسهم في التخطيط الجيد لذلك المستقبل.	٤,٢٤٧٥	٠,٩٠٦١٤	كبيرة جداً
البعد الثالث: الالتزام الأخلاقي		٤,٣٥٧١		كبيرة جداً

يتضح من جدول (٨) أن مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات في ضوء ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة في البعد الثالث: الالتزام الأخلاقي، جاءت بدرجة (كبيرة جداً). حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا البعد (٤,٣٥٧١). كما يتضح من النتائج أن فقرات هذا البعد تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٤,٢٤٧٥ إلى ٤,٤٣١٤)، وجميعها جاءت بدرجة كبيرة جداً.

أما بالنسبة لمستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات في ضوء ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة فقد جاء بدرجة كبيرة، والجدول رقم (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩): المتوسطات الحسابية لأبعاد الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات في ضوء ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	درجة الالتزام
١	البعد الثالث: الالتزام الأخلاقي	٤,٣٥٧١	كبيرة جداً
٢	البعد الأول: الالتزام التنظيمي العاطفي	٤,٠٨٣٣	كبيرة
٣	البعد الثاني: الالتزام التنظيمي المستمر	٤,٠٢٨٥	كبيرة
الدرجة الكلية		٤,١٥٦٣	كبيرة

يتضح من جدول (٩) أن مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات في ضوء ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة، جاءت بدرجة (كبيرة)، بمتوسط حسابي (٤,١٥٦٣). وجاء أعلى الأبعاد للبعد الثالث: الالتزام الأخلاقي بمتوسط حسابي (٤,٣٥٧١) وبدرجة كبيرة جداً، تلاه البعد الأول: الالتزام التنظيمي العاطفي بمتوسط حسابي (٤,٠٨٣٣) وبدرجة كبيرة، وأخيراً جاء البعد الثاني: الالتزام التنظيمي المستمر بمتوسط حسابي (٤,٠٢٨٥) وبدرجة كبيرة. ويرى الباحث أن مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات في ضوء ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة، جاء بدرجة كبيرة، بسبب تحانس المرجعية الدينية والفكرية والاجتماعية للمعلمين والمعلمات، مما ولد شعوراً إيجابياً لدى المعلمين والمعلمات تجاه مؤسساتهم والالتزام بقيمها والإخلاص لأهدافها والشعور الدائم بالارتباط معها والافتخار بالانتماء إليها، وجاء البعد الأخلاقي على رأس أبعاد الالتزام

التنظيمي وبدرجة كبيرة جداً، ويعزو الباحث ذلك إلى استشعار المعلمين والمعلمات بأن مدارسهم تشكل جزءاً من قناعاتهم الفكرية وانتمائهم الوطني والأخلاقي، وأن إنجازاتهم تنعكس بشكل إيجابي على المجتمع، مما أوجد التزاماً أخلاقياً في العمل من أجل تحقيق الأهداف، وشعور المعلمين والمعلمات بالانقياد الذاتي لأهداف مؤسساتهم وحتمية البقاء فيها، كما أن الالتزام التنظيمي العاطفي ناتج عن شعور المعلمين والمعلمات بارتباطهم بمؤسساتهم ومعرفتهم بخصائص مهنتهم، الناتج عن المعرفة العالية التي يتمتعون بها، وعلى الرغم من حصول الالتزام التنظيمي المستمر على الترتيب الأخير بين أبعاد الالتزام التنظيمي إلا أنه جاء بدرجة عالية نتيجة شعور المعلمين والمعلمات بالقيمة الاستثمارية لاستمراريتهم بيئة عملهم التي يعملون فيها مقابل ما يفقده في حال تركه للعمل، كما أن وزارة التعليم تعمل جاهدة على الارتقاء بهذه المهنة وتوفير الدعم اللازم للمعلمين سواء من خلال برامج التطوير المهني أو من خلال الدعم المعنوي أو المادي، مما انعكس بشكل إيجابي على الالتزام التنظيمي لديهم.

وعليه يمكن القول بأن الثقافة الإسلامية والعربية بالإضافة إلى القيم العربية الأصيلة تجعل من المعلمين والمعلمات ملتزمين إلتزاماً أديباً وأخلاقياً تجاه مؤسساتهم، بالإضافة إلى ارتباطهم برفعة أوطانهم والعمل الدؤوب من أجل بناء مستقبل مشرق بلدهم، مما يجعلهم ملتزمين تنظيمياً نحو مؤسساتهم التي يعملون بها.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شيخ السوق (2014) والتي أظهرت أن ممارسة القيادة الخادمة تؤثر في الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس، كما وتتفق هذه النتيجة مع دراسة إبراهيم (٢٠١٣) والتي أظهرت أن مستوى الثقة التنظيمية السائدة في المدارس من وجهة نظر المعلمين والمعلمات جاءت بدرجة كبيرة. وتتفق أيضاً مع دراسة (Goh & Low, 2014) والتي أظهرت وجود مستوى عالٍ من الالتزام التنظيمي تجاه بيئة العمل.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل هناك فروق دالة إحصائية في مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات في ضوء ممارسة القائد لمنهجية القيادة الخادمة تُعزى للمتغيرات: (النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية)؟"

أ- بالنسبة لمتغير النوع الاجتماعي:

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent- Samples T-test) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات لمستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات في ضوء ممارسة القائد لمنهجية القيادة الخادمة تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي، والجدول رقم (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠): نتائج تحليل اختبار (T-TEST) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية الحسابية مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات في ضوء ممارسة القائد لمنهجية القيادة الخادمة تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي

أبعاد الالتزام التنظيمي	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الالتزام التنظيمي العاطفي	ذكر	٢٨٦	٤,٠٠٥٤	٠,٦٧٦١٣	٢,٥١٥-	*٠,٠١٢
	أنثى	٤٢١	٤,١٣٦٢	٠,٦٨٠١٥		
الالتزام التنظيمي المستمر	ذكر	٢٨٦	٣,٨٢٠٢	٠,٨٩٩٦٥	٥,٢٧٠-	*٠,٠٠٠
	أنثى	٤٢١	٤,١٧٠٠	٠,٨٤٢٩٣		
الالتزام الأخلاقي	ذكر	٢٨٦	٤,٣٠٤٢	٠,٧٤١١١	١,٩٧٣-	*٠,٠٥
	أنثى	٤٢١	٤,٣٩٣١	٠,٦٩٤٤١		
الدرجة الكلية	ذكر	٢٨٦	٤,٠٢٨٠	٠,٦٩٨٢٠	٣,٥٦٣-	*٠,٠٠٠
	أنثى	٤٢١	٤,٢١٧٠	٠,٦٨٨٤٩		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$).

يتضح من الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات في ضوء ممارسة القائد لمنهجية القيادة الخادمة تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي في الأبعاد (الالتزام التنظيمي العاطفي، الالتزام التنظيمي المستمر، الالتزام الأخلاقي، والدرجة الكلية) وجاءت الفروق لصالح الإناث، حيث جاءت قيم "ت" المحسوبة (-٢,٥١٥، -٥,٢٧٠، -١,٩٧٣، -٣,٥٦٣) على التوالي، وجاءت مستويات الدلالة (٠,٠١٢، ٠,٠٠٠، ٠,٠٥، ٠,٠٠٠) على التوالي.

ويرى الباحث أن السبب في ذلك يعود إلى طبيعة المعلمات (الإناث)، كونهن أكثر التزاماً من الذكور بحكم طبيعتهن النفسية والاجتماعية.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (Palta, 2018) والتي بينت أن تصورات المعلمين والمعلمات لا تختلف حول الالتزام التنظيمي وفقاً لمتغير الجنس.

بـ بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة:

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات في ضوء ممارسة القائد لمنهجية القيادة الخادمة في الأبعاد (الالتزام التنظيمي العاطفي، الالتزام التنظيمي المستمر، الالتزام الأخلاقي، والدرجة الكلية) تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، والجدول رقم (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١): تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المتوسطات لمستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات في ضوء ممارسة القائد لمنهجية القيادة الخادمة ولجميع أبعاد الدراسة والدرجة الكلية تعزى لمتغير سنوات الخبرة

أبعاد الالتزام التنظيمي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الالتزام التنظيمي العاطفي	بين المجموعات	١,٣٦١	٢	٠,٦٨١	١,٤٦٩	٠,٢٣١
	داخل المجموعات	٣٢٦,١٢٩	٧٠٤	٠,٤٦٣		
	المجموع	٣٢٧,٤٩٠	٧٠٦			
الالتزام التنظيمي المستمر	بين المجموعات	٣٠,١٥٥	٢	٠,٨٣٨	١,٥٧٢	٠,٠٩٣
	داخل المجموعات	٥١٩,٧٨١	٧٠٤	٠,٥٣٣		
	المجموع	٥٤٩,٩٣٦	٧٠٦			
الالتزام الأخلاقي	بين المجموعات	٠,٥٢٤	٢	٠,٢٦٢	٠,٥١٢	٠,٥٩٩
	داخل المجموعات	٣٥٩,٨٨١	٧٠٤	٠,٥١١		
	المجموع	٣٦٠,٤٠٥	٧٠٦			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٥,٧٤٩	٢	٠,٧٠٨	١,٥٨٤	٠,٠٨٧
	داخل المجموعات	٣٣٨,٣٥٧	٧٠٤	٠,٤٤٧		
	المجموع	٣٤٤,١٠٥	٧٠٦			

* ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$).

تبين من الجدول (١١) وبعد إجراء تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات في ضوء ممارسة القائد لمنهجية القيادة الخادمة في الأبعاد (الالتزام التنظيمي العاطفي، الالتزام التنظيمي المستمر، الالتزام الأخلاقي، والدرجة الكلية) تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، حيث جاءت قيم "ف" (١,٤٦٩، ١,٥٧٢، ٠,٥١٢، ١,٥٨٤) على التوالي، وجاءت مستويات الدلالة (٠,٢٣١، ٠,٠٩٣، ٠,٥٩٩، ٠,٠٨٧) على التوالي.

ويرى الباحث أن المعلمين والمعلمات يمتلكون المعرفة، والإدراك بما يكفي ليجعل منهم عنواناً للالتزام فهم القدوة الحسنة لطلبتهم، كما يمكن عزو هذه النتيجة للنمط القيادي المتبع في البيئة التنظيمية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Palta, 2018) والتي أظهرت أن تصورات المعلمين والمعلمات لا تختلف حول الالتزام التنظيمي وفقاً لمتغير الأقدمية في العمل.

ج- بالنسبة لمتغير المرحلة الدراسية:

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات في ضوء ممارسة القائد لمنهجية القيادة الخادمة في الأبعاد (الالتزام

التنظيمي العاطفي، الالتزام التنظيمي المستمر، الالتزام الأخلاقي، والدرجة الكلية) تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية، والجدول رقم (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢): تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المتوسطات لمستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات في ضوء ممارسة القائد لمنهجية القيادة الخادمة ولجميع أبعاد الدراسة والدرجة الكلية تُعزى لمتغير

المرحلة الدراسية

أبعاد الالتزام التنظيمي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الالتزام التنظيمي العاطفي	بين المجموعات	٣,٠٤٧	٢	١,٥٢٣	٣,٣٠٦	*,٠,٣٧
	داخل المجموعات	٣٢٤,٤٤٣	٧٠٤	٠,٤٦١		
	المجموع	٣٢٧,٤٩٠	٧٠٦			
الالتزام التنظيمي المستمر	بين المجموعات	١٣,٩٣٦	٢	٦,٩٦٨	٩,١٥٢	*,٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٥٣٦	٧٠٤	٠,٧٦١		
	المجموع	٥٤٩,٩٣٦	٧٠٦			
الالتزام الأخلاقي	بين المجموعات	٢,٤٩٨	٢	١,٢٤٩	٣,٨٩٤	*,٠,٢٤
	داخل المجموعات	٣٥٧,٩٠٧	٧٠٤	٠,٥٠٤		
	المجموع	٣٦٠,٤٠٥	٧٠٦			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٥,٢١٠	٢	٢,٦٠٥	٥,٤١١	*,٠,٠٠٥
	داخل المجموعات	٣٣٨,٨٩٦	٧٠٤	٠,٤٨١		
	المجموع	٣٤٤,١٠٥	٧٠٦			

* ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq ٠,٠٥)$.

تبين من الجدول (١٢) وبعد إجراء تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة $\geq \alpha$ (٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لمستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات في ضوء ممارسة القائد لمنهجية القيادة الخادمة في الأبعاد (الالتزام التنظيمي العاطفي، الالتزام التنظيمي المستمر، الالتزام الأخلاقي، والدرجة

الكلية) تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية، حيث جاءت قيم "ف" المحسوبة (٣,٣٠٦، ٩,١٥٢، ٣,٨٩٤، ٥,٤١١) على التوالي، وجاءت مستويات الدلالة (٠,٠٣٧، ٠,٠٠٠، ٠,٠٢٤، ٠,٠٠٥) على التوالي.

ولتحديد اتجاه الفروق بين فئات متغير المرحلة الدراسية، تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول رقم (١٣) يوضح ذلك.

جدول (١٣): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية للتعرف على اتجاه الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقييم المعلمين والمعلمات في ضوء ممارسة القائد لمنهجية القيادة الخادمة ولجميع الأبعاد والدرجة الكلية تعزى لمتغير السنة الدراسية

أبعاد الالتزام التنظيمي	المرحلة الدراسية	المتوسط الحسابي	الابتدائية	المتوسطة	الثانوية
الالتزام التنظيمي العاطفي	الابتدائية	٤,١٤٣٧			*,١٥٩٥
	المتوسطة	٣,٩٨٤٢			
	الثانوية	٤,٠٥٩٤			
الالتزام التنظيمي المستمر	الابتدائية	٤,١٦٨٩			*,٣٠٣٣
	المتوسطة	٣,٨٦٥٦			
	الثانوية	٣,٩١٢١			
الالتزام الأخلاقي	الابتدائية	٤,٤١٦٠			*,٤٠٠٤
	المتوسطة	٤,٠١٥٦			
	الثانوية	٤,٢٨٤٣			
الدرجة الكلية	الابتدائية	٤,٢٢٦٠			*,١٨٩٢
	المتوسطة	٤,٠٣٦٨			
	الثانوية	٤,٠٧٣٩			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0,05)$.

يتبين من الجدول رقم (١٣) وبعد استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، أن فروق المتوسطات الحسابية التي ظهرت بين المتوسطات لمستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات في ضوء ممارسة القائد لمنهجية

القيادة الخادمة في الأبعاد (الالتزام التنظيمي العاطفي، الالتزام التنظيمي المستمر، الالتزام التنظيمي الأخلاقي، والدرجة الكلية) تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية، جاءت الفروق بين (المرحلة الابتدائية) وبين (المرحلة المتوسطة) وكانت لصالح المرحلة الابتدائية، وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$)).

ويرى الباحث أن السبب في ذلك ربما يعود إلى خصائص المرحلة الابتدائية التي تمتاز بها عن غيرها من المراحل الدراسية، حيث تمتاز المرحلة الابتدائية بعدة خصائص تجعل منها مرحلة مهمة في حياة التلميذ والمعلم والإدارة المدرسية على حد سواء، وعلى المعلم إدراك هذه الخصائص للقيام بدوره الفاعل والمؤثر فيها بشكل إيجابي، ومن هذه الخصائص: تعويد التلاميذ على السلوكيات الجيدة، وتدريبهم على المهارات الحركية، وزيادة مدى إدراك التلاميذ، وتدريب التلاميذ على القراءة والكتابة، وتنمية مهاراتهم على النقد البناء والتعبير عن آرائهم بكل شجاعة وأدب، وحتى يستطيع المعلم تحقيق ذلك لا بد أن يتوفر لديه مستوى عالٍ من الالتزام التنظيمي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة دهليز وغالي (٢٠١٨) والتي أظهرت وجود تباين في مستويات الالتزام التنظيمي للعاملين وفقاً لمتغير بيئة العمل.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: " ما مدى ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل فقرة من فقرات أبعاد القيادة الخادمة للقائد التربوي، والجدول

رقم (١٤) يوضح مدى ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في البعد الأول: تطوير العاملين.

جدول (١٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في البعد الأول: تطوير العاملين مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام
٧	يسعى القائد إلى جودة الأداء بحرص واهتمام.	٤,٤٢١٥	٠,٨٨٢٩٥	كبيرة جداً
١	يسعى القائد دوماً لمساعدة الآخرين.	٤,٤٠٤٥	٠,٨٩٨٧٨	كبيرة جداً
٩	يبدو القائد سعيداً عند تقديمه الخدمة للآخرين.	٤,٣٧٧٧	٠,٩٠٠٢٤	كبيرة جداً
٢	يشجع القائد منسوبي المدرسة ويدعم ويقدر مبادراتهم.	٤,٣٦٢١	٠,٩٧٢٢١	كبيرة جداً
١٢	يسعى القائد دائماً لحل المشكلات التي تواجه العاملين في العمل.	٤,٢١٢٢	٠,٩٨١٥٤	كبيرة جداً
٨	يوجه القائد العاملين نحو الأداء الأفضل من خلال إقامة الدورات والورش.	٤,١٨٦٧	١,٠٠٥٢٠	كبيرة
٤	يهتم القائد بملاحظات زملائه ويأخذها بعين الاعتبار.	٤,١٨٣٩	١,٠١٥٥٣	كبيرة
١٥	يستخدم القائد أسلوب الإقناع لتحقيق أهداف المدرسة.	٤,١٧٨٢	٠,٩٨٣٩٧	كبيرة
١١	يحرص القائد على تقدير عمل الآخرين ومكافأته.	٤,١٧٥٤	١,٠٤٥٨٧	كبيرة
١٠	لا يكلف القائد العاملين فوق قدراتهم وطاقتهم.	٤,١٤١٤	١,٠٣٧٤٤	كبيرة
٣	يتقبل القائد نقد زملائه وملاحظاتهم.	٤,١٢٨٧	١,٠٣٩٧٨	كبيرة
١٣	يزود القائد العاملين بالخبرات اللازمة لتطورهم المهني.	٤,١١٤٦	١,٠٤٢٨٠	كبيرة
٦	يتغاضى القائد عن أخطاء زملائه ليمنحهم فرصاً أفضل.	٤,١٠٧٥	٠,٩٩٥٦٢	كبيرة
١٦	يقوم القائد بتوزيع الأدوار والمسؤوليات على العاملين بشكل عادل.	٤,٠٨٣٥	١,٠٧٢٥٠	كبيرة
١٤	يشرك القائد العاملين في اتخاذ القرار ويمكنهم من ذلك.	٤,٠٦٥١	١,٠٣٦٨٦	كبيرة
٥	يفوض القائد بعض صلاحياته في العمل.	٣,٧٩٠٧	١,١٤٥٨٩	كبيرة
	البعد الأول: تطوير العاملين	٤,١٨٣		كبيرة

يتضح من جدول (١٤) أن مدى ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في البعد الأول: تطوير العاملين، جاءت بدرجة (كبيرة). حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا البعد

(٤,١٨٣). كما يتضح من النتائج أن فقرات هذا البعد تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣,٧٩٠٧ إلى ٤,٤٢١٥)، وجاءت جميعها بدرجة (كبيرة جداً، وكبيرة).

أما بالنسبة لمدى ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في البعد الثاني: فالصفات الشخصية للقائد، والجدول رقم (١٥) يوضح ذلك.

جدول (١٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في البعد الثاني: الصفات الشخصية للقائد

مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
٢٦	يتواجد القائد دائماً في مكان عمله في أثناء الدوام الرسمي.	٤,٤٩٣٦	٠,٨٢٠٠١	كبيرة جداً
١٨	يتسم القائد بالتواضع ولين الجانب.	٤,٣٩١٨	٠,٩٢٠٧٠	كبيرة جداً
٢٥	يحسن القائد الاستماع لزملائه.	٤,٢٥٧٤	٠,٩٦٩١٨	كبيرة جداً
٢٤	يهتم القائد بمشاعر زملائه في العمل.	٤,٢٣٤٨	١,٠٣٤١٤	كبيرة جداً
٢٣	يبادر القائد في طرح الأفكار.	٤,٢٣٣٤	١,٠٠٠٣٥	كبيرة جداً
١٧	يتعامل القائد بصدق وصراحة مع جميع العاملين.	٤,٢١٣٦	٠,٩٩٦٢٧	كبيرة جداً
٢٢	يمتلك القائد قلباً ودوداً ويقف على مسافة واحدة من الجميع.	٤,١٨٨١	١,٠٦٨٤٦	كبيرة
٢١	لا يميل القائد إلى التملق أمام الآخرين.	٤,١٤٩٩	١,٠٢٨٠١	كبيرة
٢٧	يقدم القائد مصالح الآخرين على مصالحه الخاصة.	٤,٠٣٩٦	١,٠٨٤٨٥	كبيرة
٢٠	يعتذر القائد عن أي خطأ ارتكبه في حق الآخرين.	٤,٠١٨٤	١,٠٩٣٨٧	كبيرة
١٩	يعترف القائد بأخطائه دون تردد.	٣,٩٦٠٦	١,١٠٥٥٤	كبيرة
	البعد الثاني: الصفات الشخصية للقائد	٤,٢٠		كبيرة جداً

يتضح من جدول (١٥) أن مدى ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في البعد الثاني: الصفات الشخصية

للقائد، جاءت بدرجة (كبيرة جداً). حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا البعد (٤,٢٠). كما يتضح من النتائج أن فقرات هذا البعد تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣,٩٦٠٦ إلى ٤,٩٣٦٤)، وجميعها جاءت بدرجة (كبيرة جداً، وكبيرة).

أما بالنسبة لمدى ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في البعد الثالث: فالاهتمام بالمجتمع، والجدول رقم (١٦) يوضح ذلك.

جدول (١٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في البعد الثالث: الاهتمام بالمجتمع مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب

المتوسط الحسابي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
٢٨	يؤكد القائد دائماً على ضرورة توثيق الصلة بالمجتمع.	٤,٢٧٥٨	٠,٨٩٩٤٩	كبيرة جداً
٣٤	يشعر القائد العاملين معه بأهمية المجتمع في بناء شخصية الطالب.	٤,١٦٥٥	١,٠٣٨٦٦	كبيرة
٢٩	يشجع القائد العاملين معه للقيام بأعمال تطوعية تخدم المجتمع.	٤,٠٩٤٨	١,٠٣٢٥١	كبيرة
٣١	يبحث القائد العاملين معه على تنمية وتطوير المجتمع في شتى نواحيه.	٤,٠٢١٢	١,٠٨٤٧١	كبيرة
٣٠	يوظف القائد جانب من أنشطة المدرسة لخدمة المجتمع ومشاركته.	٤,٠٠٨٥	١,٠٨٨١٥	كبيرة
٣٢	يحرص على تلمس احتياجات المجتمع ومشكلاته.	٣,٩٤٠٦	١,٠٩٥٦٤	كبيرة
٣٣	يشجع العاملين على إجراء الدراسات العلمية لمعرفة مشكلات المجتمع.	٣,٧٧٣٧	١,٢١٤٧٥	كبيرة
	البعد الثالث: الاهتمام بالمجتمع	٤,٠٤٠		كبيرة

يتضح من جدول (١٦) أن مدى ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في البعد الثالث: الاهتمام بالمجتمع، جاءت بدرجة (كبيرة). حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا البعد (٤,٠٤٠). كما يتضح من النتائج أن فقرات هذا البعد تراوحت

متوسطاتها الحسابية ما بين (٣,٧٧٣٧ إلى ٤,٢٧٥٨)، وغالبيتها جاءت بدرجة كبيرة.

أما بالنسبة لمدى ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، فالجدول رقم (١٧) يوضح ذلك.

جدول (١٧): المتوسطات الحسابية لمدى ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات مرتبة ترتيباً تنازلياً لأبعاد المقياس حسب المتوسط الحسابي

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	درجة الممارسة
١	البعد الثاني: الصفات الشخصية للقائد	٤,٢٠	كبيرة جداً
٢	البعد الأول: تطوير العاملين	٤,١٨٣	كبيرة
٣	البعد الثالث: الاهتمام بالمجتمع	٤,٠٤٠	كبيرة
	الدرجة الكلية	٤,١٤١	كبيرة

يتضح من جدول (١٧) أن مدى ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، جاءت بدرجة (كبيرة)، بمتوسط حسابي (٤,١٤١). وجاء أعلى الأبعاد للبعد الثاني: الصفات الشخصية للقائد بمتوسط حسابي (٤,٢٠) وبدرجة كبيرة جداً، تلاه البعد الأول: تطوير العاملين بمتوسط حسابي (٤,١٨٣) وبدرجة كبيرة، وأخيراً جاء البعد الثالث: الاهتمام بالمجتمع بمتوسط حسابي (٤,٠٤٠) وبدرجة كبيرة.

ويرى الباحث أن السبب في ذلك قد يعود إلى إيمان القائد التربوي ووعيه بأن اتباع أسلوب القيادة الخادمة أحد أهم الأساليب الناجعة في العملية التعليمية التعليمية وإمامه بمتطلبات القيادة الخادمة من خلال السمات الشخصية التي يجب أن يمتلكها، واهتمامه بالعاملين وتشجيعهم وخدمتهم، فضلاً عن أهمية إمامه بالمشاركة والخدمة المجتمعية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العبرية (٢٠١٧) والتي أظهرت أن درجة ممارسة مديرات المدارس للقيادة الخادمة مرتفعة من وجهة نظر المعلمات. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة المعشر (2014)، ودراسة إبراهيم (٢٠١٣) اللتين أظهرتا أن مستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات كان متوسطاً.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "هل هناك فروق دالة إحصائية في مستوى ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تُعزى للمتغيرات: (النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية)؟".

أ- بالنسبة لمتغير النوع الاجتماعي:

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent- Samples T-test) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات لدى ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي، والجدول رقم (١٨) يوضح ذلك.

جدول (١٨): نتائج تحليل اختبار (ت) (T-TEST) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية مدى ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تُعزى لتغير النوع الاجتماعي

أبعاد القيادة الخادمة	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تطوير العاملين	ذكر	٢٨٦	٤,١٩٠١	٠,٨٤٦٨٠	٠,١٧٥	٠,٨٦١
	أنثى	٤٢١	٤,١٧٨٧	٠,٨٥٣١٤		
الصفات الشخصية للقائد	ذكر	٢٨٦	٤,٢١٠١	٠,٨٨٥٩٥	٠,٢٩٢	٠,٧٧١
	أنثى	٤٢١	٤,١٩٠٢	٠,٨٩١٢٠		
الاهتمام بالمجتمع	ذكر	٢٨٦	٣,٩٤٠٦	١,٠٢٧٧٠	١,٥٨٣-	٠,٠٩٧
	أنثى	٤٢١	٤,١٠٧٦	٠,٩٣٩٦٣		
الدرجة الكلية	ذكر	٢٨٦	٤,١٤٥٢	٠,٨٤٩٤١	٠,٣٤٨-	٠,٧٢٨
	أنثى	٤٢١	٤,١٦٧٨	٠,٨٤٦٦٦		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$).

يتضح من الجدول (١٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمدى ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تُعزى لتغير النوع الاجتماعي في الأبعاد (تطوير العاملين، الصفات الشخصية للقائد، الاهتمام بالمجتمع، والدرجة الكلية)، حيث جاءت قيم "ت" المحسوبة (٠,١٧٥، ٠,٢٩٢، ١,٥٨٣-، ٠,٣٤٨-) على التوالي، وجاءت مستويات الدلالة (٠,٨٦١، ٠,٧٧١، ٠,٠٩٧، ٠,٧٢٨) على التوالي.

ويرى الباحث أن السبب في ذلك قد يعود إلى إدراك القادة التربويين من الجنسين لمبدأ العدالة بين العاملين ومعاملة الجميع بموضوعية دون تمييز شخصي، كما قد يعزى السبب إلى أن جميع القادة يخضعون لنفس البرامج

التدريبية التي تقيمها الإدارة بهدف تطويرهم وإلمامهم بالأساليب الفعالة في التعامل مع مرؤوسيهـم.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الديرية (٢٠١٧) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمدى تطبيق القيادة الخادمة في المدارس تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الذكور. كما وتختلف هذه النتيجة مع دراسة إبراهيم (٢٠١٣) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة تُعزى لمتغيرات الجنس.

ب - بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة:

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمدى ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تُعزى لمتغير سنوات الخبرة في الأبعاد (تطوير العاملين، الصفات الشخصية للقائد، الاهتمام بالمجتمع، والدرجة الكلية)، والجدول رقم (١٩) يوضح ذلك.

جدول (١٩): تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، للكشف عن الفروق ذات

الدلالة الإحصائية بين المتوسطات لمدى ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة من وجهة نظر

المعلمين والمعلمات وجميع الأبعاد والدرجة الكلية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة

أبعاد القيادة الخادمة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
تطوير العاملين	بين المجموعات	٠,٢٤٥	٢	٠,١٢٢	٠,١٦٩	٠,٨٤٥
	داخل المجموعات	٥٠٩,٨٤١	٧٠٤	٠,٧٢٤		
	المجموع	٥١٠,٠٨٥	٧٠٦			
الصفات الشخصية للقائد	بين المجموعات	٠,٣١٠	٢	٠,١٥٥	٠,١٩٦	٠,٨٢٢

		٠,٧٩١	٧٠٤	٥٥٧,٠٣٥	داخل المجموعات	
			٧٠٦	٥٥٧,٣٤٦	المجموع	
		٠,٨١٨	٢	١,٦٣٦	بين المجموعات	
		٠,٩٥٩	٧٠٤	٦٧٤,٩٤٦	داخل المجموعات	
٠,٤٢٦	٠,٨٥٣		٧٠٦	٦٧٦,٥٨٣	المجموع	الاهتمام بالمجتمع
		٠,٠٤٠	٢	٠,٠٨٠	بين المجموعات	
		٠,٧٢٠	٧٠٤	٥٠٦,٧٠٤	داخل المجموعات	
٠,٩٤٦	٠,٠٥٦		٧٠٦	٥٠٦,٧٨٥	المجموع	الدرجة الكلية

* ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$).

تبين من الجدول (١٩) وبعد إجراء تحليل التباين الأحادي One-Way (ANOVA)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\geq \alpha$) (٠,٠٥) بين المتوسطات لمدى ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تُعزى لمتغير سنوات الخبرة في الأبعاد (تطوير العاملين، الصفات الشخصية للقائد، الاهتمام بالمجتمع، والدرجة الكلية)، حيث جاءت قيم "ف" (٠,١٦٩، ٠,١٩٦، ٠,٨٥٣، ٠,٠٥٦) على التوالي، وجاءت مستويات الدلالة (٠,٨٤٥، ٠,٨٢٢، ٠,٤٢٦، ٠,٩٤٦) على التوالي.

ويرى الباحث أن السبب في ذلك قد يعود إلى أن المعلمين والمعلمات الجدد ومن ذوي الخبرة المتوسطة وكذلك من ذوي الخبرة الطويلة يدركون أبعاد القيادة الخادمة وسماتها مما ألقى الفروق فيما بينهم حيال تقييم القائد التربوي.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة إبراهيم (٢٠١٣) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة تُعزى لمتغير الخبرة. كما وتختلف مع دراسة المعشر (٢٠١٤) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة المديرين للقيادة الخادمة تُعزى لمتغير الخبرة وجاءت الفروق لصالح الفئة (من 5- أقل من 10 سنوات).

ج - بالنسبة لمتغير المرحلة الدراسية:

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدى ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في الأبعاد (تطوير العاملين، الصفات الشخصية للقائد، الاهتمام بالمجتمع، والدرجة الكلية) تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية، والجدول رقم (٢٠) يوضح ذلك.

جدول (٢٠): تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المتوسطات لدى ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وجميع الأبعاد والدرجة الكلية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية

أبعاد القيادة الخادمة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
تطوير العاملين	بين المجموعات	١,٥٨٢	٢	٠,٧٩١	١,٠٩٥	٠,٣٣٥
	داخل المجموعات	٥٠٨,٥٠٣	٧٠٤	٠,٧٢٢		
	المجموع	٥١٠,٠٨٥	٧٠٦			
الصفات الشخصية للقائد	بين المجموعات	١,٢٤٢	٢	٠,٦٢١	٠,٧٨٦	٠,٤٥٦
	داخل المجموعات	٥٥٦,١٠٣	٧٠٤	٠,٧٩٠		
	المجموع	٥٥٧,٣٤٦	٧٠٦			
الاهتمام بالمجتمع	بين المجموعات	٠,٣٧٠	٢	٠,١٨٥	٠,١٩٣	٠,٨٢٥
	داخل المجموعات	٦٧٦,٢١٢	٧٠٤	٠,٩٦١		
	المجموع	٦٧٦,٥٨٣	٧٠٦			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١,١١٦	٢	٠,٥٥٨	٠,٧٧٧	٠,٤٦٠
	داخل المجموعات	٥٠٥,٦٦٨	٧٠٤	٠,٧١٨		
	المجموع	٥٠٦,٧٨٥	٧٠٦			

* ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$).

تبين من الجدول (٢٠) وبعد إجراء تحليل التباين الأحادي One-Way (ANOVA)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0,05$) بين المتوسطات لمدى ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في الأبعاد (تطوير العاملين، الصفات الشخصية للقائد، الاهتمام بالمجتمع، والدرجة الكلية) تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية، حيث جاءت قيم "ف" المحسوبة (٠,٧٨٦، ١,٠٩٥، ٠,١٩٣، ٠,٧٧٧) على التوالي، وجاءت مستويات الدلالة (٠,٣٣٥، ٠,٤٥٦، ٠,٨٢٥، ٠,٤٦٠) على التوالي.

ويرى الباحث أن السبب في ذلك قد يُعزى إلى إلمام المعلمين والمعلمات بمنهجية القيادة الخادمة وقدرتهم على تقييم واقع القائد التربوي بموضوعية بغض النظر عن المرحلة التي يعملون بها.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة المعشر (٢٠١٤) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة المديرين للقيادة الخادمة تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية وجاءت الفروق لصالح المرحلة الأساسية. كما وتختلف أيضاً مع دراسة الديرية (٢٠١٧) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة إمكانية تطبيق مديري المدارس للقيادة الخادمة ولصالح المرحلة الثانوية.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: "هل هناك علاقة ارتباطية بين الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات؟ وممارسة القائد لمنهجية القيادة الخادمة؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين ممارسة القائد لمنهجية القيادة الخادمة والالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات، كما هو موضح بالجدول رقم (٢١).

جدول (٢١): قيم معاملات ارتباط بيرسون بين ممارسة القائد لمنهجية القيادة الخادمة والالتزام التنظيمي

للمعلمين والمعلمات

الالتزام التنظيمي				القيادة الخادمة
الدرجة الكلية	الاهتمام بالاجتماع	الصفات الشخصية للقائد	تطوير العاملين	
**٠,٥٩٤	**٠,٥٥٨	**٠,٥٢٨	**٠,٥٩٧	الالتزام التنظيمي العاطفي
**٠,٥٩١	**٠,٥٤١	**٠,٥٣٨	**٠,٥٩٢	الالتزام التنظيمي المستمر
**٠,٦٦٥	**٠,٦١٧	**٠,٦١٨	**٠,٦٥٤	الالتزام الأخلاقي
**٠,٦٦٠	**٠,٦١٣	**٠,٦٠٠	**٠,٦٥٩	الدرجة الكلية

**وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

يتضح من جدول (٢١) وجود علاقة ارتباطية طردية بين ممارسة القائد لمنهجية القيادة الخادمة والالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات ولجميع الأبعاد والدرجة الكلية، وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

ويرى الباحث أن السبب في ذلك قد يُعزى إلى الأهمية الكبيرة للقيادة الخادمة وقدرتها على استيعاب المتغيرات والتطورات المتسارعة في هذا العصر، لتحقيق المستوى المنشود من الالتزام التنظيمي في إطار العمل، كما أنها تؤكد على حاجات المعلمين والمعلمات، حيث أنها تهتم بدرجة كبيرة بالمرؤوسين، بحيث تحقق لهم احترام ذواتهم الإنسانية، وتمنحهم الحرية والاستقلالية، بالإضافة إلى أنها تعترف بالإنجازات والجهود التي يبذلونها في سبيل المصلحة العامة للمدرسة والتي تقيم أعمالهم وتتعاطف معهم، كما تلعب القيادة الخادمة

دورًا مهمًا في رفع وتحفيز الروح المعنوية للمعلمين والمعلمات بسبب اسهاماتها الفاعلة في تحقيق أعلى مستوى من المشاركة، مما تؤدي إلى درجة عالية من الالتزام التنظيمي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الديرية (٢٠١٧) والتي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيًا بين درجة تطبيق القيادة الخادمة لمديري المدارس، والدافعية لدى المعلمين والمعلمات. كما وتتفق مع دراسة (Cerit, 2010) والتي بينت وجود علاقة ارتباط موجبة بين ممارسة القيادة الخادمة لمديري المدارس وبين الالتزام التنظيمي لدى المعلمين والمعلمات، ودراسة (Mcauley,2016) والتي أظهرت وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين القيادة الخادمة والثقة التنظيمية، ودراسة (Chinmona,2013) والتي أظهرت وجود ارتباط موجب وذات دلالة إحصائية بين القيادة الخادمة والالتزام التنظيمي. ودراسة (Ramli & Desa, 2014) والتي أظهرت وجود علاقة ارتباط طردية موجبة بين القيادة الخادمة والالتزام التنظيمي.

ملخص النتائج:

أن مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات في ضوء ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة، جاءت بدرجة (كبيرة)، وجاء أعلى الأبعاد، بعد الالتزام وبدرجة كبيرة جداً، تلاه بعدا الالتزام التنظيمي العاطفي والمستمر وبدرجة كبيرة.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسائية لمستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات في ضوء ممارسة القائد لمنهجية القيادة الخادمة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسائية لمستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات في ضوء ممارسة القائد لمنهجية القيادة الخادمة تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي والمرحلة الدراسية وجاءت الفروق لصالح الإناث والمرحلة الابتدائية.

أن مدى ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، جاءت بدرجة (كبيرة)، وجاء أعلى الأبعاد، بعد الصفات الشخصية للقائد وبدرجة كبيرة جداً، تلاه بعدا تطوير العاملين، والاهتمام بالمجتمع وبدرجة كبيرة.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات لمدى ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تُعزى للمتغيرات: النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة، والمرحلة الدراسية

وجود علاقة ارتباطية طردية وذات دلالة إحصائية بين ممارسة القائد لمنهجية القيادة الخادمة والالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات ولجميع الأبعاد والدرجة الكلية

- التوصيات: في ضوء نتائج الدراسة يقدم الباحث عدداً من التوصيات كالاتي:
- ضرورة التركيز على موضوع القيادة الخادمة كونها تساعد على توفير مناخ تنظيمي ملائم تبرز أهميته من خلال تعزيز حالة الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات.
 - إعداد برامج تدريبية للقادة التربويين الجدد لتنمية أسلوب القيادة الخادمة لديهم.
 - نشر ثقافة القيادة الخادمة لدى إدارات القادة التربويين والمشرفين على العملية التعليمية.
 - توفير البيئة التنظيمية الملائمة والتي تشجع على ممارسة القيادة الخادمة.
- المقترحات:**

- في ضوء نتائج الدراسة يقدم الباحث عدداً من المقترحات كالاتي:
- إجراء دراسة لأثر ممارسة القائد التربوي للقيادة الخادمة على أداء المعلم داخل الفصل الدراسي.
 - إجراء دراسة حول دور القيادة الخادمة للقائد التربوي في تنمية الإبداع لدى المعلمين.
 - الكشف عن العلاقة بين القيادة الخادمة للقائد التربوي والتحصيل الدراسي لدى الطلاب في دراسات أخرى.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم، منى عمر (٢٠١٣). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة العامة وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية السائدة في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، السعودية.
- أبو صالح، محمد. (٢٠٠٤). مقدمة في الاحصاء/ مبادئ وتحليل باستخدام SPSS، عمان، الأردن: دار المسيرة.
- ابن حفيظ، شافيه (٢٠١٤) مستوى الولاء التنظيمي في المؤسسات التربوية: دراسة ميدانية بمدينة ورقلة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. (١٧). جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر
- الوزان، خالد محمد احمد (٢٠٠٦). المناخ التنظيمي وعلاقته بالالتزام التنظيمي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- دهليز، خالد، وغالي محمد (٢٠١٨). أثر القيادة الخادمة على الالتزام التنظيمي في المؤسسات الأكاديمية الفلسطينية، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، ١٤ (٣)، 465 - 494
- الديرية، لانا وسلامة، كايد (٢٠١٨) درجة إمكانية تطبيق مديري المدارس الاستكشافية في محافظة العاصمة الأردنية عمان للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بالدافعية تجاه عملهم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحاث والدراسات التربوية والنفسية، (22، 7)، 147-159.
- سعدا، محمد عماد. (2014) الولاء التنظيمي وعلاقته بالرضا المهني دراسة ميدانية في شركة الشرق العالمية للألبسة الداخلية. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. سوريا، ١٢ (٤)، ٤١ - ٦٧.
- شيخ السوق، سمر محمود محمود (٢٠١٤). القيادة الخادمة وعلاقتها بالرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي، [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة المنوفية.

الطجم، عبدالله عبدالغني(١٩٩٦). قياس مدى قدرة العوامل التنظيمية والديموقراطية في التنبؤ بمستوى الالتزام التنظيمي. المجلة العربية للعلوم الإدارية، جامعة الكويت، ٤ (١)، ١٠٣-١٢٤.

العبرية، نعيمه سيف(٢٠١٧). علاقة نمطي القيادتين الخادمة والموزعة بصنع القرار الأخلاقي لدى مديرات مدارس التعليم الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمات، [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

عبدالباقي، صالح الدين محمد (٢٠٠٤) السلوك الفعال في المنظمات، الإسكندرية: الدار الجامعية للنشر والتوزيع.

عبيدات، ذوقان وعبد الرحمن، عدس وكايد، عبد الحق. (٢٠١٦). البحث العلمي: مفهومه-أدواته وأساليبه، (ط ٤)، عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع. عودة، وسيم عبدالقادر. (2016) دور القيادة الخادمة في تحسين مستوى البيئة التنظيمية بوزارة الداخلية والأمن الوطني [رسالة ماجستير غير منشورة]. أكاديمية الادارة والسياسة للدراسات العليا، غزة، فلسطين.

الغامدي، بندر علي(٢٠١٤). درجة توافر سمات القائد الخادم لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الطائف.

المعشر، فاتن (2014). القيادة الخادمة التي يمارسها مديرو مدارس الأمانة العامة لمؤسسات التربية المسيحية في عمان وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين من وجهة نظرهم. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

المراجع الأجنبية:

- Cerit, Y. (2010), "The effects of servant leadership on teachers' organizational commitment in primary schools in Turkey", *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 13 (3), 301-317.
- Chinomona, R. (2013). The influence of servant leadership on employee in a leader and commitment to the organization, *Mediterranean journal of social science*, 4 (14), 405-414.
- Crocker, L. & Algina, J. (1986). *Introduction to Classical and modern test theory*. Canada: Simultaneously.
- Goh, S. & Low Z. (2014). The Influence of Servant Leadership towards Organizational Commitment: The Mediating Role of Trust in Leaders, *International Journal of Business and Management*, 9 (1), 17-25.
- Hunter, J. C. (2004). *The world's most powerful leadership principle: How to become a servant leader*. New York: Crown Business.
- Harwiki, W. (2013). The Influence of Servant Leadership on Organization Culture, Organization commitment, Organizational Citizenship Behavior and Employee, Performance. *Journal of Economics and Behavioral Studies*, 5 (12), 876-885.
- Joseph, E. E., & Winston, B. E. 2005. "A Correlation of Servant Leadership, Leader Trust, and Organizational Trust". *Leadership & Organization Development Journal*, 26 (1) 6-22.
- Lapointe E. & Vandenberghe C. (2015). Examination of the Relationships Between Servant Leadership, Organizational Commitment, and Voice and Antisocial Behaviors. *Journal of Business Ethics*, 148 (1), 99-115
- Lin, C. P., (2005), Modeling the Relationship among Organizational Commitment and its Out Coming and Antecedents using Career Stage as a Moderator, *Asia Pacific Management Review*, 10 (4) 243 – 253.
- Mcauley C. D. (2016). *Servant leadership, exemplary followership, and organizational trust: A quantitative correlational study in performing arts organizations.*, [Dissertation Publishing, University of Phoenix]. Proquest.

- Mercurio, Z. A. (2015). "Affective Commitment as a Core Essence of Organizational Commitment: *An Integrative Literature Review*". *Human Resource Development Review*, 14(4) 389-414.
- Palta A. ٢٠١٩). Examination of Teachers' Perceptions about Servant Leadership and Organizational Commitmen. *International Journal of Economics and Management Sciences* , 12(4).36-41
- Ramli, A., Desa, N. (2014), the Relationship between Servant LeaderShip and Organization Commitment: The Malaysian Perspectives, *International Journal Of Management and Sustainability*, 3 (2), 111-123.
- Robert, Greenleaf(1971). The Institution As Servant. Retrieved 19 September 2020 <https://www.greenleaf.org/products-page/the-institution-as-servant>.
- Robert, Greenleaf(1971) The Servant As Leder. Retrieved 19 September 2020 from <https://www.greenleaf.org/what-is-servant-leadership>.
- Spears, L. C. (2005). "The Understanding and Practice of Servant Leadership". *International Journal of Servant Leadership*, 1(1): 29-46
- Setyaningrum,R. P. 2017. "Relationship between Servant Leadership in Organizational Culture, Organizational Commitment, Organizational Citizenship Behaviour and Customer Satisfaction," *European Research Studies Journal*, European Research Studies Journal, 0(3A), 554-569.
- Spears L. C.(2010). Character and Servant Leadership: Ten Characteristics of Effective, Caring Leaders. *The Journal of Virtues & Leadership*, 1 (1), 25-30.
- Waal, A. & Sivrot, M.(2016).The Relation Between Servant Leadership, Organizational Performance, and the High-Performance Organization Framework *Journal of Leadership & Organizational Studies*.19(2).173-190.
- Woo, B.(2018). Relationship between Servant Leadership Attributes and Trust in Leaders: A Case of Sport Instructors in South Korea. *The Sport Journal*. United States Sports Academy. 22, 1-14
- Yukl, G. A. (2013). *Leadership in Organization* (Ed. 8th) New Jerisy, USA: Pearson Education.

AlmrAjç Alçrbyh:

ÄbrAhym ‘mnÿ çmr (2013). drjĥ mmArsh mdyry AlmdArs AlĥAnwyĥ AlxASĥ fy mHAFĪĪĥ çmAn llqyAdĥ AlçAmĥ wçlAqthA bmswÿ Alĥqĥ AltnĪymyĥ AlsAÿĪĥ fy mdArshm mn wjĥĥ nĪDr Almçlmyn. rsAlĥ mAjstyr ‘jAmçĥ Alšrq AlĀwsT ‘ Alsçwdyĥ.

Âbw SAlH ‘mHmd. (2004). mqdmĥ fy AlAHSA’/ mbAdÿ wtHlyl bAstxdAm spss ‘çmAn ‘AlĀrdn: dAr Almsyrĥ.

Abn HfyĪ ‘šAfyh(2014) mstwÿ AlwlA’ AltnĪymy fy AlmŵssAt Altrbwyĥ: drAsh mydAnyĥ bmdynĥ wrqlĥ. mjlĥ Alçlwm AlĀnsAnyĥ wAlAjtmAçyĥ.(17). jAmçĥ qASdy mrbAH ‘wrqlĥ ‘ AljzAÿr

AlwzAn ‘xAlĪ mHmd AHmd (2006).AlmnAx AltnĪymy wçlAqth bAlAltzAm AltnĪymy ‘rsAlĥ mAjstyr(ÿyr mnšwrĥ) ‘jAmçĥ nAyf Alçrbyĥ llçlwm AlĀmnyĥ ‘AlryAD.

dhlyz ‘xAlĪ ‘wyAly mHmd(2018). Âĥr AlqyAdĥ AlxAdmĥ çlÿ AlAltzAm AltnĪymy fy AlmŵssAt AlĀkAdymyĥ AlflsTynyĥ ‘ Almjlĥ AlĀrdnyĥ fy ĀdArĥ AlĀçmAl’ ٤ ، (3) ٤٦٥ ، - 494

Aldyryĥ‘lAnA wslAmĥ ‘kAyd (2018) drjĥ ĀmkAnyĥ tTbyq mdyry AlmdArs AlAstksĀfyĥ fy mHAFĪĪĥ AlçASmĥ AlĀrdnyĥ çmAn llqyAdĥ AlxAdmĥ mn wjĥĥ nĪDr Almçlmyn wçlAqthA bAlĪAfçyĥ tjAh çmlhm. mjlĥ jAmçĥ Alqds AlmftwHĥ llAbHAĥ wAlĪrAsAt Altrbwyĥ wAlnfsyĥ ،(7) 22١٥٩-١٤٧ ،.

sçdA ‘mHmd çmAd (2014). AlwlA’ AltnĪymy wçlAqth bAlrDA Almĥny drAsh mydAnyĥ fy šrkĥ Alšrq AlçAlmyĥ llĀlbsĥ AldAxlyĥ.mjlĥ AtHAD AljAmçAt Alçrbyĥ lltrbyĥ wçlm Alnfs. swryA١٢ ، (4) ٤١ ، - 67.

šyx Alswq ‘smr mHmwd mHmwd (2014). AlqyAdĥ AlxAdmĥ wçlAqthA bAlrDA AlwĪfyfy wAlAltzAm AltnĪymy ‘[rsAlĥ mAjstyr ÿyr mnšwrĥ] ‘jAmçĥ Almnwfyĥ.

AlTjm ‘çbdAllĥ çbdAlyny(1996).qyAs mdÿ qdrĥ AlçwAml AltnĪymyĥ wAlĪymwyrAfyĥ fy Altnbŵ bmswÿ AlAltzAm AltnĪymy. Almjlĥ Alçrbyĥ llçlwm AlĀdAryĥ ‘jAmçĥ Alkwyt٤ ، (1) ١٢٤-١٠٣ ،.

Alçbryĥ‘nçymĥ syf(2017). çlAqĥ nmTy AlqyAdtyn AlxAddmĥ wAlmwzçĥ bSnc AlqrAr AlĀxlAqy lĪÿ mdyrAt mdArs Altçlym AlĀsAsy fy mHAFĪĪĥ msqT bslTnĥ çmAn mn wjĥĥ nĪDr

AlmçlmAt ,[rsAlh mAjstyr γyr mnšwrh]. jAmçh Alšrq AlÂwsT , çmAn ,AlÂrđn.

çbdAlbAqy ,SAIH Aldyn mHmd (2004) Alslwk AlfçAl fy AlmnDmAt ,AlÂskndryh: AldAr AljAmçyh llnšr wAltwyç.

çbydAt ,ðwqAn wçbd AlrHmn ,çds wkAyd ,çbd AlHq. (2016). AlbH0 Alçlmy: mfhwmh-ÂdwAth wÂsAlybh.(T14) ,çmAn , AlÂrđn: dAr Alfkr llnšr wAltwyç.

çwdh ,wsym çbdAlqAdr.(2016) dwr AlqyAdh AlxAdmh fy tHsyn mstwÿ Albyÿh AltnDymyħ bwzArh AldAxlyħ wAlÂmn AlwTny[rsAlh mAjstyr γyr mnšwrh].ÂkAdymyħ AlAdArh wAlsyašh lldrAsAt AlçlyA ,γzh ,flsTyn.

AlγAmdy ,bndr çly(2014). drjh twAfr smAt AlqAÿd AlxAdm ldÿ mdyry AlmdArs AlθAnwyħ bmdynħ AlTAÿf. [rsAlh mAjstyr γyr mnšwrh] ,jAmçh AlTAÿf.

Almçšr ,fAtn .(2014) AlqyAdh AlxAdmh Alty ymArshA mdyrw mdArs AlÂmAnħ AlçAmħ lmwssAt Altrbwyħ AlmsyHyħ fy çmAn wçlAqthA bslwk AlmwATnħ AltnDymyħ ldÿ Almçlmyn mn wjhħ nDrhm. [rsAlh mAjstyr γyr mnšwrh] ,jAmçh Alšrq AlÂwsT ,çmAn ,AlÂrđn.

**The effectiveness of dramatizing English
language curriculum content in improving
speaking skills, developing social skills and self-
regulated skills for first-grade intermediate
students from their perspective**

Dr. Suda Nasser Hamad Shaman

Department Curriculum and Instruction: TESOL

Faculty Education

King Khalid university





The effectiveness of dramatizing English language curriculum content in improving speaking skills, developing social skills and self-regulated skills for first-grade intermediate students from their perspective

Dr. Suda Nasser Hamad Shaman

Department Curriculum and Instruction: TESOL – Faculty Education
King Khalid university

تاريخ تقديم البحث: ١٤٤٣ / ١٠ / ١٢ تاريخ قبول البحث: ١٤٤٤ / ٢ / ٨

Abstract:

The purpose of the present study was to examine EFL students' perspectives on the effectiveness of English dramatization in developing some students' speaking skills. In addition, it tested the impact of dramatization on developing some learners' social skills and some self-regulated skills. To accomplish this purpose, 33 EFL first-grade intermediate female students at a middle school in the south of Saudi Arabia participated in the study. To accomplish this purpose, 33 EFL first-grade intermediate female students at a middle school in the south of Saudi Arabia participated in the study. The results of the questionnaire indicated that dramatizing English curriculum content has a positive impact on improving some students' speaking skills, some social skills, and some self-regulated skills. The study suggests applying the drama method in teaching English.

Key words: dramatization, social skills, self-regulated.

فعالية مسرحية محتوى منهج اللغة الإنجليزية في تحسين مهارات التحدث وتنمية مهارات الجانب الاجتماعي والتنظيم الذاتي لدى طالبات الصف الأول متوسط من وجهة نظرهن

د. سعدى ناصر حمد شامان

قسم مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية – كلية التربية
جامعة الملك خالد

تاريخ تقديم البحث: ١٢ / ١٠ / ١٤٤٣ هـ تاريخ قبول البحث: ٨ / ٢ / ١٤٤٤ هـ

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى فحص وجهات نظر طالبات الصف الأول متوسط عن فاعلية استراتيجية مسرحية محتوى منهج اللغة الإنجليزية في تطوير بعض مهارات التحدث. أيضًا اختبرت تأثير الاستراتيجية على تطوير بعض المهارات الاجتماعية وبعض مهارات التنظيم الذاتي للمتعلمين. ولتحقيق هذا الغرض تم مشاركة ٣٣ طالبة من الصف الأول المتوسط في مدرسة متوسطة في جنوب المملكة العربية السعودية في الدراسة. حيث تم إعطاؤهن استبيانًا لأخذ آرائهن حول تأثير الطريقة على بعض مهارات التحدث وبعض المهارات الاجتماعية وبعض مهارات التنظيم الذاتي لدى الطالبات. وقد أشارت نتائج الاستبيان إلى أن إضفاء الطابع المسرحي على اللغة الإنجليزية له تأثير إيجابي على تحسين بعض مهارات التحدث والمهارات الاجتماعية ومهارات التنظيم الذاتي لدى الطالبات. وتقتصر الدراسة تطبيق استراتيجية مسرحية محتوى المناهج في تدريس اللغة الإنجليزية لما لها من فوائد في تحسين بعض المهارات.

الكلمات المفتاحية: مسرحية المناهج، مهارات الجانب الاجتماعي، التنظيم الذاتي.

Introduction

English is one of the most important languages in the world and it has become the international language for several reasons: its importance in getting more opportunities for good jobs, and it is the language for politics, communication, and education. “One of the most necessary language proficiencies” is speaking (Dong, 1994, as cited in Idrissova et al., 2015). People evaluate their language development and English courses based on their improvement of speaking skills (Richard & Rodgers, 2001). Speaking is considered as a major component of learning another language (Nguyen & Do, 2017). Unfortunately, even if students have received English education for many years in school, they may struggle to express themselves orally, and to describe or discuss things in the second language (Samantaray, 2014). It is essential to be able to speak properly for communicating with others effectively. However, speaking in non-native language is found to be one of the most challenging aspects in learning another language (Leong & Ahmadi, 2017). It is complicated to pronounce some words and understand their meaning. In addition to the difficulty of expressing perspectives in English (Idrissova et al., 2015), it is also complicated to articulate sounds that are nonexistent in the native language (Brown, 1994). The usage of idioms, slang and nonverbal communication such as facial expressions, proxemics, body gestures and haptics are requirements for learning a foreign language (Brown, 1994). Other reasons for making speaking English difficult are psychological



factors such as shyness, hesitation, fear of making mistakes, and non-confidence during speaking (Haidara, 2016). Unfortunately, many students are not competent enough to express themselves orally in L2 despite having received English education for years in schools. They lack the skills of describing, explaining or discussing things in the target language (Samantaray, 2014). To acquire the speaking skills, students need to be taught in a way that motivate and interest them because using a conventional method may not motivate EFL students enough to learn. They need to practice speaking in pairs or in groups which makes them more active, have less fear of anxiety and learn better (Samantaray, 2014). Practicing speaking in groups can be done through dramatization where each student is given a role to play. Students are given a chance to practice the language before they can apply it in the real environment (Samantaray, 2014).

Statement of the problem:

Despite the efforts and continuous support for teaching the English language, and the improvement of the English curriculum, there is a weakness in the students' language learning level, especially with regard to the productive skills such as speaking. One of the reasons for the low level of students' achievement in the English language is the lack of using teaching methods and teaching aids that stimulate students' motivation and consider individual differences between students. Another reason is that teaching

speaking skills is neglected in our curricula and not emphasized as grammar, reading and writing. Therefore, learning the language can't be done without practicing it, as it is said, "use it or lose it". There is a need to focus more on helping students practice speaking during English lessons. Teachers should teach English using strategies that help in developing some of the students' speaking skill, such as curricula dramatization. This strategy helps attract students' attention and makes learning fun and enjoyable. It helps students to be active in class and provide them with the opportunity to practice speaking through acting the content. Further, it has been proven to be an effective strategy in improving speaking skills (Kauts & Monika, 2013; Khosronejad & Parviz, 2013; Galante & Thomson, 2016; Revathy & Ravindran, 2016). Most of the studies that have been conducted on this strategy used the experimental design and tested its impacts on improving the achievement of students' speaking. However, none of the studies used descriptive method to explore the strategy effectiveness on developing the speaking skills from the students' perspective. In addition, only a few studies examined the strategy impact on improving self-development skills and social skills. Therefore, this study aimed to explore the strategy effectiveness on developing some speaking skills from the first grade of the middle school students' point of view and its impact on developing some social skills and some self-regulated skills. It is important to know students' opinion about the strategy to help teachers benefit from applying it.

Significance of the study:

Understanding students' perspectives about the curriculum content dramatization strategy will help teachers to apply it in teaching speaking skills. In addition, it can assist curriculum designers in designing some English activities using the strategy. From a research perspective, it adds to the literature the students' opinion about the strategy and its effectiveness in improving some speaking skills, some social skills, and some self-regulated skills.

Research Questions

1. What is the effectiveness of dramatizing the English curriculum content in improving some speaking skills from the students' perspective?
2. What is the effectiveness of dramatizing the English curriculum content in developing some social skills from the students' perspective?
3. What is the effectiveness of dramatizing the English curriculum content in improving some self-regulated skills from the students' perspective?

Literature Review

Theoretical framework (Multiple Intelligence):

Multiple intelligences theory was introduced by Howard Gardner in 1980. It was defined as “an intelligence is a biopsychological potential to process information in certain kinds of ways, in order to solve problems or create products that are valued in one or more cultural settings” (Armstrong, 2003). The theory

The effectiveness of dramatizing English language curriculum content in improving speaking skills, developing social skills and self-regulated skills for first-grade intermediate students from their perspective

Dr. Suda Nasser Hamad Shaman

proposes that people are not born with all the intelligences they will have. It contradicts the traditional theory that claims there is only one intelligence and it is based on cognitive ability. Gardner introduced eight multiple intelligences: Spatial, Linguistic, Musical, Logical/Mathematical, Interpersonal, Intrapersonal, Bodily-Kinesthetic, and Naturalist (Gardner, 2011). Gardner believes that we may have all these intelligences, but it shows that it differs from one to another in strength of each intelligence based on experience and genetics.

Applying multiple intelligences theory in teaching English means considering all individual differences, which helps students gain understanding. It also helps motivate students and has positive impact on both teachers and students (Haley, 2004).

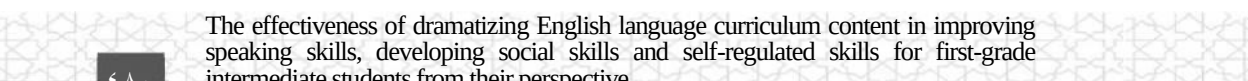
Teaching students through stimulating multiple intelligences helps motivate them to learn and helps them succeed because it helps reach all the students in the classroom. Teachers should incorporate a strategy that considers all the multiple intelligences (Ahmad et al., 2015). That can be done through implementing the curriculum content dramatization strategy. For example, creating role plays contribute to providing students with a great and sophisticated linguistic knowledge, and it allows them to practice pronouncing the words and phrases correctly. While applying the improvisation method, students are sometimes required to interact and respond



spontaneously based on the requirements of the audience (Hişmanoğlu & Çolak, 2019). That helps in enhancing logical thinking skills and developing mental intelligence. The systematic play develops the student's imagination, their aesthetic, and artistic taste, which stimulates spatial intelligence. Dramatizing the curriculum content can help to develop social relationships and communication skills between the teacher and the students and between the students themselves. In addition, participating in acting in front of other classmates and teachers fits with learners who are distinguished by their individual intelligence (Freeman et al., 2010). Further, it can also help the learners with bodily kinesthetic intelligences learn better because it requires them to move and change places and have hands on activities. Thus, when students perform roles, they use all their sensory and mental perceptions in performing these roles; also, the interaction of viewers through their sensory perceptions with actors has a great role in communicating ideas to viewers and achieving the goals of their learning all (Haley, 2004). Further, when students play roles and interpret scenes they maybe able to reconstruct meaning in complex ways that lead to greater understanding.

Benefit of dramatization:

“One small action is more powerful than reading hundreds of course books” (Samantaray, 2014). Curriculum content dramatization is one of the most important methods in the



The effectiveness of dramatizing English language curriculum content in improving speaking skills, developing social skills and self-regulated skills for first-grade intermediate students from their perspective

Dr. Suda Nasser Hamad Shaman

educational process, from many aspects. It aims to consolidate information in the minds of students and correct misconceptions. Teaching through dramatization triggers sensory and visual means, which contributes to increasing students' comprehension of what they learn. It helps them move around in the classroom, which keeps them alert physically and mentally. Thus, it makes them learn and memorize better (Hahl & Keinänen, 2021)

Drama allows students to practice different aspects of English language, which helps them to improve their pronunciation and intonation. The use of dramatization in learning speaking helps stress the importance of body language and the use of different organs such as lips, tongue, teeth and jaws in producing the sounds. It assists learners to enjoy practicing pronunciation through using entertaining hands-on activity which enables learners to be motivated (Ronke, 2005). It helps develop students' fluency and accuracy skills through practicing speaking English in different social roles in various social contexts (Burlinska, 2016). It develops students' fluency which makes them interact with each other and then motivates them to learn (Daniastuti, 2018).

Implementing drama in teaching communicative skills involves emotions, ideas, adoptability, and feelings which cannot be seen during the use of other types of instructions, and such activities are students-centered and help assist in improving speaking skills



(Dailey, 2009). Further, it helps to change the structure of the traditional classroom and makes students relaxed and have a positive perception toward learning (Samantaray, 2014). In addition, when applying creative drama, students are required to share roles and that allows students to improvise (Ulubey, 2018). It also encourages peer learning and sharing responsibility of the learning process. Dramatization helps learners practice the language that is important for social relationships and mirrors real life communication which is often ignored in the teaching syllabus (Kuśnierek, 2015; Samantaray, 2014). Dramatization helps improve vocabulary, grammar and pronunciation through providing visual and physical reinforcement (Kuśnierek, 2015). Further, applying creative drama in teaching preschool children can help them to demonstrate their interpretation of songs, music and stories through dramatic and movement experiences. These experiences help the children to communicate effectively and cooperate with others (Sharma, 2015). Dramatization helps enable students to improve social skills, such as friendship, self-confidence, assertiveness, and being energetic (Korukcu Ersan, & Aral, 2015).

Basic drama techniques

Dramatization definition:

“Drama is a field that uses the power of games in education. Drama is participants’ giving meaning to and animating an experience, event, idea, education unit, abstract concept or a

behavior within a game procedure through making use of theatre and drama techniques like spontaneity and role playing” (San, 1996). For Shand (2008) second language instruction and educational drama means the use of creative drama techniques for teaching other subjects. These techniques include, but are not limited to storytelling, role-playing, story dramatization, pantomime, theatre games, improvisation, play production, and process drama. Drama is defined as activities where a person represents himself and others in an imagery situation and has the opportunity to interact and communicate in imaginative situations. In the present study, drama refers to the dramatic scenes prepared by the teacher and applied in the classroom. Each scene has characters, a location, and dramatic activities that are done in groups or pairs. In this study three kinds of drama techniques were implemented: improvisation, role-play, and simulation.

Improvisation is one way of dramatization, which is based on placing students in a situation that requires them to act and perform actions, movements, or dialogue from their knowledge and linguistic reservoir. Improvisation may be pre-planned or be free without organization (Hişmanoğlu & Çolak, 2019). It is a way of unscripted performance that is based on the suggestions of the audience, to start scenes or games or plays which can be created cooperatively and in a spontaneous way with the consideration of structures and rules.



Role-play is an activity that helps students to practice using the language that is needed outside the classroom (Fabio, 2014). It is acting and imagining the situation in a way that mirrors real life. The participants need to think, act, and decide how the real person would do the part. It helps students to represent their feelings and what they prefer to reveal but can't do it when they are themselves. It is one of the most popular classrooms speaking activities that helps learners to practice the language used in real-life situations (Nguyen & Do, 2017). It is a method that assists learners to apply knowledge to action through problem solving (Fabio, 2014). Role-play makes the EFL classroom enjoyable and stress-free in addition to helping develop learners' cooperation skills (Mollazamani & Ashtiani, 2008).

Simulation is another way of dramatization in which students are given an event to work on; they are forming the event through taking roles and performing duties within a framed context that requires them to solve problems (Fabio, 2014). Students are instructed during their acting and practice communicative skills such as persuading others, expressing their opinion, and analyzing situations. They go through three steps: choosing a role to act such as a doctor or a teacher, stepping up to the event, and then acting their duties. This kind of dramatization increases learners' motivation, encourages interaction through creating a positive environment, and providing

students with the opportunity for purposeful communication (Hişmanoğlu & Çolak, 2019).

Studies on dramatization and speaking

The use of dramatization has been examined and found to be powerful in improving speaking skills for English language learners (EFL), (Samantaray, 2014; Galante & Thomson, 2016). Samantaray's (2014) study was conducted on low level students in English. They were taught speaking with drama, enjoyed the class and did not find it to be challenging. The method was effective because it helped students to practice speaking the language in a way that mirrors the realistic environment. Other studies examined the impact of drama-based strategy on L2 comprehensibility, fluency, and accent. Results indicated that instructional technique adapted from drama can lead to significantly better gains in second language oral fluency compared to traditional oral EFL instruction. In addition, the results showed small effect on students' comprehensibility, but there was no benefit of either instruction over the other regarding accented (Galante & Thomson, 2016).

There are some studies that have focused on the effect of dramatization instruction on communicative skills in students with different levels of motivation. Lutfi et al,'s (2018) study examined the effectiveness of simulation and role play on speaking skills for students with different levels of motivation and proved the positive



impact of both instructions on improving students' speaking skills, and gradually forgetting negative feelings such as lack of confidence and shyness. The instructions were powerful for low motivated students compared to high motivated, and role-play was effective for high level students compared to simulation. Another similar study by Daniastuti (2018) tested the effect of the two kinds of dramatization, i. e. role play and simulation on students with different levels of motivation and reached similar results in terms of the successful impact of the strategy on students' speaking skills. However, some of the results of this study disagreed with the above study in that the technique was found to be more effective with high motivated level students compared to low motivated students. Further results of the simulation showed that it was found to be more effective than role play for both groups of learners with different levels of motivation.

A couple of studies tested teachers' perspectives toward implementing the dramatization instructions on students' communicative skills in a foreign language (Hahl & Keinänen, 2021; Hişmanoğlu & Çolak, 2019). The result of Hahl and Keinänen's (2021) study showed that teachers believe the instruction improves students' learning and motivate them and makes learning interesting. However, some teachers need training in using the method and others believe implementing the method requires extra time with the teachers' busy schedule. Teachers suggest that the instruction should

be incorporated in the textbooks, so teachers would have competence and confidence about implementing it (Hahl & Keinänen, 2021). Hişmanoğlu and Çolak's (2019) study findings also revealed teachers' cognition of the powerfulness of the drama instructions on EFL learners' skills. However, they had a moderate level of knowledge about applying the instruction. In addition, teachers who had taken classes on drama in their departments showed more positive attitude toward the method compared to those who did not take classes.

A few studies were found in the literature focusing on examining the technique's impacts on communicative skills in addition to the learners' attitude toward it (Iamsaard & Kerdpol, 2015; Soraya, 2017; Nguyen & Do, 2017). A study was conducted on 11th grade students in Thailand to examine the impact of the drama on students' communicative skills in addition to understanding their views regarding its effectiveness. The results showed that the students' speaking skills were improved and they hold positive perspectives toward the instruction (Iamsaard & Kerdpol, 2015). An action research examined the impact of the role-play technique on improving students' speaking skill and attitude toward it. The results proved the usefulness of the strategy on developing students' communicative skills gradually, especially pronunciation and fluency. It helped to attract students' attention and interest them in the learning process through group work and practice of role-play (Soraya, 2017). One study examined



Vietnamese university students' attitude toward drama-based instruction in oral performance. The results showed positive attitudes toward the drama-based instruction in learning speaking skills of students who refuse to speak English because of the traditional influence of instruction used in teaching (Nguyen & Do, 2017).

Self-regulated learners

The emergence of the concept of self-regulated learning coincided with the emergence of many developments that reflected profound shifts in the interests of researchers with their different educational and theoretical affiliations during the second half of the last century, most notably the shift from behavioral psychology to cognitive psychology, which in turn affected the change in perception to learning and the learner as a result of what was confirmed and reached by various models and theories (Boekaerts et al., 2000). Self-regulated learning refers to the process of directing one's thoughts, feelings, and actions to attain his or her goal (Zimmerman & Schunk, 2001). Students who are recognized as self-regulated can identify their weaknesses and strengths, and they have their own strategies that they apply to help them solve their challenges of academic tasks. In addition, they attribute their success and failure to their expanded effort and the effectiveness of the strategies they apply (Miller & Byrnes 2001; Zimmerman & Schunk, 2001). In addition, they can realize their failure and benefit

from their mistakes in reaching their goals and modify their behavior (Ruohotie, 2002). Self-regulated learners are characterized by choosing the challenging tasks, deepening their understanding in the subject, and applying their effort to succeed academically (Perry et al., 2006).

The learners' self-regulation skills are very important in their lives because it helps them increase their task accomplishment, not only in professional and academic areas, but also in the personal area of functioning. Further, self-regulation also is linked with motivation; learners who are motivated to attain goals are usually enrolled in self-regulated activities to help them adjust strategies and monitor their learning. Students must be able to choose their motives, methods of learning, manage time for learning, the setting of the place for learning, and criterion level of learning, to help them to be self-regulated learner. However, when learners do not have that many choices, they are externally regulated rather than self-regulated (Schunk, 2012; Zimmerman, 2002).

Social skills and drama:

Social interaction requires a variety of behaviors labeled social skills; those skills need to be developed to avoid negative communication with peers, and develop good relationship (Gulay & Akman, 2009). Social skills are very important in helping people adapt to the environment they live in, and in helping them establish



interpersonal relationships and accomplishing social goals. Establishing proper relationships with others is needed for having a healthy life in society, which is based on developing social skills (Samanci & Ucan, 2017). Social skills help individuals to understand their own and others' thoughts, behaviors, and feelings (Cubukcu & Gultekin, 2006).

Social skills are very essential for the child's social development, and some studies have showed that social studies are very effective for individuals' social development in later life and for achievement in academics and business (Lynch & Simpson, 2010). Therefore, it is important in teaching to use methods that develop students' social skills. It has been indicated that methods and techniques such as demonstration, role-playing, direct learning, social learning, being a model, feedback-giving, peer-assisted learning, cooperative learning, and drama can be applied for developing social skills (Eldeniz, 2005). Further, for the achievement of social skills, training varies according to healthy communication between group members, and equal participation of the group members. A suggested method for achieving these skills is drama. A few studies have indicated that the use of drama helped improve the students' social skills (Korukcu et al., 2015).

Some studies have examined the effect of using drama on developing social skills.

Korukcu_et al. 's study indicated the positive impact of drama on developing social skills for students enrolled in a child development associate program at Pamukkale University. Students who were taught with drama improved their social skills compared to the control group who were not exposed to drama method. Drama helped them to express their emotions and notions, know their strengths and weaknesses and be able to solve conflicts and maintain friendships with others (2015). However, the results of another study conflicts with Korukcu_et al., and did not find any significant differences between groups who were taught with drama and the control group in terms of its effectiveness on improving social skills, self-concept and problem behavior (Freeman et al., 2010).

Applying creative drama in teaching preschool children can help them to demonstrate their interpretation of songs, music, and stories through dramatic and movement experiences. These experiences help the children to communicate effectively and cooperate with others (Sharma, 2015). It helps enable students to improve social skills such as friendship, self-confidence, assertiveness, and being energetic (Korukcu et al., 2015).

Methodology:

This study proposed to investigate the impact of curriculum content dramatization on improving some English-speaking skills, some social and self-regulate skills. To achieve the aim of the study



a quantitative method was applied using a closed-ended questionnaire, which was developed by the researcher based on the literature.

Sample

The sample consisted of 33 Saudi female students who are enrolled in the first intermediate class and are studying English as a foreign language. They are taking the class as a required subject for the semester, and it is being taught three periods per week; each period is 45 minutes long.

The sample was chosen purposively to achieve the objectives of the study, while the attribution of the strategy to the class was done randomly.

Instrument and data collection

The main data collection instrument used in this study was an online questionnaire that was designed to measure the effects of applying curriculum content dramatization in teaching English on improving some speaking skills, some social skills and some self-regulated skills. It consisted of 32 closed-ended items divided into three sections; improving some speaking skills, some social skills, and some self-regulated skills. It is presented on a five-point Likert scale, ranging from “strongly agree,” agree,” “uncertain,” disagree,” to “strongly disagree.” The questionnaire at first was written in English and then translated into Arabic, so students can understand

and answer properly. After that, an electronic questionnaire was created using google form.

Psychometric properties of the tool

Validity of the questionnaire

The validity of the original questionnaire was evaluated by seven professors who are experts in the curriculum and instruction program. The panel of experts were asked to judge the comprehensiveness, clarity, and acceptability of the questionnaire. Then, based on the experts' comments, the researcher deleted some of the items, and modified others to be clear to the students and match their level of understanding.

Internal consistency validity:

The validity of the internal consistency of the questionnaire was calculated by calculating the correlation coefficients between the degree of each statement and the degree of the dimension to which it belongs to as shown in Table-1

Table-1 Internal consistency validity

No. of statement	Correlation with dimension	No. of statement	Correlation with dimension
1	0.62**	17	0.70**
2	0.85**	18	0.81**
3	0.88**	19	0.82*
4	0.74**	20	0.78**

5	0.79**	21	0.77**
6	0.77**	22	0.72**
7	0.73**	23	0.87**
8	0.87**	24	0.66**
9	0.88**	25	0.78**
10	0.74**	26	0.76**
11	0.78**	27	0.80**
12	0.79**	28	0.84**
13	0.80**	29	0.80**
14	0.79**	30	0.72**
15	0.68**	32	0.80**
16	0.75**	32	0.62**

(**)**significant at the level (0.01)**

(*)**significant at the level (0.05)**

It is clear from the previous Table (1) that all the statements are related to the degree of the dimension to which they belong with positive correlation coefficients and statistically significant at the level (0.01), which means that all of the statements have a high degree of internal consistency validity.

b-Reliability of the questionnaire

The reliability of the questionnaire was calculated using the Alpha Cronbach Reliability Coefficient for each dimension as shown in Table-2.

Table-2 alpha-Cronbach coefficients

Dimension	alpha-Cronbach coefficient
Effectiveness of strategy in improving speaking skill	0.93
Effectiveness of strategy in developing social skills	0.91
Effectiveness of strategy in improving self-regulate skills	0.90

-The reliability coefficient was also calculated using the split-half method for each dimension, and the results were as shown in Table (3).

Tab-3 split-half coefficients

Dimensions	split-half coefficients
Effectiveness of strategy in improving speaking skill	0.97
Effectiveness of strategy in developing social skills	0.92
Effectiveness of strategy in improving self-regulated skills	0.88

It is evident from Table -3 that the values of split-half coefficients stability coefficients are high for each of the dimensions of the questionnaire.

Procedure of the study:

To conduct the study and answer the research questions, the researcher followed the steps bellow:

- At the beginning of the semester, the researcher trained a representative sample of middle school teachers (at the chosen school) on how to apply the strategy of dramatizing the content of the English language curriculum and educating them about its effectiveness in language learning.
- One of the first-grade intermediate classes was randomly selected to represent the research sample.
- The English class was taught with the strategy throughout the semester.
- By the end of the semester, the questionnaire was sent to the students through an educational platform called Microsoft Teams, which is a collaboration application built for hybrid work. In this application, the teacher and the students can stay connected, informed, and organized all in one place, and they can take classes online using it.
- The students were asked to fill out the form and submit it.
- The data from the student's responses was analyzed using SPSS program, and then the results were presented.

Results and discussion:

This research proposed to examine Saudi EFL students' perspectives about the effects of using drama to develop students' speaking skills, social skills and self-regulated skills. A closed-ended questionnaire was conducted to obtain the students' perspectives. Then, the questionnaire was analyzed using the Statistical Package for Social Science (SPSS) program. The results are provided and

discussed while explaining the tables to answer the research questions.

The effectiveness was determined based on the value of the arithmetic mean and in light of the cut-off degrees of the research tool scale, by adopting the following criterion to estimate the degree of practice (= 4) which was divided by the number of five scale periods to get the length of the period, i.e. ($4/5 = 0.8$), then adding this value to the lowest value in the scale which is (1) in order to determine the upper limit of the first period and so on for the rest of the periods as shown in the following Table-4

Tab-4 The effectiveness and relative weights

no	Mean	relative weights	Degree of effectiveness
1	1-less1.8	20- less36%	very low
2	1.8-less 2.6	36- less 52%	low
3	2.6-less 3.4	52-less 68%	medium
4	3.4-less 4.2	0.68- less 84	high
5	4.2- 5	84- 100 %	very high

Results of the first research question:

The first research question was: What is the effectiveness of dramatizing the English curriculum content in improving some speaking skills from the students' perspective? The results for this question are addressed in Table 5.

Table (5) The effectiveness of the curriculum content dramatization strategy in improving some speaking skills

No .of statement	Mean	Standard Deviation	Relative weights	degree of effectiveness
1	4.55	0.51	91.00	Very high
2	4.55	0.62	91.00	Very high
3	4.49	0.67	89.70	Very high
4	4.49	0.51	89.70	Very high
5	4.52	0.51	90.30	Very high
6	4.36	0.74	87.28	Very high
7	4.49	0.62	89.70	Very high
8	4.55	0.71	90.90	Very high
9	4.49	0.67	89.70	Very high
10	4.49	0.51	89.70	Very high
11	4.52	0.51	90.30	Very high
Total of dimension	4.50	0.47	89.92	Very high

As a result of the analysis of Table 5 indicating that the degree of effectiveness of the curriculum content dramatization strategy in improving speaking skills is very high where the value of the mean effectiveness was equal to 4.5, with relative weight (89.92). Therefore, the dramatization strategy shows to be powerful in improving some English-speaking skills from the perspectives of the students. The result of this question is consistent with results of other studies that were conducted on the role of drama on improving

communication skills like, e. g., Samantaray (2014), Galante & Thomson (2016), Lutfi et al. (2018) and Daniastuti (2018).

Results of second research question:

The second research question was: What is the effectiveness of dramatizing the English curriculum content in developing some social skills from the students' perspective? The results for this question are shown in Table 6.

Table (6) The effectiveness of the strategy in developing some social skills

No. of Statement	Mean	Standard Deviation	Relative Weights	Degree of Effectiveness
12	4.58	0.50	91.52	Very high
13	4.64	0.55	92.72	Very high
14	4.46	0.56	89.10	Very high
15	4.55	0.56	90.90	Very high
16	4.58	0.50	91.52	Very high
17	4.52	0.57	90.30	Very high
18	4.52	0.62	90.30	Very high
19	4.52	0.57	90.30	Very high
20	4.61	0.56	92.12	Very high
Total of dimension	4.55	0.42	90.98	Very high

The results presented in Table (6) show that degree of content dramatization strategy in effectiveness of the curriculum developing some social skills is very high where the value of the

mean effectiveness was equal to 4.55, with relative weight (90.98). Thus, the results indicated the positive impact of the strategy on developing the students' social skills just as it improves the communication skills, which makes the strategy to be powerful. The findings for this study are consistent with other studies in the literature that have assured the strategy impact on improving students' social skills (Korukcu & Ersan, 2005; Freeman et al., 2010).

Results of third research question:

The third research question was: What is the effectiveness of dramatizing the English curriculum content in improving some self-regulated skills from the students' perspective? The result of this research question is shown in table (7).

Table (7) The effectiveness of the strategy in improving some self-regulated skills

No. of statement	Mean	Standard deviation	relative weights	degree of effectiveness
21	4.52	0.62	90.30	Very high
22	4.64	0.55	92.72	Very high
23	4.49	0.51	89.70	Very high
24	4.58	0.56	91.52	Very high
25	4.67	0.54	93.34	Very high
26	4.58	0.50	91.52	Very high
27	4.52	0.51	90.30	Very high
28	4.64	0.55	92.72	Very high

The effectiveness of dramatizing English language curriculum content in improving speaking skills, developing social skills and self-regulated skills for first-grade intermediate students from their perspective

Dr. Suda Nasser Hamad Shaman

29	4.36	0.74	87.28	Very high
30	4.49	0.62	89.70	Very high
31	4.55	0.71	90.90	Very high
32	3.88	1.05	77.58	high
Total of dimension	4.49	0.44	89.80	Very high

The results presented in Table (7) show the degree of effectiveness of dramatizing the English curriculum content in improving some self-regulated skills is very high where the value of the mean effectiveness was equal to 4.49, with relative weight (89.8). Thus, the results indicated the power of the dramatization strategy on developing some of the students' self-regulated skills as well as the communication and social skills. The effectiveness of the strategy in developing self-regulated skills has not been found in the literature to be examined, and it is a new addition to the literature. Therefore, implementing the method in teaching should be considered to help learners develop their self-regulated skills which are important for succeeding in life in addition to academics (Perry, 2006).

Table (8) The effectiveness of the strategy for the three dimensions

Dimensions	Mean	Standard Deviation	Relative Weights	Degree of Effectiveness	Ranking
speaking skills	4.50	0.47	89.92	Very high	2
social skills	4.55	0.42	90.98	Very high	1
self- regulated skills	4.49	0.44	89.80	Very high	3

For more explanation of the results, the data of the three dimensions were compared as shown in Table (8). The results presented in Table (8) and Figure (1) indicates that the highest dimension of implementing drama strategy in effectiveness is the social skills with mean 4.55 and standard deviation 0.42, while the least effective dimension is self-regulated skills with mean 4.49 and standard deviation 0.44. However, all three dimensions were high in effectiveness from the students' perspectives.

Figure 1 shows the means of the effectiveness of the three dimensions.

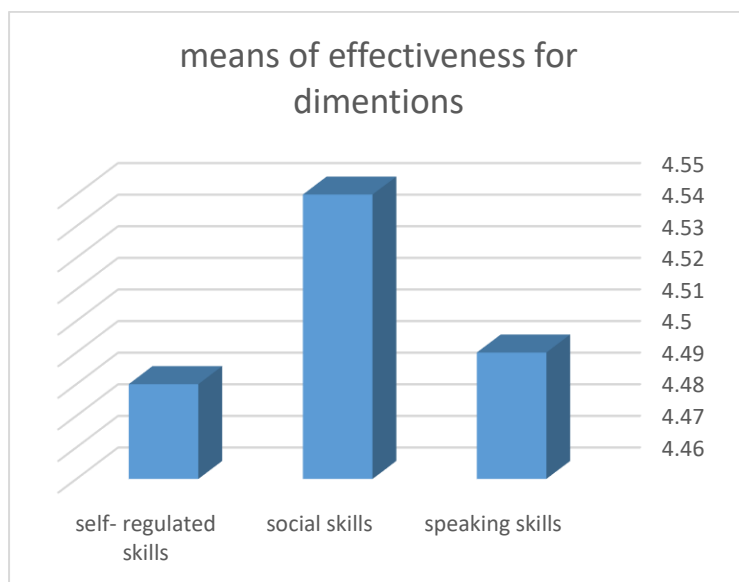


Figure -1 Means effectiveness of the three dimensions

Discussion:

From the results of this study, the use of dramatization is shown to be powerful because it allows learners to practice the language in a realistic environment. It helps them to ask questions and take turns (Samantaray, 2014). Drama helps improve some speaking skills in the way it helps them to make their pronunciation and intonation better through practicing different aspects of the



foreign language. In addition, drama strategy helps students to work together as a team or a group and need to communicate in order to understand each other, thus it helps improve students' speaking skills in any situation (Idrissovaa et al., 2015). Further, it is a fun strategy which makes learning enjoyable and helps students to learn more successfully.

The effectiveness of the strategy could be because it helps reach all students disregarding their various intelligences, which helps students gain understanding. Through implementing role play and other dramatization strategies, students were involved in creating scenes which matched the linguistic, logic, and the body kinesthetic intelligent students. It also supported the interpersonal intelligent students through communicating with each other. Through performing their roles, the strategy stimulates students' sensory and mental perceptions, which helps them be motivated to learn (Haley, 2004). Thus, the strategy should be implemented when teaching English to help learners improve their communication skills.

Conclusions:

This research sought to identify the role of curriculum content dramatization strategy for teaching English on the development of some speaking, self-regulated, and social skills for first-grade intermediate students from the students' point of view.

The researcher prepared an online questionnaire, which was given to 32 students to answer. The results of the questionnaire indicated that the students believe dramatizing the English curriculum content helped improve their speaking, self-regulated, and social skills. In addition, the findings stated that the social skill was high in effectiveness compared to the self-regulated skill; however, all of the skills were positively affected.

Recommendations and suggestions:

Based on the results of the study, some recommendations are addressed:

First, teachers should use dramatization method in teaching English at all educational levels, because of their positive impact on developing speaking, social, and self-regulated skills. Second, specialists and trainers should conduct training courses and programs for teachers to raise awareness of the importance of the curriculum content dramatization strategy and its role in facilitating the educational process and training them about how to implement it. Third, developers of English curricula should create some drama scenes and attach them to the textbooks for the teachers to use and benefit from. Further, the designer can design some activities based on drama strategy and attach them to the textbooks

Suggestions regarding future research are: Future research should be conducted on the impact of teaching subjects other than



English with drama on developing students' achievement and creative thinking. In addition, research should be done to investigate the role of training teachers in implementing the drama strategy on developing students' speaking skills.

Appendix

The EFL students' questionnaire

King Khalid University

Faculty of Education

Department of Curriculum and Instruction

Dear students,

The researcher is conducting a research to investigate the Effectiveness of dramatization of the English language curriculum content in improving some speaking skills, developing some social skills and some self-regulated skills for first-grade intermediate students from their perspective. To achieve the purpose of the study, the researcher prepared a questionnaire to know your opinion about the strategy. So, you are kindly requested to read the following statements and choose what represents your opinion for each statement by clicking in the box under Strongly agree, agree, undecided, disagree, or strongly disagree.



Thank you so much for your time,

The researcher.

N	Items	Strongly Agree	Undecided	Disagree	Strongly disagree
The effectiveness of the curriculum content dramatization strategy in improving some speaking skills for ELL					
1	Curriculum dramatization strategy gave me an opportunity to practice speaking English				
2	Curriculum dramatization helped me improve language performance in English				
3	Curriculum dramatization strategy helped me speak English continuously without stopping				
4	Curriculum dramatization strategy helped me speak English without hesitation				

The effectiveness of dramatizing English language curriculum content in improving speaking skills, developing social skills and self-regulated skills for first-grade intermediate students from their perspective

Dr. Suda Nasser Hamad Shaman

5	Curriculum dramatization strategy helped me gain new English terms				
6	Curriculum dramatization strategy increased my ability to speak English while applying grammar rules correctly				
7	Curriculum dramatization strategy helped me to pronounce English words correctly				
8	Curriculum dramatization strategy helped me create complete sentences with correct meaning.				
9	Curriculum dramatization helped me present ideas in a logical sequence				
10	Learning through curriculum dramatization requires me to use gestures and facial expressions, which then helped me approximate meaning				
11	The curriculum dramatization strategy helped me diversify vocal performance according to the meaning				

The effectiveness of the strategy in improving some social skills					
١٢	The strategy increased my impetus to collaborate with my classmates				
١٣	It helped me speak up in my turn without interrupting others				
١٤	The implementation of this strategy helped better distribute the tasks among us				
١٥	It encouraged me to accept my classmates' ideas and opinions				
١٦	It builds my relationship with my classmates				
١٧	The curriculum dramatization strategy gave me the opportunity to take responsibility in performing the work				
١٨	The strategy revived a spirit of competition with my classmates				
١٩	It helped me to be independent and rely on myself				

The effectiveness of dramatizing English language curriculum content in improving speaking skills, developing social skills and self-regulated skills for first-grade intermediate students from their perspective

Dr. Suda Nasser Hamad Shaman

٢٠	It increased my interaction through participating in English classes					
The effectiveness of the strategy in improving some self-regulated skills						
٢١	The curriculum dramatization strategy helped me express my opinion					
٢٢	The curriculum dramatization strategy made me feel enthusiastic /energetic in English class					
٢٣	It helped me enjoy listening to others while talking about the topics we are learning in English class					
٢٤	It increased my self-confidence during learning					
٢٥	It made me feel happy while learning					
٢٦	It reduced my feeling of shyness while speaking					

٢٧	My focus has increased in the English language classes					
٢٨	It helped me to participate in the dialogue and discussion					
٢٩	Dramatization strategy has increased my decision-making skills					
30	Curriculum dramatization strategy helped me manage my time well					
31	Curriculum dramatization helped me develop problem-solving skills					
32	Curriculum dramatization helped me realize my weakness and strengths					

The effectiveness of dramatizing English language curriculum content in improving speaking skills, developing social skills and self-regulated skills for first-grade intermediate students from their perspective

Dr. Suda Nasser Hamad Shaman

References

- Ahmad, A. R., Seman, A. A., Awang, M. M., & Sulaiman, F. (2015). Application of multiple intelligence theory to increase student motivation in learning history. *Asian Culture and History*, 7(1), 210–219. <https://doi.org/10.5539>
- Armstrong, T. (2003). *The multiple intelligences of reading and writing: Making the words come alive*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Brown, H. D. 1994. *Teaching by Principles*. New Jersey: Prentice Hall.
- Burlinska, M. (2016). Ways of implementing drama techniques in teaching speaking skill to young learners at the elementary level: Selected aspects. (Unpublished B.A thesis). Wyższa Szkoła Języków Obcych W Świeciu, Świeciu.
- Cubukcu, Z., & Gultekin, M. (2006). Social skills that need to be gained to primary school students. *Journal of Social Sciences of the Turkic World*, 37, 155-174.
- Dailey, M. (2009). Acting out: A one-year drama class to increase participation. *The Language Teacher*, 33(12), 7-11.
- Daniastuti, M. A. (2018). The effectiveness of simulation and role play technique to teach speaking for high and low motivation students. *Leksika*, 12(1), 30-36.
- Eldeniz, C. M. (2005). The study on the effectiveness of the social skill-teaching programme prepared according to the drama method for the students

with mental retardation (Unpublished master's thesis). Abant Izzet Baysal University, Bolu, Turkey.

Fabio, T. (2014). Drama techniques to enhance speaking skills and motivation in the EFL

secondary classroom. (Unpublished Master's thesis). Vniversitas Complvtensis, Matritensis.

Freeman, G. D., Sullivan, K., & Fulton, C. R. (2010). Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior. *The Journal of Educational Research*, 96(3), 131–138. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/00220670309598801>

Galante, A., & Thomson, R. I. (2016). The effectiveness of drama as an instructional approach for the development of second language oral fluency, comprehensibility, and accentedness. *TESOL Quarterly*, 51(1), 115-142. Retrieved from: <https://doi.org/10.1002/tesq.290>

Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Hachette Uk.

Gulay, H., & Akman, B. (2009). Social skills in preschool period (Okul öncesi dönemde sosyal beceriler). Ankara: Pegem Academy.

Hahl, K., & Keinänen, N. (2021). Teachers' experiences of using drama-and other action-based methods in language education in Finland. *Journal of Creative Practices in Language Teaching and Learning*, 9(2), 27-45.

Haidara, Y. (2016). Psychological factor affecting English speaking performance for the English learners in Indonesia. *Universal Journal of Educational Research*, 4(7), 1501-1505.

Haley, M. H. (2004). Learner centered instruction and the theory of multiple intelligences with

- second language learners. *Teachers College Record*, 106(1), 163-180. Doi: [10.1111/j.1467-9620.2004.00326.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00326.x)
- Hişmanoğlu, M., & Çolak, R. (2019). A study on Turkish EFL teachers' perspectives on using drama to develop students' speaking skills in the EFL classroom. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*13(2), 187–205.
- Iamsaard, P., & Kerdpol, S. (2015). A study of effect of dramatic activities on improving English communicative speaking skill of grade 11th students. *English Language Teaching*,8(11), 69-78.
- Idrissova, M., Smagulova, B., & Tussupbekova, M. (2015). Improving listening and speaking skills in mixed level groups (on the material of New English File). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 276 – 284.
- Kauts, A. & Monika, A. (2013). Effect of dramatization on speaking skills and academic achievement in English among primary students. *MIER Journal of Educational Students, Trends and Practices*,3(2), 103-182.
- Khosronejad, S. & Parviz, M. (2013). The effect of dramatized instruction on speaking ability of Imam Ali University EFL learners. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*,2(5), 87-96.
- Korukcu, O., Ersan, C., & Aral, N. (2015). The effect of drama education on social skill levels of the students attending child development associate program. *International Journal of Social Sciences and Education*, 5(2), 192-202.
- Kuśnierek, A. (2015). Developing students' speaking skill through role-play. *World Scientific News*, (1), 73-111.
- Leong, L. M., & Ahmadi, S. M. (2017). An analysis of factors influencing learners' English

speaking skill. *International Journal of Research in English Education*, 2 (1), 34-41.

Lutfi, A. A., Sutopo, D., & Rukmini, D. (2018). The Effectiveness of Simulation and Role-Play in Teaching Speaking for Students with Different Levels of Motivation. *English Education Journal*, 8(4), 489-498. <https://doi.org/10.15294/eej.v8i4.24828>.

Lynch, S. A., & Simpson, C. G. (2010). Social skills: Laying the foundation for success. *Dimension of Early Childhood*, 38 (2), 3-12.

Miller, D. C., & Byrnes, J. P. (2001). Adolescents' decision making in social situations. A self-regulation perspective. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(3), 237-256.

Mollazamani, A., & Ashtiani, F. (2008). The effect of role-play training on improving self-concept in adolescents. *Journal of Behavioral Science*, 2(1), 61-66.

Nguyen, H. B., & Do, N. T. N. (2017). Students' attitudes towards drama-based role play in oral performance. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 2(3), 30-47.

Perry, N. E., Phillips, L., & Hutchinson, L. (2006). Mentoring student teachers to support self-regulated learning. *The Elementary School Journal*, 106 (3), 237-254. [doi:10.1086/501485](https://doi.org/10.1086/501485).

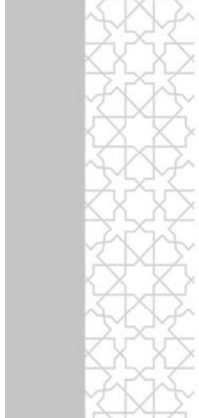
Revathy, M. A., & Ravindran, M. A. (2016). Enhancing effective speaking skills through role play and tongue twisters. *Language in India*, 9(16), 210-223.

Richards, J. C., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*.

Cambridge: Cambridge University Press.

- Ronke, A. (2005). Drama and theater as a method for foreign language teaching and learning in higher education in the United States. (Unpublished Doctor Dissertation). Universität Berlin, Berlin, Germany.
- Ruohotie, P. (2002), 'Motivation and Self-regulation in Learning', in H. Niemi & P. Ruohotie (Eds. 2002) Theoretical Understandings for Learning in the Virtual University. Research Centre for Vocational Education and Training, University of Tampere, Saarijärvi.
- Samantaray, P. (2014). Dramatization as a method of developing spoken English skill. *International Journal of Language & Linguistics*, 1(1), 70-78.
- Samanci, O., & Ucan, Z. (2017). Social skill education in children. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 21(1), 281-288.
- San, I. 1996. A method developing ceativity and bringing up a creative individual a discipline: Educational creative drama. *Yeni Türkiye Dergisi*, 7, 148-160.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6th. ed.), Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Shand, J. W. (2008). The use of drama to reduce anxiety and increase confidence and motivation towards speaking English with two groups of English language learners. A Thesis Submitted to the Faculty of the school of theatre arts. MA thesis. Graduate College, university of Arizona.
- Sharma, C. (2015). *Drama and Theatre with children: International perspectives*, New York, Routledge.
- Soraya, A. (2017). Improving students' speaking skill through role play technique on eleventh grade students. *Journal Pendidikan dan Pembelajaran Khatulistiwa*, 6(11), 1-7.

- Ulubey, O. (2018). The effect of creative drama as a method on skills: A meta-analysis study. *Journal of Education and Training Studies*, 6(4), 63-78.
- Zimmerman, B. (2002). Achieving self-regulation: The trial and triumph of adolescents. In : F. Pajares & T. Urdan, (Eds) : *Adolescence and Education, Academic Motivation of Adolescents*, 1-45. Greenwich, Information Age Publishing.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- 
- IV.**In-text foreign names of authors are transliterated in Arabic script followed by Latin characters between brackets. Full names are used for the first time the name is cited in the paper.
- V.** Submitted research papers for publication in the journal are refereed by two reviewers, at least.
- VI.**The corrected research paper should be returned on a CD or via an e-mail to the journal.
- VII.** Rejected research paper will not be returned to authors.
- VIII.**Views expressed in the published research paper represent the opinion of the author(s). They do not necessarily reflect the policy of the university. The university will not be held responsible or liable for any legal or moral consequences that might arise from the research paper.
- IX.**Researchers are given five copies by journal and ten reprints of his/her research paper.

Contact information:

All correspondence should be addressed to the editor of the Journal of Educational Sciences, Deanship of Scientific Research, Al-Imam

Muhammad Ibn Saud Islamic University

Riyadh, 11432, PO Box 5701

Tel: 2582051, 2587203 - Fax 2590261

<http://imamudsr.com/>

E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa

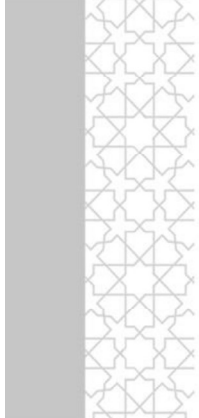


that the researcher owns the intellectual property of the work entirely and that he will not publish the work before obtaining a written agreement from the editorial board.

2. Submissions must not exceed 35 pages (Size A4).
3. Arabic submissions are typed in Traditional Arabic, 16-font size for the main text, and for English submissions Times New Roman, 12-font size, with single line spacing.
4. The article must not be published or considered for publication by any other publisher.
5. A hard copy and soft copy must be submitted with an attached abstract in Arabic and English that does not exceed 200 words in size or one page in length.
6. Key Words must be listed below the abstract.

III. Documentation:

1. Documentation and citation should follow the style of the American Psychological Association (APA).
2. Sources and references must be listed at the end.
3. Clear tables, pictures and graphs that are related to the research are included in appendices.
- 4- For in-text citations surnames only are used followed by the date of publication and page number between brackets. References must be arranged alphabetically by the last name of the author followed by his/her first name, the date of publication, title of the article, place of publication and publisher.

- 
1. Developing educational disciplines and their applications, and enriching the Arab educational library through the publication of theoretical and applied research in various educational disciplines.
 2. Allowing thinkers and researchers in educational disciplines to publish their academic research works.
 3. Developing educational disciplines by publishing distinguished research works that address current local and Arab issues.
 4. Promoting new trends of research in educational disciplines.
 5. Exchanging scholarly works regionally and internationally.

Criteria of Publishing

The Journal publishes academic research and studies in educational disciplines according to the following regulations:

I. Acceptance Criteria:

1. Originality, innovation, academic rigor, research methodology and logical orientation.
2. Complying with the established research approaches, tools and methodologies in the respective disciplines.
3. Accurate documentation.
4. Language accuracy.
5. Previously published submissions are not accepted.
6. Submissions must not be extracted from a paper, a thesis/dissertation, or a book by the author or anyone else.

II. Submission Guidelines:

1. The researcher should write a letter showing his interest to publish the work, coupled with a short CV and a confirmation
- 

Criteria of Publishing

The Journal of Educational Sciences is a refereed scientific journal; issued by the Deanship of Scientific Research at Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University. It publishes scientific research characterized by originality, clear methodology and accurate documentation in various related fields including, fundamentals of education, educational administration, curriculum and Teaching Methods, Special Education, E-learning, among many others, in Arabic and English.

Vision

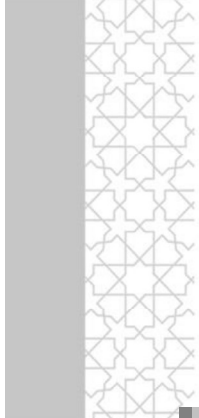
An educational journal that seeks to generate, disseminate and apply knowledge.

Mission

The journal seeks to become a scientific reference for researchers in education, through publishing refereed and outstanding educational research in line with distinguished international professional standards and maintaining scholarly communication among faculty members and researchers in educational disciplines.

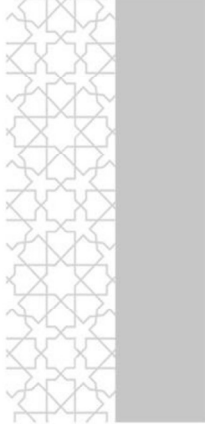
Objectives

Journal of Educational Sciences has the following general objective: Disseminating and expanding educational knowledge so as to develop educational practice. More specifically, the journal aims to achieve the following:



Editor –in- Chief

- **Prof. Ahmed Ibn Abdulaziz Al-Roumi,**
Department of Foundations of Education-College of
Education -Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University
 - **Prof. Ahmed Ibn Muhammad Al-Nashwan**
Department of Curricula and Teaching Methods- College of
Education -Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University
 - **Prof. Badr Ibn Omar Al-Omar**
Department of Educational Psychology - the College of
Education - Kuwait University
 - **Prof. Sawsan Bint Muhammad Zarah**
Department of Educational Administration and Planning -
Princess Nourah Bint Abdul Rahman University
 - **Prof. Tariq Ibn Saleh Al-Rass**
Department of Special Education-King Saud University
 - **Prof. Abdul Mohsen Ibn Mohammad Al-Samih**
Department of Educational Administration and Planning -
College of Education - Imam Mohammad Ibn Saud Islamic
University
 - **Prof. Ali Ibn Rashid Al Nuaimi**
Department of Education and Knowledge in Abu Dhabi -
Curricula and Teaching Methods
 - **Dr. Saad Abdulrahman Alnafisah**
Secretary Editor of the journal
- 



Chief Administrator

H.E. Prof. Ahmed Ibn Salem AL-Ameri

President of the University



Deputy Chief Administrator

Prof. Abdullah bin Abdul Aziz Al-Tamim

Vice Rector for Graduate Studies and Scientific Research



Editor –in- Chief

Prof. Abdullah Ibn Faleh Al-Sakran

Foundations of Education Department- College of
Education- Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University



Managing editor

Dr. Salem bin Ali Al-Yami

Dean of Scientific Research

