

مجلة العلوم التربوية

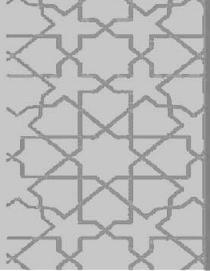
مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الرابع والأربعون
محرم ١٤٤٧ هـ

(الجزء الأول)

رقم الإيداع: ٤٠٠٥/١٤٣٦ ب تاريخ ٢٧/٠٤/١٤٣٦ هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ٧٠٣٠ . ١٦٥٨

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



المشرف العام

أ.د. أحمد بن سالم العامري

معالي رئيس الجامعة

نائب المشرف العام

د. نايف بن محمد العتيبي

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير

أ.د. علي بن يحيى آل سالم

الأستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

مدير التحرير

أ.د. هند بنت محمد عبدالله الأحمد

الأستاذ في قسم أصول التربية – كلية التربية

أ. د. محمد مصطفى كامل إبراهيم

الأستاذ في قسم التصميم التعليمي والتكنولوجيا - كلية التربية والقيادة التعليمية - جامعة أوكنساس للتكنولوجيا-الولايات المتحدة الأمريكية

أ. د. علام النور عثمان أحمد

الأستاذ في إدارة المعرفة والتنمية المستدامة - معهد السياسات العالمي - جامعة كولن ميري لندن-المملكة المتحدة

أ. د. سمير بن موسى محمد النجدي

الأستاذ في قسم تقنيات التعليم - كلية التربية والأداب - جامعة تبوك-المملكة العربية السعودية

أ. د. بشار بن عبدالله مصلح السليم

الأستاذ في قسم أصول التربية - كلية الأميرة عالية الجامعية - جامعة البلقاء التطبيقية المملكة الأردنية الهاشمية

أ. د. أحمد بن جابر أحمد السيد

الأستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة سوهاج-جمهورية مصر العربية

أ. د. صفاء بنت أحمد محمد شحاته

الأستاذ في قسم أصول التربية - كلية التربية - جامعة عين شمس-جمهورية مصر العربية

د. خولة بنت هلال علي المعمرى

أستاذ مشارك في قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة السلطان قابوس-سلطنة عمان

د. سمية بنت محمد الدوسري

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 الأصلية التي توافر 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 مرجعًا علميًّا للباحثين التربويين، عبر نشر البحوث التربوية المحكمة ذات الأصالة والتميز وفق معايير مهنية عالمية متميزة، وتحقيق التواصل العلمي لأعضاء هيئة التدريس والباحثين في العلوم التربوية.

الأهداف:

تبني مجلة العلوم التربوية هدفًا عامًّا هو: نشر المعرفة التربوية وإثراؤها بما يسهم في تطوير العمل التربوي، وتحديداً 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 وال المجالات التربوية المختلفة.
٢. إتاحة الفرصة للمفكرين وللباحثين في العلوم التربوية لنشر نتاجهم العلمي والبحثي.
٣. المساهمة في تطوير التخصصات التربوية من خلال نشر الأبحاث ذات الجودة العالية التي ترسم 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.

1. أن يتسم بالابتكار، والجدة العلمية والسلامة المنهجية.
2. أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله.
3. أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق.
4. أن يتسم بالسلامة اللغوية.
5. لا يكون قد سبق نشره أو مقدماً للنشر في جهات أخرى.
6. لا يكون مستلاؤ من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أم لغيره.

ثانياً: تقديم البحث.

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

ثالثاً: التوثيق:

1. يتم توثيق المراجع والاقتباس وفقاً لأسلوب جمعية علم النفس الأمريكية (APA).
2. يشار إلى المراجع في المتن بذكر اسم المؤلف الأخير، ثم سنة النشر، ثم رقم الصفحة بين قوسين، وترتباً المراجع في نهاية البحث ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ثم الاسم الأول للمؤلف، ثم سنة النشر، ثم العنوان، ثم مكان النشر، ثم دار النشر.
3. 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 فحصاً أولياً وتقرر أهليته للتحكيم أو رفضه.
٢. تُحَكِّمُ 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. يُمْنَحُ الباحث خطاب إفادة بقبول البحث للنشر في حال قبول البحث.
٥. تحفظ 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 لعلمي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١

هاتف ٢٥٩٠٢٦١ / ٢٥٨٢٠٥١ ناسوخ(فاكس)

<http://imamudsr.com/>

E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa

* * *

المحتويات

١٣	مجلة العلوم التربوية
١٤٤٧	العدد الرابع والأربعون حرم ١٤٤٧ (الجزء الأول)
٢٤٥	فاعلية برنامج تدريبي لتنمية ممارسة معلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي وأثره في خفض الاضطرابات السلوكية لدى طلبتهم د. نجلاء محمود الحبشي
٢٠١	فاعلية إستراتيجية الأبعاد السادسية (PDEODE) في تنمية الكفاءة الإستراتيجية والسيطرة الانتباهية في الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بفلسطين د. ريم شوقي أحمد أبو لحية
١٣٥	فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طالبات الدراسات العليا في تخصص مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية د. مهديه صالح خلف الشفقي
٨٧	فاعلية إستراتيجية العالمية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود د. أحمد بن يحيى عسيري
١٥	القيادة التمكينية مدخلًا لتعزيز الفاعلية التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى: تصور مقترح د. عبد العزيز بن أحمد علي الحرازي

القيادة التمكينية مدخلًا لتعزيز الفاعلية التنظيمية من وجهة نظر أعضاء
هيئة التدريس بجامعة أم القرى: تصور مقتراح

د. عبد العزيز بن أحمد علي العراري
قسم الإدارة التربوية والتخطيط – كلية التربية
جامعة أم القرى - المملكة العربية السعودية

القيادة التمكينية مدخلًا لتعزيز الفاعلية التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى؛ تصور مقتراح

د. عبد العزيز بن أحمد علي الحرازي

قسم الادارة التربوية والتخطيط - كلية التربية
جامعة أم القرى - المملكة العربية السعودية

تاریخ تقديم البحث: ١٤٤٦/١٠/٣٠ هـ تاریخ قبول البحث: ١٤٤٦/٠٦/١٧ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى بناء تصور مقتراح للقيادة التمكينية مدخلًا لتعزيز الفاعلية التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، عبر الكشف عن درجة ممارسة أبعاد القيادة التمكينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، وقياس مستوى تحقق أبعاد الفاعلية التنظيمية، وكذلك الكشف عن درجة إسهام القيادة التمكينية في تعزيز الفاعلية التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى.

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت الاستبانة كأداة لتحقيق أهداف الدراسة، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج، جاء من أبرزها: أنَّ درجة ممارسة أبعاد القيادة التمكينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى جاءت عالية بشكل عام، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٢)، وأنَّ مستوى تحقيق أبعاد الفاعلية التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى جاءت متوسطة بشكل عام، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٢)، ووجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٥٠,٠١) بين أبعاد القيادة التمكينية وأبعاد الفاعلية التنظيمية.

أوصت الدراسة أن تبني الإدارة العليا بالجامعة بتطبيق التصور المقترن بما يضمن تحقيق مستويات عالية للفاعلية التنظيمية، كما أوصت الدراسة بضرورة التركيز على استقطاب عددٍ من الخبراء والمتخصصين في مجال التدريب والتطوير في برامج التدريبية التي يحتاجها منسوبي الجامعة، والحرص على تحفيز أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في إعداد خطط الجامعة الإستراتيجية وطرق تحسين بيئة وأنظمة العمل، وذلك بالاستفادة من خبراتهم وأرائهم ومقترناتكم.

الكلمات المفتاحية: الجامعات السعودية – السلوك التنظيمي – الاتجاهات الحديثة في القيادة التربوية.

Empowerment Leadership as an Approach to Enhancing Organizational Effectiveness from the Perspective of Faculty Members at Umm Al-Qura University: A Proposed Vision

Dr. Abdulaziz Ahmed Ali Alharazi

Department Educational Administration and Planning – Faculty Education

Umm Al-Qura university- Saudi Arabia

Abstract:

The study aimed to build a proposed vision for empowerment leadership as an approach to enhancing organizational effectiveness, by identifying the degree to which the dimensions of empowerment leadership are practiced from the perspective of faculty members at Umm Al-Qura University, measuring the level of achieving the dimensions of organizational effectiveness, and examining the extent to which empowerment leadership contributes to enhancing organizational effectiveness.

The study adopted the descriptive, correlational method and employed the questionnaire as the tool to achieve its objectives. The results indicated that the degree of practicing the dimensions of empowerment leadership from the perspective of faculty members at Umm Al-Qura University was generally high, with a mean score of (3.82). The level of achieving the dimensions of organizational effectiveness from the perspective of faculty members was moderate overall, with a mean score of (3.32). Moreover, a direct, statistically significant relationship was found at the level ($\alpha \leq 0.01$) between the dimensions of empowerment leadership and the dimensions of organizational effectiveness.

The study recommended that the senior management of the university adopt the proposed vision to ensure higher levels of organizational effectiveness. It also recommended focusing on attracting experts and distinguished professionals in the field of training and development, as well as encouraging faculty members to participate in preparing the university's strategic plans and in improving the work environment and systems, by benefiting from their expertise, views, and suggestions.

key words: Saudi universities, organizational behavior, modern approaches in educational leadership.

المقدمة:

تُعد المؤسسات التعليمية، ولا سيما مؤسسات التعليم العالي، من الدعائم الأساسية في بناء المجتمعات الحديثة، فهي تؤدي دوراً جوهرياً في تعزيز المعرفة وتطويرها، وتشجيع الإبداع والابتكار، وتأهيل الكوادر البشرية، بالإضافة إلى الإسهام في تعزيز التنمية الاجتماعية والاقتصادية، ودعم التقدم التقني في المجتمعات المعاصرة.

وفي هذا الإطار، أشار أكسنی (Aksne, 2024) إلى أن الجامعات تؤدي دوراً حاسماً في تعزيز التنمية المستدامة؛ حيث يتمثل هذا الدور في تقديم حلول وبدائل مبتكرة لمجموعة متنوعة من التحديات المجتمعية، إلى جانب دعم التنمية الاقتصادية والثقافية، كما تسهم الجامعات في تطوير القدرات والمهارات البشرية، مما يعزز من تحقيق الأهداف المجتمعية بكفاءة وفعالية.

وتعُد الفاعلية التنظيمية في أي مؤسسة مجتمعية ضرورة ملحة، خاصة في ظل الظروف المتتسارعة التي يشهدها العالم اليوم، مما يفرض على المؤسسات تبني أسلوب إداري أو منهج قيادي معاصر وملائم يساعدها على التكيف مع الظروف المتغيرة، وتحاوز التحديات التي تواجهها بهدف إحداث تطوير وتغيير في منظومة العمل؛ للحفاظ على البقاء والاستدامة، نظراً لأن البيئة المحيطة تتسم بالتغيير المستمر وال سريع في الإستراتيجيات والعمليات المختلفة (الطلابين، ٢٠٢١).

وتمثل الفاعلية التنظيمية أحد العناصر الأساسية التي تحدد نجاح المؤسسات المجتمعية، بما في ذلك مؤسسات التعليم العالي باوندر (Pounder, 2022)، فهي تسهم في تحقيق الأهداف الإدارية والأكاديمية لهذه المؤسسات، خاصة في ظل التحديات المتزايدة والمتمثلة في التطور التقني السريع، والتغيرات المستمرة في سوق

العمل، وارتفاع مستوى التنافسية بين مؤسسات التعليم العالي، وهذه العوامل تستدعي تعزيز مفهوم الفاعلية التنظيمية كوسيلة لتحقيق التميز وضمان استدامة الأداء شيرر (Schrier, 2024).

فقد أشار جراجفونر (Grajfer, 2024) إلى أنَّ الفاعلية التنظيمية تمثل عنصراً جوهرياً في تعزيز الأداء الإداري والأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي بشكل عام، والجامعات على وجه الخصوص، فهي تسهم في رفع جودة التعليم والبحث العلمي من خلال تحسين كفاءة استخدام الموارد، وتطوير إستراتيجيات قيادية فعالة، وتعزيز القدرة على التكيف مع التغيرات البيئية والتقنية. وهذا، يُمكّن الفاعلية التنظيمية الجامعات من تحقيق أهدافها الأكademie والمجتمعية بشكل مستدام، مما يعزز قدرتها على المنافسة والابتكار في سياق التعليم العالي العالمي.

وبناءً على ما سبق، يتضح أنَّ الجامعات تواجه تحديات متزايدة تتطلب تبني إستراتيجيات جديدة، وأنماط قيادية مبتكرة لتعزيز الفاعلية التنظيمية، وفي هذا السياق، تبرز الحاجة الملحة لانتهاج أنماط قيادية تتماشى مع متطلبات العصر الحديث، بما في ذلك الثورة الصناعية الرابعة والاقتصاد المعرفي والتنمية المستدامة، ومن هذا المنطلق، تسعى الجامعات السعودية بشكل عام وجامعة أم القرى على وجه الخصوص، إلى اعتماد مداخل قيادية فعالة تسهم في تحقيق أهدافها الإستراتيجية، وتعزيز قدرتها التنافسية على المستويين المحلي والإقليمي، ويؤكد الباحث على أهمية هذه المداخل في مواجهة التحديات المتنوعة وتحقيق مستويات عالية من الفاعلية التنظيمية والأداء المؤسسي.

وأشارت دراسة ضيف (٢٠٢٤) إلى أنَّ نمط القيادة التمكينية يُعدُّ من الأنماط القيادية المعاصرة باعتبارها تمثل دوراً محورياً في المؤسسات من خلال تعزيز قدرات

الأفراد، وتعكينهم من المشاركة الفعالة في عملية اتخاذ القرار، ولا يقتصر هذا النمط على تحقيق الأهداف التنظيمية بكفاءة وفعالية فحسب، بل لكونه يُسْهِم في بناء الثقة بين القادة والعاملين من خلال تطوير المهارات وتحفيز الابتكار، وفي هذا السياق، أوضح برسولي (٢٠١٩) أنَّ القيادة التمكينية تُسْهِم في تحسين الأداء العام للمؤسسة وزيادة مستوى الرضا الوظيفي بين الموظفين، وبناءً على ذلك، تُعدُّ القيادة التمكينية عنصراً جوهرياً في تعزيز التفاعل الإيجابي داخل المؤسسة وتحقيق النجاح المستدام.

وعلى مستوى مؤسسات التعليم العالي، والجامعات على وجه الخصوص تُعدُّ القيادة التمكينية نهجاً إدارياً يركز على تمكين الأفراد من خلال إشراكهم في عمليات اتخاذ القرار، مما يعزز قدرتهم على الابتكار والإبداع (شحاته، ٢٠٢٠)؛ حيث يُسْهِم هذا الأسلوب في تحسين جودة التعليم والبحث العلمي، ويزيد من الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى تطوير مهارات الطلاب في التفكير النقدي وحل المشكلات مما يعكس بظلاله على تميز الجامعة وتنافسيتها أليساون (Alison, 2021).

ومن خلال تعزيز الجوانب السابقة، فإنَّ مفهوم القيادة التمكينية يرتبط بشكل مباشر بتحسين الأداء العام في الجامعات، و يؤدي إلى بيئة تعليمية وبحثية أكثر كفاءة وفعالية، مما ينعكس إيجابياً على تميز الجامعة وتقدمها.

ولقد أكدت العديد من الدراسات، بما في ذلك دراسة صباح (٢٠٢٤) ودراسة نانو (٢٠٢٤) ودراسة بارك (٢٠١٨)، على الدور الحيوي للقيادة التمكينية في تعزيز الابتكار والإبداع داخل المؤسسات، كما تُظهر هذه الدراسات أنَّ القيادة التمكينية تُسْهِم في رفع مستوى الرضا الوظيفي وتعزيز الثقة والتواصل المستمر بين

الأفراد في بيئة العمل، بالإضافة إلى ذلك، تُسهم القيادة التمكينية في تحسين الأداء والإنتاجية، مما يساعد المؤسسات على تحقيق أهدافها الإستراتيجية بفعالية. كما أشارت دراسة قنديل (٢٠٢٤) إلى أنَّ القيادة التمكينية تمثل دوراً حاسماً في تعزيز الإبداع والابتكار وتحسين الأداء الأكاديمي داخل الجامعات من خلال اعتماد هذا النمط القيادي، ويمكن للجامعات إيجاد بيئة تعليمية تتسم بتحقيق الفاعلية واستدامة التميز.

واستناداً إلى ما تم ذكره سابقاً، وفي إطار الجهد المستمر لتطوير الجامعات في المملكة العربية السعودية ورفع مستواها لتكون ضمن الجامعات العالمية المرموقة، تتجلى الرغبة في تحقيق مستويات متقدمة من الفاعلية التنظيمية لهذه الجامعات بشكل عام، وجامعة أم القرى بشكل خاص، بهدف أنْ تصبح من الجامعات الرائدة بحلول عام ٢٠٣٠، وذلك تماشياً مع الرؤية الوطنية؛ لذلك جاءت هذه الدراسة لتسلّط الضوء على دور القيادة التمكينية كمدخل لتعزيز الفاعلية التنظيمية في جامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

مشكلة الدراسة:

في ظل التغيرات السريعة والمتلاحقة التي تشهدها البيئة التعليمية، تواجه الجامعات تحديات متنوعة تتعلق بتحقيق الفاعلية التنظيمية؛ حيث أشارت العديد من الدراسات إلى أنَّ الفاعلية التنظيمية في مؤسسات التعليم العالي تتأثر بعدة عوامل، جاء من أبرزها: التغيرات السريعة في التكنولوجيا، واحتياجات سوق العمل، وارتفاع توقعات المنسوبين والمستفيدين، بالإضافة إلى الضغوط المالية والإدارية المتزايدة (ياسين، ٢٠٢١).

وتوصلت نتائج دراسة ويلبرفورس (Wilberforce ٢٠٢٤) إلى أنَّ الفاعلية التنظيمية للجامعات لا تزال في حالة من تدنٍ من حيث الاهتمام بها، وأنها دون المستوى المأمول بتلك المؤسسات، وأنَّه بات من الضروري إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث العلمية للفاعلية التنظيمية؛ وذلك لدورها الجوهرى في تعزيز مكانة الجامعة، وتحسين قدرتها التنافسية، والتكيف مع الظروف والتحديات المتنوعة وصولاً إلى الاستمرارية، والريادة والاستدامة المنشودة.

وفي إطار سعي الجامعات لتحقيق التميز والاستدامة ومواجهة التحديات وتحقيق أعلى العوائد الممكنة، يتزايد التركيز على استكشاف سبل وآليات تعزز الفاعلية التنظيمية للمؤسسات التعليمية، التي تُعدُّ ركيزة أساسية لتحقيق الأهداف الإستراتيجية (أبو العز، ٢٠٢٤)؛ حيث يتطلب ذلك تحسين الأداء التنظيمي من خلال تبني هيكل تنظيمي مرن، وتحفيز الأفراد، وغرس قيم الانتماء، فضلاً عن تطوير العمليات والأنشطة داخل الجامعة، ولتحقيق هذه الأهداف، أصبح من الضروري وجود قيادة واعية تشجع على الإبداع والابتكار، مما ينعكس إيجابياً على الفاعلية التنظيمية للجامعة وقدرتها على تحقيق أهدافها المنشودة ويلبرفورس (Wilberforce, 2024).

كما أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أنَّ الفاعلية التنظيمية في هذه المؤسسات تعتمد بشكل كبير على جودة القيادة، ووضوح الأهداف الإستراتيجية، وفعالية العمليات الإدارية، ومستوى التفاعل والتواصل بين أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية إلرود (Elrod, 2020)، ورغم ذلك، تواجه الجامعات تحديات تتعلق بالبيروقراطية، والمقاومة للتغيير، ونقص الموارد، مما يؤثر سلباً على قدرتها على تحقيق الفاعلية التنظيمية المرجوة جاكوبسن (Jacobsen, 2022).

وفي دراسة قام بها المطلق (٢٠٢٢) توصلت نتائجها إلى أنَّ درجة تطبيق أبعاد الفاعلية التنظيمية بالجامعات السعودية لاتزال دون المستوى المأمول، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد الرشاقة التنظيمية والفاعلية التنظيمية.

وتأكيداً لما سبق، أشارت الدراسة التي قام بها عبد العزيز (٢٠١٦) إلى أنَّه ورغم الإنجازات التي حققتها الجامعات السعودية بصفة عامة خلال السنوات السابقة فإنَّ هناك جوانب قصور في الفاعلية التنظيمية للجامعات السعودية، وأنَّ مستوى تطبيقها ينحصر بين متوسط ومنخفض، وهذا يدعو إلى ضرورة إعادة النظر في الاهتمام بالفاعلية التنظيمية وضرورة الأخذ بالأساليب والإجراءات التي قد تسهم في زيادة مستوى الفاعلية للجامعات.

وفي نفس السياق، زاد اهتمام الباحثين بسلوكيات القيادة الإدارية؛ حيث أصبحت فاعلية وتميز مؤسسات التعليم بشكل عام والجامعات بوجه خاص مرهوناً بسلوكيات القيادة الإيجابية شرام (Schramm, 2023).

كما توصلت نتائج دراسة سود (٢٠٢٠) إلى أنَّ النمط القيادي الإداري المتباع داخل الكليات والأقسام العلمية له تأثير عالٍ على الفاعلية التنظيمية بالجامعة، كما أكدت الدراسة على وجود علاقة ارتباطية وثيقة بين الأسلوب القيادي ودرجة تحقيق الفاعلية التنظيمية للجامعة، وكشفت نتائج دراسة النصير (٢٠٢٤) عن ضرورة العمل على إيجاد آليات جديدة وأنمط إدارية معاصرة ومتقدمة تسهم بشكل مباشر في تعزيز الفاعلية التنظيمية بالجامعة.

وُتُعد القيادة التمكينية أحد الأنماط القيادة المعاصرة، التي ظهرت مؤخراً؛ حيث ينظر إليها باعتبارها أحد الاتجاهات المعاصرة في القيادة التي من شأنها الإسهام في

تحقيق لامركزية السلطة، ومنح أكبر قدر ممكن من المسؤولية والتوجيه الذاتي للمنسوبين، كما تسهم القيادة التمكينية على توفير بيئة عمل أكثر قوة ومرنة وديناميكية مما يحقق للمنظمة الفاعلية المنشودة (ضيف، ٢٠٢٤)،

كما كشفت نتائج دراسة نانو (٢٠٢٤) عن أنَّ القيادة التمكينية تُعد نموذجًا فعَالًا لتعزيز إبداع الموظفين وإيجاد بيئة داعمة ومحفزة، كما تُعتبر أحد النماذج القيادية المعاصرة في المنظمات المتميزة؛ حيث يمثل القادة دورًا مهمًا من خلال النمط القيادي الذي يتبعونه في تعزيز تنافسية المنظمة وفعاليتها.

وفي الجانب الآخر، توصلت نتائج دراسة راو (2019) Rao إلى ضعف الاهتمام بنمط القيادة التمكينية، وأنَّه لم ينل الاهتمام الكافي من قبل الباحثين، كما أشارت الدراسة إلى وجود قصور في عدد الدراسات العلمية التي تناولت مفهوم القيادة التمكينية، كما توصلت الدراسة التي قام بها الشملان (٢٠٢٣) إلى وجود فجوة بحثية تتمثل في ندرة الدراسات العلمية التي تناولت مفهوم القيادة التمكينية بالرغم من أهمية هذا التغيير ودوره الجوهري في ريادة المنظمات وتغييرها.

ومن المنطقيات السابقة، وتدعيمًا لبلورة مشكلة الدراسة، قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى بلغت (٤٥) عضواً منتمين لعدد من الكليات النظرية والعلمية بالجامعة، وقد خلصت الدراسة الاستطلاعية إلى تدني مفهوم الفاعلية التنظيمية بين أفراد عينة الدراسة، وكذلك نقص الوعي الكامل بدور الفاعلية التنظيمية بمؤسسات التعليم العالي، كما كشفت النتائج ووفقاً لاستجابة عينة الدراسة الاستطلاعية عن ضرورة توظيف الاتجاهات الإدارية الحديثة والأنمط القيادية المعاصرة في تعزيز الفاعلية التنظيمية بالجامعة.

ومن خلال مراجعة الباحث للأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة؛ لاحظ الباحث ندرة الدراسات التي أُجريت في الجامعات السعودية بشكل عام وجامعة أم القرى على وجه الخصوص حول تلك المتغيرات؛ لذلك، وعطفاً على ما سبق، ونتيجةً لما تواجهه الجامعات السعودية من تحديات، وعوامل تؤثر على فاعليتها التنظيمية، ورغبة في توظيف القيادة التمكينية كنمط قيادي معاصر لتحقيق مستوى مرتفع للفاعلية التنظيمية؛ تبلورت مشكلة الدراسة الحالية في تقديم تصور مقترن للقيادة التمكينية كمدخل لتعزيز الفاعلية التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى.

أسئلة الدراسة:

- ما درجة ممارسة أبعاد القيادة التمكينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى؟
- ما مستوى تحقق أبعاد الفاعلية التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى؟
- ما درجة إسهام القيادة التمكينية في تعزيز الفاعلية التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى؟
- ما التصور المقترن للقيادة التمكينية كمدخل لتعزيز الفاعلية التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- الكشف عن درجة ممارسة أبعاد القيادة التمكينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى.

- قياس مستوى تحقق أبعاد الفاعلية التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى.
- الكشف عن درجة إسهام القيادة التمكينية في تعزيز الفاعلية التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى.
- تقديم تصور مقتراح للقيادة التمكينية كمدخل لتعزيز الفاعلية التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى.

أهمية الدراسة:

- جانب نظري: يتمثل في تزويد وإثراء المكتبة العربية ودعمها، بدراسة علمية تتناول متغيرات تُعدُّ من المفاهيم الحديثة والمعاصرة في مجال الإدارة التربوية المتمثلة في أبعاد القيادة التمكينية، والفاعلية التنظيمية، إذ إن هناك ندرة في الدراسات التي طُبِّقت على مستوى الجامعات -في حدود علم الباحث- لذلك، فإن الدراسة الحالية تُعدُّ إضافة نوعية في هذا المجال.
- جانب تطبيقي: من المؤمل أن تفيد نتائج الدراسة الحالية الإدارة العليا ومتخذي القرار بجامعة أم القرى على وجه الخصوص، من قيادات أكاديمية، وأعضاء الهيئة التدريسية من التخاذ إجراءات ومبادرات نوعية باتجاه تغيير أساليب القيادة التقليدية؛ لتبني ممارسات وأساليب القيادة المعاصرة ومدى تطبيقها؛ للاستفادة منها في تطوير ممارسات القيادة التمكينية، ولتحقيق مستوى عالٍ من الفاعلية التنظيمية للجامعة، بما يُسهم في تطوير أداء الجامعة بشكل عام، ولزيادة قدرتها التنافسية على كافة المستويات، كما يؤمل الباحث أن تفتح الدراسة آفاقاً جديدة للباحثين في المستقبل لإجراء دراسات مختلفة تتناول محددات ومتغيرات تنظيمية لهذا السلوك.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة الحالية في الآتي:

الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على تقديم تصور مقترح من خلال كشف العلاقة بين القيادة التمكينية والفاعلية التنظيمية.

الحد المكاني: أُجريت الدراسة بجامعة أم القرى، في المملكة العربية السعودية..

الحد البشري: شملت الدراسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى.

الحد الزماني: طُبّقت أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي

١٤٤٦هـ.

مصطلحات الدراسة:

القيادة التمكينية:

عرف أهيري (2005) القيادة التمكينية بأنها: سلوكيات القائد أو المدير التي تسهم في تعزيز معنى العمل داخل المنظمة وأهميته وذلك من خلال مشاركة المنسوبين في صنع القرارات، ودعم الاستقلالية، وإظهار الثقة في أداء العاملين. كما عرف كوان (2023) القيادة التمكينية بأنها: نمط قيادي يتم من خلاله مشاركة للسلطة وتحصيص الاستقلالية والمسؤوليات للموظفين عن طريق مجموعة من سلوكيات القادة الموجهة للمرؤوسين وذلك من خلال تعزيز الدافع الداخلي وتحقيق مستوى عال من النجاح في العمل.

ويعرف الباحث القيادة التمكينية إجرائياً بأنها: مجموعة من الممارسات القيادية والإدارية التي يتبعها رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة أم القرى التي تمنح أعضاء هيئة التدريس تعزيز المعنى الهدف للعمل داخل القسم الأكاديمي، ومشاركةهم في صنع

القرارات الأكاديمية، وإظهار الثقة في العمل، وتوفير الاستقلالية والصلاحيات اللازمة لهم وذلك وفقاً لاستجابات عينة الدراسة للأداة المخصصة لهذا التغيير.

الفاعلية التنظيمية:

عرف كايد (2021) Kayode الفاعلية التنظيمية بأنها قدرة المؤسسة في تحقيق أهدافها المرسومة ومدى إمكانيتها في استغلال الموارد والفرص المتاحة لها في البيئة المحيطة بغية الحصول على احتياجاتها من المصادر النادرة؛ وذلك من أجل الاستمرار في نشاطها وتطوير ذاتها وتحقيق الرضا منسوبها، كما عرفها ماتيبي Matebe (2024) بأنها: المحصلة النهائية لأداء المؤسسة ومدى انعكاس التفاعل بين رضا الموظفين، والنمو المهني، وتفاعلها مع المجتمع المحيط، وإمكانيتها في استقطاب الموارد، وقدرتها على التكيف مع البيئة الخارجية.

واجرائياً: قدرة جامعة أم القرى على تحقيق أهدافها المحددة، وقدرتها على التطوير المهني والنمو المهني، مع إمكانيتها في توظيف الموارد المتاحة وصولاً إلى تحقيق رضا الهيئة التدريسية بالجامعة، وذلك وفقاً لاستجابات عينة الدراسة للأداة المخصصة لهذا التغيير.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

القيادة التمكينية:

قدمَ عدد من المختصين في مجال القيادة تعريفات حول مفهوم القيادة التمكينية؛ حيث بُرِزَ هذا المفهوم خلال العقود الماضيين، وتزايد الاهتمام بمفهوم القيادة التمكينية كأحد أنماط القيادة المعاصرة لنتائجها الإيجابية في المؤسسات المجتمعية (Humborstad, 2019)، وفي ضوء ذلك قدمت عدد من الدراسات والبحوث العلمية تعريفات لمفهوم القيادة التمكينية، وعرف الحارثي (٢٠٢٠) القيادة التمكينية

بأنها: القدرة على التأثير البناء في سلوك العاملين وتعزيز الثقة لديهم / وذلك من خلال منحهم كامل الصالحيات الخادمة لإنجاز المهام وفق رؤية العاملين، كونهم أكثر علماً بتفاصيل المهام والسبل المثلثة لتأدية الأعمال.

في حين عرف (2022) Erturk القيادة التمكينية بأنها: سلوكيات القائد التي تسهم في تعزيز ودعم معنى وأهمية العمل عن طريق المشاركة في صنع واتخاذ القرار ودعم الاستقلالية المنضبطة والعمل على إظهار الثقة في أداء العاملين في المنظمة، وعرفها (٢٠٢٢) Indragiri بأنها: نمط قيادي يسعى إلى منح القوى العاملة بدرجة أكبر من المرونة واعطائهم مساحة من الحرية في اتخاذ قرارات العمل، بهدف تحسين طريقة عملهم، والمساهمة في تحقيق الأهداف التنظيمية.

وعرف العنزي (٢٠٢٣) القيادة التمكينية بأنها: أسلوب قيادي يتم من خلالها مشاركة للسلطة وتحصيص للاستقلالية والمسؤوليات ومنح التابعين صالحيات وذلك بهدف تعزيز الدافع الداخلي لديهم وتحقيق النجاح في العمل، وعرفها (٢٠٢٤) Varshney بأنها عملية التأثير على المسؤولين من خلال تقاسم السلطة والدعم التحفيزي لتعزيز تجربتهم في القدرة على العمل بشكل مستقل ضمن حدود الأهداف الاستراتيجية التنظيمية الشاملة.

وتأسيساً على ما سبق، يعرف الباحث القيادة التمكينية بأنها: مجموعة من الممارسات الإدارية التي يتبعها القادة ومدورو الأقسام الإدارية المختلفة؛ وذلك لتعزيز المعنى المألف للعمل داخل القسم، ومشاركتهم في صنع القرارات الإدارية، وإظهار الثقة في العمل، وتوفير الاستقلالية والصالحيات الالزامية لتحقيق الأهداف المشتركة.

أبعاد القيادة التمكينية:

قدم عدد من الباحثين والمحضرين في مجال القيادة جملة من الأبعاد للقيادة التمكينية، ومن ذلك حددت دراسة (Lee ٢٠١٩) خمسة أبعاد للقيادة التمكينية والمتمثلة في: المشاركة في صنع القرارات الإدارية، وتوافر القدوة، والإعلام، والتدريب، والرعاية وإظهار الاهتمام.

في حين قدمت دراسة (Alameri ٢٠١٩) ودراسة (Vecchio ٢٠١٠) ثلاثة أبعاد للقيادة التمكينية والمتمثلة في: دعم التفكير الإيجابي، وسلوك العمل المستقل، وتعزيز العمل التعاوني.

وقدمت دراسة برسولي (٢٠١٩) أربعة أبعاد رئيسة للقيادة التمكينية، البعد الأول: يتمثل في التعبير عن الثقة في أداء وعمل المرؤسين، والبعد الثاني: يتمثل في تشجيع العاملين على الاسهام والمشاركة في صنع القرارات، والبعد الثالث: يتمثل في الاستقلالية من القيود البيروقراطية، والبعد الرابع: يتمثل في إشعار القائد لموظفيه بأهمية ومعنى العمل المؤسسي.

أما دراسة (Dash ٢٠٢٠) ودراسة (Audenaert ٢٠١٩) فقد أشارتا إلى أنَّ للقيادة التمكينية أربعة أساسية تتبلور هذه الأبعاد في: تعزيز الشعور بالعمل، وتعزيز فرص المشاركة في صنع القرارات الإدارية، وإظهار الثقة المتبادلة بين العاملين داخل المؤسسة، ومنع الاستقلالية من القيود والضوابط البيروقراطية.

وأشارت دراسة كل من: المنسي (٢٠٢٢)، و محمد (٢٠٢٣)، والشمنان (٢٠٢٣) إلى أنَّ القيادة التمكينية ترتكز على أربعة أبعاد رئيسة، تتمثل في: دعم وتعزيز الشعور بمعنى العمل لدى الموظفين بالمؤسسة، ودعم وتعزيز فرص المشاركة في صنع القرارات الإدارية، وإظهار الثقة في الأداء العالي بين الموظفين، ومنع الاستقلالية

الداعمة للتخلص من القيود البيروقراطية داخل العمل في المؤسسة، كما ذكرت دراسة السناني (٢٠٢٤) أنَّ القيادة التمكينية تمثل في أربعة أبعاد رئيسة، هي: حرية التصرف، والصلاحية والاستقلالية، واتخاذ القرارات الإدارية، والثقة المتبادلة بين الرئيس وموظفيه.

يتضح مما سبق تعدد وتنوع أبعاد القيادة التمكينية، بناء على وجهات نظر الباحثين والمحترفين في مجال القيادة؛ لذلك سوف تتبني الدراسة الحالية أبعاد القيادة التمكينية الآتية: تعزيز المعنى الهدف للعمل، ودعم المشاركة في صنع القرارات، وتوفير الاستقلالية في العمل، ومنح الثقة في الأداء العالي.

الفاعلية التنظيمية:

يُعد مفهوم الفاعلية التنظيمية من المفاهيم الحديثة في عالم الإدارة؛ حيث تتسع وتنعد تعريفاته وفقاً لوجهات نظر المختصين والباحثين في مجال الفاعلية التنظيمية وطبيعة عمل المؤسسات المختلفة، مع اتفاقهم على أهمية الفاعلية التنظيمية باعتبارها من المتغيرات الإدارية المعاصرة (Darmawan, 2024)، ومن أبرز هذه التعريفات: عرف (٢٠١٤) Martin الفاعلية التنظيمية بأنها: قدرة المؤسسة لاستثمار واستغلال فرص بيئتها في الحصول على الموارد النادرة والقيمة، لتأدية وظيفتها الاجتماعية، وعرفها (٢٠٢٠) Nawaz بأنها: قدرة المنظمة على تحقيق أهدافها الإستراتيجية بكل كفاءة وفاعلية ممكنة، وذلك من خلال استثمار الموارد المتاحة، والإمكانات والقدرات الداخلية للمنظمة.

وعرف الرميمي وأبو زيد (٢٠٢٠) الفاعلية التنظيمية بأنها: قدرة المنظمة على التطور والبقاء وذلك من خلال تحقيق أهدافها والقدرة على استثمار مواردها المتاحة بكفاءة عالية، وقدرتها على التكيف بفاعلية مع المشكلات والتحديات البيئية

المحيطة، وعرفها (٢٠٢٤) Kesner بأنها: مدى قدرة المؤسسة على تحقيق أهداف البيئة الداخلية والمحاط لها وذلك من خلال الاستثمار الأمثل للموارد والإمكانات المتاحة من خلال مشاركة الموارد البشرية في اتخاذ القرارات الإدارية من خلال تفويض السلطات والصلاحيات، وتحقيق الأهداف المرسومة للمؤسسة.

وعرف عبد المقصود (٢٠٢٤) الفاعلية التنظيمية بأنها: مدى قدرة ونجاح المؤسسة في تحقيق أهدافها ومهامها المختلفة والتي أنشأت من أجلها في ضوء المتغيرات البيئية المحيطة، مع القدرة على تحقيق أهداف الأطراف المختلفة ذات الصلة بالمؤسسة، بينما عرفها أبو العز (٢٠٢٤) بأنها: قدرة المنظمة على تحقيق أهدافها المنشودة وذلك من خلال الإدارة الفاعلة للموارد المادية والبشرية، بما يحقق رضا المستفيدين والحفاظ على استمرار المنظمة وبقائها.

واستناداً من التعريف والمفاهيم السابقة يعرف الباحث الفاعلية التنظيمية في الدراسة الحالية بأنها: قدرة جامعة أم القرى على تحقيق أهدافها المحددة، وقدرتها على التطوير المهني والنمو المهني، مع إمكانيتها في توظيف الموارد المتاحة وصولاً إلى تحقيق رضا منسوبيها.

أبعاد الفاعلية التنظيمية:

اختلف الباحثون والمحترفون في تحديد أبعاد الفاعلية التنظيمية، ويرجع ذلك إلى اختلاف وجهات نظرهم وخلفياتهم المعرفية، فذكرت دراسة خلف (٢٠٢٠) أربعة أبعاد رئيسية للفاعلية التنظيمية متمثلة في: بعد تحقيق الأهداف، وبعد الموارد المنظمة، وبعد العمليات الداخلية، وبعد أصحاب المصلحة، بينما ذكرت دراسة الجبور (٢٠٢٠) أنَّ للفاعلية التنظيمية ثلاثة أبعاد رئيسة وهي: بعد رضا الموظفين عن العمل، وبعد النمو المهني، وبعد القدرة على استقطاب الموارد.

في حين قدمت دراسة (٢٠٢١) Fransisca عدة أبعاد للفاعلية التنظيمية، وهذه الأبعاد هي: البعد الأول الهدف، والبعد الثاني المهمة، والبعد الثالث التكنولوجيا، والبعد الرابع الأفراد والمنسوبين، ووضعت الدراسة التي قام بها القلاف (٢٠٢١) أربعة أبعاد للفاعلية التنظيمية، تتمثل في: تحقيق الأهداف، والتطوير المهني، ورضا المنسوبين، وتوظيف الموارد.

وفي نفس السياق قدم الحيارى (٢٠٢١) في دراسته خمسة أبعاد رئيسة للفاعلية التنظيمية مماثلة في: تحقيق الأهداف، وتوظيف الموارد المتوفرة، وتحسين المستوى التنافسي، والعمليات الداخلية، وتلبية أصحاب المصلحة، كما حددت دراسة البواريد (٢٠٢٣) ثلاثة أبعاد رئيسة للفاعلية التنظيمية، وهي: تحقيق الأهداف، وتكامل الأداء التنظيمي، والتكييف التنظيمي.

وحددت دراسة (٢٠٢٤) Valeri ثلاثة أبعاد للفاعلية التنظيمية، تتمثل في أبعاد: الإنتاجية وتحقيق الأهداف، والمرنة والقدرة على التكيف، والرضا الوظيفي للمنسوبين، بينما حددت الدراسة التي قام بها (٢٠٢٤) Jiang et al. خمسة أبعاد للفاعلية التنظيمية وذلك على النحو الآتي: تحقيق الأهداف، وموارد النظام، والتطوير المهني، ورضا الموظفين، والتنافسية.

يتضح مما سبق تعدد وتنوع أبعاد الفاعلية التنظيمية، نظراً لتنوع ووجهات نظر الباحثين والمحترفين في مجال القيادة؛ لذلك ستتبني الدراسة الحالية أبعاد الفاعلية التنظيمية الآتية: تحقيق الأهداف، والتطوير المهني، وتوظيف الموارد المتوفرة، ورضا أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

الدراسات السابقة:

الدراسات المتعلقة بالفاعلية التنظيمية:

أجرى (2019) Hagerer دراسة هدفت للكشف عن مستوى الفاعلية التنظيمية في الكليات الجامعية من وجهة نظر الخبراء التربويين؛ ولتحقيق هدفها استخدمت الدراسة المنهج النوعي، وكانت المقابلة هي أداة الدراسة المستخدمة، وتكونت عينة الدراسة من (١٦) خبيراً من خبراء التربية، وقد كشفت نتائج الدراسة عن ضعف مستوى الفاعلية التنظيمية، وجاء في مقدمة أسباب ذلك الضعف غياب المعايير التنظيمية للأداء والأنشطة بين الأقسام والكليات الجامعية، بالإضافة إلى ضعف عملية الإصلاح الإداري، كما أظهرت النتائج ضرورة أن تبني إدارة الجامعة أنماطاً قيادية فاعلة مع ضرورة الرفع من مستوى الشفافية والمساءلة وتفعيل الحكومة المؤسسية.

وحاولت دراسة (2020) Sowd قياس درجة تأثير الأساليب والأنمط القيادية على الفاعلية التنظيمية بالمؤسسات التعليمية؛ ولتحقيق المدف من الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحى، وكانت الاستبانة هي أداة الدراسة التي تم تطبيقها على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بلغت قوامها (٢١٥) فرداً، وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية وثيقة بين الأسلوب القيادي ودرجة ت تحقيق الفاعلية التنظيمية للجامعة.

وأجرى الجبور (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى قياس درجة توفر متطلبات الجامعة المنتجة، وكشف العلاقة بالفاعلية التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية بالجامعات الأردنية؛ ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وكانت الاستبانة هي الأداة التي استخدمتها الدراسة لجمع البيانات، وتم تطبيقها على عينة

من القيادات الأكاديمية بالجامعة بلغ قوامها (٣٥٠) عضواً، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج جاء من أبرزها: أنَّ درجة توفر أبعاد فاعلية التنظيمية جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر عينة الدراسة، كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين مجالات الجامعة المنتجة وأبعاد الفاعلية التنظيمية.

كما أجرى ياسين (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى كشف درجة الفاعلية التنظيمية مؤسسات التعليم الجامعي، وكذلك للتعرف على العلاقة بين أبعاد فاعلية التنظيمية، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج المسحي، وكانت الاستبانة أداة للدراسة التي طبقت باستخدام الحصر الشامل لمجتمع الدراسة الذي تكون من (٦٠) فرداً من الهيئة الإدارية من عمداء ورؤساء الأقسام الأكاديمية، وقد توصلت الدراسة إلى أنَّ تحقق أبعاد الفاعلية التنظيمية جاءت بدرجة متوسطة، كما توصلت نتائج الدراسة إلى أنَّ هناك ارتباطاً إيجابياً بين أبعاد الفاعلية التنظيمية.

وسعَت دراسة المطلق (٢٠٢٢) إلى تقديم تصور مقترح لتحسين الفاعلية التنظيمية بالجامعات السعودية في ضوء الرشاقة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؛ ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت الاستبانة هي أداة الدراسة، وقد بلغت عينة الدراسة (٦٧) عضواً من أعضاء هيئة التدريس، وأسفرت نتائج الدراسة عن أنَّ درجة الموافقة على أبعاد الرشاقة التنظيمية جاءت بدرجة عالية، كما كشفت الدراسة عن أنَّ تطبيق أبعاد الفاعلية التنظيمية بالجامعات السعودية لا زالت دون المستوى المأمول، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد الرشاقة التنظيمية وفاعلية التنظيمية.

كما أجرى (Jacobsen 2022) دراسة هدفت للتعرف على دور التدريب والقيادة في تحسين الفاعلية التنظيمية؛ ولتحقيق المدفَع من الدراسة قام الباحث

باستخدام المنهج شبه التجريبي على مجموعتين من القادة في عدد من القطاعات الحكومية والخاصة، إحدى المجموعتين كانت ضابطة والأخرى كانت تجريبية، وقد بلغت العينة التي أجريت عليها الدراسة (٤٦٣) فرداً، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أنَّ سلوك القيادة في المنظمات المختلفة يؤثر بشكل إيجابي على مستوى الأداء التنظيمي مما يعكس ذلك على تحسين الفاعلية التنظيمية.

وأجرى جاسم (٢٠٢٣) دراسة هدفت لاستكشاف العلاقة بين أبعاد القيادة المباشرة وغير المباشرة في تعزيز الفاعلية التنظيمية في الجامعة؛ ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وكانت الاستبانة هي الأداة الرئيسية لجمع البيانات المتعلقة بمتغيرات الدراسة، بالإضافة إلى المقابلات الشخصية، وتم اختيار عينة عشوائية بسيطة مكونة من (٣٠) فرداً من مختلف المستويات القيادية في الجامعة، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من الاستنتاجات كان من أبرزها: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد القيادة المباشرة وغير المباشرة وما يملكه القائد من معارف ومهارات فنية وتقنية في تحقيق الفاعلية التنظيمية للجامعة.

وأجرى الحوشان (٢٠٢٣) دراسة سعت إلى تقييم الفاعلية التنظيمية لكلية المجتمع في المملكة العربية السعودية استناداً إلى أبعاد نموذج باوندر (١٩٩٩)، وذلك من منظور أعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع بالجامعات السعودية، ولتحقيق ذلك اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، التي تم تطبيقها على عينة عشوائية تتألف من ٢٢٨ عضواً من مجتمع الدراسة، الذي يشمل جميع أعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع ضمن أربع جامعات حكومية، بإجمالي ٤٧٥ عضواً، وقد توصلت الدراسة إلى أنَّ واقع الفاعلية التنظيمية جاء بدرجة متوسطة لجميع الأبعاد.

وهدفت دراسة أبو العز (٢٠٢٤) إلى الكشف عن واقع الفاعلية التنظيمية بكليات جامعة الأزهر، والكشف عن واقع ممارسة القيادات الأكاديمية بالجامعة؛ ولتحقيق الهدف من الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وكانت الاستبانة هي أداة الدراسة لجمع البيانات، وتم تطبيق الدراسة على عينة من أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعة بلغت (٣٨٠) فردًا، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ واقع الفاعلية التنظيمية بكليات الجامعة جاءت بدرجة (ضعيفة) وفقًا لاستجابات عينة الدراسة، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الرشاقة التنظيمية والفاعلية التنظيمية بالجامعة.

وأجرى (Wilberforce 2024) دراسة لقياس أثر الثقافة المؤسسية على الفاعلية التنظيمية في عدد من الجامعات الحكومية، ولتحقيق الهدف من الدراسة استخدمت المنهج الوصفي المسحي؛ حيث كانت الاستبانة هي أداة الدراسة التي استخدمها الباحث، وتم تطبيقها على عدد من أعضاء هيئة التدريس بلغ (٢٣١) مشاركاً، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج جاء من أبرزها: أنَّ مستوى الفاعلية التنظيمية حصل على مستوى منخفض وفقًا لاستجابات عينة الدراسة، كما كشفت النتائج عن أنَّ المعتقدات والقيم والثقافة المؤسسية بشكل عام والأساليب القيادية التي تتبعها القيادات العليا بالجامعة لها تأثير مباشر على مستوى الفاعلية التنظيمية بالجامعة.

الدراسات المتعلقة بالقيادة التمكينية:

هدفت دراسة الشملان (٢٠٢٣) إلى استكشاف العلاقة المباشرة بين أبعاد القيادة التمكينية وسلوك العمل الابتكاري بمدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتكنولوجيا؛ ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وكانت الاستبانة هي أداة جمع بيانات الدراسة، وتم تطبيق الدراسة على عينة بلغت (٢٩٦) عضواً، وقد

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج جاء من أبرزها: أنَّ مستوى توفر أبعاد القيادة التمكينية جاء بدرجة مرتفعة، كما أفادت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية ومعنوية بين أبعاد القيادة التمكينية وأبعاد سلوك العمل الابتكاري.

وأجرى النقراسي (٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى التعرف على التأثير المباشر لأبعاد القيادة التمكينية والعلاقة التبادلية بين كل من القائد والمرؤوسين بجامعة المنصورة؛ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج التحليلي، وكانت الاستبانة هي الأداة الاستقصائية التي تم من خلالها جمع بيانات الدراسة، وقد بلغت عينة الدراسة (٣٧٤) مفردة، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، جاء في مقدمتها: أنَّ درجة توفر أبعاد القيادة التمكينية جاءت بدرجة متوسطة بناءً على استجابات عينة الدراسة، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود تأثير إيجابي لأبعاد القيادة التمكينية.

وهدفت دراسة (Aygun 2023) التعرف على الدور الوسيط للرافاهية الذاتية في العلاقة بين القيادة التمكينية والمرونة التنظيمية؛ ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وكانت أداة الدراسة المستخدمة هي الاستبانة؛ حيث طبقها على عدد من الهيئة التدريسية بلغت (٤١٠) فرداً، وقد توصلت الدراسة إلى أنَّ درجة ممارسة القيادة التمكينية جاءت مرتفعة وفقاً لاستجابات عينة الدراسة، كما كشفت النتائج عن الدور الوسيط المتمثل في التأثير الإيجابي للرافاهية الذاتية كمتغير وسيط ودوره في العلاقة بين القيادة التمكينية والمرونة التنظيمية.

كما أجرى ضيف (٢٠٢٤) دراسة هدفت للكشف عن الثقافة التنظيمية كمتغير وسيط في العلاقة بين القيادة التمكينية والارتباط بالعمل، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت الاستبانة هي أداة الدراسة التي تم من خلالها جمع بيانات الدراسة، وتم تطبيقها على عينة من العاملين بلغت قوامها

(٢٦٥) عضواً، وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير معنوي مباشر للثقافة التنظيمية باعتبارها متغير وسيط في العلاقة بين القيادة التمكينية والارتباط بالعمل، كما كشفت نتائج الدراسة عن أنَّ درجة ممارسة أبعاد القيادة التمكينية جاءت بدرجة عالية، وأنَّ القيادة التمكينية تعد أبرز مقومات تحسين الثقافة التنظيمية والارتباط في العمل.

في حين أجرى قنديل (٢٠٢٤) دراسة هدفت للتعرف على درجة امتلاك القيادات الإدارية بالجامعات لسلوكيات القيادة التمكينية، وتحديد مستوى الولاء التنظيمي للعاملين بالجامعات المصرية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وجمع بيانات الدراسة كانت الاستبانة هي الأداة المستخدمة، وتم تطبيقها على عينة من أعضاء هيئة التدريس بشكل عشوائي بلغ عددها (٧٥) عضواً، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ أهمية أبعاد القيادة التمكينية جاءت بدرجة مرتفعة وفقاً لاستجابات عينة الدراسة، كما كشفت النتائج عن وجود تأثير لأبعاد القيادة التمكينية على الولاء التنظيمي.

كما أجرى نانو (٢٠٢٤) دراسة هدفت لقياس إسهام القيادة التمكينية في إبداع الموظفين؛ وذلك بوجود التمكين النفسي باعتباره متغيراً وسيطاً؛ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وكانت الاستبانة هي أداة الدراسة المستخدمة، وتم تطبيقها على (١٠٠) موظفًا، وقد توصلت الدراسة للعديد من النتائج، جاء من أبرزها: أنَّ درجة ممارسة أبعاد القيادة التمكينية جاءت عالية بناءً على استجابات عينة الدراسة، كما كشفت النتائج عن أنَّ أبعاد القيادة التمكينية تؤثر بشكل إيجابي على إبداع الموظفين باعتبار التمكين النفسي متغيراً

وسيطاً، وأنَّ القيادة التمكينية تُعدُّ نموذجاً فعالاً لتعزيز إبداع الموظفين وإيجاد بيئة داعمة ومحفزة.

وأجرى خليل (٢٠٢٤) دراسة هدفت إلى التعرف على دور القيادة التمكينية بأبعادها في تعزيز الأمان الوظيفي لدى الجامعات الأهلية في بغداد، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتم اختيار عينة مكونة من (١٥٠) عضواً، وتم الاستعانة بالاستبانة كأدلة رئيسة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ مستوى تطبيق أبعاد القيادة التمكينية جاءت بدرجة عالية، كما كشفت نتائج الدراسة عن أنَّ هناك علاقة ارتباط معنوية بين أبعاد القيادة التمكينية كمتغير مستقل والأمان الوظيفي كمتغير وسيط.

وحاولت دراسة (2024) Karla الكشف عن درجة ممارسة أبعاد القيادة التمكينية وعلاقتها بالقوة التنظيمية لدى عمداء الكليات ومساعديهم والأكاديميين في عدد من الجامعات الحكومية؛ ولتحقيق الهدف من الدراسة استخدم الباحث المنهج التحليلي، وكانت المقابلات شبه المنتظمة التي قام بها الباحث هي أداة الدراسة التي تم من خلالها جمع البيانات المطلوبة، وتم تطبيق المقابلة على عدد من عمداء الكليات ومساعديهم وعدد من أعضاء الهيئة التدريسية بلغ قوامها (٥٥) عضواً، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، جاء من أبرزها: أنَّ ممارسة أبعاد القيادة التمكينية جاءت بدرجة مرتفعة وفقاً لاستجابات عينة الدراسة، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية بين ممارسة القيادة التمكينية والقوة التنظيمية بالجامعات ذات العلاقة.

كما أجرى Rui (2024) دراسة بحثية هدفت للكشف عن تأثير أبعاد القيادة التمكينية على إبداع العاملين، وذلك باعتبار تقدير الذات التنظيمي كمتغير وسيط،

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وكانت الاستبيانة هي أداة الدراسة التي تم تطبيقها على عينة من الموظفين التي بلغ مقدارها (٣٠١) موظفًا، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ أبعاد القيادة التمكينية جاءت بدرجة ممارسة عالية وفقاً لاستجابات عينة الدراسة، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد القيادة التمكينية وإبداع الموظفين في وجود تقدير الذات كمتغير وسيط.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي ، وذلك مناسبته لتحقيق أهداف الدراسة، حيث يُعرف هذا المنهج بأنه "ذلك النوع من أساليب البحث والذي يمكن بواسطته معرفة ما إذا كان هناك ثمة علاقة بين متغيرين أو أكثر، ومعرفة درجة تلك العلاقة" (العساف، ٢٠٠٦: ٢٦١).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى والبالغ عددهم (٢٤٨٢) على اختلاف رتبهم العلمية، وقام الباحث بإرسال الاستبيان الإلكتروني إلى جميع مفردات مجتمع الدراسة، وحصل على عدد (٣٦٥) من الردود الإلكترونية، وبذلك تصبح عينة الدراسة (٣٦٥) عضو هيئة تدريس، وفيما يأتي خصائص مجتمع الدراسة:

جدول رقم (١) توزيع أفراد الدراسة وفق متغيرات (الكلية، الجنس، الرتبة العلمية)

النسبة المئوية	النكرارات	المتغير	الكلية
٦٦,٨	٢٤٤	نظرية	
٣٣,٢	١٢١	علمية	
%١٠٠	٣٦٥	المجموع الكلي	

٥٣,٢	١٩٤	ذكر	الجنس
٤٦,٨	١٧١	انثى	
%١٠٠	٣٦٥	المجموع الكلي	الرتبة الأكادémية
١٨,٤	٦٧	أستاذ	
٣٢,١	١١٧	أستاذ مشارك	
٤٩,٦	١٨١	أستاذ مساعد	
%١٠٠	٣٦٥	المجموع الكلي	

يتبيّن من المجدول السابق أنَّ (٢٤٤) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته (٥٦,٨٪) من أعضاء هيئة التدريس بالكلّيات النّظرية، وهم الفئة الأكثّر في عينة الدراسة، في حين أنَّ (١٩٤) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته (٥٣,٢٪) من الذّكور، وهم الفئة الأكثّر في عينة الدراسة، وكذلك يتبيّن أنَّ (١٨١) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته (٤٩,٦٪) من الأساتذة المساعدين، وهم الفئة الأكثّر في عينة الدراسة.

أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة الاستبيانة باعتبارها الأداة الرئيسة المناسبة لجمع البيانات المتعلّقة بال موضوع عن طريق استمارة يجرى تعبئتها من المستجيب، التي صمّمت بما يتوافق مع أهداف وأسئلة الدراسة، وتم الاعتماد على مقياس ليكّرت الخماسي (Likert Scale) للإجابة عن العبارات؛ ولتفسير النّتائج تم استخدام الأسلوب الآتي لتحديد مستوى الإجابة عن بنود الأداة؛ حيث تم إعطاء وزن للبدائل الموضحة في المجدول الآتي ليتم معالجتها إحصائياً على النّحو الآتي:

جدول رقم (٢) تصحيح أداة الدراسة

منخفضة	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية	درجة
١	٢	٣	٤	٥	الدرجة

ثم تم تصنیف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة الآتیة:

طول الفئة = (أكتر قيمة - أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥ - ١) ÷ ٥

٨٠، لتحقیل على التصنیف الآتی:

جدول (٣) توزیع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

الحكم	الدرجة
عالية جدا	١,٨٠ - ١,٠٠
عالية	٢,٦٠ - ١,٨٠
متوسطة	٣,٤٠ - ٢,٦٠
منخفضة	٤,٢٠ - ٣,٤٠
منخفضة جدا	٥,٠٠ - ٤,٢٠

صدق وثبات الاستیانة:

أولاًً: صدق الأداة:

تم التأکد من صدق أداة الدراسة من خلال الآتی:

الصدق الظاهري للأداة (صدق المحکمین):

بعد إعداد الاستیانة بصورتها الأؤلیة تم عرضها على نخبة من المحکمین داخل جامعات المملكة العربية السعودية، لإبداء آرائهم حول العبارات، وقد بلغ عدد المحکمین (١٥) أستاذًا من أستاذة الجامعات السعودية.

صدق الاتساق الداخلي:

بحساب الاتساق الداخلي لعبارات أداة الدراسة، وذلك بحساب معاملات ارتباط يرسون بين كل عبارة والبعد الذي تنتهي إليه وكذلك بالمحور ككل، وذلك بالتطبيق على عينة استطلاعية عددها (٣٠) مفردة من خارج عينة الدراسة، وهو ما توضحه الجداول الآتیة:

جدول رقم (٤) معاملات ارتباط بنود المحور الأول بالبعد الذي تنتهي إليه وكذلك المحور ككل

معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالبعد	Σ	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالبعد	Σ
البعد الثاني					البعد الأول
** ٠,٧١٤	** ٠,٧٨٦	٧	** ٠,٦٨٩	** ٠,٨٢٣	١
** ٠,٦٤٥	** ٠,٨١٣	٨	** ٠,٤٧٤	** ٠,٥٨٣	٢
** ٠,٥٨٥	** ٠,٧١٤	٩	** ٠,٤٦٧	** ٠,٧٣٨	٣
** ٠,٤٧٤	** ٠,٦٤١	١٠	** ٠,٥٧٣	** ٠,٦٨٥	٤
** ٠,٥٠٤	** ٠,٧٣٧	١١	** ٠,٦٣٧	** ٠,٧٦٨	٥
** ٠,٦٥٥	** ٠,٦١٦	١٢	** ٠,٥٣٧	** ٠,٧٨٤	٦
البعد الرابع					البعد الثالث
** ٠,٧٧١	** ٠,٧٢٥	١٩	** ٠,٦٥٦	** ٠,٧٥٩	١٣
** ٠,٦٢٥	** ٠,٦٠٨	٢٠	** ٠,٥٧١	** ٠,٧٢٩	١٤
** ٠,٥٥٤	** ٠,٨١٣	٢١	** ٠,٦٥٨	** ٠,٨٠٤	١٥
** ٠,٤٧٥	** ٠,٧٣٧	٢٢	** ٠,٦٣٨	** ٠,٧١٨	١٦
** ٠,٤٧١	** ٠,٦٩٠	٢٣	** ٠,٦٩٨	** ٠,٦٩٥	١٧
** ٠,٤٧٠	** ٠,٧٥٧	٢٤	** ٠,٤٨٩	** ٠,٧٦٥	١٨

* عبارات دالة عند مستوى ١٠٠٠١ فأقل.

يتضح من الجدول السابق أنَّ جميع العبارات دالة عند مستوى (١٠٠١)، وهو ما يوضح أنَّ جميع العبارات المكونة للمحور الأول تتمتع بدرجة صدق كبيرة، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

جدول رقم (٥) معاملات ارتباط بنود المحور الثاني بالبعد الذي تنتهي إليه وكذلك
المحور ككل

معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالبعد	م	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالبعد	م
البعد الثاني		البعد الأول			
** ٠,٦٤٢	** ٠,٥٦٦	٧	** ٠,٥٩٥	** ٠,٦٨٢	١
** ٠,٥٥٩	** ٠,٧٠٤	٨	** ٠,٥٤٣	** ٠,٥٨٤	٢
** ٠,٥٧٢	** ٠,٧٧٣	٩	** ٠,٥٩٩	** ٠,٦٧٨	٣
** ٠,٤٥٤	** ٠,٥٥٧	١٠	** ٠,٤٧٥	** ٠,٤٤٨	٤
** ٠,٥١٢	** ٠,٧١٣	١١	** ٠,٥٤٠	** ٠,٧٢٦	٥
** ٠,٧٢٩	** ٠,٨٠٣	١٢	** ٠,٦١٧	** ٠,٦٨٧	٦
البعد الرابع		البعد الثالث			
** ٠,٦٧٦	** ٠,٦٧٠	١٩	** ٠,٦٨٤	** ٠,٨٠٠	١٣
** ٠,٦٦٩	** ٠,٨٠٣	٢٠	** ٠,٥٥٠	** ٠,٧٢٥	١٤
** ٠,٦٣٥	** ٠,٧٧٧	٢١	** ٠,٥٢٩	** ٠,٨٤٣	١٥
** ٠,٦٥٦	** ٠,٧٢٥	٢٢	** ٠,٦٤٠	** ٠,٨٧٢	١٦
** ٠,٦٨٥	** ٠,٧٨١	٢٣	** ٠,٦١٢	** ٠,٧٩٥	١٧
** ٠,٦٠٢	** ٠,٦٩٢	٢٤	** ٠,٦٠١	** ٠,٧٣٤	١٨

** عبارات دالة عند مستوى ١٠٠ فاصل.

يتضح من الجدول السابق أن جميع العبارات دالة عند مستوى (١٠٠)، وهو ما يوضح أن جميع العبارات المكونة للمحور الثاني تتمتع بدرجة صدق كبيرة، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

ثانياً: ثبات الأداة:

للحتحقق من الثبات لمفردات استيانة الدراسة تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٦) معاملات ثبات ألفا كرونباخ

أبعاد ومحاور الدراسة	عدد البنود	معامل الثبات ألفا كرونباخ
المحور الأول		
البعد الأول	٦	٠,٧٧٠
البعد الثاني	٦	٠,٧٩٢
البعد الثالث	٦	٠,٧٦٣
البعد الرابع	٦	٠,٧٥٣
البعد الخامس	٦	٠,٧٦٣
البعد السادس	٦	٠,٨٣٣
معامل ثبات المحور الأول	٢٤	٠,٩٤٧
المحور الثاني		
البعد الأول	٦	٠,٧٠٨
البعد الثاني	٦	٠,٦٧٨
البعد الثالث	٦	٠,٧٦٧
البعد الرابع	٦	٠,٨٥١
البعد الخامس	٦	٠,٨١٣
البعد السادس	٦	٠,٧٢٢
معامل ثبات المحور الثاني	٢٤	٠,٨٦٤
معامل الثبات الكلي	٤٨	٠,٩٥٠

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن ثبات محاور الدراسة مرتفع، حيث تراوحت قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ لجميع أبعاد ومحاور الدراسة ما بين (٠,٦٧٨ - ٠,٩٤٧)، كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلي (٠,٩٥٠)، وهي قيمة ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- التكرارات والنسبية المئوية، للتعرف على خصائص عينة الدراسة.

- المتوسط الحسابي (Mean) لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض آراء أفراد الدراسة عن كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة إلى جانب المخاور الرئيسية.
- الانحراف المعياري (Standard Deviation) وذلك للتعرف على مدى انحراف آراء أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لاستخراج ثبات أدوات الدراسة.
- حساب قيم معامل الارتباط بيرسون (Pearson) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأدلة الدراسة.
- تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد "Multiple Regression Analysis" للتنبؤ بتأثير المتغير المستقل (القيادة التمكينية بأبعادها) على المتغير التابع (الفاعلية التنظيمية).

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

إجابة السؤال الأول: ما درجة ممارسة أبعاد القيادة التمكينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى؟

للتعرف على درجة ممارسة أبعاد القيادة التمكينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتosteات والانحرافات المعيارية لعبارات محور درجة ممارسة أبعاد القيادة التمكينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، وجاءت النتائج كما توضحتها الجداول الآتية:

جدول رقم (٧): استجابات أفراد الدراسة على جميع أبعاد القيادة التمكينية

الترتيب	درجة الممارسة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البعد
١	عالية	٠,٦٨١	٣,٩٢	منح الثقة في الأداء العالي

٢	عالية	٠,٦٦٢	٣,٨٣	تعزيز المعنى الهدف للعمل
٣	عالية	٠,٦٨٦	٣,٨١	توفير الاستقلالية في العمل
٤	عالية	٠,٧٠٥	٣,٧٣	دعم المشاركة في صنع القرارات
	عالية	٠,٦٠٧	٣,٨٢	الدرجة الكلية لدرجة ممارسة جميع أبعاد القيادة التمكينية

يتبيّن من الجدول السابق أنَّ درجة ممارسة أبعاد القيادة التمكينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى جاءت عالية بشكل عام، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٢)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقاييس الخمسية التي توضح أنَّ درجة الممارسة تشير إلى (عالية) في أداء الدراسة.

وقد جاءت درجة ممارسة مؤشرات بعد (منح الثقة في الأداء العالي) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٢)، ودرجة ممارسة عالية، في حين جاءت درجة ممارسة مؤشرات بعد (تعزيز المعنى الهدف للعمل) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٣)، ودرجة ممارسة عالية، وجاءت درجة ممارسة مؤشرات بعد (توفير الاستقلالية في العمل) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨١)، ودرجة ممارسة عالية، وجاءت درجة ممارسة مؤشرات بعد (دعم المشاركة في صنع القرار) في المرتبة الرابعة، بمتوسط موافقة قدره (٣,٧٣)، ودرجة ممارسة عالية. وفيما يأتي تفصيل هذه الأبعاد على النحو الآتي:

البعد الأول: تعزيز المعنى الهدف للعمل:

جدول رقم (٨): استجابات أفراد الدراسة على عبارات بعد تعزيز المعنى الهدف

للعمل مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الترتيب	درجة الممارسة	الآخراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات	م
١	عالية	٠,٧٧٠	٣,٩٨	يدمج رئيس القسم أعضاء هيئة التدريس في تطوير العمل داخل القسم	٤

٢	عالية	٠,٨١٧	٣,٩١	يؤكد رئيس القسم على أهمية العمل الأكاديمي للأعضاء هيئة التدريس لتحقيق الفاعلية الكلية للجامعة	٢
٣	عالية	٠,٧٦٦	٣,٨٥	يشجع رئيس القسم أعضاء هيئة التدريس على تقديم مقتراحات وأساليب عمل مبتكرة داخل القسم	٥
٤	عالية	٠,٨٤٢	٣,٧٩	يدعم رئيس القسم أساليب تبادل الخبرات والمعلومات والمعارف بين أعضاء هيئة التدريس بالقسم	٦
٥	عالية	٠,٧٧٩	٣,٧٨	يوازن رئيس القسم بين وظيفة أعضاء هيئة التدريس ورؤوية الجامعة	٣
٦	عالية	٠,٨٩٠	٣,٦٥	يوضح رئيس القسم مدى الترابط بين تحقيق الأهداف الشخصية لأعضاء هيئة التدريس وأهداف الجامعة	١
عالية		٠,٦٦٢	٣,٨٣	المتوسط العام	

*المتوسط الحسابي من (٥٠٠).

يتبيّن من الجدول السابق أنَّ مؤشرات بُعد (تعزيز المعنى الهدف للعمل) كأحد أبعاد القيادة التمكينية يتم ممارستها بدرجة عالية من وجهة أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٣)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي التي توضح أنَّ درجة الممارسة تشير إلى (عالية) في أداة الدراسة.

كما تبيّن أنَّ متوسطات استجابة أفراد الدراسة على درجة ممارسة مؤشرات بُعد (تعزيز المعنى الهدف للعمل) تراوحت بين (٣,٦٥ - ٣,٩٨)، وهي المتوسطات التي تقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي، التي تشير إلى (عالية)، مما يبيّن أنَّ هذه المؤشرات تمارس جميعها بدرجة عالية.

كما جاءت العبارة رقم (٤) التي تنص على: (يدمج رئيس القسم أعضاء هيئة التدريس في تطوير العمل داخل القسم) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٨) ودرجة ممارسة عالية، وتشير تلك النتيجة إلى حرص رؤساء الأقسام على مشاركة أعضاء هيئة التدريس في تطوير العمل داخل القسم والاستفادة من آرائهم ومقتراحاتهم، وقد جاءت هذه العبارة في المرتبة الأولى بين عبارات هذا المحور تعبيرا عن الأهمية التي يوليهها أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس لمشاركتهم في جهود تطوير العمل الأكاديمي والإداري داخل القسم تلك المشاركة التي تجعلهم أكثر التزاما بتنفيذ رؤية القسم ورسالته.

في حين جاءت العبارة رقم (١) ونصها: (يوضح رئيس القسم مدى الترابط بين تحقيق الأهداف الشخصية لأعضاء هيئة التدريس وأهداف الجامعة) في المرتبة السادسة والأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٥)، ودرجة ممارسة عالية، ويرجع ذلك إلى أهمية وجود ترابط بين أهداف أعضاء هيئة التدريس وأهداف الجامعة حتى يسعى أعضاء هيئة التدريس إلى تحقيق هذه الأهداف ويزدلا ما في وسعهم لتطوير منظومة العمل الجامعي، وعلى الرغم من حصول هذه العبارة على درجة موافقة عالية من أعضاء هيئة التدريس فقد يشير مجئها في الترتيب الأخير بين عبارات هذا المحور إلى أن الاهتمام بالأهداف الشخصية لأعضاء هيئة التدريس قد لا يكون ضمن أولويات رئيس القسم وقد تبدو هذه النتيجة منطقية في ظل تعدد مهام رئيس القسم باعتباره حلقة وصل بين أعضاء هيئة التدريس بالقسم وإدارة الكلية.

البعد الثاني: دعم المشاركة في صنع القرارات:

جدول رقم (٩): استجابات أفراد الدراسة على عبارات بعد دعم المشاركة في صنع

القرارات مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الترتيب	درجة الممارسة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات	م
١	عالية	٠,٨٣١	٣,٨٥	يشجع رئيس القسم كافة أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في صنع القرارات بالقسم الأكاديمي	٧
٢	عالية	٠,٨٢٣	٣,٨٠	يستشير رئيس القسم أعضاء هيئة التدريس في صناعة القرارات الاستراتيجية	٨
٣	عالية	٠,٨٤١	٣,٧٢	يوفر رئيس القسم الدعم الكافي لأعضاء هيئة التدريس لاتخاذ القرارات المناسبة	١٠
٤	عالية	٠,٨٣٣	٣,٧١	محرص رئيس القسم على معرفة القرارات التي تؤثر على عمل أعضاء هيئة التدريس	٩
٥	عالية	٠,٨١٠	٣,٦٧	ينوع رئيس القسم في أساليب اتخاذ القرار بما يتبع مشاركة أعضاء هيئة التدريس	١١
٦	عالية	٠,٨٦٤	٣,٦٢	يشارك رئيس القسم أعضاء هيئة التدريس في قياس نتائج القرارات المتخذة وتطويرها مستقبلاً	١٢
	عالية	٠,٧٠٥	٣,٧٣	المتوسط العام	

*المتوسط الحسابي من (٥٠٠).

يتبيّن من الجدول السابق أنَّ مؤشرات بعد (دعم المشاركة في صنع القرار) كأحد أبعاد القيادة التمكينية يتم ممارستها بدرجة عالية من وجهة أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٣)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي التي توضح أنَّ درجة الممارسة تشير إلى (عالية) في أداة الدراسة.

كما تبين أنَّ متوسطات استجابة أفراد الدراسة على درجة ممارسة مؤشرات بُعد دعم المشاركة في صنع القرار) تراوحت بين (٣,٦٢ - ٣,٨٥)، وهي المتوسطات التي تقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الحماسي، التي تشير إلى (عالية)، مما يبين أنَّ هذه المؤشرات تمارس جميعها بدرجة عالية.

كما جاءت العبارة رقم (٧) التي تنص على: (يشجع رئيس القسم كافة أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في صنع القرارات بالقسم الأكاديمي) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٥)، ودرجة ممارسة عالية، ويتبين من تلك النتيجة حرص رؤساء الأقسام على تشجيع أعضاء هيئة التدريس في المشاركة في صنع القرارات والإدلاء بآرائهم وتبادل الأفكار الأمر الذي يسهم في ترشيد هذه القرارات بشكل كبير.

في حين جاءت العبارة رقم (١٢) ونصها: (يشارك رئيس القسم أعضاء هيئة التدريس في قياس نتائج القرارات المتخذة وتطويرها مستقبلاً) في المرتبة السادسة والأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٢)، ودرجة ممارسة عالية، ويتبين من تلك النتيجة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في قياس نتائج القرارات التي تم اتخاذها مما يسهم في معرفة نقاط الضعف والقوة وأوجه القصور في هذه القرارات وتجنبها مستقبلاً.

البعد الثالث: توفير الاستقلالية في العمل:

جدول رقم (١٠): استجابات أفراد الدراسة على عبارات بُعد توفير الاستقلالية في

العمل مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الترتيب	درجة الممارسة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات	م
١	عالية	٠,٧٧٤	٣,٨٨	يسقط رئيس القسم قواعد ولوائح العمل لرفع كفاءة أعضاء هيئة التدريس	١٥

٢	عالية	٠,٨٢٩	٣,٨٧	يفوض رئيس القسم أعضاء هيئة التدريس بالصلاحيات اللازمة لإنجاز مهامهم بكفاءة	١٣
٣	عالية	٠,٨٣٥	٣,٨٠	يعلم رئيس القسم على الحد من القيود والمعوقات والتغلب عليها	١٤
٤	عالية	٠,٧٩٨	٣,٧٩	يمكّن رئيس القسم أعضاء هيئة التدريس من اتخاذ القرارات الحيوية بسرعة عند الحاجة	١٧
٥	عالية	٠,٧٥٤	٣,٧٨	يمنح رئيس القسم أعضاء هيئة التدريس حرية التصرف لمواجهة المهام الصعبة	١٦
٦	عالية	٠,٨٢٩	٣,٧٦	يوفّر رئيس القسم ثقافة تنظيمية محفزة وداعمة للاستقلالية المنضبطة بين أعضاء هيئة التدريس	١٨
	عالية	٠,٦٨٦	٣,٨١	المتوسط العام	

*المتوسط الحسابي من (٥٠٠).

يتبيّن من الجدول السابق أنَّ مؤشرات بُعد (توفير الاستقلالية في العمل) كأحد أبعاد القيادة التمكينية يتم ممارستها بدرجة عالية من وجهة أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨١)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي التي توضح أنَّ درجة الممارسة تشير إلى (عالية) في أداة الدراسة.

كما تبيّن أنَّ متوسطات استجابة أفراد الدراسة على درجة ممارسة مؤشرات بُعد (توفير الاستقلالية في العمل) تراوحت بين (٣,٧٦ - ٣,٨٨)، وهي المتوسطات التي تقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي، التي تشير إلى (عالية)، مما يبيّن أنَّ هذه المؤشرات تمارس جميعها بدرجة عالية.

كما جاءت العبارة رقم (١٥) التي تنص على: (يُسّط رئيس القسم قواعد ولوائح العمل لرفع كفاءة أعضاء هيئة التدريس) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٨)، ودرجة ممارسة عالية، وتشير تلك النتيجة إلى أنَّ رؤساء الأقسام

يسعون إلى تبسيط القواعد واللوائح المنظمة للعمل وتوضيحها لأعضاء هيئة التدريس الأمر الذي يسهل عليهم فهمها والعمل على تطبيقها بسهولة ويسر.

في حين جاءت العبارة رقم (١٨) ونصها: (يوفر رئيس القسم ثقافة تنظيمية محفزة وداعمة للاستقلالية المنضبطة بين أعضاء هيئة التدريس) في المرتبة السادسة والأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٦)، ودرجة ممارسة عالية، ويتبين من ذلك وجود مستوى عالي من الثقافة التنظيمية والبيئة التي تدعم وتحفز الاستقلالية بين أعضاء هيئة التدريس.

البعد الرابع: منح الثقة في الأداء العالي:

جدول رقم (١١): استجابات أفراد الدراسة على عبارات بعد منح الثقة في الأداء العالي مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الترتيب	درجة الممارسة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	م
١	عالية	٠,٧٩٠	٤,٠١	يدعم رئيس القسم أعضاء هيئة التدريس في تحمل مسؤوليات العمل داخل القسم	٢٢
٢	عالية	٠,٨٣٤	٣,٩٥	يُشجع رئيس القسم الثقافة التنظيمية الداعمة للثقة لدى أعضاء هيئة التدريس	٢٠
٣	عالية	٠,٧٤٦	٣,٩٢	يدعم رئيس القسم إجراءات التحسين لأعضاء هيئة التدريس عند ارتكاب الأخطاء	٢٤
٤	عالية	٠,٧٩٢	٣,٩٢	يُعتبر رئيس القسم عن ثقته في قدرات أعضاء هيئة التدريس عند التعامل مع المهام الصعبة والمعقدة	١٩
٥	عالية	٠,٧٨٩	٣,٩٠	يعزز رئيس القسم أعضاء هيئة التدريس عند تحقيقهم للأهداف المرسومة	٢٣
٦	عالية	٠,٨٤٠	٣,٨٢	يحفز رئيس القسم التطور المهني لأعضاء هيئة التدريس	٢١
المتوسط العام		٠,٦٨١	٣,٩٢		

*المتوسط الحسابي من (٥٠٠).

يبين من الجدول السابق أنَّ مؤشرات بُعد (منح الثقة في الأداء العالي) كأحد أبعاد القيادة التمكينية يتم ممارستها بدرجة عالية من وجهة أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٢)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي التي توضح أنَّ درجة الممارسة تشير إلى (عالية) في أداء الدراسة.

كما تبين أنَّ متوسطات استجابة أفراد الدراسة على درجة ممارسة مؤشرات بُعد (منح الثقة في الأداء العالي) تراوحت بين (٣,٨٢ - ٤,٠١)، وهي المتوسطات التي تقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي، التي تشير إلى (عالية)، مما يبين أنَّ هذه المؤشرات تمارس جميعها بدرجة عالية.

كما جاءت العبارة رقم (٢٢) التي تنص على: (يدعم رئيس القسم أعضاء هيئة التدريس في تحمل مسؤوليات العمل داخل القسم) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠١)، ودرجة ممارسة عالية، وتشير تلك النتيجة إلى دعم رؤساء الأقسام لأعضاء هيئة التدريس في تحمل المسؤولية الوظيفية والعمل على تنفيذ المهام المنوطة بهم.

في حين جاءت العبارة رقم (٢١) ونصها: (يحفز رئيس القسم التطور المهني لأعضاء هيئة التدريس) في المرتبة السادسة والأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٢)، ودرجة ممارسة عالية، وتشير تلك النتيجة إلى تحفيز رؤساء الأقسام وتشجيعهم على التطور المهني لأعضاء هيئة التدريس من خلال تشجيعهم على الالتحاق بالدورات التدريبية وحضور ورش العمل واللقاءات العلمية التي تسهم في زيادة مستوى مهاراتهم الوظيفية.

وأتفقـت تلك النـتيـجة مع نـتـائـج درـاسـة Karla (2024) التي تـوصلـت إلى أنَّ مـارـاسـة أـبعـاد الـقيـادـة التـمـكـينـية جاءـت بـدرـجة مـرـتفـعة وـفقـاً لـاستـجـابـات عـيـنة الـدـرـاسـة، وـكـذـلـك اـتـفـقـت مع نـتـائـج درـاسـة Aygun (2023) التي أـشـارـت إلى أنَّ درـجة مـارـاسـة الـقيـادـة التـمـكـينـية جاءـت مـرـتفـعة وـفقـاً لـاستـجـابـات عـيـنة الـدـرـاسـة، وـكـذـلـك اـتـفـقـت مع درـاسـة قـنـدـيل (٢٠٢٤) التي تـوصلـت إلى أنَّ مـسـتـوـى توـفـر أـبعـاد الـقيـادـة التـمـكـينـية جاءـت بـدرـجة مـرـتفـعة، كـمـا اـتـفـقـت مع درـاسـة ضـيف (٢٠٢٤) التي تـوصلـت إلى أنَّ درـجة مـارـاسـة أـبعـاد الـقيـادـة التـمـكـينـية جاءـت بـدرـجة عـالـية.

وـكـذـلـك اـتـفـقـت مع درـاسـة نـانـو (٢٠٢٤) التي تـوصلـت إلى أنَّ درـجة مـارـاسـة أـبعـاد الـقيـادـة التـمـكـينـية جاءـت عـالـية بـنـاءً عـلـى اـسـتـجـابـات عـيـنة الـدـرـاسـة، وـكـذـلـك مع درـاسـة Rui (2024) التي أـشـارـت إلى أنَّ أـبعـاد الـقيـادـة التـمـكـينـية جاءـت بـدرـجة مـارـاسـة عـالـية وـفقـاً لـاستـجـابـات عـيـنة الـدـرـاسـة، كـمـا اـتـفـقـت مع درـاسـة خـلـيل (٢٠٢٤) التي تـوصلـت إلى أنَّ مـسـتـوـى تـطـبـيق أـبعـاد الـقيـادـة التـمـكـينـية جاءـت بـدرـجة عـالـية.

إجابة السؤال الثاني: ما مـسـتـوـى تـحـقـق أـبعـاد الـفـاعـلـيـة التـنـظـيمـيـة من وـجـهـة نـظـر أـعـضـاء هـيـة التـدـريـس بـجـامـعـة أـمـ القرـى؟

لـلتـعـرـف عـلـى مـسـتـوـى تـحـقـق أـبعـاد الـفـاعـلـيـة التـنـظـيمـيـة من وـجـهـة نـظـر أـعـضـاء هـيـة التـدـريـس بـجـامـعـة أـمـ القرـى، تم حـسـاب التـكـرارـات وـالـنـسـب المـئـوـية وـالـمـتوـسـطـات وـالـانـحرـافـات المـعـيـارـية لـعـبـارـات محـور مـسـتـوـى تـحـقـق أـبعـاد الـفـاعـلـيـة التـنـظـيمـيـة من وـجـهـة نـظـر أـعـضـاء هـيـة التـدـريـس بـجـامـعـة أـمـ القرـى، وجـاءـت النـتـائـج كـمـا يـوضـحـه الجـداول الآتـية:

جدول رقم (١٢): استجابات أفراد الدراسة على جميع أبعاد الفاعلية التنظيمية

الترتيب	درجة الممارسة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البعد
١	عالية	٠,٧٣٠	٣,٥٢	تحقيق الأهداف
٢	متوسطة	٠,٧٤٤	٣,٣١	توظيف الموارد المتاحة
٣	متوسطة	٠,٨٦٢	٣,٢٣	رضا أعضاء هيئة التدريس بالجامعة
٤	متوسطة	٠,٨٢٩	٣,٢١	التطوير المهني
الدرجة الكلية لجميع أبعاد الفاعلية التنظيمية				٠,٧٠٠
٣,٣٢				متوسطة

يتبيّن من الجدول السابق أنَّ درجة ممارسة أبعاد الفاعلية التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى جاءت متوسطة بشكل عام، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٢)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخامس التي توضح أن درجة الممارسة تشير إلى (متوسطة) في أداة الدراسة.

وقد جاءت درجة ممارسة مؤشرات بعد (تحقيق الأهداف) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٢)، ودرجة ممارسة عالية، في حين جاءت درجة ممارسة مؤشرات بعد (توظيف الموارد المتاحة) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٣١)، ودرجة ممارسة متوسطة، وجاءت درجة ممارسة مؤشرات بعد (رضا أعضاء هيئة التدريس بالجامعة) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٣)، ودرجة ممارسة عالية، وجاءت درجة ممارسة مؤشرات بعد (التطوير المهني) في المرتبة الرابعة، بمتوسط موافقة قدره (٣,٢١)، ودرجة ممارسة عالية. وفيما يأتي تفصيل هذه الأبعاد على النحو الآتي:

البعد الأول: تحقيق الأهداف:

جدول رقم (١٣): استجابات أفراد الدراسة على عبارات بعد تحقيق الأهداف مرتبة

تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الترتيب	درجة الممارسة	الآخراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات	م
١	عالية	٠,٨٧٨	٣,٦٣	تصوّغ الجامعة أهدافها وفقاً للإستراتيجية المرسومة	١
٢	عالية	٠,٨٦٣	٣,٦١	تحدد الجامعة أهدافاً قابلة للتحقيق والقياس	٣
٣	عالية	٠,٨١٧	٣,٥٤	تواكب أهداف الجامعة مسيرة التطور والتقدير في كافة المجالات	٢
٤	عالية	٠,٨٤٧	٣,٥٢	تتابع الجامعة مدى تحقيق الأهداف بشكل مستمر وصولاً للتميز المنشود	٥
٥	عالية	٠,٨٢٣	٣,٤٥	توفر الجامعة الإمكانيات والموارد لتحقيق الأهداف المرسومة	٤
٦	متوسطة	٠,٨٧٩	٣,٣٧	توفر الجامعة عدداً من البدائل المناسبة والمفاضلة بينها	٦
عالية		٠,٧٣٠	٣,٥٢	المتوسط العام	

*المتوسط الحسابي من (٥٠٠).

يتبيّن من الجدول السابق أنَّ مؤشرات بعد (تحقيق الأهداف) كأحد أبعاد الفاعلية التنظيمية يتم ممارستها بدرجة عالية من وجهة أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٢)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي التي توضح أنَّ درجة الممارسة تشير إلى (عالية) في أداة الدراسة.

كما تبيّن أنَّ متوسطات استجابة أفراد الدراسة على درجة ممارسة مؤشرات بعد (تحقيق الأهداف) تراوحت بين (٣,٣٧ - ٣,٦٣)، وهي المتوسطات التي تقع في

الفئة الثالثة والرابعة من فئات المقياس الخماسي، التي تشير إلى (متوسطة، وعالية) على الترتيب، مما يبين أنَّ هذه المؤشرات تمارس بدرجة تتراوح بين متوسطة إلى عالية. كما جاءت العبارة رقم (١) التي تنص على: (تصوغ الجامعة أهدافها وفقاً للاستراتيجية المرسومة) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٣)، ودرجة ممارسة عالية، ويتبين من ذلك حرص جامعة أم القرى على صياغة أهدافها بما يتوافق مع استراتيجية جامعة أم القرى ٢٠٢٧ حتى يمكن تحقيق تلك الأهداف بما يتناسب مع قدرات وإمكانات الجامعة المتاحة.

في حين جاءت العبارة رقم (٦) ونصها: (توفر الجامعة عدد من البدائل المناسبة والمفاضلة بينها) في المرتبة السادسة والأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٧)، ودرجة ممارسة متوسطة، ويتبين أنَّ مستوى الاهتمام بضرورة البحث عن العديد من البدائل والحلول المقترنة والاختيار فيما بين هذه الحلول والمفاضلة بينها على حسب كل موقف على حدة لازال دون المستوى المأمول.

البعد الثاني: التطوير المهني:

جدول رقم (١٤): استجابات أفراد الدراسة على عبارات بُعد التطوير المهني مرتبة

تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الترتيب	درجة الممارسة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات	م
١	متوسطة	٠,٨٦٥	٣,٣٩	تقدم الجامعة عدداً من برامج التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في خططها السنوية	٩
٢	متوسطة	٠,٩٣٧	٣,٢٤	توفر الجامعة سياسات مرنّة وآليات جاذبة تدعم عمليات التطوير المهني لمسؤوليها	٧
٣	متوسطة	٠,٩٨٤	٣,٢١	تحدد الجامعة الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بدقة	٨

٤	متوسطة	٠,٩٤٢	٣,١٩	تحفر الجامعة منسوبيها للمشاركة في الفعاليات والمؤتمرات العلمية	١٠
٥	متوسطة	١,٠٢٨	٣,١٢	تحصص الجامعة ميزانيات كافية لبرامج التطوير المهني والمهني لمنسوبيها	١١
٦	متوسطة	٠,٩٧٤	٣,٠٩	تستقطب الجامعة عدداً من الخبراء والمتخصصين في مجال التدريب والتطوير في برامج التدريبية	١٢
متوسطة		٠,٨٢٩	٣,٢١	المتوسط العام	

*المتوسط الحسابي من (٥٠٠).

يتبيّن من الجدول السابق أنَّ مؤشرات بُعد (التطوير المهني) كأحد أبعاد الفاعلية التنظيمية يتم ممارستها بدرجة متوسطة من وجهة أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢١)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي التي توضح أنَّ درجة الممارسة تشير إلى (متوسطة) في أداة الدراسة.

كما تبيّن أنَّ متوسطات استجابة أفراد الدراسة على درجة ممارسة مؤشرات بُعد (التطوير المهني) تراوحت بين (٣,٠٩ - ٣,٣٩)، وهي المتوسطات التي تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي، التي تشير إلى (متوسطة)، مما يبيّن أنَّ هذه المؤشرات تمارس جميعها بدرجة متوسطة.

كما جاءت العبارة رقم (٩) التي تنص على: (تقدّم الجامعة عدداً من برامج التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في خططها السنوية) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٩)، ودرجة ممارسة متوسطة، ويتبّع من تلك النتيجة أنَّ برامج التطوير المهنية لا تقدّم بالشكل المطلوب، وقد يرجع ذلك إلى زيادة تكاليف تلك البرامج أو ضعف في تحديد الاحتياجات التدريبية لهم.

في حين جاءت العبارة رقم (١٢) ونصها: (تستقطب الجامعة عدداً من الخبراء والمتخصصين في مجال التدريب والتطوير في برامج التدريبية) في المرتبة السادسة والأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (٣٠٩)، ودرجة ممارسة متوسطة، وقد يرجع ذلك إلى أنَّ ارتفاع تكاليف استقطاب الكفاءات والخبرات المتميزة في مجال التدريب والتطوير.

البعد الثالث: توظيف الموارد المتاحة:

جدول رقم (١٥): استجابات أفراد الدراسة على عبارات بعد توظيف الموارد

المتاحة مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الترتيب	درجة الممارسة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات	م
١	عالية	٠,٨٨٨	٣,٥٠	تلزم الجامعة بسياسات ترشيد الاستهلاك وكفاءة الإنفاق	١٥
٢	متوسطة	٠,٨٦٤	٣,٣٤	تبني الجامعة شراكات متميزة مع المجتمع المحلي لجذب مواردها	١٨
٣	متوسطة	٠,٨٤٩	٣,٣٣	تحرص الجامعة على الاستثمار الأمثل والتوظيف السليم لمواردها	١٦
٤	متوسطة	٠,٩٠٨	٣,٢٨	تنسم الجامعة بقدرها على التكيف مع الظروف والمتغيرات المفاجئة	١٧
٥	متوسطة	٠,٨٠٧	٣,٢٣	يتوفر لدى الجامعة بدىائل متنوعة لمصادرها المالية والمادية التي تحتاجها	١٣
٦	متوسطة	٠,٩١١	٣,١٧	تتمتع الجامعة بسياسات تمكنها من استغلال المواهب والخبرات لمنسوبيها	١٤
متوسطة		٠,٧٤٤	٣,٣١	المتوسط العام	

*المتوسط الحسابي من (٥٠٠).

يتبيَّن من الجدول السابق أنَّ مؤشرات بعد (توظيف الموارد المتاحة) كأحد أبعاد الفاعلية التنظيمية يتم ممارستها بدرجة متوسطة من وجهة أعضاء هيئة التدريس

بجامعة أم القرى، بمتوسط حسابي بلغ (٣٣١)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي التي توضح أنَّ درجة الممارسة تشير إلى (متوسطة) في أداة الدراسة.

كما تبين أنَّ متوسطات استجابة أفراد الدراسة على درجة ممارسة مؤشرات بُعد (توظيف الموارد المتاحة) تراوحت بين (٣١٧ - ٣٥٠)، وهي المتوسطات التي تقع في الفئة الثالثة والرابعة من فئات المقياس الخماسي، التي تشير إلى (متوسطة وعالية)، مما يبين أنَّ هذه المؤشرات تمارس بدرجة متوسطة إلى عالية.

كما جاءت العبارة رقم (١٥) التي تنص على: (لتلتزم الجامعة بسياسات ترشيد الاستهلاك وكفاءة الإنفاق) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (٣٥٠)، ودرجة ممارسة عالية، ويتبين من ذلك التزام الجامعة بسياسات ترشيد الاستهلاك بدرجة كبيرة، الأمر الذي يسهم في تقليل النفقات بدرجة كبيرة، الأمر الذي انعكس على تحقيق الجامعة تقدماً ملحوظاً في تحقيق كفاءة الإنفاق مقارنة بالجامعات الحكومية الأخرى

في حين جاءت العبارة رقم (١٤) ونصها: (تتمتع الجامعة بسياسات تمكنها من استغلال المواهب والخبرات لمنسوبيها) في المرتبة السادسة والأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (٣١٧)، ودرجة ممارسة متوسطة، وتشير تلك النتيجة إلى أن درجة الاهتمام بأهمية المواهب والخبرات والكفاءات لمنسوبي الجامعة وتوظيفهم بالشكل المطلوب لازالت دون المستوى المأمول.

البعد الرابع: رضا أعضاء هيئة التدريس بالجامعة:

جدول رقم (١٦): استجابات أفراد الدراسة على عبارات بعد رضا أعضاء هيئة

التدريس بالجامعة مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الترتيب	درجة الممارسة	الآخراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات	م
١	متوسطة	٠,٩٣٣	٣,٢٧	تحرص الجامعة على بناء علاقات صحية ومتينة مع أعضاء هيئة التدريس	١٩
٢	متوسطة	٠,٩٤٥	٣,٢٦	تسعى الجامعة إلى المواءمة بين أهدافها وأدفاف منسوب إليها	٢١
٣	متوسطة	٠,٩٢٠	٣,٢٥	تعُد الجامعة الجهود المبذولة من قبل أعضاء هيئة التدريس	٢٠
٤	متوسطة	٠,٩٣٤	٣,٢٣	تلزم الجامعة بمبادئ الشفافية والعدالة بين أعضاء هيئة التدريس فيها	٢٤
٥	متوسطة	٠,٩٥٠	٣,٢٠	توفر الجامعة سياسات جاذبة لاستقطاب أعضاء هيئة التدريس والحفاظ عليهم	٢٢
٦	متوسطة	٠,٩٧٧	٣,١٧	تحرص الجامعة على توفير خدمات متميزة لأعضاء هيئة التدريس بالشراكة مع المجتمع المحلي	٢٣
المتوسط العام					
المتوسط الحسابي من (٥٠٠).					

يتبيّن من الجدول السابق أنَّ مؤشرات بعد (رضا أعضاء هيئة التدريس بالجامعة) كأحد أبعاد الفاعلية التنظيمية يتم ممارستها بدرجة متوسطة من وجهة أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٣)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي التي توضح أن درجة الممارسة تشير إلى (متوسطة) في أداة الدراسة.

كما تبيّن أنَّ متوسطات استجابات أفراد الدراسة على درجة ممارسة مؤشرات بعد (رضا أعضاء هيئة التدريس بالجامعة) تراوحت بين (٣,١٧ - ٣,٢٧)، وهي

المتوسطات التي تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي، التي تشير إلى (متوسطة)، مما يبين أن هذه المؤشرات تمارس جميعها بدرجة متوسطة.

كما جاءت العبارة رقم (١٩) التي تنص على: (تحرص الجامعة على بناء علاقات صحية ومتينة مع أعضاء هيئة التدريس) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٧)، ودرجة ممارسة متوسطة، وقد يرجع ذلك إلى كثرة الأعباء الإدارية والتعليمية المنوطة بأعضاء هيئة التدريس.

في حين جاءت العبارة رقم (٢٣) ونصها: (تحرص الجامعة على توفير خدمات متميزة لأعضاء هيئة التدريس بالشراكة مع المجتمع المحلي) في المرتبة السادسة والأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (٣,١٧)، ودرجة ممارسة متوسطة، وتشير تلك النتيجة إلى ضعف مستوى الاهتمام بإجراء الشراكة مع مؤسسات المجتمع المحلي بهدف تقديم الخدمات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس.

وافتقت تلك النتيجة مع دراسة الحوشان (٢٠٢٣) التي توصلت إلى أنَّ واقع الفاعلية التنظيمية جاءت بدرجة متوسطة لجميع الأبعاد، وكذلك اتفقت مع دراسة ياسين (٢٠٢١) التي أشارت إلى أنَّ تحقق أبعاد الفاعلية التنظيمية جاءت بدرجة متوسطة، وكذلك اتفقت مع دراسة الجبور (٢٠٢٠) التي بينت أنَّ درجة توفر أبعاد الفاعلية التنظيمية جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر عينة الدراسة، وأيضاً اتفقت مع دراسة المطلق (٢٠٢٢) التي توصلت إلى أنَّ تطبيق أبعاد الفاعلية التنظيمية بالجامعات السعودية لازلت دون المستوى المأمول، وكذلك اتفقت مع دراسة أبو العز (٢٠٢٤) التي توصلت إلى أنَّ واقع الفاعلية التنظيمية بكليات الجامعة جاءت بدرجة (ضعيفة) وفقاً لاستجابات عينة الدراسة.

إجابة السؤال الثالث: ما درجة إسهام القيادة التمكينية في تعزيز الفاعلية التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى؟

للإجابة عن هذا السؤال والتعرف على درجة إسهام القيادة التمكينية في تعزيز الفاعلية التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، تم استخدام اختبار تحليل الانحدار الخطي المتعدد (Multiple Regression Analysis) وذلك من خلال التعرف على نسبة التباين المفسرة (R-Square) بهدف معرفة درجة إسهام متغيرات (أبعاد القيادة التمكينية) في تعزيز الفاعلية التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول (١٧) نتائج تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression Analysis)

لدرجة إسهام القيادة التمكينية في تعزيز الفاعلية التنظيمية (Analysis)

مستوى الدلالة	معامل التحديد	معامل الارتباط	F قيمة	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المتغيرات المستقلة	النموذج
* دالة	.٠١٠٢	.٠٣٢٤	٤٢,٥٦٨	١٨,٧٠٥	١	١٨,٧٠٥	الانحدار	تعزيز المعنى الهادف للعمل	الفاعلية التنظيمية
				٠,٤٣٩	٣٦٣	١٥٩,٥٠٧	البواقي		
				٣٦٤		١٧٨,٢١٢	المجموع		
* دالة	.٠١٣٤	.٠٣٦٥	٥٥,٩٦٢	٢٣,٨٠٤	١	٢٣,٨٠٤	الانحدار	دعم المشاركة في صنع القرار	
				٠,٤٢٥	٣٦٣	١٥٤,٤٠٨	البواقي		
				٣٦٤		١٧٨,٢١٢	المجموع		
* دالة	.٠١٥٩	.٠٣٩٩	٦٨,٦٠٢	٢٨,٣٢٦	١	٢٨,٣٢٦	الانحدار	توفير الاستقلالية في العمل	
				٠,٤١٣	٣٦٣	١٤٩,٨٨٦	البواقي		
				٣٦٤		١٧٨,٢١٢	المجموع		
* دالة	.٠١٣٢	.٠٣٦٤	٥٥,٣٧٠	٢٣,٥٨٦	١	٢٣,٥٨٦	الانحدار	منح الثقة في الأداء العالي	
				٠,٤٢٦	٣٦٣	١٥٤,٦٢٦	البواقي		
				٣٦٤		١٧٨,٢١٢	المجموع		

من خلال السابق يمكن توضيح نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد لمتغيرات الدراسة الحالية بالتفصيل الآتي:

أولاً: بعد تعزيز المعنى الهدف للعمل: توجد علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,001$) بين الفاعلية التنظيمية وبين تعزيز المعنى الهدف للعمل؛ حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون ($0,324$) وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0,01$)، أما معامل التحديد يساوي ($0,102$) وهي تدل على نسبة تباين (10%) تقريباً من تباين المتغير التابع (الفاعلية التنظيمية)، كما كانت قيمة "ف" المحسوبة تساوي ($42,568$) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0,01$)، مما يدل على أنَّ درجة إسهام تعزيز المعنى الهدف للعمل في الفاعلية التنظيمية بنسبة (10%).

ثانياً: بعد دعم المشاركة في صنع القرار: توجد علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,01$) بين الفاعلية التنظيمية وبين دعم المشاركة في صنع القرار، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون ($0,365$) وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0,01$)، أما معامل التحديد يساوي ($0,134$) وهي تدل على نسبة تباين (13%) تقريباً من تباين المتغير التابع (الفاعلية التنظيمية)، كما كانت قيمة "ف" المحسوبة تساوي ($55,962$) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0,01$)، مما يدل على أنَّ درجة إسهام دعم المشاركة في صنع القرار في الفاعلية التنظيمية بنسبة (13%).

ثالثاً: بعد توفير الاستقلالية في العمل: توجد علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,01$) بين الفاعلية التنظيمية وبين توفير الاستقلالية في العمل، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون ($0,399$) وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0,01$)، أما معامل التحديد يساوي ($0,159$) وهي تدل على نسبة تباين (16%) تقريباً من تباين المتغير التابع (الفاعلية التنظيمية)، كما كانت قيمة

"ف" المحسوبة تساوي (٦٨,٦٠٢) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0,01$)، مما يدل على أن درجة إسهام بين توفير الاستقلالية في العمل في الفاعلية التنظيمية بنسبة (٦%).

رابعاً: بعد منح الثقة في الأداء العالي: توجد علاقة طردية ذات دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,01$) بين الفاعلية التنظيمية وبين منح الثقة في الأداء العالي، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠,٣٦٤) وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى (١)، أما معامل التحديد يساوي (٠,١٣٢) وهي تدل على نسبة تباين (١٣%) تقريباً من تباين المتغير التابع (الفاعلية التنظيمية)، كما كانت قيمة "ف" المحسوبة تساوي (٥٥,٣٧٠) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (١)، مما يدل على أن درجة إسهام منح الثقة في الأداء العالي في الفاعلية التنظيمية بنسبة (١٣%).

وعكن عزو تلك النتيجة إلى أنَّ ممارسة القيادة التمكينية في المؤسسات التعليمية وفي الجامعات على وجه الخصوص من أهم العوامل الرئيسة الفاعلة والتي تساعد في تحقيق الفاعلية التنظيمية على أرض الواقع والاستفادة منها بشكل كبير في تطوير العمل الجامعي وتجويد مخرجاته، كما تسهم في تعزيز الثقة والتعاون وسرعة نقل المعلومات بين أعضاء هيئة التدريس، وتحثهم على الإبداع والابتكار في إنجاز المهام الموكلة إليهم الأمر الذي يسهم في مستوى التطوير المهني للأداء الوظيفي، وبالتالي يعد ذلك من العوامل المهمة في زيادة مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس، فضلاً عن أنَّ ممارسة القيادة التمكينية عامل مهم في تطور المؤسسات وتقديمها؛ حيث إنَّ مؤثر في فعالية ونجاح المؤسسات وتميزها، وذلك من خلال التأثير في رضا وأداء أعضاء هيئة التدريس، وأساس الأمر في توجه الأفراد للتعاون

فيما بينهم والذي لابد وأن يبني على أساس الثقة المتبادلة فيما بينهم، وهي جماعتها من العوامل التي تسهم في تطوير وتنمية مستوى الفاعلية التنظيمية بالجامعة.

وأتفقنا تلك النتيجة مع دراسة (Sowd 2020) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية وثيقة بين الأسلوب القيادي ودرجة تحقيق الفاعلية التنظيمية للجامعة، وكذلك اتفقنا مع دراسة (Jacobsen 2022) التي توصلت إلى أنَّ سلوك القيادة في المنظمات المختلفة يؤثر بشكل إيجابي على مستوى الأداء التنظيمي مما ينعكس ذلك على تحسين الفاعلية التنظيمية، كما اتفقنا مع دراسة (Wilberforce 2024) التي بينت أنَّ المعتقدات والقيم والثقافة المؤسسية بشكل عام والأساليب القيادية التي تتبعها القيادات العليا بالجامعة لها تأثير مباشر على مستوى الفاعلية التنظيمية بالجامعة.

التصور المقترن:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة بشقيها النظري والجانب الميداني، يمكن استعراض أبرز ملامح التصور المقترن بهدف تعزيز الفاعلية التنظيمية بجامعة أم القرى في ضوء أبعاد القيادة التمكينية، كمنهجية تطويرية إدارية مناسبةً لواقع الجامعات السعودية بشكل عام وجامعة أم القرى على وجه الخصوص ولتطلعاتها في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠؛ لذلك ركز التصور المقترن في وضع خارطة تطويرية للإسهام في تعزيز الفاعلية التنظيمية بجامعة أم القرى.

أولاً: منطلقات التصور المقترن:

– يرتكز التصور المقترن على عددٍ من المنطلقات، جاء من أبرزها:

- ثوابت وتوجيهات الدين الإسلامي الحنيف: حيث تزخر بكثير من الدلائل وال Shawahid من النصوص القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة التي تدل على التميز، والتطوير، والتحسين المستمر، والإتقان.
- رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠: تُعد مركزاً أساسياً للعمليات التطويرية في المملكة العربية السعودية، بما في ذلك منظومة التعليم؛ حيث أبدت اهتماماً بمؤسسات التعليم العالي ودورها الرئيس في نهضة المجتمع وتقديمه، والعمل على رفع كفاءتها، وتعزيز كوادرها البشرية، وتحويلها إلى بيئة إبداعية قادرة على المنافسة والتميز إقليمياً ودولياً والتوكز على تحسين الفاعلية التنظيمية للمؤسسات التعليمية المختلفة.
- نظام الجامعات: يعتبر انعكاساً لمضامين الرؤية الوطنية ٢٠٣٠، وهو من أهم برامج اصلاح منظومة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية؛ حيث يهدف النظام إلى تفزيذ مبادئ الكفاءة في إدارة وتشغيل الجامعات، وتحقيق الاستخدام الأمثل للكوادر البشرية وتنميتها بالشكل المطلوب، وتمكين الجامعات من تحديد اتجاهها الإستراتيجي وصولاً للتميز والمنافسة مما ينعكس بظلاله على تعزيز الفاعلية التنظيمية للجامعات السعودية.
- الاتجاهات العالمية والمداخل الإدارية المعاصرة: حيث تؤكد الاتجاهات المعاصرة على ضرورة تبني المداخل الإدارية والنماذج القيادية المعاصرة، التي تسهم بشكل مباشر في تطوير المؤسسات التعليمية وتزيد من فاعليتها التنظيمية.
- الإطار النظري ونتائج الدراسة الميدانية: التي تعد بمثابة نقطة انطلاق لبناء التصور المقترن، وذلك من خلال الوقوف على نتائج الدراسات السابقة

وكذلك نتائج الدراسة الميدانية التي كشفت الحاجة الملحة في تفعيل أبعاد الأنماط القيادية المعاصرة ومن أبرزها أبعاد القيادة التمكينية ودورها في تعزيز الفاعلية التنظيمية للجامعة.

ثانياً: مبادئ التصور المقترن:

يرتكز التصور المقترن على جملة من المبادئ الرئيسة التي قد تسهم في تحقيقه بالشكل المطلوب، وتمثل هذه المبادئ فيما يأتي:

- الوضوح: حيث يرتكز التصور المقترن على مبدأ الوضوح ومحاولة البعد عن الغموض في جميع مراحل التصور المقترن ومتطلباته وذلك بما يسهم في تحقيقه وتطبيقه وفقاً للخطوات المرسومة.
- التشاركية: حيث يدعم التصور المقترن مبدأ التشاركية بين منسوبي الجامعة والجهات الخارجية لتحقيق الأهداف المنشودة.
- الواقعية: يرتكز التصور المقترن على الواقعية وإمكانية التطبيق وفقاً للقدرات والإمكانات المتاحة.
- الاستثمارية: حيث يعتمد التصور المقترن على مبدأ الاستثمارية، ويتمثل ذلك في مدى استمرار القيادة الأكاديمية في التطبيق الأمثل لأبعاد القيادة التمكينية بما يسهم في زيادة الفاعلية التنظيمية للجامعة.
- الحكومة: يؤكّد التصور المقترن على حوكمة الجامعة لإجراءاتها من خلال دعم الشفافية والمساءلة والرقابة للتحول نحو مستويات عالية من الفاعلية التنظيمية للجامعة.

ثالثاً: أهداف التصور المقترن:

يسعى التصور المقترن للدراسة الحالية إلى تحقيق عدد من الأهداف جاء من أبرزها ما يأتي:

- تعزيز الفاعلية التنظيمية للجامعة وذلك من خلال توظيف أبعادها الرئيسية الآتية: تحقيق الأهداف، والتطوير المهني، وتوظيف الموارد المتاحة، ورضا أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
- الوصول إلى مستويات عالية من الفاعلية التنظيمية على مستوى الجامعات السعودية وجامعة أم القرى على وجه الخصوص وذلك من خلال تطبيق أبعاد القيادة التمكينية والمتمثلة في أبعاد: تعزيز المعنى الهاذف للعمل، ودعم المشاركة في صنع القرارات، وتوفير الاستقلالية في العمل، ومنح الثقة في الأداء العالي.

رابعاً: مراحل التصور المقترن:

يمر التصور المقترن بالمراحل الآتية:

مرحلة التهيئة والإعداد: من خلال نتائج قياس الفجوة لدرجة ممارسات أبعاد القيادة التمكينية والمتمثلة في الأبعاد الآتية: (تعزيز المعنى الهاذف للعمل، ودعم المشاركة في صنع القرارات، وتوفير الاستقلالية في العمل، ومنح الثقة في الأداء العالي)، وكذلك درجة مستوى تحقيق أبعاد الفاعلية التنظيمية والمتمثلة في الأبعاد الآتية: (تحقيق الأهداف، والتطوير المهني، وتوظيف الموارد المتاحة، ورضا أعضاء هيئة التدريس بالجامعة)، بناءً على استجابات عينة الدراسة، وذلك من خلال التركيز على الممارسات التي ظهرت بدرجة عالية لتنميتها وتعزيزها والمحافظة على استمراريتها، بينما سيتم معالجة وتحسين الممارسات التي ظهرت بدرجة متوسطة

ومنخفضة، من خلال اقتراح إجراءات وآليات متنوعة، تنسجم مع تحقيق الأهداف المحددة سلفاً.

مرحلة التنفيذ والتطبيق: بناءً على ما توصلت إليه نتائج الدراسة يضع الباحث إطاراً إجرائياً مقتراحاً بهدف توضيح جوانب التصور المقترن، من خلال أساليب وآليات التحسين لتحقيق الأهداف بناء على نتائج الدراسة الميدانية.

جدول (١٨) أساليب وآليات التنفيذ المقترنة بناءً على نتائج الدراسة الميدانية

المتغير	الأبعاد	أساليب وآليات التنفيذ المقترنة بناءً على نتائج الدراسة الميدانية
تعزيز المعنى المألف للعمل	تعزيز مدى الترابط بين تحقيق الأهداف الشخصية لأعضاء هيئة التدريس وأهداف الجامعة.	-توضيح مدى الترابط بين تحقيق الأهداف الشخصية لأعضاء هيئة التدريس وأهداف الجامعة.
دعم المشاركة في صنع القرارات	-العمل على المواءمة بين رئيس القسم ووظيفة أعضاء هيئة التدريس ورؤوية الجامعة.	-العمل على المواءمة بين رئيس القسم ووظيفة أعضاء هيئة التدريس ورؤوية الجامعة.
توفير الاستقلالية في العمل	-ضرورة العمل على دعم أساليب تبادل الخبرات والمعلومات والمعرفة بين أعضاء هيئة التدريس بالقسم.	-ضرورة العمل على دعم أساليب تبادل الخبرات والمعلومات والمعرفة بين أعضاء هيئة التدريس بالقسم.
منح الثقة في الأداء العالي	-مشاركة أعضاء هيئة التدريس في قياس نتائج القرارات المتخذة وتطويرها مستقبلاً.	-مشاركة أعضاء هيئة التدريس في قياس نتائج القرارات المتخذة وتطويرها مستقبلاً.
تحقيق الأهداف	-تنوع أساليب اتخاذ القرار بما يتيح مشاركة أعضاء هيئة التدريس.	-تنوع أساليب اتخاذ القرار بما يتيح مشاركة أعضاء هيئة التدريس.
التطوير المهني	-الحرص على معرفة القرارات التي تؤثر على عمل أعضاء هيئة التدريس.	-الحرص على معرفة القرارات التي تؤثر على عمل أعضاء هيئة التدريس.
تعزيز الفاعلية التنظيمية	-العمل على تمكين أعضاء هيئة التدريس من اتخاذ القرارات الحيوية بسرعة عند الحاجة.	-العمل على تمكين أعضاء هيئة التدريس من اتخاذ القرارات الحيوية بسرعة عند الحاجة.
تعزيز الفاعلية التنظيمية	-منح أعضاء هيئة التدريس حرية التصرف لمواجهة المهام الصعبة.	-منح أعضاء هيئة التدريس حرية التصرف لمواجهة المهام الصعبة.
تعزيز الفاعلية التنظيمية	-توفير ثقافة تنظيمية محفزة وداعمة للاستقلالية المنضبطة بين أعضاء هيئة التدريس.	-توفير ثقافة تنظيمية محفزة وداعمة للاستقلالية المنضبطة بين أعضاء هيئة التدريس.
تعزيز الفاعلية التنظيمية	-منح الثقة في قدرات أعضاء هيئة التدريس عند التعامل مع المهام الصعبة والمعقدة.	-منح الثقة في قدرات أعضاء هيئة التدريس عند التعامل مع المهام الصعبة والمعقدة.
تعزيز الفاعلية التنظيمية	-تعزيز وتشجيع أعضاء هيئة التدريس عند تحقيقهم للأهداف المرسومة.	-تعزيز وتشجيع أعضاء هيئة التدريس عند تحقيقهم للأهداف المرسومة.
تعزيز الفاعلية التنظيمية	-العمل على تحفيز التطور المهني لأعضاء هيئة التدريس.	-العمل على تحفيز التطور المهني لأعضاء هيئة التدريس.
تعزيز الفاعلية التنظيمية	-متابعة تتبع مدى تحقيق الأهداف بشكل مستمر وصولاً للتميز المنشود.	-متابعة تتبع مدى تحقيق الأهداف بشكل مستمر وصولاً للتميز المنشود.
تعزيز الفاعلية التنظيمية	-توفير الإمكانيات والموارد لتحقيق الأهداف المرسومة	-توفير الإمكانيات والموارد لتحقيق الأهداف المرسومة
تعزيز الفاعلية التنظيمية	-توفير عدد من البدائل المناسبة والمفاضلة بينها.	-توفير عدد من البدائل المناسبة والمفاضلة بينها.
تعزيز الفاعلية التنظيمية	-تحفيز منسوبي الجامعة للمشاركة في الفعاليات والمؤتمرات العلمية.	-تحفيز منسوبي الجامعة للمشاركة في الفعاليات والمؤتمرات العلمية.
تعزيز الفاعلية التنظيمية	-تحصيص ميزانيات كافية لبرامج التطوير المهني والمهني لمنسوبي الجامعة.	-تحصيص ميزانيات كافية لبرامج التطوير المهني والمهني لمنسوبي الجامعة.
تعزيز الفاعلية التنظيمية	-استقطاب عددٍ من الخبراء والمتخصصين في مجال التدريب والتطوير في برامج التدريبية.	-استقطاب عددٍ من الخبراء والمتخصصين في مجال التدريب والتطوير في برامج التدريبية.

<ul style="list-style-type: none"> - العمل على التكيف مع الظروف والمتغيرات المفاجئة. - الإسهام في توفير بدائل متنوعة لمصادر الجامعة المالية والمادية التي تحتاجها. - توفير سياسات تُمكّن الجامعة من استغلال المواهب والخبرات لمنسوبيها. <ul style="list-style-type: none"> - العمل على الالتزام ببدأ الشفافية والعدالة بين أعضاء هيئة التدريس فيها. - ضرورة توفير سياسات جاذبة لاستقطاب أعضاء هيئة التدريس والحفاظ عليهم. - الحرص على توفير خدمات متميزة لأعضاء هيئة التدريس بالشراكة مع المجتمع المحلي. 	<p>توظيف الموارد المتاحة</p> <p>رضا أعضاء هيئة التدريس بالجامعة</p>	
--	---	--

مرحلة التقويم والتغذية الراجعة:

تشتمل هذه المرحلة على عدد من الإجراءات، جاء من أبرزها:

- ضرورة المتابعة المستمرة لمستوى تحقق الأهداف التي يسعى التصور المقترن إلى تحقيقها والوصول إليها من خلال الأساليب والآليات المقترنة وذلك عبر لجنة متابعة تنفيذية.
- العمل على تحديد برنامج زمني لتنفيذ الأساليب والآليات الإجرائية المقترنة ومتابعة التطبيق.
- المراجعة الدائمة والمستمرة من قبل اللجنة المختصة لتلك الأساليب والإجراءات المقترنة لضمان جودة الأداء والتنفيذ، والتعرف على الانحرافات والعمل على تقويمها ومعالجتها بشكل مستمر.

خامساً: المتطلبات الإجرائية لنجاح تطبيق التصور المقترن:

- بناءً على ما سبق، يقدم الباحث عدداً من المتطلبات الإجرائية التي قد تسهم في نجاح تطبيق التصور المقترن، ومن هذه المتطلبات ما يأتي:
- وجود رؤية إستراتيجية للجامعة تقودها لل العالمية والتنافسية بحيث تكون مبنية على أهداف إستراتيجية تسير عليها الجامعة للوصول إلى مستويات عالية من الفاعلية التنظيمية وتطوير أدائها.

- استحداث وحدة خاصة لمتابعة مستويات الفاعلية التنظيمية بالجامعة وترتبط بوكيل الجامعة، ويتولاها فريق عمل متخصص يتبع مدى التقدم في مستويات الفاعلية التنظيمية للجامعة، وتذليل الصعوبات والعقبات التي تحول دون تحقيقها.
- قيادة جامعية متميزة تبني الأنماط الإدارية والقيادية المعاصرة، وذلك من خلال تفعيل نمط القيادة التمكينية، ويكون لديها الالتزام في تحفيز أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالجامعة للتطوير وتحقيق مستويات منشودة في كافة الأصعدة.
- أعضاء هيئة تدريس متميزين ذوي كفاءة عالية، قادرين على إحداث نوع من التوازن بين أدوارهم التدريسية والبحثية والمجتمعية بما يسهم في تحقيق مستويات عالية من الفاعلية التنظيمية للجامعة.
- بنية تحتية متكاملة مادياً وتقنياً ومتوفرة بكفاءة عالية تشمل كل ما هو ضروري لنجاح العملية التعليمية والبحثية، بما يعكس بضلاله على تحقيق مستويات عالية للفاعلية التنظيمية للجامعة.

خاتمة الدراسة:

أُجريت الدراسة الحالية لاستطلاع أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى؛ للكشف عن درجة ممارسة أبعاد القيادة التمكينية، وقياس مستوى تحقق أبعاد الفاعلية التنظيمية، ومن ثم الكشف عن درجة إسهام القيادة التمكينية في تعزيز الفاعلية التنظيمية؛ وذلك بهدف بناء تصور مقترح للقيادة التمكينية كمدخل لتعزيز الفاعلية التنظيمية من وجهة نظر عينة الدراسة؛ ولتحقيق المدف من الدراسة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وكانت الاستبانة هي الأداة التي

استخدمها الباحث لاستطلاع آراء عينة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، جاء من أبرزها: أنَّ درجة ممارسة أبعاد القيادة التمكينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى جاءت عالية بشكل عام، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٢)، وأنَّ مستوى تحقيق أبعاد الفاعلية التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى جاءت متوسطة بشكل عام، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٢)، ووجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0,01 \leq \alpha$) بين أبعاد القيادة التمكينية وأبعاد الفاعلية التنظيمية.

توصيات الدراسة:

- في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، يوصي الباحث بعدد من التوصيات التي يأمل أنْ يكون لها دور فاعل في تحقيق أهداف الدراسة، وهي على النحو الآتي:
- أنْ تتبَّيِّ الإدارة العليا في الجامعات السعودية بشكل عام، وجامعة أم القرى على وجه الخصوص؛ تطبيق التصور المقترن بما يضمن تعزيز واستدامة توافر ممارسات عالية لأبعاد القيادة التمكينية، وتفعيلها لتحقيق مستويات عالية للفاعلية التنظيمية في كافة مجالات العمل الجامعي وفقاً لما ورد فيه من أبعاد ومؤشرات لتحليل الفجوة بين الواقع الحالي والأداء المستهدف، وآليات التنفيذ.
 - ضرورة التركيز على استقطاب عددٍ من الخبراء والمتخصصين في مجال التدريب والتطوير في برامج التدريبية التي يحتاجها منسوبي الجامعة.
 - الحرص على تخفيف أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في إعداد خطط الجامعة الإستراتيجية وطرق تحسين بيئة وأنظمة العمل، وذلك بالاستفادة من خبراتهم وآرائهم ومقترناتهم.

- تدريب وتطوير أعضاء هيئة التدريس وفق منهجية تحديد الاحتياجات التدريبية المخطط له مسبقاً، وخصوصاً التي تستهدف تنمية الابتكار والإبداع مما يكون له الأثر الإيجابي في زيادة مستوى التميز الوظيفي تحقيقاً لمستويات عالية من الفاعلية التنظيمية.
- ضرورة العمل على تخصيص ميزانيات كافية للبرامج التطويرية لمنسوبي الجامعة.
- وضع سياسات وإجراءات داعمة لاستقطاب المتميزين من الهيئة التدريسية، مع ضرورة العمل على استغلال واستثمار مواهب وخبرات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
- الحرص على تقديم خدمات متميزة لأعضاء هيئة التدريس من خلال عقد شراكات فاعلة مع مؤسسات المجتمع المحلي.

المقترحات:

- استكمالاً لما آلت إليه نتائج الدراسة الحالية، يقترح الباحث ما يلي:

 - دراسة: متطلبات تعزيز الفاعلية التنظيمية بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
 - دراسة: معوقات تطبيق ابعاد القيادة التمكينية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية.
 - إجراء دراسة مماثلة بتطبيقها على عدد من الجامعات على المستوى المحلي ومقارنتها مع نتائج الدراسة الحالية مما يعزز مقتراح الدراسة.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- أبو العز، محمد (٢٠٢٤). تحقيق الفاعلية التنظيمية بكليات جامعة الأزهر في ضوء أبعاد الرشاقة التنظيمية. *مجلة التربية*، ٤ (٢٠١) : ١-٩٤.
- انو، زبار (٢٠٢٤). أثر القيادة التمكينية على إبداع الموظفين "التمكين النفسي" كمتغير وسيط. *مجلة البشائر الاقتصادية*، ١٠ (٢) : ٢٥٥-٢٦٦.
- بارك، جونق (٢٠١٨). أثر القيادة التمكينية على الرفاهية النفسية والارتباط بالعمل. *مجلة معهد الإدارة العامة*، ١ (٥٩) : ١٨٣-١٥١.
- البردان، محمد (٢٠٢٠) دور القيادة التمكينية في الحد من سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية في ظل الدور الوسيط للسخرية التنظيمية. *المجلة العربية للعلوم الإدارية بجامعة الكويت*، ٢ (٢٧) : ٤٣٤-٤٦٤.
- برسولي، فوزية (٢٠١٩). القيادة التمكينية ودورها في تنمية السلوك الإبداعي لدى العاملين بالمنظمة. *مجلة الدراسات القانونية والاقتصادية*، ٨ (٥) : ٣٣٤-٤٦٤.
- البواريد، طارق. (٢٠٢٣). دور الاستشراف الاستراتيجي في تطوير الفاعلية التنظيمية: سنوات الخبرة دوراً وسيطاً: دراسة ميدانية لوزارة الإدارة المحلية بالأردن. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عمان الأهلية.
- جاسم، هدى (٢٠٢٣). دور القيادة المباشرة وغير المباشرة في تحقيق الفاعلية التنظيمية. *مجلة كلية الإدارة والاقتصاد للدراسات الإدارية والمالية*، ١٥ (٤) : ٢٠١-٢٢٠.
- الجبور، تغريد (٢٠٢٠). درجة توافر متطلبات الجامعة المنتجة وعلاقتها بالفاعلية التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية. [دراسة ماجستير غير منشورة]. جامعة ال البيت الحارثي، مفلح.
- ٢٠٢٠). مقومات تطبيق القيادة التمكينية في المدارس الثانوية بمدينة ابها في ضوء تطبيق نظام المقررات من وجهة نظر المعلمين، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١ (١٩) : ١-٣١.

- الحوشان، أمل (٢٠٢٣). واقع الفاعلية التنظيمية في كليات المجتمع في ضوء نموذج باوندر: دراسة ميدانية بالجامعات السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٢٧(٢): ٥٠-٧١.
- الحيارى، بلال. (٢٠٢١). أثر جودة المواقع الالكترونية الحكومية في الفاعلية التنظيمية. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عمان العربية
- خلف، حسين. (٢٠٢٠). أثر الصحة التنظيمية على مداخل الفاعلية التنظيمية دراسة ميدانية على الكليات الجامعية في بغداد وواسط. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الاوسط خليل، تغريد. (٢٠٢٤). القيادة التمكينية ودورها في تعزيز الأمان الوظيفي بحث ميداني في عدد من الجامعات الأهلية في بغداد. *مجلة الإدارة والاقتصاد*، ٤٨(١٣٩): ٤٨-٦٤
- الرميدى، بسام، وأبو زيد، رضا. (٢٠٢٠). أثر جودة الحياة الوظيفية على الأداء والفاعلية التنظيمية: الاستغرار الوظيفي كمتغير وسيط. *مجلة كلية السياحة والفنادق*، ٤(١): ١-٢٥
- الستاني، مها (٢٠٢٤). ممارسات القيادة التمكينية لدى مديريات المدارس الثانوية حكومية بمدينة الرياض. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*، ١٩(١): ٩٦-١٦٢
- شحاته، صالح (٢٠٢٠). توسيط مشاركة المعرفة في العلاقة بين القيادة التمكينية والأداء الابتكاري للعاملين بجامعة المنصورة. *المجلة المصرية للدراسات*، ٤٣(٤): ٩٢-١٢٦
- الشملان، خالد (٢٠٢٣). العلاقة بين القيادة التمكينية وسلوك العمل الابتكاري: دراسة ميدانية على مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية. *مجلة معهد الإدارة العامة*، ٤(٦٣): ٦٨٣-١٠٩
- صباح، مها (٢٠٢٤). دور القيادة التمكينية في تعزيز الهيبة التنظيمية. *مجلة دراسات محاسبية ومالية*، عدد خاص: ٧٤٣-٧٥٤
- الظلاعين، فرح نياز (٢٠٢١). أثر الابتكار في الفاعلية المنظيمية: الدور المعدل للمناعة التنظيمية في الجامعات الحكومية الأردنية. *المجلة العالمية للاقتصاد والأعمال*، ١٠(١): ٨٠-١٣٠
- ضيف، هاني (٢٠٢٤). تأثير القيادة التمكينية على الارتباط بالعمل: الدور الوسيط للثقافة التنظيمية الرقمية. *مجلة البحوث المالية والتجارية*، ٣(٢): ٧٣٠-٧٦٢

عبد المقصود، وائل. (٢٠٢٤). تأثير الرشاقة التنظيمية على الفاعلية التنظيمية: دراسة تطبيقية على العاملين بالوحدات المحلية بمحافظة الغربية. *المجلة العلمية للبحوث التجارية*, ١١ (٢): ٢٣٥-٢٣٧.

عبد العزيز، صفية (٢٠١٧). تطوير الفاعلية التنظيمية لجامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمن في ضوء مدخل إدارة المعرفة. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الامام محمد بن سعود.

العساف، صالح محمد. (٢٠٠٦). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. مكتبة العبيكان

العنزي، بندر (٢٠٢٣). دور القيادة التمكينية في بناء قيادات الصف الثاني: دراسة تطبيقية على وزارة الشؤون الاجتماعية بالكويت، *مجلة التجارة والتمويل*, (١)، ٦٦١-٦٠٧

القلاف، جمعة. (٢٠٢١). أثر التخطيط الإستراتيجي في الفاعلية التنظيمية بوجود المرونة التنظيمية كمتغير وسيط: دراسة تطبيقية في وزارة التعليم بملكة البحرين. *مجلة طيبة للدراسات العلمية الأكاديمية*, ٤ (٢): ١٢٢٨-١٢٠٤

قديل، رضا (٢٠٢٤). دور القيادة التمكينية في تعزيز الولاء التنظيمي لدى العاملين بالإدارة العامة في بعض الجامعات الخاصة. *مجلة كلية التجارة للبحوث العلمية*, ٨٠ (٨٠): ٩٩-١٥٩

محمد، دعاء. (٢٠٢٣). دور القيادة التمكينية في تعزيز الشعور بالفخر التنظيمي باتخاذ الاستقامة التنظيمية كمتغير وسيط: دراسة تطبيقية على العاملين في جامعة الأزهر. *المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية*, ١٤ (١): ٥٣٣-٥٨٨

المطلق، تهاني علي (٢٠٢٢). الرشاقة التنظيمية مدخل لتحسين الفاعلية التنظيمية بالجامعات السعودية: تصوّر مقتراح. *مجلة العلوم الإنسانية العربية*, ٣ (٤): ١٠٣-١٣١

المنسي، محمود. (٢٠٢٢). العلاقة بين القيادة التمكينية والسلوك الابتكاري في العمل الدور الوسيط للتعديل الوظيفي والدعم الاجتماعي المدرك: دراسة ميدانية على العاملين بالبنوك التجارية في محافظة الدقهلية. *المجلة العلمية للبحوث التجارية*, ٩ (٤): ٥٣-١١٩

النصير، يوسف (٢٠٢٣). الصمت التنظيمي وعلاقته بالفاعلية التنظيمية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في جامعة الحدود الشمالية. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*, ١٦ (٤): ٢٣٣ - ٢٦٨

النقاراشي، أسامة. (٢٠٢٣). التوافق بين التمكين والصوت التقديرى للموظف: الدور المعدل للتبادل بين القائد ومرؤوسه بالتطبيق على موظف قسم التعليم. *المجلة المصرية للدراسات التجارية*، ٤٧(٤)، ٣٠-١.

ياسين، محمد (٢٠٢١). *تقييم الفاعلية التنظيمية لمؤسسات التعليم الجامعي: دراسة تطبيقية على عينة من كليات الإدارة والاقتصاد*. مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية، ٢٧(٤) : ٤٩-٩٦.

ثانياً: المصادر الأجنبية والعربية المترجمة للأجنبية:

- Abdel Maqsoud, Wael. (2024). The impact of organizational agility on organizational effectiveness: an applied study on workers in local units in Gharbia Governorate. *Scientific Journal of Business Research* (In Arabic), 11(2): 235-279
- Abu Al-Ezz, Muhammad (2024). Achieving organizational effectiveness in the faculties of Al-Azhar University considering the dimensions of organizational agility. *Journal of Education* (In Arabic), 4 (201): 1-94.
- Ahearne, Matheu. (2005). To empowr or not to empowr your sales force An empirical examination of the influence of leadership. *Journal of Applied Psychology*, 90 (5), 945–955
- Aksnes, Dag W(2024). Exploring the Relationship between Departmental Characteristics and Research Performance. *Policy and Practice in Higher Education*, 28(1): 12-20
- Al Dalaeen, Farah Niaz (2021). The impact of innovation on organizational effectiveness: The modifying role of organizational immunity in Jordanian public universities. *International Journal of Economics and Business* (In Arabic), 10(1): 108-130
- Al Mutlaq, Tahani Ali (2022). Organizational agility is an approach to improving organizational effectiveness in Saudi universities, “a proposed scenario”. *Arab Humanities Journal* (In Arabic), 3(4): 103-131
- Alameri, M. (2019). The mediating effect of creative self-efficacy on the relation between empowering leadership and organizational innovation, *Test Engineering and Management journal*, 81: 1938-1946
- Al-Bardan, Muhammad (2020) The role of empowering leadership in reducing anti-productive work behaviors considering the mediating role of organizational cynicism. *Arab Journal of Administrative Sciences at Kuwait University* (In Arabic), 27(2): 187-221
- Al-Enezi, Bandar (2023). The role of empowering leadership in building second-level leaders: an applied study on the Ministry of Social Affairs in Kuwait, *Journal of Commerce and Finance* (In Arabic), (1): 607-661
- Al-Harithi, Mufleh. (2020). Components of applying empowering leadership in secondary schools in the city of Abha considering

- the application of the curriculum system from the point of view of teachers, *Journal of Educational and Psychological Sciences* (In Arabic), 1 (19), 1-31.
- Al-Hoshan, Amal (2023). The reality of organizational effectiveness in community colleges considering the Pounder model: a field study in Saudi universities. *Journal of Educational and Psychological Sciences* (In Arabic), 7(2): 50-71.
- Alison, Witherspoon (2021). The Role of Leadership and Group Processes in Innovation: An Emerging Theory of Leadership for Active Learning Organizations in Higher Education: <https://keep.lib.asu.edu/items/158715>
- Al-Mansi, Mahmoud. (2022). The relationship between empowering leadership and innovative behavior at work and the mediating role of job modification and perceived social support: a field study on commercial bank employees in Dakahlia Governorate. *Scientific Journal of Business Research* (In Arabic), 9(4): 53-119
- Al-Nakrashi, Osama. (2023). To match empowerment and employee discretion: The modifying role of exchange between the leader and his subordinates as applied to an education department employee. *Egyptian Journal of Business Studies* (In Arabic), 47(4), 1-30
- Al-Nusair, Youssef (2023). Organizational silence and its relationship to organizational effectiveness from the perspective of academic leaders at Northern Border University. *Journal of the Islamic University for Educational and Social Sciences* (In Arabic), (16): 233-268
- Al-Qallaf, Juma. (2021). The impact of strategic planning on organizational effectiveness with organizational flexibility as a mediating variable: an applied study in the Ministry of Education in the Kingdom of Bahrain. *Taiba Journal of Academic Scientific Studies* (In Arabic), 4(2): 1204-1228
- Al-Ramidi, Bassam, Abu Zaid, Reda. (2020). The impact of the quality of work life on organizational performance and effectiveness: job involvement as a mediating variable. *Journal of College of Tourism and Hotels* (In Arabic), 4(1): 1-25
- Al-Shamlan, Khaled (2023). The relationship between empowering leadership and innovative work behavior: a field study on the King Abdulaziz City for Science and Technology. *Journal of the Institute of Public Administration* (In Arabic), 63(4): 683-749

- Al-Sinani, Maha (2024). Empowering leadership practices among female principals of public secondary schools in Riyadh. *Journal of the Islamic University of Educational and Social Sciences* (In Arabic), (19), 109-162
- Anu, Zabbar (2024). The effect of empowering leadership on employee creativity “psychological empowerment” as a mediating variable. *Al-Bashaer Economic Journal* (In Arabic), 10(2): 255-266.
- Audenaert, M. (2020). Empowering leadership, social support, and job crafting public organizations: A multilevel study. *Public Personnel Management journal*, 49(3): 367- 392
- Aygun, Zehra. (2023). The Mediating Role of Subjective Well-Being in Relationship between Empowering Leadership and Organizational Resilience. *Hacettepe University Journal of Education*, 38 (3), 367-379
- Darmawan, Didit. (2024). Distribution of Six Major Factors Enhancing Organizational Effectiveness. *Journal of Distribution Science*, 22 (4): 47-58
- Dash, S. (2019). "The leadership of the school principal: Impact teachers' job crafting, alienation and commitment. *Management Research Review*, 42 (3): 352- 369
- Dhaif, Hani (2024). The effect of empowering leadership on work engagement: The mediating role of digital organizational culture. *Journal of Financial and Business Research* (In Arabic), (3): 730- 762
- Elrod, S, Whetger (2020). The scholarship of mission: new concept for promotion scholarly work advancing institutional goals. *Routledge*, 52(1): 15-23
- Erturk, Ramazan (2022). The Relationship between School Administrators Empowering Leadership Behaviors and Teachers' Perceptions of Organizational Citizenship. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 6 (1): 26
- Fransisca, Iaji. (2021). Authentic Leadership and Organizational Effectiveness at Private Universities: The mediating effect of Virtuousness. *International Journal of Digital Entrepreneurship and Business*, 2 (2): 58-77
- Grajfoner, Dasha (2024). Academic Leaders: In-Role Perceptions and Developmental Approaches. *Educational Management Administration & Leadership*, 52 (5): 1178-1205

- Hagerer, L. (2019). University act different: identification of organization effectiveness criteria for faculties. *Tertiary Education and management*, 25(3): 237-288
- Humorstad, S. (2019). Empowering leadership:employee goal orientations and work performance competing hypotheses approach. *Personnel Review*, 43(2), 246-271
- Indragiri, Darma (2022). Systematic Literature Review: Empowerment Leadership on Performance, Enrichment : *Journal of Management*, 12 (4): <https://doi.org/10.35335/enrichment.v12i4.673>
- Jacobsen, C.B (2022). Can Leadership Training Improve Organizational Effectiveness? Evidence from a Randomized Field Experiment on Transformational and Transactional Leadership: <https://www.researchgate.net/>
- Jassim, Hoda (2023). The role of direct and indirect leadership in achieving organizational effectiveness. *College of Management and Economics. Journal for Administrative and Financial Studies (In Arabic)*, 15(4): 201-220
- Jiang, Y., Sobia, J., Syedm, Z., Syeda, F. (2024). Elevating organizational effectiveness: synthesizing human resource management with sustainable performance alignment, *Journal of Organizational Effectiveness: People and Performance*, 11 (2), 392-447
- Karla L. Davis. (2024). Hidden Assets' in Higher Education Administration: The Structures and Lived Experience of Organisation Power' among Associate Dean at US Universitie. *Journal of Educational Administration and History*, 56 (3), 354-373
- Kayode, David. (2021). Distributed Leadership and Administrative Processes as Determinants of Public Universities' Effectiveness. *Journal of Educational Sciences*, 16 (5), 2070-2090
- Kesner, Remy. (2024). The Effect of Humble Leadership on the Success of International Development Projects: The Mediating Role of Organizational Learning. *Learning Organization journal*, 31 (2): 163-184
- Kwan, H. K., (2023). Effects of empowering leadership on follower interface. *International Journal of Human Resource Management*, 33(7), 1403-1436

- Lee, Y. (2019). A multilevel approach on empowe leadership and safety behavior in the medical industry: The mediating effects of knowledge sharing and safety climate. *Safety Science*, 117: 1-9
- Martin, G. (2014). Coordination and Control of Human Resour Management in Multination Firms: the Case of CASHCO. *International Journal of Human Resource Management*, 10 (1), 21-42
- Matebe, Tafere. (2024). Realizing Institutional Effectiveness of Higher Education through Servant Leadership, Good Governance and Institutional Health: https://www.researchgate.net/publication/385272251_Realizing_Institutional_Effectiveness_of_Higher_Education_through_Servant_Leadership_Good_Governance_and_Institutional_Health
- Muhammad, Doaa. (2023). The role of empowering leadership in enhancing the sense of organizational pride by taking organizational integrity as a mediating variable. An applied study on employees at Al-Azhar University. *Scientific Journal of Business and Environmental Studies (In Arabic)*, 14(1): 533-588
- Nawaz, N. (2020). Assessment of Organizational Effectiveness a Comparative Study In Between Public and Private Sector. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24 (10): 1808-1817
- Park, Jung (2018). The impact of empowering leadership on psychological well-being and engagement with work. *Journal of the Institute of Public Administration (In Arabic)*, 59(1): 183-215.
- Pounder, James (2022). Organizational Effectiveness in Higher Education : https://www.researchgate.net/publication/359939625_Organizational_Effectiveness_in_Higher_Education
- Qandil, Reda (2024). The role of empowering leadership in enhancing organizational loyalty among public administration employees in some private universities. *College of Commerce Journal of Scientific Research (In Arabic)*, (80): 99-159
- Rao, J.R. (2019). "Empowering leadership and inmove work behvior: a moderated mediation examination". *Journal of Knowledge Management*, 23 (5):915-930
- Rui, Li. (2024). the impact empowering leadership on employee creativity: the mediating role of organizational. *The Eurasian's journal on global socio-economic*, 4(47), 121-132

- Sabah, Maha (2024). The role of empowering leadership in enhancing organizational prestige. *Journal of Accounting and Financial Studies* (In Arabic), Special Issue: 743-754
- Schramm, Dorothy (2023). Factors That Contribute to a Successful Implementation of a Comprehensive Institutional Effectiveness Plan in a Higher Education Institution: https://eric.ed.gov/?q=Institutional+effectiveness&ff1=dtySince_2023&pg=2&id=ED640533
- Schrier, Karen (2024). Playful Approaches to Leadership Development: Three Innovative Uses of Games in the Classroom. *Journal of Management Education*, 48 (4): 777-801
- Shehata, Saleh (2020). Mediating knowledge sharing in the relationship between empowering leadership and innovative performance of employees at Mansoura University. *Egyptian Journal of Studies* (In Arabic), 43(4): 92-126
- Sowd, dyre (2020). Impact of Leadership Styles on the Effectiveness of Higher Educational Institutions OPUS: HR Journal, 9(1), 37–68
- Valeri, Marco. (2024). Managerial Perceptions. Models of Organizational Effectiveness: https://www.researchgate.net/publication/38650724_Managerial_Perceptions_Models_of_Organizational_Effectiveness
- Varshney, Deepanj (2024). Does empowering leadership behavior affect employee performance? The mediating role of workforce agility. *International Journal of Productivity and Performance Management*: 10.1108/IJPPM-11-2023-0618
- Vecchio, R. (2010). Empowering Leadership: Examination of Mediating Mechanisms within Hierarchical Structure. *The Leadership Quarterly*, 21(3) :530-542
- Wilberforce, T. (2024). The Influence of Institutional Culture on Organisational Effectiveness in Selected Public Universities. *East Africa Journl of Education Study* 7(3):419-435

**مؤشرات المواطنة العالمية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة
الملك سعود**

د. أحمد بن يحيى عسيري
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الملك سعود- المملكة العربية السعودية

مؤشرات المواطنة العالمية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود

د. أحمد بن يحيى عسيري

قسم المناهج وطرق التدريس—كلية التربية
جامعة الملك سعود—المملكة العربية السعودية

تاریخ تقديم البحث: ٢٣/٠٧/١٤٤٦ هـ تاریخ قبول البحث: ٢٣/١٢/١٤٤٦ هـ

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد مدى نجاح مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية في غرس سمات ومهارات المواطنة العالمية لدى الطلاب، وقياس اتجاهاتهم نحو المواطنة العالمية بناءً على متغيري الجنس والمستوى التعليمي. استخدمت الدراسة مقياس مواطنة العالمية الذي طرّه مورايز وأوجدن، والذي يرتكز على ثلاثة أبعاد رئيسية: المسؤولية الاجتماعية، والكفاءة العالمية، والمشاركة المدنية العالمية، وذلك للتعرف على مؤشرات المواطنة العالمية وتقيمها. وقد أُجريت الدراسة على طلاب الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الملك سعود، حيث تم جمع البيانات من خلال ١٤٦ استبانة، وأظهرت النتائج أن الطلاب تبنوا مفهومي المسؤولية الاجتماعية والكفاءة العالمية بدرجة جيدة، في حين عبروا عن عدم الاتفاق أو عدم القدرة على الارتباط ببعض عناصر المشاركة المدنية العالمية، كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات الطلاب للمواطنة العالمية تعزى إلى الجنس أو المستوى التعليمي، وبناءً على هذه النتائج، توصي الدراسة بضرورة تعزيز عناصر المشاركة المدنية العالمية ضمن المناهج الدراسية، بهدف تعزيز فهم الطلاب وارتباطهم بهذا الجانب من جوانب المواطنة العالمية.

الكلمات المفتاحية: المشاركة المدنية العالمية، الكفاءة العالمية، المسؤولية الاجتماعية.

Indicators Of Global Citizenship Among Graduate Students At King Saud University's College Of Education

Dr. Ahmad Yahya Aseery

Department curriculum and teaching methods – Faculty Education
King Saud university- Saudi Arabia

Abstract:

The aim of this study is to determine the extent to which higher education institutions in Saudi Arabia succeed in imparting global citizenship traits and skills to students, and to measure students' attitudes toward global citizenship based on gender and level of education. The study uses Moraes and Ogden's Global Citizenship Scale, which focuses on three dimensions: social responsibility, global competence, and global civic engagement, to identify and evaluate indicators of global citizenship. The research is conducted among graduate students at King Saud University's College of Education, with data collected from 146 surveys. The findings indicate that students embrace the concepts of social responsibility and global competence, while showing limited agreement or connection with some elements of global civic engagement. Furthermore, no statistically significant differences in perceptions of global citizenship appear based on gender or level of education. Based on these findings, the study recommends strengthening the integration of global civic engagement into the curriculum to enhance students' understanding and engagement with this dimension of global citizenship.

key words: Global Civic Engagement, Global Competence, Social Responsibility.

المقدمة:

The world has transitioned into a global village due to advancements in communication and transport technology. Consequently, now people are connected in ways that allow them to share similar interests than at any other time in history. At the same time, people have become more aware of the needs of their community, and have developed skillsets and characteristics that have made communities fairer and more sustainable for the nation. In the context of Saudi Arabia, the Human Capacity Development Program—one of Vision 2030 pillars—emphasizes cultural communication, citizenship in all its forms, coexistence, and international interaction as foundational elements for national development. These goals align with the objectives of the Council of University Affairs, which support the integration of global citizenship concepts into higher education to prepare students for international engagement. In line with this direction, King Saud University, as a non-profit institution connected to the Royal Commission for Riyadh, has outlined strategic goals that emphasize educational excellence, cultural openness, and global participation. The idea of global citizenship stands in contrast to the traditional idea of nationalism, whereby individuals' identities are tied to their countries of origin. This idea of global citizenship has contributed to the proliferation of interest in Saudi Arabia and has made significant efforts in higher education institutions.

Global citizenship focuses on making responsible contributions to the global society and economy. The concept of global citizenship refers to awareness of the

relationships among people, societies, and environments across the world (Victoria State Government, 2022). Such awareness serves as a benchmark for evaluating whether graduate students in Saudi universities are developing a sense of interconnectedness beyond national borders. When students understand the concept of global citizenship, they become more respectful of seminal universal values, such as peaceful existence, sustainability, and human rights (Victoria State Government, 2022). This connection between understanding and values raises the question of how deeply these concepts are embedded in the curriculum at King Saud University, and whether students internalize them or simply encounter them in theory. Global citizens respect and appreciate diversity, and, hence, participate in their communities at every level, from the local to the international. For an individual to become a global citizen, they must develop important skills such as problem-solving, decision-making, critical thinking, communication, and collaboration (Global Vision International, 2022). These skills align closely with those outlined in Vision 2030's educational priorities, but it remains to be seen whether students perceive themselves as equipped with such competencies.

Saudi Arabia has made numerous efforts to promote global citizenship, the main one having been the introduction of global citizenship education (GCED) concepts in the curricula of various countries. For example, initiatives under Vision 2030 have emphasized the need for intercultural communication and engagement with global issues in higher education. The Tatweer educational reform program aimed to modernize teaching methods and curricula with a focus on international standards

(Allmnakrah & Evers, 2020). In addition, partnerships with international organizations such as UNESCO have helped integrate values like tolerance, sustainability, and human rights into school and university programming (Allmnakrah & Evers, 2020). A notable transformation can also be observed at the King Abdulaziz Center for Cultural Understanding, which has become a hub for promoting dialogue between cultures and enhancing citizens' awareness of global issues through educational outreach and engagement programs. However, the idea faces several challenges, in particular the sense of patriotism that remains entrenched in many people (Ghosh-Chelala, 2020). Global education remains an essential consideration given that the attainment of global citizenship is a priority for higher education (Horey et al., 2018). Hence, this study seeks to identify and evaluate indicators of global citizenship among graduate students at King Saud University (KSU)'s College of Education. Saudi Arabia has been a major advocate of global citizenship since the King Abdullah bin Abdulaziz International Centre for Interreligious and Intercultural Dialogue committed itself to inclusive education during a regional conference on GCED in Riyadh in 2020.

Research Problem and Objectives

Although the idea of global citizenship has been around for over three decades, the number of studies investigating its implementation in many educational curricula has been limited. In particular, empirical research on how global citizenship education (GCED) is implemented within Saudi Arabian universities is still scarce, despite national reforms encouraging its inclusion (Horey et al., 2018; Marghalani, 2017). Hence, the objective of this study is to

evaluate the ways in which the implementation of GCED at KSU's College of Education has promoted the development of global citizenship traits among students.

It is vital to understand the effectiveness of educational curricula and its weakness and inadequacies exhibited in the Saudi Arabian higher educational systems. Studies have shown that students in the region often lack opportunities to engage with global perspectives, particularly in areas such as civic engagement, intercultural communication, and international collaboration (Ghosn-Chelala, 2020; Yemini & Furstenberg, 2018). GCED in Saudi Arabia has developed incrementally. For instance, students have not been equipped with the skillset needed to become global citizens, which has resulted in the entry of people into the job market who lack the flexibility and adaptability to work in a culturally diverse environment.

Moreover, the continued globalization of cultural activities has turned the world into a smaller place where everyone enjoys the benefits of an environment conducive to learning and suffers the consequences of any instability in educational curriculum. This is especially relevant for Saudi Arabia's Vision 2030 that emphasizes the development of globally competitive citizens prepared to participate in international markets and dialogues (Allmnakrah & Evers, 2020) Thus, it has become a collective duty for global citizens to play their respective roles in creating the ideal situations for learning. The lack of global citizenship traits or skills among many Saudi Arabian students' needs to be addressed through educational research to ensure culturally diverse citizens. Therefore, this study aims to contribute to the existing

literature by offering evidence from within a Saudi higher education institution, which remains an under-researched context in global citizenship discourse.

Study Aim and Rationale

This study aims to determine how fully major Saudi educational institutions have adopted the idea of GCED. Saudi Arabia has become a notable player in global politics and the global economy, given, especially, its oil wealth and its influence in the Gulf region. The country has also witnessed a significant change in its economy due to globalization, and, as it seeks to improve the quality of its human capital through education it must consider the idea of global citizenship. Saudi Arabia's influence on the Gulf region positions it as a role model to the region's other nations in terms of the development of global citizenship skills for improving the world to be more culturally diverse. The most effective approach to accomplishing this is to impart college students. Accordingly, this study seeks to evaluate the extent to which the country's higher education institutions have influenced the development of global citizenship qualities among their learners. Essentially, the exploration of this matter is aimed at providing a quantifiable idea of the effectiveness of GCED in the nation. This information is considered vital to the country's curriculum developers and academicians, as global citizenship skills are essential to the development of a peaceful and sustainable educational system in Saudi Arabia.

Research Questions

This study is guided by the following research questions:

- RQ1. What are KSU college of education students' attitudes towards social responsibility?
- RQ2. What are KSU college of education students' attitudes towards global competence?
- RQ3. What are KSU college of education students' attitudes towards global civic engagement?
- RQ4. Do KSU college of education students' attitudes towards global citizenship differ according to gender?
- RQ5. Do KSU college of education students' attitudes towards global citizenship differ according to level of study?

Literature Review

Globalization refers to the fast, free movement of people, services, goods, and knowledge across national borders over the entire globe (Al'Abri, 2011). This movement has been accelerated by “supersonic transformation in information and communication technology” (Pacho, 2020:276). As such, globalization has influenced all aspects of contemporary life around the world. Additionally, due to this movement, technological distances have been greatly reduced due to major developments in communication, and different parts of the globe are now more dependent on one another. For example, educational teaching methods are influenced by globalization. In traditional teaching methods and educational content, the learner is isolated from rapid changes that occur around them, and results in the learners' inability to interact with global changes. Thus, it has become necessary to extend the concept of citizenship beyond local contexts to a global one. As the former United Nations (UN) Secretary General Ban Ki-moon asserted, “education is about more than literacy and numeracy, it is

also about citizenry” (United Nations, 2012:12). He later explained that “education should give learners a profound understanding that we are tied together as citizens of the global community, and that our challenges are connected” (UNESCO, 2015:14).

These educational shifts are not occurring in isolation. Around the world, education systems are adapting to globalization by incorporating themes such as intercultural competence, global awareness, and digital responsibility. For example, countries in Europe, Asia, and the Americas have revised their curricula to include global citizenship education and digital literacy as core components (UNESCO, 2015; Liu & Liu, 2021). These efforts reflect a shared recognition of the need to prepare students for an interconnected world. This trend is mirrored in Saudi Arabia, where efforts such as Vision 2030, the Tatweer reform program, and the Riyadh Declaration aim to align national education strategies with global standards. These parallels demonstrate that the challenges and solutions related to global citizenship and education are increasingly shared across borders, highlighting the importance of studying how these concepts are being localized and internalized in Saudi universities.

As reflected in the 2020 Riyadh Declaration, which was the product of a regional meeting on citizenship education and human values, Saudi Arabia has made GCED a priority. One of the declaration’s key items was to focus on developing policies for instilling GCED values and practices into practice. As the Riyadh Declaration is still relatively recent, there is dearth of empirical research exploring concepts related to global citizenship or GCED

as perceived by Saudi educational stakeholders—especially teachers.

Jones and Mitchell (2016) sought to create both a definition and a representative measure of digital citizenship. However, because their data was gathered from six schools in one state, digital citizenship did not represent the diversity of American youth. Additionally, digital citizenship is correlated to discoveries that may have been connected to or impacted by “social desirability and socio-economic differences” (Jones & Mitchell, 2016:2076). Digital citizenship could be addressed by further research. Lastly, their research did not investigate participation in or degrees of commitment to civic outreach and respectful offline behaviours; these matters could provide deeper insight into the virtues and values held and lived out by students (Jones & Mitchell, 2016:2076).

Marovah (2019) contributes to the discussion by exploring the importance of including citizenship education in the school curriculum. The article evinces the different dimensions in which the concept taps on including human rights and global citizenship. As an advocate for citizenship education, Marovah (2019) articulates that its incorporation in pedagogy advances social justice, democratic values, and human capabilities. Both digital and global citizenship lead to the formation of universal code of conduct that respects the diversity of each individual.

Today, there is a growing movement for digital citizenship education in schools. While all aspects of digital citizenship are important, Jones and Mitchell (2016) recommend two distinct focuses for developing skills with youth: (1) using respectful online behaviour and (2)

practicing online civic engagement (p. 2064). In their results, youth who scored higher on the online respect subscale also reported fewer incidences of online harassment (as both victim and perpetrator) and were more likely to perform bystander acts to help someone who was being targeted online. Those who scored higher on the online civic engagement subscale also reported fewer instances of harassment (as both victim and perpetrator) and were also more likely to act as bystanders for others (Jones & Mitchell, 2016:2074).

Liu and Liu (2021) articulate the specific factors that influence digital citizenship in schools, primarily affecting educators in China. Accordingly, the level of digital citizenship depends on the aspects including internet self-efficacy, internet use behavior, and internet attitudes. Students can obtain higher levels of digital citizenship if they form an intense behavior of network usage. Liu and Liu (2021) postulate that demographic factors, such as age, gender, or the subject in pedagogy can influence a person's internet self-efficacy. In addition, the level of digital citizenship depends on the individual's internet attitude. Learners can become digital citizens by forming positive perceptions of the significant of network to the society and life. While the digital advancement evinces both negative and positive impacts, considering it as a tool of social growth improves an individual's digital citizenship level.

James, Weinstein & Mendoza, (2019) and the Educating with Digital Dilemmas (EDD) project collected survey data from over 1,000 educators across the United States and 80 across 24 other countries in 2017 and 2018. These participating educators worked in urban, rural, and suburban locations and public, private, and faith-based

school communities, with a diversity of socioeconomic, racial, ethnic, and religious groups in all locations (James et al., 2019). Over 2,000 parents and 1,500 youth (grades six through 12) were also surveyed, however, only 500 of the surveys were referred to in the report. James et al. (2019) sought for further research and is currently being conducted.

Digital citizenship and character education must meld together, discussing, practicing, and developing moral and civic character with and among future generation leaders. To do so, educators must first create the conditions for developing community-based value and include not only town councils and school boards, but also students, as they deserve a voice in communicating their needs and wishes for developing character in a digital age, one in which they have much knowledge to share with the adults in their lives (Ohler, 2011b:26). This act encourages open conversation and a sense of responsibility to the communities. These developments reflect a broader global trend in which education systems, regardless of whether in North America, Europe, Asia, or the Middle East, are rethinking their approaches to moral and civic education. In response to the pressures of globalization and digital transformation, and as they face similar challenges such as online behavior, civic disengagement, and cultural fragmentation, countries are increasingly integrating character and digital citizenship education into their national curricula—demonstrating convergence in global educational priorities.

Global Citizenship and Global Citizenship Education (GCED)

In its guide for teachers, UNESCO (2015) defined global citizenship as a “sense of belonging to a broader community, beyond national borders, that emphasizes our common humanity and draws on the interconnectedness between peoples as well as between the local and global. Global citizenship is based on the universal values of human rights, democracy, non-discrimination and diversity. It is about civic actions that promote a better world and future” (p. 6). The 2020 Riyadh Declaration stated that it would use the UNESCO publication on global citizenship education as a benchmark for global citizenship.

According to Moraes and Ogden (2011), global citizenship has three dimensions: 1. social responsibility, for instance, awareness of global justice and disparities, altruism and empathy, global interconnectedness, and personal responsibility; 2. global competence, which includes self-awareness, intercultural communication, and global knowledge; and 3. Global civic engagement, which includes involvement in civic organizations, political voice, and global civic activism (p. 447).

There is no unanimous agreement as to how to define GCED. It can be either soft, which entails focusing on universal understanding of cultural tolerance, or critical, which focuses on engaging and coping with the complexities and multidimensionality of the world (Yemeni & Furstenburg, 2018).

Global citizens require intercultural understanding to embrace diversity in the process of learning. Meier (2007) endorses the e-learning application as the modern way of

attaining global citizenship. The application of information communication technology improves interaction between society members, addressing the cultural barriers. The internet provides readily available information that advances peer learning to support global citizenship attainment. E-learning promotes cultural diversity through features that prompt self-reflection and inform the cultural similarities and differences embedded in global communities.

The Maastricht Global Education Declaration, however, defines GCED in comprehensive terms: “Global education is education that opens people’s eyes and minds to the realities of the world and awakens them to bring about a world of greater justice, equity, and human rights for all. Global education is understood to encompass development education, human rights education, education for sustainability, education for peace and conflict prevention and intercultural education” (North–South Centre, 2002:2).

Peer learning complements global education by displaying the social issues affecting global communities. Moolman et al. (2020) assert that peer education fosters a person’s prosocial behaviors and their knowledge and decision-making on healthy habits. The concept of global citizenship embraces student-centeredness by viewing them as active agents that bring their diverse ideas, knowledge, and experiences together to influence peer learning (Guro and Weber, 2010). Thus, as global citizenship molds learners to embrace the intercultural differences, it should also portray the social challenges to influence student-teacher relationships, school leadership, and the order and discipline of the learner.

In this context, the learner is not only a passive recipient of knowledge but an active participant in shaping their educational and social environment. Global citizenship education supports the development of the learner's identity in relation to their peers, local culture, and broader global community. This is especially relevant at King Saud University because it hosts students and faculty from diverse cultural backgrounds. It is a natural environment for the practice of GCED values, such as respect, empathy, and intercultural dialogue. When these traits are fostered, GCED echoes the broader goals of Saudi Arabia's Vision 2030. GCED's objective, as stated by UNESCO (2015:15), is "to be transformative, building the knowledge, skills, values, and attitudes that learners need to be able to contribute to a more inclusive, just, and peaceful world. Global citizenship education takes a multifaceted approach, employing concepts and methodologies already applied in other areas, including human rights education, peace education, education for sustainable development and education for international understanding, and aims to advance their common objectives." GCED goals seek to prepare citizens to contribute meaningfully in an interconnected global society while maintaining a strong sense of national identity and shared values.

The concept of global citizenship increasingly intersects with that of digital citizenship as technology reshapes how individuals learn, communicate, and engage with societal issues. Digital platforms have become central venues for civic participation, intercultural dialogue, and advocacy (Pacho, 2020). While digital citizenship traditionally focuses on responsible behavior in online spaces, including respect, digital literacy, and safe internet

use, it also serves as a medium through which global citizenship values are enacted (Pacho, 2020). In this context, digital citizenship is not a separate domain but a functional extension of global citizenship, especially among youth. Therefore, discussions of digital citizenship in this study are intended to complement and deepen the understanding of how students may experience and express global citizenship in a digitally connected world.

The Saudi Context

The Saudi education system is perceived by Saudis' as something unique because it is centralizes and prioritizes Islamic content in its curricula (Marghalani, 2017). In fact, the evolution of the Saudi educational system is geared/directed towards preserving the nation's roots/origin in Islam in the country (Prokop, 2003). However, Saudi Arabia has been reforming this system. For example, King Abdullah's education project, *Tatweer* (2007–2013), included educational reforms, aimed in some way or another at the development of teaching methods and strategies (Allmnakrah & Evers, 2020). In fact, one of *Tatweer*'s key objectives was to equip Saudi students with the skills they need to be active participants in an increasingly globalized society and to engage effectively with the challenges posed by globalization while preserving Saudi values. Saudi Arabia has spent the equivalent of roughly US\$320 billion on education and educational reforms between 2004 and 2013 according to the World Bank (2012). The call to reform Saudi education was genuine as reflected by the budget allocated to *Tatweer*.

Several programs under the *Tatweer* initiative demonstrate the state's intention to implement practical

changes with observable outcomes. For instance, the King Abdullah Public Education Development Project (Tatweer Schools) introduced student-centered learning, project-based methods, and 21st-century skill development in selected public schools. Evaluations by the Education Evaluation Commission (EEC) reported improvements in students' problem-solving and collaborative learning abilities in Tatweer pilot schools (Alyami, 2016). Similarly, the Mawhiba program, launched in partnership with the Ministry of Education, aims to identify and nurture gifted students and has helped over 100,000 students engage in international science, engineering, and innovation competitions, promoting global competence and innovation (Yamada, 2018). In higher education, the King Abdullah Scholarship Program (KASP) is another state-supported effort that exposes learners to global cultures and ideas, thereby reinforcing many of the competencies targeted by GCED. It has sent thousands of Saudi students to study abroad since 2005. These are some of the significant examples.

At the same time, the Saudi government recognized the importance of incorporating content other than religion in its education system, along with the importance of preparing citizens to participate actively in the global economy. Along with many other Arab countries, Saudi Arabia realized that a good education system is essential for economic growth (Allmnakrah & Evers, 2020). In recognition of the necessity of having a road map to diversified economic growth, the Saudi government launched the economic Vision 2030 plan in 2016. This plan includes the development of educational policies that prepare Saudi citizens to participate in the global economy.

With regards to GCED, it was not until January of 2020 that the Saudi Ministry of Education issued a formal document stating its intentions, i.e., the Riyadh Declaration of the regional meeting on citizenship education and common human values, which it formulated in collaboration with UNESCO's regional office in Beirut, Lebanon. The declaration acknowledged the importance of education as a sustainable development goal, and of promoting teaching skills to cope with rapid worldwide changes such as social, economic, etc. The declaration's GCED goal is "to create a solid set of knowledge, skills, values, and behaviors that learners need to acquire in order to work towards a more peaceful, just, inclusive, and sustainable world reaching towards international understanding" (p. 3).

Challenges

One challenge to educational reform is the lack of components addressing the new Saudi aspirations in the existing curricula. These aspirations, as outlined in Vision 2030, include preparing globally competent graduates equipped with critical thinking, communication, innovation, and digital literacy skills. However, these competencies remain underrepresented in classroom content and teaching methods. Mohiuddin et al. (2023) found that higher education faculty in Saudi Arabia perceive a gap between national reform goals and the actual implementation of curricular updates, resulting in limited progress in equipping students for global citizenship or the international job market. The Saudi education system is stagnating, as its graduates do not meet international standards of excellence (Karasik, 2015).

Mosaad (2016) listed outdated curricula, ineffective teaching methods, and basic educational standards as reasons for such stagnation.

A second challenge is insufficient attention to content other than religion. One international criticism of the Saudi educational system was that it does not place enough emphasis on social and hard sciences at all levels of education, particularly in comparison to the attention given to religious subjects (Elyas & Al-Ghamdi, 2018). This imbalance has led to limited student exposure to disciplines that are crucial for modern societal and global engagement. For instance, Elyas and Al-Ghamdi (2018) observed that students in science and engineering tracks often lack structured opportunities to engage with global issues, civic themes, or intercultural learning. These are areas vital to the goals of GCED.

Insufficient consideration of the local context presents yet another challenge. Most of the reforms (for example, Tatweer, Vision 2030, and Riyadh Declaration) adopted ideas and experiences from other countries and were criticized by Saudi educators as being unsuitable to the Saudi context (Allmnakrah & Evers, 2020). Almoaibed (2021) argued that implementing foreign models of educational reform without considering local cultural and social challenges has led to the failure of reform programs. This concern reflects a broader pattern in education reform, where global models are transferred without adequate contextualization, resulting in resistance from teachers and limited classroom-level change.

Teachers are at the center of a two-pronged challenge: first, the nation's in-service teachers do not understand the changes occurring in education second, their voices are not

being heard or recognized (Allmnakrah & Evers, 2020). Allmnakrah (2020) and Al-Shibani (2015) noted that teachers do not feel they are agents or partners in the reform efforts. Furthermore, teachers have been absent from participation in the development of the project, and they have not received effective training on how to implement the project (Al-Essa, 2010). This disconnect between reform policy and teacher inclusion has led to weak implementation, as teachers often lack both the ownership and the professional development required to translate global citizenship goals into classroom practice.

Nevertheless, the Riyadh Declaration reflects an awareness of some of these challenges and an intention to address them. For example, it calls for adopting a participatory approach whereby all stakeholders, including teachers and other practitioners, are included in the process of examining school curricula. It also highlights the importance of adapting to local cultural and religious contexts and considering each of the participating country's laws. Furthermore, it includes a plan to introduce teachers and practitioners to new concepts related to global citizenship and suggests professional development trainings to this end. It is still too early to determine whether the plan is moving in the right direction, and further investigation will be needed to evaluate the implementation of the declaration's plans. These proposed participatory strategies represent an important step toward resolving the structural issues previously outlined, though future research is needed to assess their real-world impact on teacher engagement and curriculum development.

While many of the challenges discussed above were documented in pre-2020 literature, recent studies suggest

that several of these issues continue to persist despite the Kingdom's rapid progress. For instance, Mohiuddin et al. (2023) found that higher education faculty in Saudi Arabia still perceive a gap between Vision 2030's reform goals and the actual implementation of curricular updates. In addition, digital transformation in education that was accelerated by the COVID-19 pandemic has introduced new complexities without fully resolving older issues, such as limited civic content or insufficient teacher preparation. These findings affirm that while Saudi Arabia has made significant strides in reforming its education system, structural and pedagogical obstacles related to global citizenship education remain partially unaddressed and warrant continued scholarly attention.

Theoretical Framework

The present research employs a quantitative methodology. A survey based on Morais and Ogden's (2011) scale, which was used to evaluate Saudi graduate students' perspectives on global citizenship. *Social responsibility* refers to a feeling of responsibility for the world's problems; *global competence* refers to openness to learning about and interacting with other cultures; and *global civic engagement* refers to taking action on local, national, or international issues (Nguyen, 2021). Morais and Ogden's (2011) scale includes the components of global citizenship listed in UNESCO's (2015) definition of GCED. For example, UNESCO states that global citizenship involves a "sense of belonging to the broader community," which corresponds to *social responsibility*. The UNESCO definition also includes concepts such as human interconnection, human rights, democracy, and non-discrimination, which qualify as *global competencies*.

Finally, it refers to civic action as a way of promoting more just, sustainable, healthier, economically stable, and egalitarian world which is contained in the concept of *global civic engagement*. The UNESCO definition is key here because the Riyadh Declaration (2020) stated that it will look to it as a benchmark.

This research is philosophically aligned with social constructivism. Social constructivism posits that knowledge, identity, and meaning are constructed through social interaction and cultural experience (Gagnon & Collay, 2005). In the context of global citizenship, learners develop their understanding of concepts like civic responsibility, global competence, and social justice through their engagement with others. Since King Saud University is a diverse educational environment, the interaction among students from various cultural and national backgrounds provides a rich ground for constructing global citizenship awareness. This theoretical orientation supports the study's focus on measuring attitudes and perceptions because they are shaped by educational and social experiences rather than existing independently of them.

Methodology

Study Methodology, Procedures, and Sample

Surveys can be used to collect participants' opinions on and perception of a matter (Creswell, 2014). The present study used a survey to investigate Saudi graduate students' perceptions of global citizenship. The survey tool was adapted from Morais and Ogden's (2011) Global Citizenship Scale, which includes three components: social responsibility, global competence, and global civic engagement. The original scale was reviewed for cultural

and contextual relevance to Saudi graduate students and pilot-tested with a small group for clarity and comprehension. The study applied a quantitative approach to data collection and analysis. Quantitative methodology dominates social studies, as it involves the assessment of patterns exhibited by the studied population (Fryer, Larson-Hall & Stewart, 2018). A quantitative methodology was suitable to the present study because the study targets a large number of people. The researchers collected cross-sectional data and took a descriptive approach to determining the characteristics of the studied population (Siedlecki, 2020).

This study used random sampling, which offers eligible members of a target population a chance to participate in the study. A simple random sampling method was applied using student lists provided by the College of Education's administration. Every student had an equal chance of being selected, and participants were invited via email and in-person during class sessions. Participation was voluntary and anonymous. The sample is composed of graduate students at KSU's College of Education. This sample included students from a range of specializations, including curriculum and instruction, educational leadership, educational psychology, and foundations of education. The sample reflected the diversity of academic programs offered within the college.

The target population consisted of 1,602 individuals, which is the number of students enrolled at the college. A final sample size of 146 students, drawn from a population of 1,602, was determined based on feasibility and accepted quantitative research practices. While not a full representation of the total population, the sample meets the

recommended minimum size for inferential statistics with a confidence level of 95% and margin of error of approximately $\pm 8\%$ (Vasileiou et al., 2018). In addition, the diversity of academic specializations and the proportional gender distribution within the sample help enhance its representativeness. Future studies could benefit from a larger and more stratified sample to further strengthen generalizability.

All 146 questionnaires were completed. The demographic data indicated that 70.5% of the respondents were female, while 29.5% were male, as shown in Table 1. The group was composed of masters and Ph.D. students, 61% and 39%, respectively.

Table 1 Descriptive Data

Variable	Group	N	%
Gender	Male	43	29.5
	Female	103	70.5
Level of Study	Masters	89	61.0
	PhD	57	39.0

Statistical Methods Used

A data collection tool is the most essential methodology in survey research, as it is used to gather the information required to meet the study's objective. In this case, the researchers used a questionnaire. The tool is efficient, inexpensive, and ideal for quantitative research, as it can be concurrently issued to a large number of respondents. The questionnaire used in this study was modelled after Morais and Ogden's (2011) Global Citizenship Scale. Morais and Ogden recommended the use of 5-point Likert scale ratings ranging from *strongly disagree* (1) to *strongly agree* (5), for determining attitudes toward global citizenship values. The authors of the present study also

used a 5-point Likert scale rating in designing their survey questionnaire.

The data collection process began with the preparation of the data collection tool. Since the sample population was literate, independent responses to the questionnaires were considered ideal. Therefore, the forms were randomly distributed to the participants at different points in time. The researchers ensured that only students attending the targeted college participated in the survey by distributing the questionnaires using their university email. Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) was used to analyse the survey data. With the help of this tool, the researchers performed a descriptive and inferential assessment of the information gathered.

Validity and Reliability of the Study

Validity refers to the ability of a data collection instrument to collect the relevant information (Süriüçü & Maşlakçı, 2020). To ensure the validity of the tool, the questionnaire was adapted from the Global Citizenship Scale by Morais and Ogden (2011), which has been widely validated in prior international studies. The scale was reviewed for cultural and contextual relevance to Saudi graduate students and was pilot-tested with a small group to assess item clarity and ease of comprehension. Expert feedback was used to refine the wording of items to enhance alignment with local educational contexts and values.

For reliability, the internal consistency of the instrument and its subscales was tested using Cronbach's alpha. The overall reliability of the full scale was $\alpha = 0.86$, indicating strong internal consistency. The reliability values for the individual dimensions were as follows:

social responsibility ($\alpha = 0.81$), global competence ($\alpha = 0.80$), and global civic engagement ($\alpha = 0.83$). These values suggest that each dimension of the tool demonstrates solid reliability and is appropriate for use in the Saudi educational context.

Results

To test students' attitudes towards global citizenship, the participants were asked to self-assess their social responsibility (global justice and inequality), social responsibility (alienation and empathy), social responsibility (global interdependence and individuality), global competence (self-awareness), competence (intercultural communication), global competence (global knowledge), global citizenship (participation in CSOs), global citizenship (political voices) and global citizenship (global citizenship activities). The majority of the respondents agreed with the prompts used to assess their social responsibility and global competence, but most offered neutral responses concerning global civic engagement, as shown in Table 4 (Appendices). Overall, social responsibility had a score of 3.26 and global competence of 3.59, while global civic engagement had a mean of 2.80.

An assessment of whether gender contributed to any significant difference in attitude towards global citizenship found that both groups were near-similar as shown in Table 2. Furthermore, the results indicated a lack of substantial differences between the attitudes of masters and Ph.D. students (Table 3).

Table 1 T-test Results, Gender

Gender	n	Mean	SD	Df	t	p
Male	43	138.56	16.555	144	.754	.452
Female	103	135.92	20.266	95.588		

Table 3 T-test Results, Level of Education

Level of Study	n	Mean	SD	df	t	p
Master	89	136.57	18.820	144	.098	.922
Ph.D.	57	136.89	20.019	114.075		

Discussion

The data indicate a positive perception of the concepts of social responsibility and global competence, although KSU's integration of global civic engagement into the curriculum seems to be lagging. The following discussion addresses the study's five research questions.

RQ1. What are students' attitudes towards social responsibility?

The participants' attitudes were assessed in relation to three sets of features of social responsibility: global justice and disparities, altruism and empathy, and global interconnectedness and personal responsibility. They scored favourably on all three, thus demonstrating positive attitudes towards social responsibility. It is important to note that social responsibility involves caring for and working well with others in society. Debatably, technology has expanded the concept of social responsibility to include digital communities (James et al., 2019). It can be argued that this is why more students agreed with statements that touched on empathy compared to alienation. Like physical communities, digital communities require some form of social responsibility. However, not all studies report high levels of social responsibility among university students. For instance, Ghosn-Chelala (2020) found that Lebanese students often

struggled to relate to abstract notions of global justice unless they were tied to immediate local concerns. This discrepancy may be due to the contextual framing of social responsibility in curricula, where Saudi students may receive more direct moral and religious reinforcement for empathy and altruism compared to peers in more secular educational systems.

According to James et al. (2019), Common Sense Education and researchers at Project Zero teamed up in 2010 and again in 2017, first to establish a curriculum based on Project Zero's findings regarding how youth faced moral and ethical matters in digital realms, and, second, to further examine, through Educating with Digital Dilemmas (EDD), the ways in which youth are navigating personal, moral, ethical, and civic quandaries and the ways in which they are being supported (or not) by the adults in their lives (James et al., 2019). Rideout and Robb (2020) also reported that 72% of teens see how technology companies influence prolonged use of service through alerts, notifications, auto play features, and other design techniques acting as forms of manipulation (as cited in James et al., 2019).

RQ2. What are students' attitudes towards global competence?

Critically, a significant percentage of the participants scored highly on the features of global competence, i.e., self-awareness, intercultural communication, and global knowledge. Graduate students' favourable attitudes towards global competence were made possible by various factors, such as sense of navigating information sources.

Part of Common-Sense Education's goal of helping youth develop critical thinking skills is teaching them how

to find reliable and credible sources of information. According to Rideout and Robb (2020), 77% of teens source their news from Facebook (as cited in James et al., 2019). This is where social media literacy through digital citizenship education can have a big impact on critical thinking among youth. James et al. (2019:40) draw a connection between youths' feelings about and observations of parental modelling of "disruptive digital habits" and strained parent-child relationships, negative online commenting and behaviour can have a ripple effect on young adults, which may impact school communities immensely. Educators who use technologies in their classrooms must make an effort to provide opportunities for youth to learn, connect, explore their identities, and participate civically in ways that are engaging and meaningful to them (James et al., 2019:40). While these results align with Rideout and Robb (2020), other studies suggest that access to digital information does not always translate to global awareness. For example, Liu and Liu (2021) found that students may possess strong technical skills but show limited intercultural curiosity or understanding. This contrast may reflect differences in curriculum emphasis: KSU students, particularly in the College of Education, may benefit from explicit integration of GCED themes in their courses, while students in more STEM-focused programs might lack such exposure.

RQ3. What are students' attitudes towards global civic engagement?

From the neutral stance that a majority of the students took on the issue of global civic engagement, despite being aware of some issues of global concern, the students either

did not feel well equipped to help or did not care. This aligns with Ghosn-Chelala's (2020) observation that students in the Arab world may express skepticism toward political activism, particularly in countries where civic participation is limited or politically sensitive. Unlike studies in Western contexts (for example, Jones & Mitchell, 2016), where civic engagement is often encouraged through democratic education models, Saudi students may not have structured avenues to practice global activism. This lack of direct civic experience may explain why the concept of global civic engagement remains abstract or inaccessible to them. Liu and Liu (2021) identify that while a frequent social media use increases civic participation, college students who particularly use the technology daily are more focused on protecting themselves and their friends.

An interesting finding, and one to call immediate attention to, is that of decreased scores with increases in age on both subscales. Jones and Mitchell (2016) reported higher scores on respectful online behaviour and civic engagement by females versus males, particularly in youth aged 15–17 years (p. 2072). This finding leads to a need for further examination of outcomes when digital citizenship education programs teaching positive skills for online respect and civic engagement are in place. Creative implementation of character education in combination with digital citizenship lessons could also catalyse an increase in active learning and more engaged service to communities through student project design (Jones & Mitchell, 2016).

RQ4. Do KSU College of Education graduate students' attitudes towards global citizenship differ according to gender?

While the attitude towards global citizenship varies with demographic factors, Liu and Liu (2021) did not find any statistical difference based on individual's gender. Interestingly, male, and female participants had similar attitudes towards global citizenship, as illustrated in Table 2. This indicates that ideas of global citizenship are entrenched in personal and familial perceptions and not in societal expectations. Arguably, technological advancement has removed the gendered lens through which opinions and perceptions of certain issues are often formed. However, other studies, such as Jones and Mitchell (2016), have consistently found gender differences in online civic engagement, particularly among younger students. The lack of such a difference in this study could reflect cultural values in Saudi Arabia, where education is more gender-equal than civic participation. Furthermore, shared experiences in digital spaces, particularly within academic institutions, may lead to more homogeneous attitudes among males and females at the graduate level.

Contemporary students have not lived in a world without information technology. In 2011, 41% of children ages 0–8 used a smartphone in the home, where 8% used a tablet, and less than 1% had their own tablets. Comparatively, in 2017, 95% of children in the same age group used a smartphone in the home, 78% used a tablet, and 42% had their own tablets. Average daily mobile media time also increased from five minutes in 2011 to 48 minutes in 2017 for this age group. Tweens (8–12 years)

spend an average of six hours a day on screens, and teens (13–18 years) an average of nine hours a day (James et al., 2019). Children are constantly learning from adults what kinds of online behaviour are appropriate and inappropriate, developing information searching tendencies and practices, and communicating with others virtually (James et al., 2019:8). Beyond having their screen time limited and their online privileges revoked, youth must be empowered to seek out technology's positive offerings, manoeuvre through academic challenges, and seek solutions in times of personal, social, and economic difficulty.

RQ5. Do KSU College of Education graduate students' attitudes towards global citizenship at differ according to level of study?

The lack of significant difference between the attitudes of masters and Ph.D. students towards global citizenship indicates that the Saudi government's investment in education has been successful in imparting the importance of global citizenship on students. The government's collaboration with the UNESCO regional office in Lebanon had a significant influence on students' attitudes. Despite the country's unique Islamic curriculum, the government has managed to integrate the essential elements of GCED (Marghalani, 2017). The fact that students of both genders and at different academic levels share the same attitude towards global citizenship demonstrates the effectiveness of this research approach employed in imparting knowledge. This finding differs from other contexts, such as in Liu and Liu's (2021) study, where postgraduate students scored higher in global citizenship due to more academic exposure and life

experience. In the Saudi context, the centralized curriculum and unified national strategy for Vision 2030 may standardize exposure across degree levels. This may minimize attitudinal differences between master's and Ph.D. students. Saudi students are relatively well equipped with knowledge that makes them ideal global citizens.

On the downside, Saudi students seem less to embrace global civic engagement. Aspects of this downside may appear somewhat controversial to most respondents. Notably, the lowest-rated prompts were those involving political activism and civic organizations. Since the concept of democracy is still underdeveloped in Saudi Arabia, many of the students have a strong sense of nationalism; a similar phenomenon was observed in the Lebanese education system (Ghosn-Chelala, 2020). The commitment to ensuring the progress of a single nation makes some global civic concepts less relatable. Ghosn-Chelala (2020) similarly noted that in Lebanon, where democracy is contested and fragile, youth tend to equate civic participation with risk rather than empowerment. In Saudi Arabia, the strong national identity promoted through the education system may unintentionally compete with global identity, limiting openness to civic engagement on international issues. Since the global political scene is diverse, the idea of engaging in global advocacy for issues such as environmental sustainability or human rights can seem strange in certain settings.

Recommendations to Educators

It is often assumed that contemporary students, as “digital natives,” know how to use technology and use it effectively and appropriately (Ribble, 2015:1). If society

ignores the abuse and misuse of technology, students will receive the message that this behaviour is normal and acceptable. This point is especially relevant given the study's findings that while students demonstrated a high sense of social responsibility, they scored lower in areas of global civic engagement. This suggests that digital responsibility may not always translate into civic action or awareness. Ribble (2015) argued that all members of a society must come together to learn how to live, work, and collaborate in both the physical and digital worlds (p. 19). Ribble (2015) outlined nine elements of digital citizenship in schools. These elements are supported by questions that establish a flexible foundation for taking a closer look at the challenges of technology use, and they provide resources for technology leaders, media specialists, and educators to empower students towards becoming well-developed digital citizens (p. 17, 24).

Communities must engage in discussions to help students understand appropriate use of technology, as opposed to its misuse (Ribble, 2015). In the Saudi context, creating classroom-based discussions around digital respect and online civic participation could help bridge the gap observed in students' neutral attitudes toward global civic engagement. Beyond mere awareness, a focus on guided practice and modelling and demonstrating respectful, responsible, and safe online behaviour and citizenship is essential (Ribble, 2015:113–14). Teachers, technology leaders, and library media specialists can create opportunities for practice in a safe classroom environment where there is healthy risk-taking.

Thirdly, educational stakeholders should empower students as early as kindergarten (Hollandsworth,

Dowdy & Donovan, 2011, p. 46). While this study focused on graduate students, it highlights the value of early interventions; attitudes toward global civic responsibilities may be more deeply rooted if they are cultivated early in students' academic journeys. Beginning in kindergarten and extending through the 12th grade, digital citizenship lessons can be taught and expanded upon as needed by library media specialists, technology leaders, and educators. Students can become role models for other students and collaborate with teachers in research, library-media specialists, and parents (Hollandsworth et al., 2011, p. 46). Explicit modelling of positive technology-use lessons that teach cause and effect empowers young people not only in classroom technology use, but as lifelong digital citizens (Ribble, 2015).

As a fourth recommendation, young adults must be taught solution-seeking skills through a process-based, moral lens (Jolls, 2008:48). This aligns with the study's conclusion that students are more responsive to themes of empathy and social responsibility, which can be expanded into civic engagement through moral reasoning activities embedded in the curriculum. Jolls (2008) further asserts that process skill values, along with "skills of analysis, expression, and self-representation" will be the basis for all decision-making, their moral compass through life (p. 48). Educators furnish the toolbox for instruction through experiences, opportunities, guiding students through their academics, and strengthening their content knowledge through character education, arts, team-based play and learning, and media literacy.

Recommendations for Future Studies

Future studies should focus on comparing the Saudi education system's integration of GCED with that of United Arab Emirates (UAE) to determine Saudi Arabia's progress on the matter relative to its neighbour. This comparative analysis could reveal how each country interprets and localizes GCED in culturally distinct yet regionally connected educational environments, and whether similar patterns of student engagement and resistance, particularly in civic participation, exist across both contexts. The impact of religion on global citizenship should be explored, as religion is an important aspect of cultural diversity. For instance, the influences of Christianity and Islam on the formulation of GCED should be investigated. This is especially relevant given the centrality of Islam in the Saudi curriculum and the possible tension or synergy between religious values and global civic ideals. Understanding how religious worldviews shape students' openness to global justice, diversity, and activism would offer crucial insight into the cultural adaptation of GCED frameworks. Furthermore, a study of the concept of global civic engagement within the Saudi curriculum should be conducted to determine why it appears to be less embraced by students. This study found neutral or lower levels of student support for global civic engagement compared to other GCED dimensions. The implication being the need to examine whether this stems from curricular gaps, lack of experiential learning, or perceived cultural misalignment with activism-oriented global citizenship.

Conclusion

This study's findings indicate that Saudi Arabia has made considerable achievements in integrating GCED concepts into its education system. GCED is a gradual process that requires consistent improvements to help impart the necessary skills and knowledge to help students become better global citizens. Saudi Arabia has achieved a significant milestone in its efforts to build a curriculum that teaches students the various concepts of global citizenship. This is impressive, despite the influence of religion on Saudi education, and given the uniqueness of the principles. Saudi students appreciate the concepts of social responsibility and global competence. In this respect, they are well equipped with information and skills that would enable them to strive for a fair and just world. However, fostering global civic engagement requires some effort from the government and other educational stakeholders. Students need to embrace the idea despite their strong nationalist principles. Political, social, and economic changes in the Gulf region necessitate the adoption of global civic engagement, and the Saudi government should execute programs aimed at improving the people's perception thereof.

قائمة المراجع:
أولاً: المراجع الإنجلizية:

- Al'Abri, K 2011. The impact of globalization on education policy of developing countries: Oman as an example. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 2(4): 491–502. <https://doi:10.20533/licej.2040.2589.2011.0068>
- al-Essa, A (2010). Higher education in Saudi Arabia: A journey to find identity. Dar Al Saqi.
- Allmnakrah, A. & Evers, C 2020. The need for a fundamental shift in the Saudi Education System: Implementing the Saudi Arabian Economic Vision 2030. *Research in Education*, 106(1): 22-40.
- Almoaibed, H 2020. Choosing a career in Saudi Arabia: The role of structure and agency in young people's perceptions of technical and vocational education. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10091016/9/Almoaibed_10091016_thesis-id_redacted.pdf
- Al-Shibani, M 2015. Factors impeding organizational change in education: A case study of Tatweer. Doctoral dissertation. Callaghan, Australia: University of Newcastle].
- Alyami, R. H. (2016). A case study of the Tatweer school system in Saudi Arabia: The perceptions of leaders and teachers [Phd, University of Reading]. <https://centaur.reading.ac.uk/59581/>
- Arquitectura Viva. (2018). King Abdulaziz Center for World Culture—Ithra, Dhahran—Snøhetta. Arquitectura Viva. <https://arquitecturaviva.com/works/centro-cultural-cking-abdulaziz-5>
- Common Sense n.d.. Common Sense. Retrieved from <https://www.commonsense.org/>
- Elyas T. & Al-Ghamdi, A. A 2018. A critical “positivist” analysis of Tatweer policy in Saudi Arabia. In A. W. Wiseman P.M.

Davidson (eds.), Cross-nationally comparative, evidence-based educational policymaking and reform, (pp.241–276). Bingley, UK. Emerald Publishing Limited.

Fryer, L. K., Larson-Hall, J., & Stewart, J 2018. Quantitative methodology. In A. Phakiti, P. De Costa, L. Plonsky, & S. Starfield (eds.), The Palgrave handbook of applied linguistics research methodology (pp. 55–77). Palgrave, UK, Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-59900-1_3

Gagnon, G. W., & Collay, M. (2005). Constructivist learning design: Key questions for teaching to standards. Corwin Press.

Ghosh-Chelala, M 2020. Global citizenship education in conflict-affected settings: Implications of teachers' views and contextual challenges for the Lebanese case. *Teaching and Teacher Education*, 93. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103078>

Global Vision International 2022. Seven steps to become a global citizen. GVI. https://www.gvi.co.uk/?post_type=post&p=41011

Guro M & Weber E 2010. From policy to practice: Education reform in Mozambique and Marrere Teachers' Training College. *South African Journal of Education*, 30: 245-259. <http://www.sajournalofeducation.co.za/index.php/saje/article/view/344/202>.

Hollandsworth, R., Dowdy, L., & Donovan, J 2011. Digital citizenship in K–12: It takes a village. *Tech Trends*, 55(4): 37–47. <https://doi.org/10.1007/s11528-011-0510-z>

Horey, D., Fortune, T., Nicolacopoulos, T., Kashima, E., & Mathisen, B 2018. Global citizenship and higher education: A scoping review of the empirical evidence. *Journal of Studies in International Education*, 22(5): 472–492. <https://doi.org/10.1177/1028315318786443>

- James, C., Weinstein, E., & Mendoza, K 2019. Teaching digital citizens in today's world: Research and insights behind the Common Sense K–12 Digital Citizenship Curriculum. Common Sense Media.
- Jolls, T 2008. The impact of technology on character education. <http://www.medialit.org/sites/default/files/DOE%20Jolls%20Impact%20of%20Tech%20on%20Char%20Education.pdf>
- Jones, L. M., & Mitchell, K. J 2016. Defining and measuring youth digital citizenship. *New Media & Society*, 18(9):2063–2079. <https://doi.org/10.1177/1461444815577797>
- Karasik, T 2015, February 15 There is good reason for the Saudi brain drain. *The National*. <http://susris.com/2015/02/17/focus-ksa-transition-in-the-kingdom-karasik-nazer/>
- Liu Y & Liu Q 2021. Factors influencing teachers' level of digital citizenship in underdeveloped regions of China. *South African Journal of Education*, 41(4):1-17. <https://doi.org/10.15700/saje.v41n4a1886>
- Marghalani, S. A 2017. Islamic education in Saudi Arabia. *Handbook of Islamic Education*, 1–14. Location?
- Marovah T 2019. Citizenship formation through curriculum and pedagogical practices: Evidence from two Zimbabwean teachers' colleges. *South African Journal of Education*, 39(2): S1-S10. <https://doi.org/10.15700/saje.v39ns2a1411>
- Meier C 2007. Enhancing intercultural understanding using e-learning strategies. *South African Journal of Education*, 27: 655-671. <http://www.sajournalofeducation.co.za/index.php/saje/article/view/137/91>
- Mohiuddin, K., Nasr, O. A., Nadhmi Miladi, M., Fatima, H., Shahwar, S., & Noorulhasan Naveed, Q. (2023). Potentialities and priorities for higher educational development in Saudi Arabia for the next

- decade: Critical reflections of the vision 2030 framework. *Heliyon*, 9(5), e16368-83. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16368>
- Moolman B, Essop R, Makoae M, Swartz S, & Solomon JP 2020. School climate, an enabling factor in an effective peer education environment: Lessons from schools in South Africa. *South African Journal of Education*, 40(1):1-10. <https://doi.org/10.15700/saje.v40n1a1458>
- Morais, D. B., & Ogden, A. C 2011. Initial development and validation of the global citizenship scale. *Journal of Studies in International Education*, 15(5). 445–466. <https://doi.org/10.1177/1028315310375308>
- Mosaad, K 2016, May 25. How will Saudi Arabia revamp its education system? *Fair Observer*. http://www.fairobserver.com/region/middle_east_north_africa/will-saudi-arabia-revamp-education-system-11082/
- North–South Centre 2002. Europe-wide global education congress: The Maastricht Global Education Declaration. <https://rm.coe.int/168070e540>
- Nguyen, Minh Thanh 2021, Validating a scale for measuring students' perspectives toward global citizenship: A case at a private university in Vietnam. *Education Quarterly Reviews*, 4 (3): 575-587.
- Ohler, J 2011. Digital citizenship means character education for the digital age. *Kappa Delta Pi Record*, 48(1): 25–27. <http://cupdx.idm.oclc.org/login?url=https://search-proquest-com.cupdx.idm.oclc.org/docview/903978318?accountid=10248>
- Pacho, T. O 2020. Global citizenship education in the era of globalization. In J. Keengwe (eds.), *Handbook of research on*

- diversity and social justice in higher education (pp. 274–291). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-7998-5268-1.ch016>
- Ribble, M 2015. Digital citizenship in schools: nine elements all students should know (3rd ed.). International Society for Technology in Education. www.iste.org
- Rideout, V., & Robb, M. B 2020. The Common Sense census: Media use by kids age zero to eight, 2020. https://www.commonsensemedia.org/sites/default/files/uploads/research/2020_zero_to_eight_census_final_web.pdf
- Siedlecki, S. L 2020. Understanding descriptive research designs and methods. *Clinical Nurse Specialist*, 34(1): 8–12. <https://doi.org/10.1097/NUR.0000000000000493>
- Sürütçü, L., & Maşlakçı, A 2020. Validity and reliability in quantitative research, 8: 2694–2726. <https://doi.org/10.15295/bmij.v8i3.1540>
- UNESCO 2015. Global Citizenship Education topics and learning objectives. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>
- United Nations 2012. Global Education First Initiative (GEFI). An initiative of the United Nations Secretary-General. http://www.unaids.org/sites/default/files/media_asset/20120927_EducationFirst_en_0.pdf
- Vasileiou, K., Barnett, J., Thorpe, S., & Young, T. (2018). Characterising and justifying sample size sufficiency in interview-based studies: Systematic analysis of qualitative health research over a 15-year period. *BMC Medical Research Methodology*, 18(1), 148. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0594-7>

- Victoria State Government 2022. Dimension: Global citizenship.
<https://www.education.vic.gov.au:443/school/teachers/management/improvement/Pages/dimension4global.aspx>
- World Bank 2012. Report on Saudi expenditure on education, 1999–2012.
<http://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.TOTL.GD.ZS>
- Yamada, M. (2018). Can Saudi Arabia move beyond “Production with Rentier Characteristics”? Human Capital Development in the transitional oil economy. *The Middle East Journal*, 72(4), 587–609. <https://doi.org/10.3751/72.4.13>
- Yemini, M. & Furstenburg, S 2018. Students’ perceptions of global citizenship at a local and an international school in Israel. *Cambridge Journal of Education*.
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2017.1418835>.

Appendix A:

Table 2 Participants attitude toward global citizenship

Likert Statement	Number and Percent of Respondents						Mean*	S.D.*	order
		Strongly disagree	Disagree	neutral	Agree	Strongly Agree			
Social responsibility (SR): Global justice and disparities									
I think that most people around the world get what they are entitled to have	N	10	69	38	21	8	2.64	.995	
	%	6.8	47.3	26.0	14.4	5.5			
It is OK if some people in the world have more opportunities than others.	N	10	30	16	68	22	3.42	1.173	
	%	6.8	20.5	11.0	46.6	15.1			
I think that people around the world get the rewards and punishments they deserve.	N	12	52	29	39	14	2.94	1.158	
	%	8.2	35.6	19.9	26.7	9.6			
In times of scarcity, it is sometimes necessary to use force against others to get what you need.	N	33	50	23	31	9	2.54	1.227	
	%	22.6	34.2	15.8	21.2	6.2			
The world is generally a fair place.	N	23	57	36	23	7	2.55	1.083	
	%	15.8	39.0	24.7	15.8	4.8			
No one country or group of people should dominate and exploit others in the world.	N	2	1	4	46	93	4.55	.715	
	%	1.4	.7	2.7	31.5	63.7			
Social responsibility: Altruism and empathy									
The needs of the worlds' most fragile people are more pressing than my own	N	9	42	40	34	21	3.11	1.157	
	%	6.2	28.8	27.4	23.3	14.4			
I think that many people around the world are poor because they do not work hard enough	N	31	71	20	21	3	2.27	1.021	
	%	21.2	48.6	13.7	14.4	2.1			
I respect and am concerned with the rights of all people, globally	N	0	1	16	74	55	4.25	.673	
	%	0.0	.7	11.0	50.7	37.7			
Social responsibility: Global interconnectedness and personal responsibility									
Developed nations have the obligation to make incomes around the world as equitable as possible	N	8	30	40	53	15	3.25	1.069	
	%	5.5	20.5	27.4	36.3	10.3			
Americans should emulate the more sustainable and equitable behaviors of other developed countries.	N	5	18	31	61	31	3.65	1.054	
	%	3.4	12.3	21.2	41.8	21.2			
I do not feel responsible for the world's inequities and problems.	N	3	21	24	56	42	3.77	1.081	
	%	2.1	14.4	16.4	38.4	28.8			
I think in terms of giving back to the global society	N	7	14	46	57	22	3.50	1.019	
	%	4.8	9.6	31.5	39.0	15.1			
Global competence (GC): Self-awareness									
I am confident that I can thrive in any culture or country	N	2	11	22	83	28	3.85	.866	
	%	1.4	7.5	15.1	56.8	19.2			
I know how to develop a place to help mitigate a global environmental or social problem	N	3	15	35	76	17	3.61	.897	
	%	2.1	10.3	24.0	52.1	11.6			
I know several ways in which I can make a difference on some of this world's most worrisome problems	N	2	28	41	63	12	3.38	.933	
	%	1.4	19.2	28.1	43.2	8.2			

I am able to get other people to care about global problems that concern me	N	3	18	37	70	18	3.56	.932	
	%	2.1	12.3	25.3	47.9	12.3			
Global competence: Intercultural communication									
I unconsciously adapt my behavior and mannerisms when I am interacting with people of other cultures.	N	2	31	27	59	27	3.53	1.065	
	%	1.4	21.2	18.5	40.4	18.5			
I often adapt my communication style to other people's cultural background.	N	3	18	22	75	28	3.73	.978	
	%	2.1	12.3	15.1	51.4	19.2			
I am able to communicate in different ways with people from different cultures.	N	0	10	16	90	30	3.96	.769	
	%	0.0	6.8	11.0	61.6	20.5			
I am fluent in more than one language	N	9	39	9	74	15	3.32	1.156	
	%	6.2	26.7	6.2	50.7	10.3			
I welcome working with people who have different cultural values from me	N	1	6	20	81	38	4.02	.792	
	%	.7	4.1	13.7	55.5	26.0			
I am able to mediate interactions between people of different cultures by helping them understand each other's values and practices.		3	25	32	65	21	3.90	.866	
		2.1	17.1	21.9	44.5	14.4			
Global competence: Global knowledge									
I am informed of current issues that impact international relationships	N	1	11	23	77	34	3.52	1.005	
	%	.7	7.5	15.8	52.7	23.3			
I feel comfortable expressing my views regarding a pressing global problem in front of a group of people	N	3	25	32	65	21	3.36	1.002	
	%	2.1	17.1	21.9	44.5	14.4			
I am able to write an opinion letter to a local media source expressing my concerns over global inequalities and issues	N	4	27	45	53	17	2.95	1.129	
	%	2.7	18.5	30.8	36.3	11.6			
Global civic engagement (GCE): Involvement in civic organizations									
Over the next 6 months, I plan to do volunteer work to help individuals and communities abroad	N	11	49	36	36	14	2.82	1.089	
	%	7.5	33.6	24.7	24.7	9.6			
Over the next 6 months, I will participate in a walk, dance, run, or bike ride in support of a global cause	N	12	55	38	30	11	2.55	1.064	
	%	8.2	37.7	26.0	20.5	7.5			
Over the next 6 months, I will volunteer my time working to help individuals or communities abroad	N	21	61	33	25	6	2.90	1.094	
	%	14.4	41.8	22.6	17.1	4.1			
Over the next 6 months, I plan to get involved with a global humanitarian organization or project.	N	12	48	40	35	11	3.01	1.086	
	%	8.2	32.9	27.4	24.0	7.5			
Over the next 6 months, I plan to help international people who are in difficulty	N	9	45	41	38	13	3.05	1.125	
	%	6.2	30.8	28.1	26.0	8.9			
Over the next 6 months, I plan to get involved in a program that addresses the global environmental crisis.	N	11	40	40	40	15	2.78	1.054	
	%	7.5	27.4	27.4	27.4	10.3			
Over the next 6 months, I will work informally with a group toward solving a global humanitarian problem	N	14	51	41	33	7	2.66	.993	
	%	9.6	34.9	28.1	22.6	4.8			
	N	17	50	49	26	4	2.99	1.201	

Over the next 6 months, I will pay a membership or make a cash donation to a global charity	%	11.6	34.2	33.6	17.8	2.7			
Global civic engagement: Political voice									
Over the next 6 months, I will contact a newspaper or radio to express my concerns about global environmental, social, or political problems	N	16	43	27	46	14	2.29	.896	
	%	11.0	29.5	18.5	31.5	9.6			
Over the next 6 months, I will express my views about international politics on a website, blog, or chat room	N	25	69	38	12	2	2.29	.996	
	%	17.1	47.3	26.0	8.2	1.4			
Over the next 6 months, I will sign an e-mail or written petition seeking to help individuals or communities abroad.	N	31	64	33	14	4	2.34	1.013	
	%	21.2	43.8	22.6	9.6	2.7			
Over the next 6 months, I will contact or visit someone in government to seek public action on global issues and concerns.	N	29	63	33	17	4	2.16	.932	
	%	19.9	43.2	22.6	11.6	2.7			
Over the next 6 months, I will display and/or wear badges/stickers/signs that promote a more just and equitable world.	N	34	70	29	10	3	2.43	1.150	
	%	23.3	47.9	19.9	6.8	2.1			
Over the next 6 months, I will participate in a campus forum, live music, or theater performance or other event where young people express their views about global problems.	N	34	53	27	26	6	2.42	1.081	
	%	23.3	36.3	18.5	17.8	4.1			
Global civic engagement: Global civic activism									
If at all possible, I will always buy fair-trade or locally grown products and brands	N	31	55	32	24	4	3.51	.970	
	%	21.2	37.7	21.9	16.4	2.7			
I will deliberately buy brands and products that are known to be good stewards of marginalized people and places	N	7	14	38	72	15	3.43	1.126	
	%	4.8	9.6	26.0	49.3	10.3			
I will boycott brands or products that are known to harm marginalized global people and places	N	8	25	34	54	25	3.90	1.013	
	%	5.5	17.1	23.3	37.0	17.1			

فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات البحث العلمي لدى
طالبات الدراسات العليا في تخصص مناهج وطرق تدريس التربية
الإسلامية

د. مهديّة صالح خلف الثقفي
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الباحة-المملكة العربية السعودية

فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طالبات الدراسات العليا في تخصص مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية

د. مهديه صالح خلف الثقفي

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة الباحة - المملكة العربية السعودية

تاريخ تقديم البحث: ١٤٤٦/٠٧/٢٤ هـ تاريخ قبول البحث: ١٤٤٦/١١/١٥ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طالبات مقرر حلقة بحث في مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية بمرحلة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الباحة، ولتحقيق هذا المهدف تم استخدام المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة (القياسين القبلي والبعدي)؛ للكشف عن أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات البحث العلمي، وتكونت العينة من (١٤) طالبة، طبق عليهم قائمة مهارات البحث العلمي قبل البدء في التدريس (التطبيق القبلي)، ومن ثم تم تدريسيهم المقرر باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي، وبعد الانتهاء من التدريس طبق عليهم قائمة مهارات البحث العلمي (التطبيق البعدي)، وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٥)، بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارات البحث العلمي لصالح التطبيق البعدي، ووجد أثر كبير لإستراتيجية التساؤل الذاتي لدى أفراد المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة حجم الأثر (R) (0.88)، مما يشير إلى فعالية استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طالبات مناهج التربية الإسلامية بالدراسات العليا.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية التساؤل الذاتي، مهارات البحث العلمي.

The Effectiveness of the Self-Questioning Strategy in Developing Scientific Research Skills Among Postgraduate Students in Curriculum and Instruction of Islamic Education

Dr. MAHDIYYAH SALEH ALTHAGAFI

Department curriculum and teaching methods – Faculty Education

Al-Baha university- Saudi Arabia

Abstract:

This study aimed to investigate the impact of the self-questioning strategy on developing research skills among female postgraduate students enrolled in the Research Seminar course in Curriculum and Instruction of Islamic Education at the College of Education, Al-Baha University. A quasi-experimental one-group pretest–posttest design was employed. The sample consisted of 14 students who were assessed using a research skills checklist before the intervention (pretest). The course was then taught using the self-questioning strategy, after which the same checklist was administered (posttest). Results revealed statistically significant differences at the 0.05 level between the pretest and posttest scores in favor of the posttest. Furthermore, a large effect size ($r = 0.88$) was observed, indicating the effectiveness of the self-questioning strategy in enhancing research skills among postgraduate students in Curriculum and Instruction of Islamic Education.

key words: self-questioning strategy, research skills.

المقدمة:

تعد الجامعات من المؤسسات التعليمية التي تسهم في بناء وتشكيل الأجيال الصاعدة من خلال دورها الفعال في تنمية القوى البشرية، خاصة في عصر تدفق المعرفة التي أصبحت تصوغ الحياة وترسم أهداف ورؤى المستقبل في مختلف الميادين، ومن هذا المنطلق ينبغي أن تحول أهدافها من التعليم إلى إنتاج المعرفة والتركيز على إعداد جيل من العلماء من خلال تحقيق عمق العلاقة التفاعلية والمتبادلة بين التعليم والبحث العلمي وعدم الفصل بينهما، وذلك من خلال البرامج الدراسية التي تعمل على تنمية أنماط تفكير متنوعة ومتعددة، ويعود البحث العلمي أحد الوظائف الأساسية للجامعات، حيث يعتبر أحد الأنشطة الرئيسة التي تعتمد عليها تطويرها وتقديمها، وذلك من خلال امتلاكها لصفوة العقول والكفاءات التي تتوفر فيها الخبرة والقدرة على الإبداع والتجدد (Gull & Arshad, 2018).

ولذا يسعى التربويون إلى وضع الخطط والبرامج التي تتماشى مع النطورة العلمي والتكنولوجي في العالم وذلك لأن أهم أهداف عملية التعلم هي تنمية تفكير المتعلم وتعليميه مهارات البحث والاكتشاف لتمكينه من التعامل بنجاح مع التطورات والتغيرات السريعة التي تنتج عنها تحديات مختلفة في كافة جوانب الحياة، ومن التحديات الخطيرة في النظم التعليمية أن المعلومات المقدمة للطلبة تكون جاهزة من مصادرها سواء كان هذا المصدر المعلم أو المنهج مما يقلل من فاعلية العلم والمعرفة في واقع حياة المتعلم (Alutaybi & Alsowat, 2020).

وقد بدأ الاهتمام بإستراتيجيات التعليم والتدريس والتعلم من أجل الدور الفعال الذي تؤديه في تحسين بيئة التعلم للوصول إلى نتاجات تربوية مواكبة للعصر ومحفقة لطموحات التربويين وال المتعلمين أنفسهم؛ ولذلك أصبحت عملية تطوير مهارات

وقدرات المتعلمين وزيادة تحصيلهم لا تأتي إلا من طريق الاعتماد على طرائق التدريس التي تترجم محتوى المادة على أرض الواقع إلى أداء تربوي يسهم في نمو شخصية المتعلم وتطوير مهاراته العقلية، ولا يتحقق هذا إلا بطريقة التدريس الجيدة، لذلك استوجب على المعلم أن يتجاوز وظيفة الناقل للمعلومات والأخذ باستعمال الطرائق والإستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تعطي فرصاً حقيقة لتنمية قدرات ورغبات المتعلم لأنها تذلل صعوبات التعلم ومشكلات المتعلمين، وتتوفر المشاركة الإيجابية للمتعلم في النشاطات التربوية.

وإستراتيجية التدريس خطة تصف الإجراءات التي يقوم بها المعلم والمتعلم بغية تحقيق نتاجات التعلم المرجوة من خلال قيام المتعلم بالأنشطة المختلفة التي تحدث تغييراً مرغوباً في سلوكه ومقدراته على التفكير والإبداع، ومن خلالها يمكن تحديد دور كل من المعلم والمتعلم داخل الصدف، وتعد إستراتيجيات التدريس باختلاف صورها وسيلة الاتصال الحقيقة الناقلة لرسالة التعليم والتعلم، سواءً أكان محتوى الرسالة معرفياً، أو مهارياً، أو وجدانياً، وإستراتيجيات التدريس وطريقه وأساليبه غالباً ما تكون متنوعة بتنوع الأهداف التعليمية المقصودة، لذا أصبح من مسؤوليات المعلم أن يختار الإستراتيجية المناسبة لتحقيق الأهداف، وبفضل اعتماد الإستراتيجيات التي تعتمد على نشاط كل من المعلم والطالب، إذ تساعد هذه الإستراتيجيات على جعل التعلم إيجابياً نشطاً مبنياً على التفاعل المتبادل بين كل من المعلم والمتعلم (قطامي، ٢٠١٣).

وانطلاقاً من أهمية استخدام الإستراتيجيات الحديثة في التدريس وبشكل فعال في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة وتشجيع المتعلم على المشاركة النشطة والفاعلة في عملية التعلم، وتشجيعه على البحث لإيجاد حلول للمشكلات التي تواجهه،

ظهرت إستراتيجيات حديثة منها إستراتيجية التساؤل الذاتي التي تعد إحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة وأكثرها شيوعا في تطبيقات البحث والدراسات التربوية، التي تهدف إلى تطوير الوعي الذاتي بعملية الفهم التي تساعد الطلبة على فحص فهمهم، بحيث يصبحون على وعي بماذا يتعلمون؟ وكيف يتعلمون؟ والتحكم في عملية الفهم القرائي، فاستعمال التساؤل الذاتي يساعد الطلبة على تركيز انتباهم على مكونات معينة من تفكيرهم ويجعلهم على تأمل تفكيرهم بحيث يستطيعون أن يراقبوه ويوجهوه على نحو أفضل (محمد، ٢٠١٠).

وإستراتيجية التساؤل الذاتي هي إحدى الإستراتيجيات المعرفية لما لها من ارتباط بالبنية المعرفية وما يتربّب عليها من عمليات معرفية، مثل الانتباه الانتقائي للمعلومات التي يستقبلها المتعلم، والتفسير الانتقائي لها، وإعادة صياغة المعلومات المستلمة في تراكيب لغوية جديدة، وتخزين هذه التراكيب في الذاكرة البعيدة المدى واسترجاعها عند الحاجة (عطية، ٢٠١٥)

وكما يشير الجزار وبدوي (٢٠٠٦) إلى أهمية إستراتيجية التساؤل الذاتي ودورها في التقليل من صعوبة التعلم والمساعدة على التحكم في التفكير وتنمية العديد من المهارات وخاصة مهارات الفهم وما وراء المعرفة، كالتحطيط، والمراقبة، والتقويم، والقدرة على حل المشكلات وتوجيه السلوك قبل وأثناء وبعد أداء المهمة، وزيادة وعي المتعلم بعمليات التفكير وتنظيم المعلومات.

حيث تمثل هذه الإستراتيجية مورداً غنياً في تعزيز عمليات الاندماج الفكري للطلاب في مهام التفكير لديهم وبما يمكنهم أيضاً من إنجاز المهام التعليمية ونقدتها، إذ أن الاستخدام الفعال للأسئلة يسهم في معالجة المعلومات بطريقة عميقة، كما تساعد الطلبة على الانخراط بفاعلية في التجارب التعليمية المخططة،

وكذلك تسهم في تطوير كفاءات المتعلم اللغوية والتعبيرية، ولا يمكن لهذه العيادات أن تتحقق إلا من خلال دعوة الطلاب إلى طرح أنواع مختلفة من الأسئلة وشرحها بطريقة مفيدة، حيث تبين وجود علاقة قوية بين الاستجواب الفعال والتفكير والإنجاز (Nair, 2017).

ويعتمد البحث العلمي على تطبيق الطريقة العلمية وتسخير كافة الأدوات المتاحة لخدمة العملية البحثية، كما يعتمد على الفضول وحب الاستطلاع، بالشكل الذي يساعد على تقديم كم من المعلومات العلمية والنظريات التي تستهدف تقديم وصفٍ لمختلف الظواهر الموجودة في البيئة الطبيعية وكذلك تقديم تفسيرٍ منطقيٍ لها، وبالشكل الذي يساعد على نقل الإطار النظري إلى الواقع التطبيقي (Glazunov, 2012).

ويعُد مقرر مناهج البحث محطةً أساسية في النشاط المعرفي، حيث تمثل الانتقال من مرحلة جمع الحقائق واللاحظات إلى صياغة الفرضيات والقوانين وصولاً إلى بناء النظريات، وكلما كانت لدى الباحثين مهارات بحثية متقدمة، تمكنوا من إنجاز أبحاثهم بكفاءة أكبر من حيث الوقت والجهد والتكليف؛ لذا، فإن تطوير المهارات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا يسهم في تأهيل جيل من الباحثين القادرين على الإنتاج العلمي؛ مما يعزز دور الجامعات في تحقيق رسالتها العلمية.

وتعتبر مهارات البحث جزءاً أساسياً من عملية التعلم في مقرر مناهج البحث وينبغي على أن الباحث أن يكون على إلمام تام بطبيعة المناهج البحثية التي يتم توظيفها في العملية البحثية والأدوات المختلفة التي يمكن الاستعانة بها في ذلك الأمر، وتعتبر المعرفة بتلك الأمور أساساً للقيام بالعملية البحثية بصورة أفضل، كما أنها تساعد على خلق حالة من التفكير المنظم والتفكير بصورة موضوعية في القضايا المختلفة، هذا إضافة إلى أن المعرفة بالكيفية التي يمكن من خلالها القيام بالعملية

البحثية بصورة دقيقة من شأنه أن يساعد الباحث فيما بعد على تقييم النتائج التي يتم الحصول عليها، أضف إلى ذلك أن معرفة الكيفية التي يمكن من خلالها القيام بالعملية البحثية من شأنه أن يساعد على إشباع النهم المعرفي للفرد واكتساب الخبرات الجديدة (Kothari, 2004).

وترى الباحثة أن مرحلة الدراسات العليا مرحلة مناسبة لتطبيق تجربة هذه الدراسة عن طريق تطبيق إستراتيجية تدريسية حديثة، ولكن الطالبات في هذه المرحلة العمرية قد وصلوا إلى مرحلة من النضج العقلي والتفكير، إلى جانب أن مقرر مناهج البحث هي مقرر مناسب لتطبيق التجربة إذ ينبغي على الطالبة في هذه المرحلة أن تكون على علم ودرأية بما هي مناهج البحث، ومهارات إنجاز البحث العلمي.

تم اختيار إستراتيجية التساؤل الذاتي دون غيرها من إستراتيجيات ما وراء المعرفة نظراً لما تتميز به من قدرة على تعزيز التفكير التأملي، وتنمية مهارات البحث العلمي بطريقة منهجية، حيث تتيح هذه الإستراتيجية للمتعلمين فرصة مراقبة تفكيرهم وتنظيمه أثناء مراحل البحث المختلفة، بدءاً من تحديد المشكلة البحثية وصياغة الفرض، مروراً بجمع المعلومات وتحليلها، وصولاً إلى تقييم النتائج وكتابتها بأسلوب علمي دقيق.

وتتسم إستراتيجية التساؤل الذاتي بفاعليتها في تحسين مهارات التفاعل مع النصوص العلمية، وصياغة الأسئلة العميقية التي تسهم في تربية القدرة على التحليل والتفصير والاستدلال، كما أشارت دراسة Syamsiah et al. (2018) إلى دورها المخوري في تعزيز الفهم القرائي، حيث بينت أن الأسئلة الذاتية التي يطرحها المتعلمون على أنفسهم أثناء التعلم تسهم في تنظيم عمليات التفكير، وتساعدهم على استيعاب النصوص المعقدة بشكل أعمق، كما أكدت دراسة Aldossari &

على أن التساؤل الذاتي يُعد من الأدوات الفعالة في تطوير التحصيل الأكاديمي ومهارات التفكير الناقد، وهو ما يتوافق مع أهداف البحث العلمي التي تتطلب قدرة عالية على النقد والتحليل.

وبالمقارنة مع إستراتيجيات أخرى مثل "المراقبة الذاتية" أو "التخطيط المسبق"، فإن إستراتيجية التساؤل الذاتي تتتفوق بكونها تدمج بين التخطيط والتقييم الذاتي والتوجيه المعرفي؛ مما يجعلها أداة تعليمية شاملة قادرة على تمكين الطلاب من امتلاك زمام المبادرة أثناء البحث، وتوظيف مهارات التفكير العليا بفاعلية أكبر (Hamad & Baniabdelrahman, 2023).

لذلك تم تبني إستراتيجية التساؤل الذاتي في هذه الدراسة باعتبارها من أكثر إستراتيجيات ما وراء المعرفة تكاملاً، حيث تجمع بين التأمل الذاتي، والتخطيط، والتقييم المستمر، وهي عوامل ضرورية في تطوير مهارات البحث العلمي لدى طالبات الدراسات العليا.

مشكلة الدراسة:

يعد البحث العلمي أحد الركائز الأساسية لتطوير المعرفة في مختلف التخصصات الأكادémية، حيث يسهم في تحسين جودة المخرجات العلمية ويعزز قدرة الباحثين على التحليل والنقد والاستدلال العلمي. ومع ذلك تشير العديد من الدراسات إلى ضعف مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا، مما يؤثر سلباً على جودة الأبحاث المقدمة ويحدّ من قدرتهم على إنتاج معرفة أصلية ومبتكرة (Al-Khasawneh, 2013).

ورغم إدراج مادة مناهج البحث ضمن مقررات الدراسات العليا، إلا أن العديد من الدراسات، مثل دراسة حمدان والعمري (2022) تؤكد أن التدريس التقليدي لهذه المادة لا يحقق النتائج المرجوة، حيث يميل بعض أعضاء هيئة التدريس إلى

الأساليب الإلقاءية التي تركز على نقل المعلومات بدلاً من تفعيل دور الطالب في بناء المعرفة بأنفسهم. كما كشفت بعض التقارير الأكاديمية أن ما يقارب (٦٥٪) من طلبة الدراسات العليا يواجهون صعوبات في تحديد مشكلة البحث وصياغة الفروض و اختيار المنهجية المناسبة؛ مما يعكس سلباً على جودة الإنتاج العلمي في الجامعات. (Alutaybi & Alsowat, 2020)

وفي ظل هذه التحديات، بزرت الحاجة إلى تبني إستراتيجيات تعليمية حديثة تعزز التعلم النشط وتنمي مهارات البحث العلمي بشكل أكثر فاعلية. ومن بين هذه الإستراتيجيات، تعد إستراتيجية التساؤل الذاتي من أكثر إستراتيجيات ما وراء المعرفة فاعلية في تعزيز التفكير التأملي وتنظيم المعرفة، حيث تساعد الطلبة على صياغة أسئلتهم الخاصة وتحليل المعلومات بعمق، مما يمكّنهم من بناء المعرفة العلمية بطريقة منهجية ومستقلة (Syamsiah et al., 2018).

إضافة إلى ما سبق، فقد لاحظت من خلال تجربتي كباحثة أثناء تدريس الطالبات في مقرر "حلقة بحث"، وكذلك خلال إشرافي عليهن ومناقشتهن، أن العديد منهن يواجهن صعوبة حقيقة في التعامل مع مهارات البحث العلمي الأساسية، ومن أبرز المشكلات التي واجهتها: عدم القدرة على تحديد مشكلة البحث بدقة، وصياغة الفرضيات بشكل علمي، و اختيار المنهجية المناسبة، فضلاً عن ضعف في تحليل الدراسات السابقة وتوظيفها بفاعلية؛ وقد انعكس هذا الضعف على جودة الأبحاث المقدمة، حيث لاحظت تكرار الأخطاء المنهجية، والاعتماد على النقل الحرفي دون تحليل أو نقد علمي؛ مما يشير إلى الحاجة الماسة إلى تطوير إستراتيجيات تعليمية تفاعلية تُمكّن الطالبات من اكتساب هذه المهارات بطريقة أكثر عمقاً واستقلالية؛ بناءً على ذلك جاءت هذه الدراسة لسد هذه الفجوة من

خلال توظيف إستراتيجية التساؤل الذاتي كأداة لتعزيز التفكير النقدي والمنهجي لدى طالبات الدراسات العليا، مما يسهم في تحسين جودة أبحاثهن وقدرتهن على إنتاج معرفة علمية أصلية.

وبناءً على ذلك، تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال التالي: ما أثر استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي على تنمية مهارات البحث العلمي لدى طالبات الدراسات العليا في تخصص مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية؟ على الرغم من وجود العديد من الدراسات التي تناولت إستراتيجيات ما وراء المعرفة، مثل التفكير التأملي ومراقبة الفهم، فإن الدراسات التي بحثت في أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي تحديداً في تنمية مهارات البحث العلمي لا تزال محدودة، وإن غالباً ما ترتكز الأبحاث السابقة على تنمية مهارات القراءة الناقدة أو التحصيل الأكاديمي (Aldossari & Aldajani, 2021 ؛ الظفيري، ٢٠٢١)؛ لذا تسعى هذه الدراسة إلى سد هذه الفجوة من خلال اختبار فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في سياق البحث العلمي، وليس فقط في القراءة والفهم؛ مما يسهم في تقديم نموذج تعليمي أكثر تفاعلية يعزز قدرة طالبات على إنتاج أبحاث ذات جودة أكاديمية عالية.

هدف الدراسة:

- الكشف عن أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات البحث العلمي، وهو ما يتحقق من خلال تطبيق القائمة قبل وبعد التدريس مقارنة التحسن في أداء طالبات.

- تحسين قدرة الطالبات على صياغة المشكلات البحثية والأطر النظرية والتصنيمات المنهجية، ويتم قياس ذلك عبر البنود المتعلقة بـ صياغة مشكلة البحث، اختيار المنهج المناسب، وتحليل الدراسات السابقة.

- تعزيز مهارات التحليل والنقد العلمي لدى الطالبات، حيث تقيس القائمة مدى قدرة الطالبات على مناقشة النتائج، تفسيرها وفق أسس علمية، وتقديم توصيات بحثية قائمة على الأدلة.

فرض الدراسة: يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات القياس القبلي والبعدي على قائمة مهارات البحث العلمي لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدى.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية للدراسة:

- تسهم الدراسة في إثراء المعرفة المتعلقة باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في مجال البحث العلمي، خاصة في سياق تدريس مناهج التربية الإسلامية.

- تقدم الدراسة إضافة إلى الأدبيات التربوية حول فاعلية الإستراتيجيات التعليمية الحديثة في تنمية مهارات البحث العلمي؛ مما يدعم تطوير برامج الدراسات العليا.

الأهمية التطبيقية للدراسة:

- تساعد في تحسين أداء طالبات الدراسات العليا في إعداد الأبحاث العلمية من خلال تنمية مهارات البحث لديهن باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي.

- توفر مرجعاً عملياً للمعلمين وأساتذة الجامعات لتوظيف إستراتيجية التساؤل الذاتي كأداة فعالة في تدريس مقررات مناهج البحث.

- تقدم دليلاً للباحثين لتطبيق هذه الإستراتيجية في بيئات تعليمية مختلفة لتحسين الكفاءة البحثية لطلابات الدراسات العليا.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تمثل في مهارات البحث العلمي (العنوان- المشكلة- الأهداف- الفروض- الحدود- الإطار النظري- الدراسات السابقة- التصميم- العينة- الأدوات النتائج- المراجع) وإستراتيجية التساؤل الذاتي.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤٤هـ.

الحدود المكانية: كلية التربية بجامعة الباحة.

مصطلحات الدراسة:

مهارات البحث العلمي:

تعرف مهارات البحث العلمي بأنها: "مجموعة من القدرات والمعرفة التي تُمكّن الباحث من جمع المعلومات، تحليلها، تقييمها، وتنظيمها بشكل فعال، وذلك بغرض الوصول إلى نتائج علمية دقيقة وموثوقة. وتتعدد هذه المهارات وتختلف بحسب التخصص الأكاديمي، ولكنها تتضمن بعض المهارات الأساسية المشتركة في جميع المجالات البحثية (Cottrell, 2017, p.17).

وتعرف الباحثة مهارات البحث العلمي إجرائياً: بأنها قدرة الطالبة على إجراء بحث علمي بكماءة عالية تمثل في اتباع خطوات البحث العلمي من خلال ما اكتسبته من مقررات برنامج الدراسات العليا ومن خلال توجيهات المشرفة وتوفير البيئة البحثية التي تمكنها من إعداد البحث بطريقة علمية سليمة.

إستراتيجية التساؤل الذاتي:

عرفها الشويفي (٢٠٢١) بأنها: "إحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة وتوصف بأنها مجموعة الإجراءات التي يقوم بها الطالب تحت إشراف المعلم وإدارته، وأن يفكر فيما يفكر فيه وأن يعرف الأنشطة والعمليات الذهنية التي تستعمل قبل وفي أثناء وبعد التعلم للقيام بالعمليات المعرفية وما وراء المعرفة (ص. ٥١١)." .

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: مجموعة الإجراءات التي تدرس بها طالبات المجموعة التجريبية وتساعدهن على توليد أسئلتهن الذاتية عند دراستهن مقرر مناهج البحث، ومحاولة الإجابة عنها فيتمكن خلالها من فهم المادة العلمية واستيعابها والقدرة على إثارة التفكير، وتم على مراحل ثلاث، هي: مرحلة ما قبل التدريس، ومرحلة أثناء التدريس، ومرحلة ما بعد التدريس.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

إستراتيجية التساؤل الذاتي:

مفهوم إستراتيجية التساؤل الذاتي:

إن إستراتيجية التساؤل الذاتي تستمد أساسها من النظرية البنائية التي ترى أن المتعلم يبني معرفته بنفسه من خلال تفاعل معرفته الجديدة مع خبراته السابقة، حيث يتشكل المعنى داخل بنية المعرفة ويجعل التعلم على نحو أفضل. كما أنها إحدى إستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي الذي يعني وعي الفرد بالعمليات والإجراءات العقلية التي يستخدمها في حل المشكلة، لوضع الخطط في اختيار الإستراتيجيات المناسبة لحل المشكلة، والسيطرة والتحكم بمحrirيات تفكيره ومراقبة أفكاره وتنظيمها أثناء الحل، ثم مراجعته الذاتية لهذه الخطط والإجراءات لاختيار

الإستراتيجية أو تعديلها أو التخلّي عنها و اختيار أخرى بديلة (King, 1991; Zimmerman, 2002)

من خلال استقراء الأدب التربوي يمكن تعريف إستراتيجية التساؤل الذاتي بأنها عبارة عن مجموعة من الأسئلة التي يوجهها الطالب لنفسه قبل وأثناء وبعد حل مشكلة معينة، هذه الأسئلة تساعد على خلق بناء انفعالي و معرفي لدى الطالب، كما تساعد على تركيز انتباذه نحو العمليات الأساسية في المشكلة، وربط معرفته السابقة بمعرفته الجديدة لاختيار أفضل إستراتيجية للحل، والإبقاء على وعيه أثناء عمليات التفكير، و مراقبة تقدمه نحو تحقيق الهدف، و تقييم هذا التقدم (Alawneh et al., 2024; Barreto et al., 2025; Daniel & Williams, 2021; Hamad & Baniadelrahman, 2023).

أهداف التساؤل الذاتي:

تُعد إستراتيجية التساؤل الذاتي إحدى الأدوات التعليمية الفعالة التي تساعد المتعلمين على تعزيز التفكير التأملي و تنشئة مهاراتهم في تنظيم المعرفة، و يتمثل جوهر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تمكين المتعلم من أن يصبح مشاركاً نشطاً في عملية التعلم، بحيث يطرح أسئلة ذاتية على نفسه قبل وأثناء وبعد عملية التعلم، هذه الأسئلة ليست مجرد أداة لفهم المادة الدراسية فحسب، بل هي وسيلة لتحفيز المتعلم على التفاعل مع المحتوى التعليمي و ربطه بالخبرات و المعرفات السابقة؛ مما يسهم في بناء التعلم العميق و تحقيق نتائج تعليمية مستدامة.

تتمثل أهمية الأسئلة التي يوجهها المتعلم لنفسه في دورها في تحفيزه على تحديد أهداف واضحة تشجعه على القيام بالأنشطة المطلوبة و تفعيل مهاراته مثل جمع المعلومات و تحليلها، كما تسهم هذه الأسئلة في استشارة اهتمام المتعلم بالكشف عن معرفته السابقة المرتبطة بموضوع الدرس، فالمعرفة المسبقة أو التصورات القبلية غالباً

ما تقاوم الاندثار عند استخدام إستراتيجيات التدريس التقليدية، بينما يساعد التعرف على هذه التصورات في تشكيل خبرات التعلم وتطويرها، بالإضافة إلى ذلك فإن استخدام الأسئلة المفتوحة يتيح للمتعلمين فرصة أوسع لفهم المفاهيم بعمق والوصول إلى المعاني المقبولة علمياً (Riggs, 2024; Sopia, 2021; Sulaimon et al., 2024).

مميزات إستراتيجية التساؤل الذاتي:

تزيد إستراتيجية التساؤل الذاتي من قدرة الفرد على تطبيق المعلومات المكتسبة في مواقف التعلم والتعليم المختلفة. إستراتيجية التساؤل الذاتي والتي تتعرف من الإستراتيجيات ما وراء المعرفية تقوم على تمكين المتعلم من طرح مجموعة من الأسئلة على نفسه فيصبح أكثر تكاملاً، وأكثر وعيًّا بعملية التفكير المنتج والفعال؛ لأن عملية التعلم تعتمد بشكل أساسي على المتعلم بينما المعلم هو مهندس لبيئة الفصل الدراسي، ودوره توجيه وإرشاد المتعلمين أثناء عملية التعلم (Alutaybi, & Alsowat, 2020).

تتميز إستراتيجية التساؤل الذاتي بالعديد من المميزات التي تجعلها فعالة في العملية التعليمية، حيث تسهم في تنمية إدراك المتعلم ووعيه؛ مما يعزز من قدرته على التحكم في تفكيره وتنظيمه، كما تتيح له توجيه سلوكه في جميع مراحل التعلم، سواء قبل البدء أو أثناء التنفيذ أو بعد الانتهاء، بالإضافة إلى ذلك تساعد هذه الإستراتيجية المتعلم على تحليل النصوص إلى عناصرها الأساسية، وإعادة تنظيمها بطريقة منطقية، وإدراك العلاقات بينها وربطها بالمعرفة السابقة؛ مما يمكنه من تحديد الأساليب المناسبة لإعداد خطة البحث بشكل صحيح ومتكملاً (Alghafary, 2021; Viola & Audrey, 2024).

ومنها سبق نستنتج أن إستراتيجية التساؤل الذاتي تُعد أداة تعليمية فعالة تُسهم في تعزيز التعلم الذاتي والتفكير المنتج للمتعلم، فهي تمكّنه من تطبيق المعرف المكتسبة في مواقف تعليمية متنوعة، وتطوير قدراته على التفكير المنظم والتحليل العميق، كما تتيح له مراقبة تقدمه وتوجيه سلوكه عبر مراحل التعلم المختلفة؛ مما ينعكس إيجابياً على قدرته على إعداد خطط بحثية متكاملة وربط المعرفة الجديدة بالخبرات السابقة، كل ذلك يجعل هذه الإستراتيجية محورية في تحقيق أهداف التعلم الفعال وبناء متعلم مستقل قادر على التفاعل بوعي وإبداع مع بيئته التعليمية.

الأهمية التربوية لـ إستراتيجية التساؤل الذاتي:

تعد الأسئلة أهم وسيلة للكشف عن الحقائق واكتساب المعلومات والمهارات وتوضيح الغامض لذلك تعد عنصراً مهماً في كل درس، وتتوقف حيوية الدرس على مقدار ما فيه من أسئلة وأجوبه ومقدار التوفيق في استخدامها، فالطلاب يقومون بصياغة أسئلة تتعلق بالمفهوم الذي عرض عليهم، وطرحها على أنفسهم وعلى أقرانهم داخل المجموعة ثم الإجابة عنها، وبعد تعلم الطلاب كيفية صياغة أسئلة جيدة حول موضوع التعلم المقدم لهم هاماً للأسباب الآتية: تُعد وسيلة لتقديم أنفسهم، والتأكد من فهمهم (أبو حجاج وآخرون، ٢٠١٩)، والتساؤل الذاتي ينمّي مهارات التفكير لدى التلاميذ، حيث إنهم يفكرون في وضع أسئلة مناسبة حول النص، ويفكرون في وضع إجابات لها؛ مما يجعل دورهم في عملية التعلم أكثر إيجابية، ويجعلهم أكثر نشاطاً ومشاركةً لما لو وضع المعلم هذه الأسئلة بنفسه (El- 2011 Lehleh,).

مراحل إستراتيجية التساؤل الذاتي في التدريس:

أشار قطامي (٢٠١٣) إلى أن الطلبة يسيرون في إستراتيجية التساؤل الذاتي على وفق ثلات مراحل هي:

- مرحلة ما قبل التعلم: عندما يعد الطلبة خطة العمل يسألون أنفسهم:

- ما المعرفة السابقة التي تساعد على أداء المهمة؟
- ماداً أفعل أولاً؟
- ما توقعني في أداء هذه المهمة؟
- كم مدة أداء المهمة؟

- مرحلة أثناء التعلم: عندما يفعل الطلبة المهمة يسألون أنفسهم:

- كيف أعمل؟
- هل أنا على المسار الصحيح؟
- ما الإستراتيجيات التي تستعمل في أداء المهمة؟
- هل يجب أن أستعمل إستراتيجيات مختلفة لأداء المهمة؟
- ما المعلومات الأخرى التي أحتاج إليها؟

- مرحلة ما بعد التعلم: هي مرحلة تقييم الطلبة لأدائهم المهمة وفيها يسألون أنفسهم:

- كيف تعلمت؟
- هل ما تعلنته يقترب مما كنت أتوقعه؟
- هل أحتاج إلى عمل مختلف؟
- هل أحتاج لإعادة المهمة؟

والشكل (١) يوضح تلك المراحل.



من خلال هذه التساؤلات المرحلية يستطيع الطالبة أن يكشفوا الجوانب الغامضة لديهم، وأن يقوموا بتصحيح ما لديهم من مفاهيم خاطئة، ويبحث بناء المعنى كنتيجة لتفاعل بين المعرفة والخبرة الجديدة، وبذلك يستطيعون نقل معارفهم وخبراتهم المكتسبة إلى مواقف متشابهة (بخلول، ٢٠٠٤).

خطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي:

يمكن تقسيم الأسئلة الذاتية التي تطرحها الطالبة على نفسها إلى ثلاث مراحل رئيسية، وذلك تبعاً لموقع السؤال من عملية التعلم الذاتية (قبل – أثناء – بعد

عملية التعلم)، وذلك وفقاً للعديد من الأديبيات والدراسات منها (أبو حجاج وآخرون، ٢٠١٩؛ وحشيش، ٢٠١٧؛ والمسيري، ٢٠١٦) وتلك المراحل كالتالي:

مرحلة ما قبل التعلم: يبدأ الطالب خلال هذه المرحلة بتوجيه مجموعة من الأسئلة لنفسه تتعلق بموضوع التعلم بشكل عام، ومعرفته السابقة المتعلقة بالموضوع.

مرحلة التعلم: هذه المرحلة هي المرحلة التي يتم خلالها التطرق لكل مفهوم في الموضوع المراد تعلمه بشكل مستقل.

مرحلة ما بعد التعلم: وتمثل هذه المرحلة نهاية عملية التعلم للطالب، ويستمر خلالها في طرح الأسئلة الذاتية على نفسه.

مفهوم مهارات البحث العلمي وأهميتها:

تُعرف مهارات البحث العلمي بأنها مجموعة من المهارات العقلية والمنهجية التي تمكن الباحث من جمع المعلومات، تخليلها، وتفسيرها وفق أسس علمية منهجية (Cottrell, 2017) وتشمل هذه المهارات تحديد المشكلة البحثية، صياغة الأهداف، مراجعة الدراسات السابقة، اختيار منهج البحث المناسب، تحليل البيانات، وتقديم النتائج والتوصيات (Kothari, 2004)، وتعُد هذه المهارات ضرورية لضمان إنتاج معرفة علمية دقيقة وموثوقة تسهم في تطوير المجال البحثي الأكاديمي.

تطور مهارات البحث العلمي وفق النظريات التربوية الحديثة: تتطور مهارات البحث العلمي بناءً على عدة نظريات تربوية حديثة، ومن أهمها:

- النظرية البنائية (Constructivism - Piaget, 1976): تؤكد هذه النظرية على التعلم النشط، حيث يبني المتعلم معرفته من خلال التفاعل المستمر مع البيئة التعليمية، ففي سياق البحث العلمي، تتطلب هذه النظرية تمكين الطلاب من استكشاف القضايا البحثية بأنفسهم بدلاً من تلقى المعلومات بشكل سلبي.

ويساعد تطبيق إستراتيجية التساؤل الذاتي، كإحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة، على تعزيز التعلم البنائي، حيث يطرح الطلاب الأسئلة حول مشكلة البحث، ويتأملون المعلومات قبل وأثناء وبعد جمع البيانات وتحليلها.

– نظرية ما وراء المعرفة (Metacognition - Flavell, 1979): ترکز هذه النظرية على وعي المتعلم بعمليات تفكيره، وتساعده في مراقبة وتقدير تعلمها بشكل مستمر.

في البحث العلمي، يترجم ذلك إلى قدرة الباحث على تحديد الإستراتيجيات المناسبة لكل خطوة في البحث، مراقبة تقدم العمل، وتصحيح الأخطاء عند الحاجة. يدعم التساؤل الذاتي هذه العملية من خلال دفع طلابات إلى التفكير في كيفية تطوير بحثهن، وما إذا كانت الأساليب المستخدمة فعالة أم تحتاج إلى تحسين.

– نظرية التعلم القائم على حل المشكلات (Problem-Based Learning Barrows, 1986) تؤكد هذه النظرية على أن الباحثين يحققون تعلمًا أعمق عندما يكونون مشاركين في حل مشكلات حقيقة.

يتطلب البحث العلمي استخدام هذه المقاربة من خلال تحليل البيانات بشكل ناقد، وتطبيق المعرفة في سياقات بحثية متنوعة، وهو ما تدعمه إستراتيجية التساؤل الذاتي من خلال إثارة التساؤلات حول العلاقة بين المتغيرات البحثية والفرضيات المطروحة.

عناصر مهارات البحث العلمي وفق الأدبيات التربوية: تشير الأدبيات التربوية إلى أن مهارات البحث العلمي تتكون من عدة عناصر أساسية، وهي:

- مهارات التفكير النقدي والتحليل: تشمل القدرة على تحليل المشكلات البحثية، نقد الدراسات السابقة، وتحديد أوجه القصور في الأبحاث السابقة (Elder & Paul, 2020)

يتطلب ذلك قدرة الباحث على التساؤل حول الافتراضات البحثية، والتحقق من صحة الأدلة العلمية قبل استخلاص النتائج.

- مهارات جمع البيانات وتفسيرها: تشمل تقنيات تصميم الأدوات البحثية، جمع البيانات، استخدام الأساليب الإحصائية، وتحليل النتائج (Fraenkel & Wallen, 1993)

يرتبط ذلك بنظرية التعلم التجربى (Experiential Learning - Kolb, 2014) التي تؤكد أن التعلم الفعلى من خلال التجربة العملية يعزز الفهم العميق للبحث العلمي.

- مهارات تنظيم وإعداد البحث: تشمل صياغة الفرضيات، كتابة الإطار النظري، توثيق المراجع، واستخدام أساليب الكتابة الأكاديمية، وتوافق هذه المهارات مع نموذج التعلم الذاتي (Self-Directed Learning - Knowles, 1975) ، الذي يشجع الباحث على إدارة وقته، وتوجيهه تعلمه بطريقة مستقلة.

دور إستراتيجية التساؤل الذاتي في تطوير مهارات البحث العلمي:
تشير العديد من الدراسات إلى أن إستراتيجية التساؤل الذاتي تعدّ أداة تعليمية فعالة في تنمية مهارات البحث العلمي، حيث تساعد الطالبات على:

- تنظيم عمليات التفكير والخطيط البحثي (Syamsiah et al., 2018).
- تحسين القدرة على ربط المفاهيم البحثية بعضها البعض (Aldossari & Aldajani, 2021).

• تطوير مهارات التقييم والنقد العلمي، حيث ينعكس ذلك على جودة تحليل البيانات وتفسيرها (Hamad & Baniabdelrahman, 2023). بناءً على ما سبق يتضح أن تطوير مهارات البحث العلمي يعتمد على تبني إستراتيجيات تعليمية حديثة تعزز التفكير النقدي والتعلم الذاتي، ومن خلال تطبيق إستراتيجية التساؤل الذاتي، يمكن تحقيق تعلم أكثر عمقاً وتنظيمياً، مما يساعد طلاب على تطوير أبحاث أكثر دقة وابتكاراً.

الدراسات السابقة: سوف تتناول الباحثة الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة من القديم إلى الحديث وهي كالتالي:

أجرى المسيري (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية بعض المهارات الاستقصائية والتفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، واستخدمت المنهج الوصفي، والمنهج شبه التجاري، وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالباً وطالبة من طلاب الصف الثالث الإعدادي بمدرسة قلين الإعدادية بنين الجديدة بإدارة قلين التعليمية التابعة لمديرية كفر الشيخ التعليمية، وقامت أدوات الدراسة في إعداد دليل المعلم، واختبار المهارات الاستقصائية، لقياس المهارات الاستقصائية لدى أفراد عينة البحث. وجاءت نتائج البحث مؤكدة على تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار المهارات الاستقصائية، ويرجع ذلك إلى تدريس وحدتي (الموارد والأنشطة الاقتصادية في العالم - ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢ والصراع العربي الإسرائيلي) باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في الدراسات الاجتماعية، وتم فيها الاهتمام بتنمية المهارات الاستقصائية، بينما المجموعة الضابطة درست بالطريقة التقليدية، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام

بتطوير مناهج الدراسات الاجتماعية (أهداف، ومحظوي، ووسائل وأساليب تقويم)، وحث المعلمين على استخدام طرق تدريس من شأنها تنمية المهارات الاستقصائية والتفكير التأملي، كما أوصت بضرورة إعداد دورات تدريبية للمعلمين بالميدان لتدريبهم على كيفية توظيف إستراتيجية التساؤل الذاتي في التعليم والتعلم.

أما دراسة البدور ووشاح (٢٠١٧) هدفت إلى الكشف عن أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارة القراءة الناقدة، والكتابة الإبداعية لدى طلبة السنة الأولى في جامعة الحسين بن طلال في الأردن، ولتحقيق هدف الدراسة، طور اختبار لقياس مهارة القراءة الناقدة، واختبار لقياس مهارة الكتابة الإبداعية، اعتمد الباحث المنهج شبه التجريبي حيث درست المجموعة التجريبية المكونة من (٣٥) طالبًا وطالبة وفق إستراتيجية التساؤل الذاتي، ودرست المجموعة الضابطة المكونة من (٣٥) طالبا وطالبه بالطريقة الاعتيادية وقد طبق الاختبارين على المجموعتين قبل التدريس وبعده، وأظهرت نتائج تحليل التباين، وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند بين المجموعتين تعزى إلى إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارة القراءة الناقدة، والكتابة الإبداعية ولمصلحة المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج أن (٦٢,٣٪) من التباين في أداء أفراد (المجموعة التجريبية) على الاختبار البعدي لمهارة القراءة الناقدة عائد لإستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارة القراءة الناقدة، وأن (٨٣٪) من التباين في أداء أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي لمهارة الكتابة الإبداعية عائد لمتغير طريقة التدريس مما يشير إلى فاعلية توظيف إستراتيجية التساؤل الذاتي في تحسين مهارة الكتابة الإبداعية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى النوع الاجتماعي والكليلية.

وقام الكوري والعفارى (٢٠١٧) بدراسة عن أثر تدريب طلاب الصف الأول الثانوى على استخدام استراتيجيتي التساؤل الذاتي ومراقبة الفهم في استيعابهم للمقروء، وذلك باستخدام المنهج شبه التجاربى. وجاءت الأدوات متمثلة في قائمة مهارات فهم المقروء واختبار مهارات فهم المقروء، وتم تطبيقهم على عينة مكونة من (٦٦) طالب من طلاب الصف الأول الثانوى بمحافظة حجة من مدرستي ٢٧ إبريل ومدرسة الأمل، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (مراقبة الفهم) في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات فهم المقروء ولصالح أدائهم في القياس البعدي. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى "التساؤل الذاتي" ، والمجموعة التجريبية الثانية "مراقبة الفهم" في القياس البعدي لاختبار مهارات فهم المقروء؛ مما يشير إلى فاعلية هاتين الإستراتيجيتين في تحسين فهم المقروء والتمكن من مهاراته، وأوصي البحث بضرورة تدريب معلمى اللغة العربية قبل الخدمة على استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة مثل إستراتيجية التساؤل الذاتي، ومراقبة الفهم في تدريس القراءة؛ ليتمكنوا من تدريب طلابهم عليها أثناء التدريس.

أما دراسة محمد (٢٠١٧) فهدفت إلى معرفة مستوى المتعلمين المهووبين لغوىً بالصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الإبداعية، وحاجتهم إلى إستراتيجية تبني لديهم هذه المهارات، ولعلاج هذه المشكلة أعيد صياغة وحدة في القراءة في ضوء إستراتيجية التساؤل الذاتي، وتم تحديد مهارات القراءة الإبداعية المناسبة للمتعلمين، بلغ عددها (٩) مهارات، ثم حددت مجموعة الدراسة من مدارس العريش، بلغ عددها (١٨)، طبق عليهم اختبار مهارات القراءة الإبداعية

الذي أعده الباحث تطبيقاً قبلياً، درسوا وحدة القراءة باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي، واستغرق تدريس الوحدة (٦) أسابيع، ثم أعيد تطبيق اختبار مهارات القراءة الإبداعية، بعد رصد درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين (ال قبلي والبعدي) على أداة القياس (اختبار مهارات القراءة الإبداعية)، تمت المعالجة الإحصائية، وأثبتت النتائج وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠٠١) بين متوسطي رتب درجات المتعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، كما أثبتت أن نسبة الكسب وحجم تأثير إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية المهارات حجمًا ضخماً، وهذا أكّد أن إستراتيجية التساؤل الذاتي تميّز بالفاعلية التي أدت إلى تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى أفراد مجموعة الدراسة.

وهدفت دراسة بني فارس (٢٠١٧) إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي على التحصيل وتنمية مهارات ما وراء المعرفة والاتجاه نحو مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، ولتحقيق ذلك، تم بناء اختيار تحصيلي يتكون من (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد لقياسها، ومقاييس مهارات ما وراء المعرفة لبيان مدى ممارستهم لها يتكون من (٣٠) فقرة، ومقاييس اتجاهات نحو مقرر الدراسات الاجتماعية يتكون من (٢٨) فقرة. وتكونت العينة من (٦٤) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط، تم اختيارهم عشوائياً، وقسموا عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وعددتها (٣٢) طالباً درست باستخدام التساؤل الذاتي، ومجموعة ضابطة وعددتها (٣٢) طالباً درست بالطريقة الاعتيادية، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في التحصيل في مستويات التذكر، والفهم، ووجود فروق لصالح طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في التحصيل في مستويات التطبيق،

والتحليل، والتركيب، والتقويم، ووجود فروق لصالح طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في كل من مهارات ما وراء المعرفة، والاتجاه نحو مقرر الدراسات الاجتماعية.

أما دراسة سيماسية (Syamsiah et al., 2018) هدفت إلى الحصول على فهم متعمق لـإستراتيجية طرح الأسئلة الذاتية في عملية الفهم القرائي. إن مهارة القراءة معقدة بشكل أساسي بسبب العديد من الأشياء، ليس فقط النطق، ولكن أيضاً تتضمن الأنشطة البصرية واللغوية والنفسية والتفكير وما وراء المعرفة، وتكونت عينة البحث من طلاب الفصل الدراسي الخامس في برنامج تعليم اللغة الإنجليزية UIN Raden Intan Lampung، وتم استخدام البحث النوعي الإثنوغرافي شرح الجوانب الثقافية لتنفيذ إستراتيجية طرح الأسئلة الذاتية في عملية قراءة الطلاب للفصل الدراسي الخامس في برنامج دراسة تعليم اللغة الإنجليزية، وجد البحث موضوعاً ثقافياً فريداً، وهو استخدام إستراتيجية طرح الأسئلة الذاتية في عملية الفهم القرائي للطلاب بنمط من الأنشطة المترابطة والتأثيرية، ويتميز شكل السؤال الذاتي في عملية فهم قراءة الطلاب بأنواع عديدة من الأسئلة التي يولدها الطلاب أثناء عملية فهم القراءة.

وأجرى بكر (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى تحسين كفاءة السعة العقلية لدى طالبات جامعة الأزهر المتاخرات دراسياً، وذلك من خلال برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات التساؤل الذاتي والتدريس التبادلي، وقد تم إجراء تجربة استطلاعية وذلك بمشاركة مجموعة من الطالبات المتاخرات دراسياً من مختلف فرق وشعب كلية البنات الإسلامية بجامعة الأزهر بأسيوط بلغت هذه المجموعة (٥٠) طالبة، وتكونت العينة الأساسية للبحث من مجموعتين أساسيتين بلغ مجموعهما (٣٥) طالبة

بالمجموعة التجريبية، (٣٥) طالبة بالمجموعة الضابطة من طالبات جامعة الأزهر المتأخرات دراسياً من مختلف شعب كلية البنات الإسلامية بأسيوط خلال العام الجامعي ٢٠١٩/٢٠١٨، وقد استخدم البحث الحالي المنهج شبه التجاري، وتمثلت أدوات الدراسة من (مقياس الإستراتيجيات ما وراء المعرفية (التساؤل الذاتي، والتدريس التبادلي)، مقياس السعة العقلية، البرنامج التدريسي المعد لأفراد المجموعة المشاركة قبلياً وبعدياً)، وتمثلت الأساليب الإحصائية في اختبار(ت)، اختبار شافيف للمقارنات المتعددة، تحليل التباين، التحليل العاملاني التوكيدية، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في القياس البعدي للأداء على مستويات السعة العقلية لصالح المجموع التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي الأول والقياس البعدي الثاني في الأداء على مقياس السعة العقلية، كما أسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في المعدلات الفصلية لصالح المجموعة التجريبية.

وقام العيدى والعدوانى (٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية، وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست وفقاً لإستراتيجية التساؤل الذاتي ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في الاختبار البعدي في التفكير الاستدلالي لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفقاً لإستراتيجية التساؤل الذاتي،

ويوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٥,٠٠,٥) بين متوسط الفرق لدرجات التفكير الاستدلالي بين المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية التساؤل الذاتي والجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في الاختبارين القبلي والبعدي للتفكير الاستدلالي لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفقاً لإستراتيجية التساؤل الذاتي.

وهدفت دراسة أبو حجاج وآخرين (٢٠١٩) إلى تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي، وتكونت عينه الدراسة من (٦٠) طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي العام، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وعديمه (٣٠) طالباً وطالبه تدرس باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي ومجموعه ضابطه وعديمه (٣٠) طالباً وطالبه وتدرس بالطريقة التقليدية، واستخدمت الدراسة اختبار مهارات التفكير الفلسفية لقياس مدى نمو هذه المهارات باستخدام إستراتيجية التساؤل الذات، وتوصلت النتائج إلى فاعليه إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام.

وهدفت دراسة السبعي (٢٠١٩) إلى الكشف عن أثر التدريس بإستراتيجية التساؤل الذاتي في زيادة تحصيل طالبات السادس الابتدائي في العلوم بمدارس التربية الأهلية بالدمام، واستخدمت الدراسة المنهج التجاري للمجموعات المستقلة لمعرفة أثر المتغير المستقل وهو إستراتيجية التساؤل الذاتي على المتغير التابع وهو زيادة التحصيل، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالبة من طالبات الصف السادس الابتدائي من مدارس التربية الأهلية بالدمام؛ موزعة على مجموعتين بشكلٍ متساوٍ ٢٠ طالبة؛ في كل من المجموعة التجريبية والضابطة، وبعد التأكد من تكافؤ

المجموعتين، وذلك بتطبيق أدوات الدراسة، تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي، أما المجموعة الضابطة فقد درست باستخدام الطريقة التقليدية، وبعد الانتهاء من دراسة المحتوى المقرر تم تطبيق أدوات الدراسة "الاختبار التحصيلي" بعدياً. وأشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية؛ عند مستوى الدلالة ($\alpha > 0.05$)؛ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) في اختبار التحصيل البعدى لصالح المجموعة التجريبية. وحيث إن نتائج الدراسة كانت إيجابية في زيادة التحصيل، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي للارتقاء بمستوى تحصيل المتعلمين في مادة العلوم.

أما دراسة الهباشة (٢٠٢٠) هدفت إلى التعرف على أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات التفكير التأملي في مادة التربية الإسلامية لدى طلابات الصف الثاني الثانوي في الأردن، واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتمثلت الأداة في (اختبار مهارات التفكير التأملي)، جرى تطبيقه على عينة عشوائية من شعبتين من طلابات الصف الثاني الثانوي في مدرسة الشاملة الثانوية للبنات، التابعة لمديرية التربية والتعليم محافظة العقبة للشعبة (ج) كمجموعة تجريبية، وتكونت من (٣٠) طالبة، والشعبة (ب) كمجموعة ضابطة، وتكونت من (٣٠) طالبة، وأظهرت نتائج تحليل التباين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالب على اختبار التحصيل يعزى لمتغير طريقة التدريس، حيث حصلت المجموعة الضابطة على متوسط كلي (١٢٠٣ من ٢٥) في مقابل حصول المجموعة التجريبية على متوسط كلي (٢٥ من ١٧)، ولصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة الغامدي (٢٠٢١) إلى معرفة مدى فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المستوى الثاني في المرحلة الثانوية،

واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وهو قائم على تصميم المجموعات المتكافئة من خلال اختيار مجموعتين (ضابطة وتجريبية) بلغت (٥٨) طالبًا، كما استخدم الباحث قائمة بمهارات القراءة الناقدة، اشتملت على (٢٠) مهارة، واستخدم اختباراً أعد خصيصاً لقياس هذه المهارات، ودليلين أحدهما للمعلم والآخر للطالب؛ لمعرفة كيفية استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقدة، وتوصل النتائج إلى النتائج الآتية: تصميم قائمة بمهارات القراءة الناقدة المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العينتين التجريبية والضابطة عند مستوى دلالة إحصائية أقل أو تساوي (٠٠٥) في الأداء القبلي لمهارات القراءة الناقدة المحددة لطلاب المرحلة الثانوية (المستوى الثاني)، وتوصل إلى تصور مقترح لاستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس مهارات القراءة الناقدة.

وهدفت دراسة الدويسي والدهاني (2021)

إلى فحص مدى فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تطوير التحصيل الأكاديمي ومهارات التفكير الناقد بين المدارس الثانوية للطلاب في المملكة العربية السعودية، وعينة البحث مأخوذة من المدرسة الثانوية في الدمام، (٦٤) طالبًا من مدرستين مختلفتين، (٣٢) كمجموعة ضابطة و(٣٢) كمجموعة تجريبية، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار للتحصيل، واختبار لمعرفة كيفية تطبيق مهارات التفكير الناقد على منهج الفقه ودليل للمعلم لتدريس منهج الفقه باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في التحصيل الأكاديمي، ومهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة الظفيري (٢٠٢١) هدفت إلى تنمية مهارات القراءة النقدية لدى طلاب أكاديمية سعد العبد الله الأمنية من خلال إستراتيجية التساؤل الذاتي؛

ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث ببناء قائمة مهارات القراءة النقدية الازمة لطلاب أكاديمية سعد العبد الله الأمنية، واختبار مهارات القراءة النقدية، وتحديد خطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي وأنواع الأسئلة المستخدمة فيها، وأهم الأنشطة المناسبة، وتم اختيار مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة وعدد كل منها (٣٠) طالبا من طلاب الأكاديمية، وأظهرت نتائج البحث تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة النقدية؛ مما يشير إلى فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة النقدية.

وهدفت دراسة الخديدي والغامدي (٢٠٢٣) إلى الكشف عن واقع استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي بمادة العلوم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف؛ ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة استُخدم المنهج الوصفي والتحليلي، وحدّدت عينة الدراسة بطريقة العينة العشوائية حيث أخذت عينة مقدارها (٣٧٧) تلميذة، واعتمد على الاستبانة أداة للدراسة للوصول إلى نتائج الدراسة وتحليلها، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها: أن واقع استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في مادة العلوم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف جاءت بدرجة مرتفعة، ولا توجد فروق دالة إحصائياً عند $0.05 \leq \alpha$ بين تقدير تلميذات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف لواقع استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في مادة العلوم لتنمية مهاراتهن في التفكير الإبداعي تعزى لمتغير الصف الدراسي ومتغير التحصيل الدراسي لمادة العلوم.

التعليق على الدراسات السابقة:

أوجه الشبه: جميع الدراسات السابقة تناولت إستراتيجية التساؤل الذاتي كأداة لتحسين بعض المهارات الأكاديمية، مثل التفكير التأملي، القراءة الناقلة، والمهارات

المعرفية، وهو ما يقاطع مع الدراسة الحالية في استخدام نفس الإستراتيجية، كذلك ركزت بعض الدراسات مثل دراسة (الغامدي، ٢٠٢١؛ وبني فارس، ٢٠١٧) على تنمية مهارات التفكير الناقد وما وراء المعرفة؛ مما يشابه هدف الدراسة الحالية في تنمية مهارات البحث العلمي التي تتطلب التفكير النقدي والتنظيمي، واستخدمت أغلب الدراسات المنهج شبه التجريبي لتقديم فاعلية الإستراتيجية، وهو نفس المنهج الذي اعتمدته الدراسة الحالية.

أوجه الاختلاف: على الرغم من أن الدراسات السابقة تناولت مهارات مختلفة مثل التفكير التأملي والإبداعي، فإن الدراسة الحالية انفردت بالتركيز على مهارات البحث العلمي لدى طالبات الدراسات العليا، وهو مجال لم تغطه الدراسات السابقة بشكل مباشر، كذلك الدراسات السابقة ركزت بشكل أكبر على التعليم العام (مدارس أو تعليم جامعي عام)، بينما الدراسة الحالية ركزت على مرحلة الدراسات العليا وعلى مقرر متخصص في مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية، وبعض الدراسات مثل دراسة (بكر، ٢٠١٩؛ والظفيري، ٢٠٢١) تطرقت إلى تأثير الإستراتيجية على التفكير، بينما الدراسة الحالية جمعت بين المهارات التطبيقية والنظرية في البحث العلمي.

الفجوة البحثية: لم تركز أي من الدراسات السابقة على استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات البحث العلمي المتخصصة التي تتطلبها الدراسات العليا، مثل صياغة الفروض، إعداد أدوات الدراسة، وتحليل النتائج، وبالتالي عالجت الدراسة الحالية هذه الفجوة من خلال استهداف هذا النوع من المهارات، ولم تقم الدراسات السابقة بقياس أثر الإستراتيجية في تطوير خطط البحث العلمي لدى المتعلمين، وهو ما قدمته الدراسة الحالية بشكل جديد.

أوجه الاستفادة: استفادت الدراسة الحالية من تصميمات وأدوات الدراسات السابقة، مثل الأدلة الإجرائية التي استخدمت في قياس فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي، واستخدمت الدراسة الحالية النتائج التي أكّدت فعالية الإستراتيجية في تطوير مهارات التفكير كمرجع لتطبيقها على مهارات البحث العلمي؛ مما ساعد في تصميم التجربة وتطوير قائمة المهارات البحثية، كذلك وفرت الدراسات السابقة أدلة على نجاح إستراتيجية التساؤل الذاتي في تعزيز التفاعل الذاتي والتعلم النشط، وهو ما تبنته الدراسة الحالية لتصميم أنشطة تعليمية قائمة على هذه الإستراتيجية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي (التصميم القبلي - البعدى لمجموعة تجريبية واحدة)، وهذا المنهج يتطلب التعامل مع متغيرين أساسين، أحدهما مستقل والآخر تابع، حيث تُعد إستراتيجية التساؤل الذاتي بمثابة المتغير المستقل، بينما تعتبر درجات الطالبات على مهارات البحث العلمي بمثابة المتغير التابع.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الباحة للعام الجامعي ١٤٤٤ / ١٤٤٥ هـ.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من طالبات الدراسات العليا، كلية التربية، جامعة الباحة، وعدهن (١٤) طالبة مسجّلات بالدراسات العليا، تخصص مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية، وتم اختيارهن بطريقة قصدية.

مبررات اختيار العينة:

تم اختيار عينة الدراسة المكونة من (١٤) طالبة بسبب العدد المحدود لطلابات الدراسات العليا المسجلات في تخصص مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية في جامعة الباحة خلال فترة إجراء البحث، حيث إن هذا هو العدد المتاح من طالبات؛ مما جعل من غير الممكن استخدام عينة أكبر، وعلى الرغم من صغر حجم العينة، فإنه تم اتباع منهجية صارمة في تصميم الدراسة وتنفيذها لضمان موثوقية النتائج.

مبررات الاعتماد على عينة صغيرة:

طبيعة مجتمع الدراسة المحدود: تتمثل الدراسة في طالبات مسجلات في برنامج الدراسات العليا، وهو برنامج ذو إقبال محدود مقارنة بالبرامج الأخرى؛ مما أدى إلى قلة عدد طالبات المتاحات لإجراء البحث عليهم.

المنهج شبه التجريبي ودقة القياس: استخدمت الدراسة تصميماً شبه تجريبياً مع الاختبار القبلي والبعدي؛ مما يعزز من دقة تحليل تأثير إستراتيجية التساؤل الذاتي، حتى مع عينة صغيرة، حيث يُستخدم هذا النوع من التصميمات في الأبحاث التي تتعامل مع أعداد محدودة من المشاركين (Creswell, 2018).

التعمق في الدراسة بدلاً من التوسيع العددي: يتيح العدد المحدود للطلابات إجراء تحليل تفصيلي لكل حالة؛ مما يعزز الفهم العميق لكيفية تأثير إستراتيجية على تنمية مهارات البحث العلمي، بدلاً من التركيز فقط على التعميم الإحصائي.

- محاكاة بيئة التدريس الحقيقية: في برامج الدراسات العليا، غالباً ما تكون الفصول الدراسية محدودة العدد؛ ولذلك فإن الدراسة تحاكي بيئة تعليمية واقعية يمكن أن تواجهها طالبات في سياق دراستهن.

حدود إمكانية تعميم النتائج:

– **العميم المشروط:** نظرًا لصغر حجم العينة، فإن تعميم النتائج على جميع طالبات الدراسات العليا في التخصصات المختلفة يجب أن يتم بحذر، مع ضرورةأخذ السياق التعليمي وعدد الطالبات في الاعتبار.

– **إمكانية تعميم النتائج على نطاق مماثل:** يمكن تعميم النتائج على بीئات تعليمية مشابهة، أي البرامج التي تضم عدداً محدوداً من الطلاب، وتستخدم طرفةً تدريسية مشابهة لاستراتيجية التساؤل الذاتي.

وعلى الرغم من أن عدد المشاركات في الدراسة محدود فإن تصميم الدراسة، واعتمادها على المنهج شبه التجريبي، واستخدام الاختبارات القبلية والبعدية، ساعد في تقديم نتائج دقيقة يمكن الاستفادة منها في تحسين إستراتيجيات التدريس في البحث العلمي، ومع ذلك فإن تعميم النتائج يتطلب أخذ طبيعة العينة والسياق الأكاديمي في الاعتبار، مع الإشارة إلى الحاجة لدراسات إضافية لدعم النتائج على نطاق أوسع.

أدوات الدراسة:

أولاًً: قائمة مهارات البحث العلمي (إعداد الباحثة):

قامت الباحثة بمراجعة العديد من الدراسات السابقة والمراجع التي تناولت البحث العلمي ومناهجه (محمود، ٢٠٢٠؛ وياقوت، ٢٠٠٧) وكذلك تم الرجوع إلى موضوعات المقرر التي تمثلت في: استعراض الدراسات التي أجريت في مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية ونقدتها، وإعداد خطة بحثية مستوفية العناصر المنهجية، وتطبيق خطوات البحث العلمي أثناء صياغة خطة البحث، وصياغة عناصر الإطار النظري للبحث العلمي، وإعداد الإطار التجريبي للبحث العلمي،

وإعداد أدوات البحث وتصميمها و اختيار عينة البحث، وتحليل البيانات، وتفسير النتائج ومناقشتها، وصياغة التوصيات، وتنسيق البحث، وتوثيق المراجع في متن البحث وخاتمه.

تم التوصل للصورة المبدئية لقائمة مهارات البحث العلمي والتي تكونت من (٩٥) مهارة توزعت على (١٢) بعد رئيس، وهي : (العنوان- المشكلة- الأهداف- الفروض- الحدود- الإطار النظري- الدراسات السابقة- التصميم- العينة- الأدوات- النتائج- المراجع) هي : عنوان البحث و تكون من (٥) مهارات، وعرض مشكلة البحث، و تكون من (١٣) مهارة، وأهداف البحث و تكون من (٦) مهارات، فرض البحث و تكون من (٣) مهارات، وحدود البحث و تكون من (٤) مهارات، والإطار النظري للبحث و تكون من (٧) مهارات، والدراسات والبحوث السابقة و تكون من (١٠) مهارات، وتصميم البحث و تكون من (٩) مهارات، وعينة البحث و تكون من (٨) مهارات، وأدوات البحث و تكون من (٩) مهارات، ونتائج البحث و تكون من (١٧) مهارة، ومراجع البحث و تكون من (٤) مهارات.

وتم عرض القائمة على مجموعة من أصحاب السعادة المحكمين تخصص مناهج وطرق تدريس وعلم نفس وقياس نفسي، بلغ عددهم (٥) أعضاء هيئة تدريس للتأكد من مناسبة وارتباط الأبعاد الفرعية بالأبعاد الرئيسية، وإضافة أبعاد فرعية لم ترد في القائمة، وقد تم إجراء التعديلات المناسبة وفقاً لأبراهيم، وأصبحت القائمة في صورتها النهائية مكونة من (٩٥) مهارة فرعية.

- ثانياً: الدليل الإجرائي لتطبيق إستراتيجية التساؤل الذاتي إعداد الباحثة:
- الخطوات الإجرائية قبل وأثناء بعد التطبيق الفعلي للتجربة (التدريس):
- اختيار موضوع (خطوات البحث العلمي من خلال خطة البحث) بالاعتماد على الخطة الفصلية لتوصيف مقرر حلقة بحث.
 - تطبيق قائمة مهارات البحث العلمي على طالبات المجموعة التجريبية قبل البدء في التدريس وفق إستراتيجية التساؤل الذاتي
 - تدريس مجموعة الدراسة التجريبية - طالبات مناهج التربية الإسلامية بالدراسات العليا- خطوات البحث العلمي من خلال خطة البحث.
 - تقديم طالبات (كل طالبة على حدة) خطة بحثية متكاملة في نهاية الفصل الدراسي.
 - تطبيق قائمة مهارات البحث العلمي على طالبات المجموعة التجريبية بعد الانتهاء من تدريس (خطوات البحث العلمي من خلال خطة البحث) وفق إستراتيجية التساؤل الذاتي.
 - تقييم الباحثة الخطط البحثية للطالبات في ضوء قائمة مهارات البحث العلمي بالدرجات على كل مهارة فرعية حسب ورودها في القائمة (يكون تقييم الباحثة للخطط البحثية كمحك للحكم على فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي المستخدمة في تناول وشرح الخطة البحثية).

خطوات إستراتيجية التساؤل الذاتي:

يمكن تقسيم الأسئلة الذاتية التي تطرحها الطالبة على نفسها إلى ثلاثة مراحل رئيسة، وذلك تبعاً لموقع السؤال من عملية التعلم الذاتية (قبل - أثناء - بعد عملية

التعلم)، وذلك وفقاً للعديد من الأديبيات والدراسات منها (أبو حجاج وآخرون، ٢٠١٩؛ وحشيش، ٢٠١٧؛ والمسيري، ٢٠١٦) وتلك المراحل تفصيلاً هي كالتالي: **مرحلة ما قبل التعلم:** تبدأ الطالبة خلال هذه المرحلة بتوجيهه مجموعة من الأسئلة لنفسها تتعلق بموضوع الخطة البحثية بشكل عام، ومعرفته السابقة المتعلقة بالموضوع، ومن أمثلة تلك الأسئلة:

- **ماذا أتعلم الآن؟**
- **لماذا أتعلم هذا الموضوع (خطوات البحث العلمي من خلال خطة البحث)؟**

• **ما علاقة هذا الموضوع بما تعلمته سابقاً؟**

تهدف مرحله ما قبل التعلم إلى لفت انتباه الطالبة لموضوع التعلم، والتعرف على ما لديها من معرفه سابقة حول الموضوع ويتم الكشف عن ذلك عن طريق أن ترسم خرائط مفاهيم أو أشكال توضح ما لديها من معلومات عن هذا الموضوع أو كتابة فقرة تلخص فيها ما تعرفه عن موضوع التعلم، أو أن تشرح ما تعرفه لطالبة أخرى أو تحدد كيف أن هذا الموضوع يشبه موضوعات أخرى سبق لها دراستها وهذه المعرفة المساعدة تساعد الباحثة في تشكيل خيرات التعلم الجديدة.

مرحلة التعلم: هذه المرحلة هي المرحلة التي يتم خلالها التطرق لكل مفهوم في الموضوع المراد تعلمه بشكل مستقل، وتطرح الطالبة خلال هذه المرحلة أسئلة أكثر في صميم موضوع التعلم مثل:

- **ماذا يعني مصطلح خطوات البحث العلمي؟**
- **كيف يمكن تنفيذ خطة البحث العلمي؟**
- **وما هي أمثله عناوين بحثية في مجال التخصص؟**

- وما أهم مميزات إعداد الخطة البحثية؟
 - كيف أتأكد من أنني أسير بصورة صحيحة في إعداد خطة البحث؟
 - هل توجد علاقة بين خطة البحث ورسالة الماجستير؟
- إلى جانب الأسئلة المباشرة هناك عدد من الأسئلة الأساسية العامة التي يجب أن تطرحها الطالبة على نفسها خلال هذه المرحلة، وهي:
- ما العناصر الرئيسية لخطة البحث العلمي؟
 - ما الأسئلة التي تواجهني لأتعلم؟
 - ما الأساليب التي سوف أستخدمها لكي أتعلم؟
- أهداف مرحله التعلم: تعلمها حول الموضوع، وتوضيح أهداف وعناصر الموضوع، وذلك عن طريق تحديد الموضوع بدقة والتعرف على الأفكار الرئيسية التي يتضمنها الموضوع.

- مرحلة ما بعد التعلم: وتمثل هذه المرحلة نهاية عملية التعلم للطالب، ويستمر خلالها في طرح الأسئلة الذاتية على نفسه، ومن تلك الأسئلة ما يلي:
- كيف أستفيد مما تعلمنه في إعداد خطة البحث؟
 - هل أستطيع إعداد خطة البحث في الموعد المحدد؟
 - هل أحتاج إلى أن أبذل جهداً أكبر في عملية التعلم؟
 - ما هي أساليب التعلم التي أستخدمها في التعلم؟

أهداف مرحله ما بعد التعلم هي: يحدث بناء للمعنى نتيجة التفاعل بين المعرفة السابقة والخبرة الجديدة ويتم ذلك عن طريق مقارنة المعلومات الجديدة بالقديمة ودمجها أو مقارنة معلومات الطالبات بما لدى أقرانهم، وتساعدهن على التحكم في

عمليات التفكير، فتكون بناء واضح متربط محدد للتعلم، يساعدهن على التعلم بكفاءة أكبر واستخدام ما تعلمنه في حياتهم بشكل أفضل.

ثانياً: خطوات تدريس (خطوات البحث العلمي من خلال خطة البحث)?

باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي:

تزويد الطالبات بالأهداف التعليمية: وهي أن تستطيع الطالبة بعد الانتهاء من دراسة الموضوع أن تكون قادرة على أن:

- تصوّغ عنواناً صحيحاً للبحث يتوفّر فيه معايير كتابة العنوان.
- تعرض لمشكلة البحث بصورة علمية صحيحة.
- تكتب أهداف البحث.
- تستخدم محرّكات البحث وقواعد البيان العربية والأجنبية في تجميع الدراسات السابقة.
- تكتب فرضيات البحث بناء على أدبيات البحث.
- تحدد مصطلحات البحث في ضوء متغيرات البحث.
- تتخيّر منهج البحث الملائم للتحقق من فرضيات البحث.
- تصف عينة البحث وتحددتها بدقة.
- تحتار أدوات البحث المناسبة لبحثها.
- تعرف على كيفية كتابة نتائج البحث.
- توثّق مراجع البحث وفق نظام APA.

إثارة اهتمام الطلبة بالمعرفة البحثية المراد تعلمها، وذلك من خلال الآتي:
تشجيعهم على إثارة بعض التساؤلات الذاتية والإجابة عليها بأنفسهم بهدف ربط معرفتهم السابقة بالمعرفة الجديدة حول موضوع الدرس، ومن هذه التساؤلات:

– عن أي شيء يتمحور هذا الموضوع بناء على عنوانه؟

– ما هي توقعاتك عن الموضوع؟

ثم تناقش الباحثة طلابها حول المعلومات المتوفرة لديهم عن الموضوع (خطوات البحث العلمي من خلال خطة البحث)، وتشجعهم على إثارة بعض التساؤلات التي تسهم في التعرف على الأفكار الرئيسة التي يتضمنها الموضوع، وتساعدهم على تقويم تبعهم.

– إلى أي مدى كانت تنبؤاتي صحيحة حول هذا الموضوع؟

إعطاء الطالبة فرصة لمارسة أنشطة التأمل الذاتي في الجوانب المعرفية الأخرى الذي يتضمنها الموضوع، وتشجعهم على إثارة بعض التساؤلات الذاتية التي تسهم في تحقيق الأهداف المنشودة من عملية التعلم، مع مساعدتهم على توليد الأسئلة ذاتياً والإجابة عليها.

– عرض خطة بحثية في مجال التخصص على الطالبات على نحو يمكن الطالبة من تحليل الخطة البحثية إلى عناصرها الأساسية، وتنظيمها، وربطها بالمعرفة السابقة، ويتم ذلك عن طريق طرح المتعلم للأسئلة الذاتية على نفسه والإجابة عليها، والتي تدرج تحت كل خطوة من (خطوات البحث العلمي من خلال خطة البحث)

– تستخدمن المهارات التالية للوصول إلى إعداد خطة بحث:

الخطيط:

تقوم الطالبة بعمل تصور ذهني مسبق يهدف إلى تحديد و اختيار أفضل طريقة لإعداد خطة البحث.

المراقبة:

تم أثناء إعداد خطة البحث، من خلال التحقق من مدى مناسبة الإجراءات والخطوات المتبعة نحو تحقيق الهدف، وتقدير مدى التقدم في إعداد الخطة. من خلال

طرح الأسئلة التالية:

- أين وصلت في إعداد خطة البحث؟
- هل أنا في الطريق الصحيح لتحقيق الهدف؟
- هل استخدمت كل المعلومات المعطاة؟
- هل أستطيع تطبيق خطوات البحث العلمي في الوصول إلى إعداد خطة البحث؟

التفويم: ويكون بعد إعداد خطة البحث، وهو قدرة الطالبة على تقييم إمكانياتها وقدراتها ونتائجها وفاعلية تعلمها. وتطرح الطالبة على نفسها الأسئلة التالية:

- هل تحقق الهدف؟
- هل خطواتي صحيحة؟
- كيف يمكنني التتحقق من صحة الحل؟
- هل الخطة صحيحة من الناحية العلمية؟

وتم عرض الدليل الإجرائي على مجموعة من الحكمين تخصص مناهج وطرق تدريس وعلم نفس وقياس نفسي، بلغ عددهم (٥) للتأكد من خطواته وإجراءاته و المناسبته لتحقيق أهداف البحث؛ وبناء على آرائهم تم إجراء بعض التعديلات.

الخصائص السيكومترية لقائمة مهارات البحث العلمي:

الاتساق الداخلي: قامت الباحثة بالتحقق من الاتساق الداخلي عن طريق حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد، وبين درجة البعد والدرجة الكلية للقائمة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وذلك على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) طالبة بالدراسات العليا بالكلية للوقوف على مدى ارتباط العبارات بالأبعاد المكونة لها، وارتباط هذه الأبعاد بالمقاييس ككل، والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١) قيم معاملات ارتباط عبارات قائمة مهارات البحث العلمي مع درجة البعد الذي تنتهي إليه

معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م								
.982**	77	.940**	58	.968**	39	.973**	20	.984**	1		
.999**	78	.950**	59	.975**	40	.977**	21	.957**	2		
.977**	79	.990**	60	.979**	41	.982**	22	.930**	3		
.906**	80	.995**	61	.984**	42	.973**	23	.984**	4		
.973**	81	.995**	62	.969**	43	.957**	24	.940**	5		
.973**	82	.995**	63	.973**	44	.969**	25	.853**	6		
.977**	83	.989**	64	.992**	45	.983**	26	.953**	7		
.977**	84	.946**	65	.995**	46	.963**	27	.982**	8		
.903**	85	.951**	66	.970**	47	.982**	28	.989**	9		
.903**	86	.984**	67	.962**	48	.982**	29	.987**	10		
.985**	87	.981**	68	.987**	49	.994**	30	.920**	11		
.985**	88	.998**	69	.979**	50	.967**	31	.964**	12		
.985**	89	.998**	70	.963**	51	.914**	32	.936**	13		
.968**	90	.998**	71	.992**	52	.973**	33	.918**	14		

.985**	91	.994**	72	.999**	53	.959**	34	.967**	15
.899**	92	.994**	73	.987**	54	.951**	35	.865**	16
.986**	93	.907**	74	.938**	55	.991**	36	.902**	17
.988**	94	.950**	75	.972**	56	.976**	37	.976**	18
.966**	95	.939**	76	.972**	57	.944**	38	.973**	19

يتضح من جدول (١) وجود علاقات ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠٠١) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، وهو ما يؤكد تمعن القائمة بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، كما جرى حساب العلاقة الارتباطية بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للقائمة، وكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول (٢).

المتغير	العنوان	المشكلة	الأهداف	الفرض	الحدود	الإطار النظري
الدرجة الكلية	.993**	.988**	.987**	.997**	.967**	.992**
المتغير	الدراسات السابقة	التصسيم	العينة	الأدوات	النتائج	المراجع
الدرجة الكلية	.986**	.971**	.984**	.984**	.999**	.968**

جدول (٢) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للقائمة يتضح من الجدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠٠١) للأبعاد مع الدرجة الكلية للقائمة وهو ما يؤكد تمعن المقياس بالاتساق الداخلي.

ثبات قائمة مهارات البحث العلمي: تم حساب الثبات باستخدام كل من معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية للأبعاد والمقياس ككل والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) حساب ثبات قائمة البحث العلمي باستخدام معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

الإطار النظري		الحدود		الفرض		الأهداف		المشكلة		العنوان	
ألفا التجزئة النصفية	كرونباخ										
.895 **	.957 **	.885 **	.959 **	.886 **	.897 **	.970 **	.888 **	.903 **	.956 **	.865 **	.886 **
المراجع		النتائج		الادوات		العينة		التصميم		الدراسات السابقة	
ألفا التجزئة النصفية	كرونباخ										
.865 **	.889 **	.869 **	.906 **	.875 **	.896 **	.865 **	.936 **	.895 **	.926 **	.863 **	.916 **

يتضح من النتائج المعروضة في جدول (٣) أن معامل الثبات باستخدام ألفا كرونباخ تراوح بين (٠٠,٨٦ - ٠٠,٩٥٩) ومعامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية تراوح بين (٠٠,٩٦٣ - ٠٠,٩٧٠) وهذا يدل على أن القائمة تتمتع بدرجة ثبات عالية تجعله صالحًا لأغراض هذه الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة بالدراسة: الإحصاء الوصفي (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري)، ومعامل ارتباط سبيerman لحساب الارتباط بين متغيرات الدراسة، واختبار ويلكوكسون لعينتين مرتبتين لحساب دلالة الفرق بين متواسطات الرتب، ومعادلة حجم الأثر (r).

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

نتائج اختبار فرضية الدراسة الأساسية:

والتي تنص على أنه: يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط رتب درجات القياس القبلي والبعدي على قائمة مهارات البحث العلمي لدى أفراد المجموعة

التجريبية لصالح القياس البعدي؛ وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" للعينات المرتبطة؛ وذلك للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في قائمة مهارات البحث العلمي، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) نتائج اختبار "ويلكوكسون" للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطات رتب درجات افراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في قائمة البحث العلمي

مستوى الدلالة	قيمة "Z"	جذب	الرتب السالبة			الرتب الموجبة			قائمة البحث العلمي	
			مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد		
0.00	3.219	1	0	0	0	91.00	7.00	13	العنوان	1
0.00	3.299	0	0	0	0	105.00	7.50	14	المشكلة	2
0.00	3.241	1	0	0	0	91.00	7.00	13	الأهداف	3
0.00	3.269	1	0	0	0	91.00	7.00	13	الفرض	4
0.00	3.078	2	0	0	0	78.00	6.50	12	المحدود	5
0.00	3.327	0	0	0	0	105.00	7.50	14	الإطار	6
0.00	3.24	1	0	0	0	91.00	7.00	13	الدراسات	7
0.00	3.401	0	0	0	0	105.00	7.50	14	التصميم	8
0.00	3.203	1	0	0	0	91.00	7.00	13	العينة	9
0.00	3.343	0	0	0	0	105.00	7.50	14	الأدوات	10
0.00	3.326	0	0	0	0	105.00	7.50	14	النتائج	11
0.00	3.188	1	0	0	0	91.00	7.00	13	المراجع	12
0.00	3.297	0	0	0	0	105.00	7.50	14	الكل	

يتضح من الجدول (٤) وجود فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في قائمة مهارات البحث العلمي وأبعادها (العنوان- المشكلة- الأهداف- الفرض- المحدود- الإطار النظري- الدراسات السابقة- التصميم- العينة- الأدوات-

النتائج- المراجع)، وللتعرف على حجم الأثر تم استخدام معادلة حجم الأثر (r) والجدول (٥) يوضح ذلك.

**جدول (٥) قيم حجم الأثر لإستراتيجية التساؤل الذاتي لأفراد المجموعة التجريبية
(للفرق في القياسين القبلي والبعدي)**

المعنير	العنوان	الآهداف	الفرض	الحدود	الإطار النظري	الدراسات السابقة	التصميم	العينة	الأدوات	النتائج	المراجع	الكل	حجم الأثر (r)	تقييم حجم الأثر
													1	كبير
													2	كبير
													3	كبير
													4	كبير
													5	كبير
													6	كبير
													7	كبير
													8	كبير
													9	كبير
													10	كبير
													11	كبير
													12	كبير
														كبير

يتضح من الجدول (٥) وجود أثر كبير لإستراتيجية التساؤل الذاتي لدى أفراد المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة حجم الأثر (r) (٠,٨٨)، ويلاحظ أن قيم حجم الأثر (r) للمحاور تراوحت بين (٠,٩١ - ٠,٨٢)، ويلاحظ أن جميع قيم حجم الأثر جاءت كبيرة.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياس القبلي والبعدي لقائمة مهارات البحث العلمي، مما يشير إلى فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تحسين هذه المهارات. بلغت قيمة حجم الأثر (r) 0.88 وهي قيمة مرتفعة تعكس التأثير الكبير لإستراتيجية في تعزيز مهارات البحث

العلمي لدى الطالبات. يعكس هذا التأثير الكبير أن التساؤل الذاتي لم يكن مجرد أداة لتحفيز التفكير، بل كان آلية منهجة لتنظيم عمليات البحث العلمي؛ مما أدى إلى تحسين قدرة الطالبات على صياغة المشكلات البحثية، وتحديد الأهداف، وتحليل الدراسات السابقة، وتصميم الدراسات بطريقة علمية دقيقة.

وتأكد هذه النتيجة على أهم المنطلقات السيكولوجية للتدريب السلوكي والتي تم استخلاصها من أدبيات علم النفس ومدارسه وتطبيقاته ذات العلاقة بالتعلم والتدريب وتطوير السلوك وتعديلاته، ومنها:

- أن التعليم بالمارسة والتطبيق أكثر فاعلية وأشد تأثيراً على تحسين الأداء من التلقين وإلقاء المحاضرات النظرية.
- إن أساليب تعلم المعارف والمعلومات النظرية لا تصلح لتعلم المهارات وتنمية القدرات العملية والتطبيقية.
- إن ما يتعلم الفرد بجهده الشخصي وبحثه ومشاركته أكثر ثباتاً ودوماً من العلم الذي يظل فيه المتعلم والمتدرب مقتصرًا على الاستماع والإصغاء.
- إن عامة الناس يمتلكون قدرات واستعدادات عقلية تمكّنهم من التميز والإبداع إذا ما توافرت لهم فرص التعليم والتدريب الملائمة والعمل في بيئة مشبعة (الكبيسي، ٢٠٠٤).

ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال النظريات المعرفية وما وراء المعرفية، حيث تؤكد نظرية التعلم البنائي (Piaget, 1976) أن المتعلم يبني معرفته من خلال التفاعل النشط مع البيئة التعليمية. في هذا السياق، ساعدت إستراتيجية التساؤل الذاتي الطالبات على توليد الأسئلة المناسبة حول موضوعات البحث

العلمي؛ مما جعلهن أكثر وعيًا بعمليات التفكير الخاصة بهن، وأدى إلى تحسن ملحوظ في جودة الأبحاث التي قدمتها بعد تطبيق الاستراتيجية.

كما تتماشى هذه النتائج مع نظرية ما وراء المعرفة لـ Flavell (1979) التي تفترض أن الوعي بعمليات التفكير يساعد المتعلم على مراقبة أدائه وتحسينه بشكل مستمر، وبما أن التساؤل الذاتي أحد إستراتيجيات ما وراء المعرفة، فقد أسهم في تحسين قدرة الطالبات على تقييم أبحاثهن وتوجيهها نحو تحقيق أهداف البحث العلمي بدقة.

وعلى هذا الأساس يمكن القول بأن النتيجة الحالية جاءت نتيجة التدريب الذي تلقاه أفراد العينة على مهارات البحث العلمي أثناء فترة تنفيذ التجربة الذي أدى إلى تنمية تلك المهارات لديهن، كما تؤكد هذه النتيجة فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي وإيجابية، ومشاركة المتعلم في العملية التعليمية بشكل فعال.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع العديد من الدراسات التي أكدت فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تطوير المهارات الأكاديمية والتفكير النقدي على سبيل المثال: دراسة Syamsiah et al. (2018) أشارت إلى أن استخدام التساؤل الذاتي في الفهم القرائي ساعد المتعلمين على تنظيم تفكيرهم وتحليل النصوص بعمق، وهو ما يتوافق مع نتائج الدراسة الحالية التي أثبتت دور التساؤل الذاتي في تحليل المشكلات البحثية وإنتاج أبحاث علمية أكثر تنظيماً، كذلك دراسة Aldossari (2021) & أكدت أن التساؤل الذاتي يحسن التحصيل الأكاديمي والتفكير النقدي، مما يدعم نتائج الدراسة الحالية التي بينت أن الطالبات اللواتي استخدمن هذه الإستراتيجية أظهرن قدرة أفضل على تحليل البيانات وتفسيرها نقدياً، وأيضاً دراسة Hamad & Baniabdelrahman (2023) وجدت أن التساؤل

الذاتي يعزز التفاعل النشط في التعلم، وهو ما انعكس في الدراسة الحالية من خلال تحسن جودة الأبحاث المقدمة من الطالبات، وزيادة وعيهن بمنهجية البحث العلمي. وتنتفق أيضاً نتيجة الفرضية مع تأكيد نتائج الدراسات السابقة على فاعلية استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض المهارات مثل: مهارات القراءة الناقدة (الغامدي، ٢٠٢١، والظفيري، ٢٠٢١، البدور وشاح، ٢٠١٧)، وبعض مهارات ما وراء المعرفة (بني فارس، ٢٠١٧)، ومهارات القراءة الإبداعية (محمد، ٢٠١٧) مع الأخذ في الاعتبار أن تلك الدراسات لم تتناول مهارات البحث العلمي.

وتحقق نتائج الدراسة الحالية أهداف مقرر حلقة بحث التي تمثل في تعريف المتعلم بأحدث الدراسات التي أجريت في مجال مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية، ونقدتها وفق المعايير العلمية، وتنمية معارفه ومهاراته فيما يتصل بإعداد خطة البحث ورسالة الماجستير، ومراعاة مناهج البحث ومعاييره، بدءً بتحديد المشكلة البحثية، وانتهاءً بعرض النتائج ومناقشتها، وتقديم التوصيات والمقترحات. كما حققت النتائج ربط نواتج التعلم للمقرر مع إستراتيجية التدريس المستخدمة في الدراسة الحالية (إستراتيجية التساؤل الذاتي) والمتمثلة في توظيف المعرفة المتصلة بالبحث العلمي التربوي في دراسة المشكلات التربوية والتعليمية المتصلة بتخطيط وتنفيذ وتقديم تعليم التربية الإسلامية وتعلمها وذلك من خلال المشاريع البحثية المقدمة من أفراد عينة البحث والتي تم تقييمها من قبل الباحثة. والتواصل مع المتخصصين في مجال مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية والاستفادة منهم في إعداد وتصميم وتقديم البحوث التربوية؛ لإيجاد حلول مناسبة للمشكلات التي تواجه تعليم التربية الإسلامية وتعلمها.

وقد تعود هذه النتائج إلى أن إستراتيجية التساؤل الذاتي تعد من الإستراتيجيات المهمة في تساعد الطالب في تنمية مهارات الفهم لديه، لأن من المفيد للمتعلم توجيه أسئلة لنفسه قبل التعلم وأنباءه وبعده، وهذه الأسئلة الذاتية تيسر الفهم وتشجع المتعلم على الوقوف أمام العناصر المهمة والتفكير في المادة العلمية التي تعلمها وربط القديم بالجديد والتنبؤ بأشياء جديدة وإثارة الخيال كما يرى بخلول (٢٠٠٤).

ويع肯 تفسير تلك النتيجة بأن إستراتيجية التساؤل الذاتي أسهمت في تحسين قدرة طلاب المجموعة التجريبية على فهم المعلومات التي يتضمنها المقرر وتوظيفها التوظيف الأمثل من الجانب التطبيقي في كتابة مشاريع بحثية وفقاً للأسس العلمية المدروسة؛ كما تدل هذه النتيجة على أن طلاب المجموعة التجريبية قد أظهروا تحسناً إيجابياً في مهارات البحث العلمي عن بدء التجربة نتيجة لاستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي لما لها من مميزات إذ أعطت الطالبات فرصاً أكبر للمشاركة في الدرس عن طريق تبادل الأسئلة والاجابات بينهن مما أدى إلى إثارة التفكير لديهن واكتساب المعلومات والحقائق وتكوين رأي شخصي منظم قادر على تنظيم المعلومات وترتيبها وتصنيفها. والتنفيذ إلى ما وراء المألوف من الأفكار. بالإضافة إلى الاستقلالية في عملية التعلم.

وعلى الرغم من اتفاق نتائج هذه الدراسة مع عدد كبير من الدراسات السابقة التي أكدت فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات التفكير والتحليل فإن بعض الدراسات لم تسجل التأثير نفسه، أو أظهرت نتائج متفاوتة. فعلى سبيل المثال، أشارت دراسة (العمري، ٢٠١٦) إلى أن فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي قد لا تكون كافية وحدها لتحسين أداء المتعلمين في المهارات الأكاديمية المعقّدة، مما لم تُدمج مع أساليب تدريسية أخرى تركز على الدعم التوجيهي المستمر. كما

توصلت دراسة (خليل، ٢٠٢٠) إلى أن التساؤل الذاتي قد لا يحدث فارقاً دالاً إحصائياً في بعض المهارات المعرفية لدى طلاب المرحلة الجامعية الأولى، وهو ما يعزى إلى ضعف الحافر الذاتي أو قلة التفاعل في بيئة التعلم التقليدية. وبالتالي، فإن هذه النتائج المختلفة تستوجب تحليلًا أعمق للعوامل المؤثرة في فاعلية الاستراتيجية، مثل طبيعة العينة، ومستوى الاستعداد المعرفي، وخصائص البيئة التعليمية، مما يشير إلى أن نجاح تطبيق الإستراتيجية قد يكون مشروطًا بتهيئة مناخ تعليمي مناسب وتدريب مسبق على مهارات التأمل الذاتي. وتأتي نتائج الدراسة الحالية لتضيف بعدها جديداً يتمثل في تطبيق الإستراتيجية في بيئة الدراسات العليا مع طالبات يمتلكن خلفية أكاديمية سابقة، وهو ما قد يفسر التفوق الملحوظ في النتائج الحقيقة.

وبناءً على ذلك، فإن هذه النتيجة تؤكد أن التساؤل الذاتي ليس فقط إستراتيجية لتنمية الفهم، بل هو أداة تعليمية شاملة تحسن التفكير التحليلي والنقدi؛ مما يعزز جودة الأبحاث الأكاديمية ويهبئ الطلاب ليكونوا باحثين أكثر استقلالية وكفاءة.

خاتمة الدراسة:

تعد هذه الدراسة إسهاماً مهماً في تحسين مهارات البحث العلمي لدى طالبات الدراسات العليا، حيث مرت بعدة مراحل شملت تحديد المشكلة المرتبطة بضعف المهارات البحثية، وبناء إطار نظري حول إستراتيجية التساؤل الذاتي، ثم إعداد أدوات الدراسة المتمثلة في قائمة مهارات البحث ودليل إجرائي لتطبيق الإستراتيجية، واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث طبقت الإستراتيجية على عينة مكونة من (١٤) طالبة عبر ثلاث مراحل (قبل وأثناء وبعد التعلم)، وأظهرت النتائج وجود فرق دالة إحصائياً لصالح التطبيق البعدى لجميع المهارات، مع تأثير كبير

لإستراتيجية، حيث بلغ حجم الأثر (٨٨,٠)، مما يؤكد فعاليتها، وأوصت الدراسة بتبني إستراتيجية التساؤل الذاتي في برامج الدراسات العليا، وتقديم دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتوظيفها، وإجراء دراسات مستقبلية لتطبيقها على مجالات أكاديمية متنوعة، وتسهم هذه النتائج في تعزيز جودة التعليم والبحث العلمي في المرحلة الجامعية المتقدمة.

توصيات الدراسة:

- استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس مقرر حلقة بحث لجميع التخصصات التربوية لما لها من آثار إيجابية على تعلم مهارات البحث العلمي.
- تضمين برامج التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة إستراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس العلوم الإسلامية.
- ضرورة الربط بين نواتج التعلم وإستراتيجيات التدريس المستخدمة.

الدراسات المستقبلية المقترحة: استناداً إلى نتائج الدراسة الحالية، يمكن اقتراح عدد من الدراسات المستقبلية التي تسهم في تطوير أساليب تدريس البحث العلمي وتعزيز فاعلية إستراتيجيات ما وراء المعرفة، ومنها:

- دراسة مقارنة بين إستراتيجية التساؤل الذاتي وإستراتيجيات أخرى لتنمية مهارات البحث العلمي: تهدف هذه الدراسة إلى مقارنة فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي مع إستراتيجيات أخرى مثل التدريس التبادلي، العصف الذهني، والتعلم القائم على المشروعات، وذلك لقياس مدى تأثير كل منها في تطوير مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا.
- أثر إستراتيجية التعلم القائم على المشكلات (PBL) في تحسين مهارات البحث العلمي لطلاب الدراسات العليا: يمكن أن تركز هذه الدراسة على كيفية

توظيف التعلم القائم على المشكلات كطريقة تدريس تفاعلية تساعده الطالب في تطبيق مهارات البحث العلمي من خلال مشكلات بحثية حقيقة.

- فاعلية إستراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تطوير مهارات تصميم البحوث العلمية لدى طلاب الدراسات العليا: تهدف هذه الدراسة إلى قياس مدى تأثير استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية كأداة لتعزيز قدرة الطالب على تخطيط البحث العلمي وصياغة عناصره الأساسية بطريقة منظمة ومرئية.

- أثر إستراتيجية الاستقصاء الذاتي في تنمية القدرة على نقد الدراسات السابقة لدى طلاب الدراسات العليا: تستهدف هذه الدراسة معرفة مدى فاعلية توجيه الطالب لاستخدام إستراتيجيات التساؤل والاستقصاء الذاتي في تقييم ونقد الدراسات السابقة، مما يعزز قدرتهم على تحليل الأدبيات العلمية بموضوعية.

- دراسة أثر إستراتيجية الكتابة التأملية في تحسين مهارات صياغة الفروض وإعداد الإطار النظري للبحث العلمي: يمكن لهذه الدراسة أن تركز على كيفية تأثير استخدام الكتابة التأملية كأداة لتحليل الأفكار البحثية وصياغة فرضيات علمية قوية تدعم البحث العلمي.

- فاعلية إستراتيجية التعلم المدمج في تطوير مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا: تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف دور الجمع بين التدريس التقليدي والتعليم الإلكتروني في تحسين مهارات البحث العلمي، مع التركيز على تطوير مهارات جمع البيانات وتحليلها.

فاعلية إستراتيجية المشاريع البحثية التشاركية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا: تهدف هذه الدراسة إلى اختبار مدى فاعلية إشراك

الطلاب في مشاريع بحثية جماعية تُكسبهم مهارات البحث العلمي من خلال العمل
التعاوني وتبادل الخبرات.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- أبو حجاج، أحمد، ورمضان، عبد الرحمن، وجبران، إبريني. (٢٠١٩). تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة باستخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. مجلة كلية التربية، ١٩(١)، ٢٨٤ - ٢٥٩.
- البدور، أمين، ووشاح، هاني. (٢٠١٧). أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارة القراءة الناقدة لدى طلبة السنة أولى في جامعة الحسين بن طلال في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث - العلوم الإنسانية، ٣١(٧)، ١٢٢٨ - ١٢٠٥.
- بكر، رندا. (٢٠١٩). أثر برنامج قائم على إستراتيجية التساؤل الذاتي والتدرис التبادلي في تحسين كفاءة السعة العقلية لدى عينة من طلابات جامعة الأزهر المتاخرات دراسيا. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، ٣٤(٣)، ٢٣١ - ٢٩٠.
- بني فارس، محمود. (٢٠١٧). أثر استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي على التحصيل وتنمية مهارات ما وراء المعرفة والاتجاه نحو مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، ١٢(٢)، ٢٦٣ - ٢٨٠.
- بخلول، إبراهيم. (٢٠٠٤). اتجاهات حديثة في إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة. مجلة القراءة والمعرفة، ٣٠(٣)، ١٤٨ - ٢٨٠.
- الجزار، نجفة، وبدوي، عاطف. (٢٠٠٦). فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس التاريخ على تنمية الفهم التاريخي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ٦(٦)، ٢٥ - ١.
- حشيش، أحمد. (٢٠١٢). فاعلية استخدام إستراتيجية قائمه على التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعه المنوفية.

حمدان، إسراء، والعمري، بسام. (٢٠٢٢). واقع تمكين طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية من إجراءات البحث العلمي استناداً إلى نموذج كونغر و كانغرو. *مجلة كلية التربية*، ٣٨(٧)، ٣١١-٣٢٨.

الخديدي، نجمة؛ والغامدي، ريم. (٢٠٢٣). واقع استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي بمادة العلوم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٤٠١(١٤٧)، ٤٠١-٤٢٠.

السباعي، نجوم. (٢٠١٩). أثر التدريس ب استراتيجية التساؤل الذاتي في زيادة تحصيل طالبات السادس الابتدائي في العلوم بمدارس التربية الأهلية بالدمام. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٣(٢٩)، ١٥١-١٦٨.

الشويفلي، حيدر. (٢٠٢١). أثر إستراتيجية المائدة المستديرة والتساؤل الذاتي في التحصيل والكفاءة الذاتية لدى طلبة كلية التربية في مادة مناهج البحث. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، ٦٨(٥٤٨)، ٥٠٩-٥٤٨.

الظفيري، محمد. (٢٠٢١). فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة النقدية لدى طلاب أكاديمية سعد العبد الله الأمنية. *مجلة القراءة والمعرفة*، ٦(٢٣٦)، ١٥-٥٩.

العبيدي، فائزه، والعدوان، سليمان. (٢٠١٩). أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*، ١٥(٤)، ٢٠٩-٢٤٨.

عطية، محسن. (٢٠١٥). *إستراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقرؤ*. عمان: دار المنهاج للنشر والتوزيع.

الغامدي، سلطان. (٢٠٢١). فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة القراءة والمعرفة*، ٧(٢٣٧)، ٢٠٥-٢٦١.

قطامي، يوسف. (٢٠١٣). *إستراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية*. عمان: دار المنهاج للنشر والتوزيع. الكبيسي، عامر. (٢٠٠٤): *سيكولوجية التدريب الإستراتيجيات والتقنيات والإشكاليات*، الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، مركز الدراسات والبحوث.

الكوري، عبدالله، والعفارى، فواز. (٢٠١٧). أثر تدريب طلاب الصف الأول الثانوى على استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي ومراقبة الفهم في استيعابهم للمقروء. *مجلة الجامعة الوطنية*، (٣)، ٤٢ - ١.

محمد، آمال. (٢٠١٠). *إستراتيجيات التدريس والتعلم غاذج وتطبيقات*. الامارات المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

محمد، عبد الرحمن. (٢٠١٧). فاعلية استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى المتعلمين المهووبين لغويًا بالمرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية*، (٤)، ٦٨ - ٥٠٢.

محمود، عبير. (٢٠٢٠). استخدام استراتيجية التعلم الإلكتروني التشاركي والحسوبية السحابية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية الفنون الجميلة بجامعة أسيوط. *مجلة كلية التربية*، (٣٦)، ٤١ - ١.

المسيري، خليل. (٢٠١٦). فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية بعض المهارات الاستقصائية والتفكير التأملي لدى تلميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية*، (٦١)، ٢٧٢ - ٣٤٥.

موسى، مصطفى. (٢٠٠١). أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى طلاب المرحلة الإعدادية. بحوث المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (دور القراءة في تعليم المواد الدراسية يوليوا، - المختلفة). القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية.

الهباشة، بسمة عبد الله عودة. (٢٠٢٠). أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات التفكير التأملي في مادة التربية الإسلامية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمحافظة العقبة بالأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، (٤)، ١٩ - ١٠.

ياقوت، محمد. (٢٠٠٧). أزمة البحث العلمي في مصر والوطن العربي. البحرين: مركز الخليج للدراسات الاستراتيجية.

ثانياً: المصادر الأجنبية والعربية المترجمة للأجنبية:

- Abu Haggag, A., Ramadan, A., & Gibran, I. (2019). Developing some metacognitive skills using the self-questioning strategy among first-year general secondary school students. (In Arabic), Journal of the Faculty of Education, 19(1), 259–284.
- Alawneh, Y. J., Shadid, R. M., Salman, F. N., & Alawneh, A. H. (2024). The Effectiveness Of The Self-Questioning Strategy In Developing Scientific Research Skills Among Students Of The Faculty Of Education At Israa University. Educational Administration: Theory and Practice, 30(5), 810-825.
- Al-Budour, A., & Washah, H. (2017). The effect of the self-questioning strategy on developing critical reading skills among first-year students at Al-Hussein Bin Talal University in Jordan. (In Arabic), An-Najah University Journal for Research - Humanities, 31(7), 1205–1228.
- Al-Dhafiri, M. (2021). The effectiveness of the self-questioning strategy in developing critical reading skills among students of Saad Al-Abdullah Academy for Security Sciences. (In Arabic), Journal of Reading and Knowledge, (236), 15–59.
- Aldossari, A. T., & Aldajani, M. M. (2021). The Effectiveness of a Self-Questioning Strategy at Developing Academic Achievement and Critical-Thinking Skills among Secondary-School Students in Saudi Arabia. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 20(8), 278-299.
- Alghafary, N. A. (2021). The effectiveness of using selfquestioning strategy on improving some basketball skills among seventh grade students in Amman, Jordan. International Journal of Human Movement and Sports Sciences, 9(3), 480-487.
- Al-Ghamdi, S. (2021). The effectiveness of the self-questioning strategy in developing critical reading skills among high school students. (In Arabic), Journal of Reading and Knowledge, (237), 205–261.
- Al-Hababbeh, B. A. A. (2020). The effect of the self-questioning strategy on developing reflective thinking skills in Islamic education among second-grade secondary school students in

- Aqaba, Jordan. (In Arabic), Journal of Educational and Psychological Sciences, 4(19), 1–19.
- Al-Jazzar, N., & Badawi, A. (2006). The effectiveness of the self-questioning strategy in teaching history on developing historical understanding and metacognitive skills among first-year secondary students. (In Arabic), Journal of the Educational Society for Social Studies, (6), 1–25.
- Al-Khasawneh, A. L. (2013). Associative Relationship between methods management and scientific research Development: An analytical and inductive study, Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business, 4 (9), 457- 468.
- Al-Khudaydi, N., & Al-Ghamdi, R. (2023). The reality of using the self-questioning strategy in science to develop creative thinking skills among intermediate school female students in Taif City. . (In Arabic), Arab Studies in Education and Psychology, 147(2), 401–420.
- Al-Kouri, A., & Al-Afari, F. (2017). The effect of training first-year secondary school students on using self-questioning and comprehension monitoring strategies on their reading comprehension. (In Arabic), National University Journal, (3), 1–42.
- Al-Kubaisi, A. (2004). The psychology of training: Strategies, techniques, and challenges. (In Arabic), Riyadh: Naif Arab University for Security Sciences, Center for Studies and Research.
- Al-Masiri, K. (2016). The effectiveness of the self-questioning strategy in teaching social studies on developing investigative and reflective thinking skills among preparatory school students. (In Arabic), Journal of the Faculty of Education, (61), 272–345.
- Al-Obaidi, F., & Al-Adwani, S. (2019). The effect of the self-questioning strategy on developing inferential thinking among first-grade middle school students in the Qur'an and Islamic education subject. (In Arabic), Journal of Basic Education Research, 15(4), 209–248.
- Al-Shuwaili, H. (2021). The effect of the roundtable and self-questioning strategies on achievement and self-efficacy among students of the College of Education in research methods. (In

- Arabic), Journal of Educational and Psychological Research, (68), 509–548.
- Al-Subaie, N. (2019). The effect of teaching using the self-questioning strategy on improving science achievement among sixth-grade female students in private education schools in Dammam. (In Arabic), Journal of Educational and Psychological Sciences, 3(29), 151–168.
- Alutaybi, M., & Alsowat, H. (2020). The effectiveness of using self-questioning strategy in developing strategic listening and self-regulation. Journal of Education and Practice, 11(8), 129-141.
- Atiya, M. (2015). Metacognitive strategies in reading comprehension. (In Arabic), Amman: Dar Al-Minhaj for Publishing and Distribution.
- Bahloul, I. (2004). Modern trends in metacognitive strategies for teaching reading. (In Arabic), Journal of Reading and Knowledge, (30), 148–280.
- Bakr, R. (2019). The effect of a program based on the self-questioning and reciprocal teaching strategies in improving mental capacity efficiency among a sample of underachieving female students at Al-Azhar University.(In Arabic), Journal of Research in Education and Psychology, 34(3), 231–290.
- Bani Faris, M. (2017). The effect of using the self-questioning strategy on achievement, metacognitive skills development, and attitudes towards the social and national studies course among second-grade middle school students. (In Arabic), Taibah University Journal for Educational Sciences, 12(2), 263–280.
- Barreto, I. B., Rocca, J. J. D., Guilen, Y. E. S., Samame, E. M. C., & Bujaico, J. F. R. (2025). Self-Questioning of Literary Texts: A Strategy for Learning English as a Second Language. Revista Guillermo de Ockham, 23(1), 105-113.
- Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. Medical education, 20(6), 481-486.
- Cottrell, S. (2017). The Study Skills Handbook (4th ed.). Palgrave.
- Daniel, J., & Williams, K. J. (2021). Self-questioning strategy for struggling readers: A synthesis. Remedial and Special Education, 42(4), 248-261.

- Elder, L., & Paul, R. (2020). Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life. Rowman & Littlefield.
- El-Lehleh, S. (2011). The Effectiveness of self-questioning strategy in developing the critical reading skills among first year secondary stage students. Unpublished master's dissertation, Faculty of Education, Menoufia University.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (1993). How to Design and Evaluate Research in Education 10th ed. McGraw-Hill Education.
- Glazunov, N. M. (2012). Foundations of scientific research. National Aviation University, Kiev, Ukraine, 144-158.
- Gull, F., & Arshad, M. (2018, June). Factors Affecting Research Productivity of Faculty in Higher Education Institutions. In ICPESS (International Congress on Politic, Economic and Social Studies) (No. 4).
- Hamad, T. A. B., & Baniabdelrahman, A. (2023). The Effect of Self-Questioning Strategy on EFL Tenth-Grade Students' Reading Comprehension. *Journal of International Education and Practice* Volume, 6(02).
- Hamdan, E., & Al-Omari, B. (2022). The reality of empowering postgraduate students in Jordanian universities with research procedures based on Conger and Kanungo's model. (In Arabic), *Journal of the Faculty of Education*, 38(7), 311–328.
- Hashish, A. (2012). The effectiveness of using a strategy based on self-questioning in developing reading comprehension skills among preparatory stage students. (Unpublished master's thesis). (In Arabic), Faculty of Education, Menoufia University.
- King, A. (1991). Effects of training in strategic questioning on children's problem-solving performance. *Journal of Educational psychology*, 83(3), 307.
- Knowles, M. S. (1975). Self-directed learning: A guide for learners and teachers.
- Kolb, D. A. (2014). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. FT press.

- Kothari, C. R. (2004). *Research methodology: Methods and techniques*. New Age International.
- Mahmoud, A. (2020). The use of cooperative e-learning and cloud computing strategies in developing research skills among postgraduate students at the Faculty of Fine Arts, Assiut University. (In Arabic), *Journal of the Faculty of Education*, 36(3), 1–41.
- Mohamed, A. (2010). *Teaching and learning strategies: Models and applications*. (In Arabic), UAE: University Book House.
- Mohamed, A. R. (2017). The effectiveness of using the self-questioning strategy in developing creative reading skills among linguistically gifted preparatory students. (In Arabic), *Journal of the Faculty of Education*, 68(4), 452–502.
- Mousa, M. (2001). The effect of the metacognitive strategy in improving reading comprehension patterns, metacognitive awareness, and question generation among preparatory students. (In Arabic), *Proceedings of the First Scientific Conference of the Egyptian Society for Reading and Knowledge: The Role of Reading in Teaching Different Subjects*. Cairo: Ain Shams University, Faculty of Education.
- Nair, Sreevrinda N (2017). Analysis of the effectiveness of self-questioning on the academic achievement of students having varied learning styles, *International Journal of Advanced Education and Research*, 2(5), 22-26.
- Piaget, J. (1976). *The grasp of consciousness: Action and concept in the young child*. (Trans by S. Wedgwood).
- Qatami, Y. (2013). *Cognitive learning and teaching strategies*. (In Arabic), Amman: Dar Al-Minhaj for Publishing and Distribution.
- Riggs, P. E. (2024). *The Effects of Self-Questioning on Reading Comprehension for Middle School Students with Learning Disabilities* (Master's thesis, The Ohio State University).
- Sopia, L. (2021). *Self-Questioning strategy for reading to promote students' critical thinking skill in an emergency remote teaching: A case study at the third semester of English Education Department af a State Islamic University in West Java* (Doctoral dissertation, UIN Sunan Gunung Djati Bandung).

- Sulaimon, T., Alber-Morgan, S. R., Konrad, M., & Gallmeyer, M. M. (2024). The effects of self-questioning on additive word problem solving. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 1-14.
- Syamsiah, N., Rafli, Z., & Ridwan, S. (2018,). Self-Questioning Strategy on Reading Comprehension Process. In 5th Asia Pasific Education Conference (AECON 2018), 120-129, Atlantis Press.
- Viola, S., & Audrey, G. (2024, June). Self-Questioning and Planning of Projects Integrating Oral Literacy at Primary Level. In Conference Proceedings. *The Future of Education 2024*.
- Yaqout, M. (2007). The crisis of scientific research in Egypt and the Arab world. (In Arabic), Bahrain: Gulf Center for Strategic Studies.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.

**فاعلية إستراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE) في تنمية الكفاءة
الإستراتيجية والسيطرة الانتباهية في الرياضيات لدى طالبات الصف
النinth الأساسي بفلسطين**

د. ريم شوقي أحمد أبو نعية
قسم تعليم الرياضيات والعلوم – كلية التربية
جامعة الملايا- ماليزيا

فاعلية إستراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE) في تربية الكفاءة الإستراتيجية والسيطرة الانتباهية في الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بفلسطين

د. ريم شوقي أحمد أبو نحية

قسم تعليم الرياضيات والعلوم – كلية التربية
جامعة الملايا - ماليزيا

تاریخ تقديم البحث: ٢١/٠٧/١٤٤٦ هـ تاریخ قبول البحث: ٢٣/١٢/١٤٤٦ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية الأبعاد السداسية في تربية الكفاءة الإستراتيجية والسيطرة الانتباهية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في فلسطين؛ واتبعت الباحثة المنهج التجريبي وفق التصميم شبه التجريبي القائم على المجموعتين: التجريبية والضابطة ذواتاً الاختبار القبلي والبعدي، حيث تم التطبيق على (٧٤) طالبة من طالبات الصف التاسع من مدرسة مسقط القرارة الأساسية "أ" للبنات بمحافظة خان يونس، حيث شملت المجموعة التجريبية (٣٧) طالبة درسن باستراتيجية الأبعاد السداسية، والمجموعة الضابطة شملت أيضاً (٣٧) طالبة درسن بطريقة التدريس الاعتيادية، واختارت الباحثة المجموعتين بشكل عشوائي، وقد أعدت الباحثة اختبار الكفاءة الإستراتيجية، ومقاييس السيطرة الانتباهية، وتم التوصل إلى تفوق المجموعة التي درست بإستراتيجية الأبعاد السداسية في التطبيق البعدي لاختبار الكفاءة الإستراتيجية، وتفوقها -أيضاً- في التطبيق البعدي لمقياس السيطرة الانتباهية، عند مستوى دلالة (٠,٠١)، حيث بلغت قيمة ت على التوالي (٤,٦٠٩)، (٣,٢٤٥)، وأوصت الباحثة بضرورة عقد ورش عمل ودورات تدريبية للمعلمين للتدريب على إستراتيجية الأبعاد السداسية، وضرورة تضمين دليل المعلم بمعلومات حول كيفية استخدام إستراتيجية الأبعاد السداسية في تدريس الرياضيات.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية الأبعاد السداسية، الكفاءة الإستراتيجية، السيطرة الانتباهية.

The Effectiveness of the PDEODE Strategy in Developing Strategic Competence and Attentional Control in Mathematics among Ninth-Grade Students in Palestine

Dr. Reem shawqi Ahmed Abu Lehia

Department Mathematics And Science Education – Faculty Education

Malaya university- Malaysia

Abstract:

This study aimed to examine the effectiveness of the PDEODE strategy in developing strategic competence and attentional control among ninth-grade students in Palestine. The researcher employed the experimental method using a quasi-experimental design with two groups, an experimental group and a control group, both of which were assessed through pre- and post-tests. The sample consisted of 74 ninth-grade students from Al-Qarara Basic School for Girls in Khan Younis Governorate. The experimental group included 37 students who were taught using the PDEODE strategy, while the control group comprised 37 students who were taught through the traditional teaching method. The groups were randomly assigned. The researcher developed a test of strategic competence and a scale of attentional control. The findings revealed that the experimental group significantly outperformed the control group in the post-test of both strategic competence and attentional control at the 0.01 significance level, with t -values of 4.609 and 3.245, respectively. The study recommends organizing workshops and training courses to equip teachers with the skills to apply the PDEODE strategy, as well as incorporating guidance on its use into mathematics teacher manuals.

key words: PDEODE strategy, strategic competence, attentional control.

المقدمة:

لا شك أن الرياضيات تعد من العلوم الأساسية، بل وعصبها في توظيف المعرفة في كافة مناحي الحياة العملية، فهي تحتاج إلى إعمال العقل وتوجيهه نحو التفكير الصحيح لاحتواها على العديد من المواقف المعقّدة والشائكة، ولذا أصبح الاهتمام بطرق وإستراتيجيات تدريس الرياضيات بما يتلاءم مع الثورة المعرفية تحدياً كبيراً تسعى النظم التعليمية إلى تحقيقه.

ويعد منهج الرياضيات من أكثر المناهج التي تؤدي دوراً كبيراً في تنمية القدرات العقلية ل المتعلميها، حيث يمتلك العديد من التطبيقات المختلفة المرتبطة ب مختلف مواقف الحياة اليومية المباشرة وغير مباشرة (البريم، 2023: 2)، ولقد ركز التربويون على الاهتمام بمناهج الرياضيات وطرق تدريسها بما يتماشى مع قدرات الطلبة وتعويذهم على التفكير الصحيح؛ وذلك لارتباطها بحياة الطلبة وواقعهم.

وحدثياً ظهر مصطلح البراعة الرياضية ليواكب التغيرات المتسارعة والنهوض بمادة الرياضيات نحو الرقي والتقدم، فهي رؤية جديدة للإبداع وذلك من خلال توظيف المعرفة الرياضية والخبرات وتطبيقاتها بشكل سليم، والشعور بأهميتها وحيويتها.

ويشمل مصطلح البراعة الرياضية كافة نواحي الخبرة بالكامل، والمعرفة والكفاءة والتسهيلات في الرياضيات، كما أنها ضرورية لتعلم أي شخص الرياضيات بنجاح، وتضم خمس مكونات أساسية وهي: (الاستيعاب المفاهيمي، الطلاقة الإجرائية، الكفاءة الإستراتيجية، الاستدلال التكيفي، الرغبة المنتجة) (NRC, 2001:117). وتعد الكفاءة الإستراتيجية ثالث مكون من مكونات البراعة الرياضية؛ حيث إنّها تمكّن الطلبة من صياغة المشكلات الرياضياتية ثم تفسيرها وحلها، ويتم

الاستعانة بها في اختيار الإستراتيجيات التي تُقيّد في حل المشكلات وإيجاد روابط للتجارب الرياضية السابقة في حل مشكلات مماثلة (Siegfried, 2012: 16).

وعلاوة على ذلك، فإن الكفاءة الإستراتيجية تتطلب قدرًا كبيرًا من المرونة في التعامل مع المشكلات من خلال تكوين صور عقلية للوصول إلى إستراتيجيات متنوعة لحلها؛ حيث إنها تتميز بالقدرة على حل المشكلات سواء كانت روتينية أم غير روتينية بالاستعانة بالعديد من إستراتيجيات وطرق الحل بالإضافة إلى الدقة والمرونة في الأداء (العتبي، 2021: 41).

ومع ذلك، فإن هناك مؤثرات عديدة لا بدّ من تعميمها أثناء تعلم الرياضيات، تلك التي تتم من خلال النواحي المعرفية والعاطفية والنفس حركية، ومن بين تلك الأشياء التي تؤثر على الخصائص المعرفية هي "الانتباه"، الذي هو نشاط المتعلم السامي الذي يجعله يركز على شيء أو عدة أشياء ليكون قادرًا على تحقيق نتائج مثلى بعيدًا عن الملل الذي يصرف المتعلم عن عملية التعلم (Istiqomah& Kurniawati, 2020: 1).

وتعبر السيطرة الانتباهية عن تركيز الاهتمام على المهام، وتميّز ما يتعلّق بها من معلومات ذات صلة وتدعمها، كما تعد قدرة إرادية، تتطلّب من الفرد مجاهدًا ذهنيًا، وحدة في التركيز، وشدة انتباه عند تأدية المهام التي يختارها الفرد بإرادته، إضافة إلى ذلك فإن السيطرة الانتباهية لها علاقة وطيدة بالتنظيم الانفعالي، والتحكم بالمشاعر، والعواطف (علي، 2022: 192).

وبالتالي، فإن السيطرة الانتباهية تؤدي دورًا حاسماً في عملية اكتساب المهارات الرياضياتية؛ حيث يصعب على الطالبة تعلم مواضيع الرياضيات بدون تركيز الانتباه

والقدرة على تحويله، فهما مفتاحان مهمان للتذكر والتفكير في مختلف المهارات الرياضية.

ومن هنا ينبغي على المعلم تنمية الإستراتيجيات التعليمية التي تجعل الطلبة يتمتعون بكماءة إستراتيجية وقدرة على سيطرتهم الانتباهية في حصص الرياضيات، ومن بين تلك الإستراتيجيات التدريسية المبتكرة تبرز إستراتيجية الأبعاد السادسية (PDEODE) التي تؤدي إلى إضفاء جو فعال من النقاش، وتنوع الآراء وتفسيرها، وتثير وجهات النظر المختلفة.

وتم اقتراح إستراتيجية الأبعاد السادسية من قبل كولاري وساوندر عام 2003، و تستند هذه الإستراتيجية إلى الفلسفة البنائية في تعليم الرياضيات؛ حيث تهدف هذه الإستراتيجية الجديدة إلى تعزيز البناء المعرفي، وتطبيق مجموعة من مبادئ الفلسفة البنائية في عملية التعلم وخاصة عندما يواجه المتعلم مشكلة أو مهمة حقيقة تتحدى أفكاره، وتشجعه على إنتاج تفسيرات متعددة وحلول مبتكرة (Kolari & Savender, 2003).

وتتضمن إستراتيجية الأبعاد السادسية سلسلة من الخطوات المتتابعة المتمثلة في المراحل الست الآتية: التنبؤ، المناقشة، والتفسير، والملاحظة، والمناقشة، والتفسير، وتم من خلال إثارة المعلم سؤالاً موجهاً، يقوم المتعلم على فاعلية بعمل تنبؤات ثم يبررها، ويقوم بعدها بجموعة من الأنشطة فيصمم وينفذ الأنشطة، ويجمع البيانات، ويعملها، ويفسرها (السلامات، 2012).

وتتيح هذه الإستراتيجية الفرصة للطلبة مواجهة مشكلات، أو مواقف حياتية يتم حلها بالمناقشة والملاحظة والتفسير والبحث؛ حيث يكون للطلبة دوراً نشطاً في عملية التعلم، والمعلم هو الموجه والميسر للعملية التعليمية، كما أنَّ التعاون وتبادل

الآراء بين المتعلمين خلال المناقشات يُنمّي تفكيرهم بشكل أفضل (البيزدي وشحات، 2023: 333).

وقد أجريت العديد من الدراسات التي أشارت إلى فاعلية إستراتيجية الأبعاد السادسية في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والتحصيل الدراسي والذكاء المتدفق والتنظيم الذاتي، ومن هذه الدراسات: دراسة إبراهيم (2020)، ودراسة حسن (2020)، ودراسة البيزدي وشحات (2023).

مشكلة الدراسة:

من خلال عمل الباحثة معلمة رياضيات في المدارس الحكومية، فقد لاحظت ضعف مهارات الكفاءة الإستراتيجية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي، وهو ما انعكس في ضعف قدرتهم على توظيف المعرفة الرياضية حل المشكلات، وضعف مهارات التبرير الرياضي والاستدلال، كما أثبتت نتائج اختباراتهن ضعف هذه المهارات. كما أنَّ إستراتيجيات التدريس التقليدية المستخدمة لا تساعد على تنمية هذه المهارات لديهنَّ بشكل فاعل؛ لتركيزها على فهم الإجراءات دون فهم عميق، وأجرت الباحثة مقابلة مع بعض المعلمين في الميدان التربوي وبالتحديد معلمي الصف التاسع، وأكَّد المعلمون عدم قدرة الطلبة على مواصلة انتباهم في حصص الرياضيات، وضعف مهارات الكفاءة الإستراتيجية من خلال إجابات المتعلمين على الأسئلة المنتمية لها في الأنشطة الصحفية واختباراتهم، وهذا دفع الباحثة إلى استشارة مجموعة من المتخصصين في مناهج طرق وتدريس الرياضيات حول أنساب إستراتيجية لتعزيز تلك المهارات، وتم الاتفاق على توظيف إستراتيجية الأبعاد السادسية القائمة على الحوار والنقاش والتأمل وتبرير وجهات النظر وإيجابية المتعلم،

كما تم التوصل إلى هذه الدراسة بعد اطلاع الباحثة ومراجعتها للأدب التربوي والدراسات السابقة حيث بيّنت دراسة البريم (2023) عدم مقدرة الطلبة على استخدام الرسم والتّمثيل لإدراك المفاهيم، وضعف الطلبة في تحويل المسائل اللّفظية إلى رموز للتعبير عن المسألة الرياضية، وأوصت بضرورة الاهتمام بالكفاءة الإستراتيجية وتنميّتها، وأوصت دراسة التويجري والحضر (2022) بضرورة متابعة المعلّمين للممارسات الصّفية التي تنمّي الكفاءة الإستراتيجية لدى الطلبة، كما كشفت دراسة عدّي وعذاب (2020) تدني مستوى السيطرة الانتباهية لدى طلّاب المرحلة الإعدادية، وبينت دراستي وصالح وعبيد (٢٠٢٠)، ومحمد (٢٠١٩)، أهميّة التحكّم في الانتباه في تحسين الأداء الأكاديمي ودعم التفكير.

وبناءً على ما سبق؛ تتحدد مشكلة الدراسة في ضعف مهارة الكفاءة الإستراتيجية والسيطرة الانتباهية لدى طلّاب الصّف التاسع الأساسي، وتأتي هذه الدراسة في محاولة للتغلب على هذا الضعف من خلال الإجابة عن السؤال التالي: ما فاعلية إستراتيجية الأبعاد السادسية (PDEODE) في تنمّيّة الكفاءة الإستراتيجية والسيطرة الانتباهية في الرياضيات لدى طلّاب الصّف التاسع الأساسي بفلسطين؟

وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما فاعلية إستراتيجية الأبعاد السادسية (PDEODE) في تنمّيّة الكفاءة الإستراتيجية في الرياضيات لدى طلّاب الصّف التاسع الأساسي بفلسطين؟
- ما فاعلية إستراتيجية الأبعاد السادسية (PDEODE) في تنمّيّة السيطرة الانتباهية في الرياضيات لدى طلّاب الصّف التاسع الأساسي بفلسطين؟

فرضيات الدراسة:

- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات الصف التاسع الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار الكفاءة الإستراتيجية.
- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات الصف التاسع الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لقياس السيطرة الانتباھية.

أهداف الدراسة:

- الكشف عن فاعلية إستراتيجية الأبعاد السادسية (PDEODE) في تدريس الرياضيات على تنمية الكفاءة الإستراتيجية.
- الكشف عن فاعلية إستراتيجية الأبعاد السادسية (PDEODE) في تدريس الرياضيات على تنمية السيطرة الانتباھية.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية

تواكب هذه الدراسة الاتجاهات العلمية الحديثة في تطبيق إستراتيجيات حديثة في تدريس الرياضيات، وتقديم إطار علمي لفاعلية هذه الإستراتيجية في تنمية الكفاءة الإستراتيجية والسيطرة الانتباھية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- تساعد واضعي المناهج في تطوير محتوى مناهج الرياضيات من خلال تضمينها أنشطة تبني مهارات الكفاءة الإستراتيجية وتحسين السيطرة الانتباھية لدى الطلبة.

- توجه الدراسة الحالية معلمي الرياضيات إلى تطبيق ممارسات وأساليب تدريسة تركز على تنمية مهارات الكفاءة الإستراتيجية وتحسين السيطرة الانتباهية لدى الطلبة في الرياضيات.
- تفيد الدراسة الحالية المشرفين التربويين في توجيه معلمي الرياضيات لمحاراة الإستراتيجيات الحديثة في تدريس الرياضيات وخاصة إستراتيجية الأبعاد السادسية.
- تدفع هذه الدراسة الباحثين إلى إجراء المزيد من الدراسات التربوية حول تنمية الكفاءة الإستراتيجية وتحسين السيطرة الانتباهية في الرياضيات.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على مهارات الكفاءة الإستراتيجية (صياغة المسألة الرياضية، وتمثيل المسألة الرياضية، وحل المسألة الرياضية) المتضمنة في الوحدة التاسعة (الهندسة والقياس) من مقرر الرياضيات للصف التاسع الأساسي الجزء الثاني، وعلى بعدي السيطرة الانتباهية، وهما: التركيز الانتباهي، وتحويل الانتباه، وطبقت على عينة من طلابات الصف التاسع في مدرسة مسقط القرارة الأساسية للبنات التابعة لمديرية التربية والتعليم شرق خان يونس، حيث تم تطبيقها في الفصل الثاني من العام الدراسي (2022-2023).

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

إستراتيجية الأبعاد السادسية (PDEODE): عرفها السلامات (٢٠١٢) بأنها: إستراتيجية تدريس قائمة على المنحى البنائي، وتتضمن سلسلة من الإجراءات المتتابعة تتلخص في المراحل الست الآتية: التنبؤ (Prediction)، الملاحظة (Observe)، التفسير (Explain)، (Discuss)، المناقشة

المناقشة (Discuss)، التفسير (Explain)، تتم من خلال إثارة المعلم سؤالاً موجهاً، يقوم المتعلم على أثره بعمل تنبؤات ثم يبررها، ويقوم بعدها بجموعة من الأنشطة فيصمم وينفذ الأنشطة، ويجمع البيانات، ويحللها، ويفسرها. وتعززها الباحثة إجرائياً بأنها: مجموعة من الخطوات والإجراءات المتسلسلة والمترابطة والمترابطة حول طالبة الصف التاسع الأساسي بشكل كبير في وحدة الهندسة والقياس، وتدفعها إلى تنمية أفكارها من خلال ست مراحل تتمثل في الآتي: التنبؤ فالممناقشة فالتفسير، ثم الملاحظة فالممناقشة فالتفسير.

الكفاءة الإستراتيجية (Competence Strategic): عرفتها القرني والختي (٢٠٢٣) بأنها: تمكن الطلبة من تمثيل المسائل الرياضية و اختيار الإستراتيجية المناسبة لحلها وإعادة صياغتها.

وتعززها الباحثة إجرائياً بأنها: قدرة طالبة الصف التاسع الأساسي على فهم وصياغة المسائل الرياضية المختلفة وتمثيلها بالرموز والصور في وحدة الهندسة والقياس، والتعبير عنها بمعادلات والقدرة على تنفيذ حل المسائل الرياضية والتحقق من صحته، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار الكفاءة الإستراتيجية الذي أُعدَّ خصيصاً لذلك.

السيطرة الانتباهية (Attentional Control): عرفها علي (٢٠٢٢) بأنها: القدرة على تركيز الانتباه في أداء المهام الأكاديمية دون الشعور بتعب أو ملل، والانتقال من مهمة لأخرى بكل تركيز وسهولة، وتشتمل على بعدين أساسين وهما: تركيز الانتباه، وتحويل الانتباه.

وتعززها الباحثة إجرائياً بأنها: قدرة طالبة الصف التاسع الأساسي على تركيز الانتباه، وتغييره من مهمة لأخرى مع المعالجة المعرفية المرنة للمسائل الرياضية؛

لتسهيل عملية التعلم وفهم واستيعاب المعلومات التي يتلقونها في وحدة الهندسة والقياس بكفاءة، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس السيطرة الانتباهية الذي أعد خصيصاً لذلك.

الإطار النظري:

أولاً: إستراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE):

استخدمت إستراتيجية الأبعاد السداسية لأول مرة عام 2005م من قبل كولاري وزملائه؛ وذلك في مجال التعليم الهندسي، وهي إستراتيجية تعطي مُناخاً يتمتع بالنقاش والتقصي المستمر؛ لذلك فهي إستراتيجية مهمة في إحداث تدريس فعال (Costu,2008).

وتعتبر إستراتيجية الأبعاد السداسية تعديل لإستراتيجية (POE) (تبأ- لاحظ- فسر)، وهي أول إصدار من إستراتيجية الأبعاد السداسية كوسيلة فعالة في اكتساب المفاهيم العلمية، ثم أدخل سافندر وزملاؤه ثلاثة خطوات عليها وهي: المناقشة، والتفسير، والمناقشة لتصبح سداسية الأبعاد وقدرة على إعطاء مناخ يشيع حرية المناقشة وتتنوع الآراء (Costu, Ayas& Niaz, 2012).

وتعتبر إستراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE) تطبيقاً تربوياً لأفكار المدرسة البنائية ومنطلقاتها، التي ترى أن الظروف القادرة على إحداث التعلم، تتمثل في كيفية مواجهة المتعلم لمشكلة حياتية، تتحدى أفكاره وتساعده على إيجاد حلول وتفسيرات متعددة (إبراهيم، 2022). وفي هذا السياق، أشارت دراسة (Samsudin et al., 2017) إلى أن استخدام إستراتيجيات تعليمية قائمة على النشاط والتفاعل، مثل إستراتيجية PDEODE، يمكن أن يعزز الفهم المفاهيمي لدى الطلاب، خاصة في المواضيع العلمية المعقدة، مثل المفاهيم المتعلقة بال المجالات

المغناطيسية، كما أكدت أنَّ هذه الإستراتيجية تسهم في تحسين قدرة الطلاب على التفكير النقدي وإيجاد حلول مبتكرة من خلال النقاش والتعاون الاجتماعي؛ وبناءً على هذه الإستراتيجية، فإنَّ محتوى التعلم المقدم للطلبة لا بد أن يكون على صورة أسئلة أو مشكلات، يحاول الطلبة إيجاد الحلول لها عن طريق البحث والتنقيب، وذلك من خلال النقاش والتناقض الاجتماعي بين الطلبة (حسن، 2020). ووفقاً لذلك ترى الباحثة أنَّ هذه الإستراتيجية تعتمد بشكل أساسي على بناء المتعلم للمعرفة بنفسه للوصول إلى الغاية المطلوبة، فهو يمارس دور الباحث المستقصي، القادر على توظيف مهارات التفكير بأنواعها.

ـ خطوات إستراتيجية الأبعاد السداسية:

تسير إستراتيجية الأبعاد السداسية في ست خطوات متتابعة؛ وذلك كما حددتها كل من: Costu, 2008 ؛ السلامات، 2012 ؛ حسن، 2020) وتمثل في الآتي:

ـ التنبؤ(Prediction): يقدم المعلم الموضوع المراد تعلمه، ويطرح أسئلة متعلقة به، ثم يكلف طلابه بكتابه تنبؤاً لهم بصورة فردية حول إجابة هذه الأسئلة وفق وجهة نظرهم، ثم تبرير تنبؤاً لهم قبل القيام بأي نشاط تعليمي، وعلى المعلم مراعاة عدم تقديم أي تلميحات بصحبة أو خطأ تنبؤاً لهم، وتحدف هذه الخطوة إلى معرفة البنية السابقة المرتبطة بالمشكلة.

ـ المناقشة(Discussion): يُوزع المعلم الطلبة إلى مجموعات ويووجههم، وينح لهم الفرصة لمناقشة الأفكار التي تنبؤوا بها، وتبادل الخبرات وتأملها مع بعضهم، وذلك تحت إشرافه.

التفسير(Explanation): يتوصل الطلبة إلى تفسير الظاهرة بشكل تعاوني في كل مجموعة، ويتبادلون النتائج التي توصلوا إليها مع المجموعات الأخرى على شكل مناقشات جماعية، ويقدمون تفسيرات ومبررات لحلوهم، وذلك تحت إشراف المعلم. الملاحظة(Observation): يجري الطلبة التجارب والأنشطة العملية، من أجل التتحقق من صحة الحل الذي توصلوا إليه في الخطوة السابقة (التفسير)، ويدونون ملاحظاتهم، ويولد لدى المتعلم عدم اتزان معرفي في حال عدم توافق النتيجة التي توصلوا إليها في هذه الخطوة (الملاحظة)، مع النتيجة التي توصلوا إليها في أول خطوة (التنبؤ).

المناقشة(Discussion): يقيم الطلبة تنبؤاتهم، ويعدلوها في ضوء ما نتج عن التجارب والملاحظات التي تم تدوينها، وفي هذه الخطوة يسعى المتعلم لاستعادة توازنه المعرفي، وحل التناقضات بين ما تنبأ به وبين ما لاحظه، ويطلب ذلك ممارسة المتعلمين لمهارات التحليل، والمقارنة، والتأمل، والنقد.

التفسير(Explanation): يسعى الطلبة إلى مواجهة جميع التناقضات بين ملاحظاتهم وتنبؤاتهم، للوصول إلى حل لتلك التناقضات، وتحقيق التوازن بين الملاحظات والتنبؤات.

وبعد الانتهاء من تدريس الدرس باستخدام تلك الإستراتيجية لا بد للمعلم أن يقوم بطرح الأسئلة التي عرضها على المتعلمين في البداية؛ ليتأكد من فهم الطلبة لمحفوظات الدرس بصورة سليمة.

الكفاءة الإستراتيجية: ثانياً (Competence Strategic):

وتعني: القدرة على صياغة وتمثيل المسائل الرياضية، وإعطاء تفسيرات وحلول باستخدام إستراتيجية مناسبة (MacGregor, 2013: 6)، ويرى العتيبي (2021) أن الكفاءة الإستراتيجية تتضمن المرونة في استخدام مجموعة متنوعة ومتعددة من إستراتيجيات حل المسائل الروتينية وغير الروتينية مع الدقة في الأداء. والكفاءة الإستراتيجية تمثل بناء التمثيلات الرياضية، وتكوين صور عقلية لها، والقدرة على توظيف مهارات التفكير العليا في حل المشكلات الرياضية (التوسيع والختام، 2022: 310).

وتجدر بالإشارة إلى أن الكفاءة الإستراتيجية تتطلب مزيجاً من الفهم المفاهيمي والطلاقة الإجرائية حل المشكلات الرياضية بكفاءة (Macgregor, 2013: 6). حيث إنه يتم استخدام الاستيعاب المفاهيمي لتقدير طبيعة المشكلة، والطلاقة الإجرائية تستخدم حل المشكلات بكفاءة ودقة، في حين أن حل المسألة بالفهم غير المصحوب بالكفاءة الإستراتيجية سيدفع الطلبة نحو التخمين؛ وعليه فإن الكفاءة الإستراتيجية تستخدم لاختيار أنساب الإجراءات الملائمة للمواقف المختلفة (زيدان، 2018: 40).

علاوة على ذلك، أشارت دراسة (Reid O'Connor, 2024) إلى أن تقييم الكفاءة الإستراتيجية لدى الطلبة، خاصةً في البيئات التعليمية المختلفة، مثل بيوت طلاب السكان الأصليين في أستراليا، يتطلب تصميم منهجيات تعليمية مخصصة تأخذ في الاعتبار الفهم المفاهيمي والمهارات الإجرائية، وأن غياب الكفاءة الإستراتيجية قد يؤدي إلى صعوبات في اختيار الأساليب المناسبة حل المشكلات، مما يدفع الطلبة نحو التخمين، أو اتخاذ قرارات غير دقيقة.

ويُمكن للطلبة إظهار الكفاءة الإستراتيجية كما تطرق إليها المجلس القومي للبحوث (NRC, 2001) من خلال تمثيل المسائل رياضياً، والقدرة على تمييز المعلومات المفيدة في المسائل، وتجاهل الزائدة، وإيجاد المسائل المتشابهة في الصياغة والحل، توليد نماذج لأسئلة رياضية، وتحنّب البيانات والأرقام المعقدة.

وفي ضوء ما سبق؛ يتَّضح للباحثة أنَّ الكفاءة الإستراتيجية تعكس المواقف الحياتية ذات الصلة بالواقع بواسطة التعرض المتكرر للمشكلات الرياضية، وتمثيل المشكلة رياضياً، وتمييز ما هو مطلوب منها، وحلها، والتحقق من صحة الحل.

ثالثاً: السيطرة الانتباهية (Attentional Control):

تعدُّ السيطرة الانتباهية متغيراً مهمًا يؤدي دوراً كبيراً في تحقيق العديد من الإنجازات سواءً كان ذلك على المستوى المعرفي، أو الوجداني، أو المهاري، ولها صلة وثيقة بمحنَّف العمليات العقلية، وتنظيم خطوات حل المسائل الرياضياتية. وتحتَّل السيطرة الانتباهية مجهوداً عقلياً، وتركيزاً وانتباهاً شديدين أثناء تأدية المهام؛ حيث إنَّها تمثل قدرة إرادية يتحكم بها المتعلم بإرادته و اختياره (علي، 2022: 192). كما أنها تحتاج إلى قدرة من الانتباه المرتبط بوعي الطالب عند الأداء الذي يتَّشكُّل عن طريق سلسلة مترتبة بين المثيرات والاستجابات ونتيجة لهذا الارتباط يتَّكون السلوك المعتمد على التغذية الراجعة واستحضار المعلومات القديمة وربطها بالمعلومات الجديدة عند الفرد ليصبح هذا الارتباط أعمق، وبذلك يصبح الانتباه أكثر تنظيماً (محمد، 2019: 14).

وفي ضوء الجهود المبذولة لفهم السيطرة الانتباهية وتوجيهها نحو تحسين الأداء العقلي، أشارت دراسة (Yang et al., 2019) إلى وجود اختلافات عمرية في

السيطرة الانتباهية، حيث تم استخدام تقنية "العوامل النظامية" لفحص كيفية تطور هذه المهارة عبر الأعمار المختلفة، وأكدت أنَّ الأفراد الأكبر سنًا قد يواجهون تحديات أكبر في السيطرة الانتباهية مقارنة بالأصغر سنًا، مما يشير إلى أهمية تصميم إستراتيجيات تعليمية مخصصة لتلبية احتياجات الأفراد من مختلف الفئات العمرية، بالإضافة إلى ذلك، أظهرت دراسات أخرى أنَّ التدريب على ألعاب الفيديو الحركية يسهم في تحسين الإدراك والسيطرة الانتباهية من خلال تعزيز كفاءة الانتباه الانتقائي والمستمر (Bediou, Bavelier, & Green, 2021).

ومن هنا، يمكن اعتبار السيطرة الانتباهية مجالاً ديناميكياً يحتاج إلى تدخلات تعليمية متنوعة وموجّهة بناءً على خصائص الأفراد واحتياجاتهم.

كما اختلفت الدراسات في تناول أبعاد السيطرة الانتباهية وفقاً للهدف الذي تناولته، فهناك دراسات أشارت إلى أنَّ السيطرة الانتباهية مكونة من بعدين كدراسة علي (2022)، ودراسة صالح وعبيد (2020)، وهناك دراسات أخرى تناولت ثلاثة أبعاد كدراسة محمد (2019)، وفي هذه الدراسة قامت الباحثة بإعداده بناءً على بعدين، وهما: التركيز الانتباهي، والتحويل الانتباهي؛ وذلك في ضوء تكرارها في الأبحاث السابقة، ومدى ملاءمتها لأهداف الدراسة ، وتنسجم هذه الثنائية مع ما أشار إليه Isaev و Hammer (2020) من أن السيطرة الانتباهية تتضمن توجيه الموارد المعرفية نحو المعلومات المهمة وتحديتها باستمرار وفقاً لمتطلبات المهمة، مما يعكس التركيز والتحول بوصفهما عمليتين مركزيتين في التحكم الانتباهي. ويمكن توضيح هذين البعدين في الآتي:

- التركيز الانتباهي: يشير إلى القدرة على التركيز في أداء المهام دون تشتت من بدايتها، مهما كانت درجة الصعوبة فيها، وعدم الاستجابة للضوضاء

والمشتتات، والحفاظ على التركيز وخاصة في حل المشكلات (علي، 2022: 2022).

.(211)

– التحويل الانتباهي: يشير إلى قدرة الطالب على تحويل الانتباه من فكرة لأخرى، والانتقال من منبه لآخر، والاستجابة لها بمرنة، والتفكير في أكثر من مهمة أو فكرة في وقت واحد، والتحول عن المشتتات، والنظر للمشكلات من زوايا مختلفة (علي، 2022: 2022).

– وتجدر الإشارة إلى أنَّ السيطرة الانتباهية تؤدي دوراً كبيراً في تسهيل عملية التعلم والتعليم على الصعيدين النظري والعملي، وتلخص الباحثة أهمية السيطرة الانتباهية في كالتالي:

– تعزيز الفهم والاستيعاب لدى المتعلمين، وبالتالي تحسين أدائهم الأكاديمي، حيث إنها تساعدهم على التعامل مع المعلومات بشكل أكثر كفاءة وتقليل تأثير العوامل المشتتة أثناء التعلم، كما أنَّ الطلاب الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من السيطرة الانتباهية يظهرون قدرة أكبر على التحول بين المهام المختلفة دون فقدان التركيز، مما يعزز من مرونتهم العقلية.(Hu, Shang, & Xia, 2019).

– تساعدُ في استيعاب الشخص لما يتعلمُه أو يسمعُه، وبالتالي تسهم في إدراك الفرد للمعلومات وبقائها عالقة في الذاكرة (Istiqomah et al., 2020: 1).

– المتعلمون ذوو السيطرة الانتباهية المرتفعة أكثر قدرة في الحفظ والانتباه للعروض المرئية والسمعية التي تُستخدم في عملية التعلم كالعرض بشكل جداول والمخططات الصورية، وأكثر قدرة على منع تداخل الأفكار المشتتة للطلبة (صالح وعبيدي، 2020: 220).

- تمنح المتعلم الإرادة والوعي والتحكم في كم المثيرات التي يستقبلها، ويعالجها بكفاءة؛ مما يجعله قادرًا على معالجة المعرفة والمعلومات بطريقة مرنة (علي، 2022: 192).
- واستناداً إلى ما سبق يتضح لدى الباحثة أنَّ السيطرة الانتباهية تُسهّل وتحسن العملية التعليمية، وتزيد من كفاءة تلقي المعلومات لدى المتعلم والتفاعل معها، والسرعة في اتخاذ أنسُب القرارات، وإعطاء المعانِي المُشيرة للفهم لديه، والمحافظة على يقظته وضبط المثيرات من حوله وتنظيمها.

الدراسات السابقة:

أولاً: دراسات تناولت إستراتيجية الأبعاد السادسية:

تناولت دراسة السلامات (2012) فاعلية إستراتيجية الأبعاد السادسية، حيث هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام الإستراتيجية في تنمية المفاهيم الفيزيائية والتفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، وأظهرت نتائج إيجابية في فاعليتها في الفهم المفاهيمي والتفكير العلمي.

وفي سياق التعليم العالي، أجرت إبراهيم (2020) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية إستراتيجية PDEODE في تنمية التحصيل والتفكير المستقبلي لدى طلاب كلية التربية بشعبة التاريخ، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة حسن (2020) فقد ركزت على فاعلية الإستراتيجية في تنمية الذكاء المتدفق والتنظيم الذاتي لدى طلاب التعليم الجامعي، وقد أظهرت النتائج أنَّ بيئة التعلم التفاعلية التي توفرها الإستراتيجية تسهم في تعزيز الذكاء والضبط الذاتي.

كما أجرت مهاود (2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية الأبعاد السداسية المدعومة ببيئة تعلم إلكترونية في تنمية مهارات الحل الإبداعي والاستيعاب المفاهيمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد أكدت النتائج فاعلية الإستراتيجية في تعزيز التفكير الإبداعي الرياضي والاستيعاب المفاهيمي.

ومن الدراسات الميدانية ذات الصلة، جاءت دراسة الترتوري (2021) التي سعت إلى الكشف عن أثر إستراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية مهارات الاستقصاء العلمي وإدارة وقت التعلم لدى طالبات الصف التاسع، وأظهرت الدراسة فاعلية واضحة في تنمية المهارات التنظيمية، مما يدعم استخدام إستراتيجية في بيئة التعلم المدرسية.

وفي السياق ذاته، تناولت دراسة Alabdulaziz (2022) فاعلية إستراتيجية PDEODE المدعومة بالتعلم الإلكتروني في تنمية الفهم المفاهيمي ومهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الابتدائية، وأكّدت أهمية استخدام إستراتيجيات تعتمد على التنبؤ، والللاحظة، والتفسير، والمناقشة؛ لما لها من دور في تعميق الفهم. وأخيراً أجرت اليزيدي وشحات (2023) دراسة استهدفت بيان أثر إستراتيجية على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف السادس في سلطنة عُمان، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج إيجابية في تحسين التحصيل، مما يعزز المبررات التربوية لتوظيف الإستراتيجية.

ثانياً: دراسات تناولت متغير الكفاءة الإستراتيجية:

صمم العتيبي (2021) برنامجاً تدريسيّاً لملعب الرياضيات في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، قائماً على مكونات البراعة الرياضية، وبين أهمية الكفاءة الإستراتيجية كعنصر مركزي في تحسين أداء المعلمين والطلبة على حد سواء، وقد

دعت هذه الدراسة الإطار النظري المرتبط بالكفاءة الإستراتيجية وأساليب تنميته.

وسعَت دراسة التوبيخ والحضر (2022) إلى التعرُّف على فاعلية إستراتيجية المخطات العلمية في تَنمية الكفاءة الإستراتيجية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، وأظهرت نتائجها فاعلية عالية في تحسين مهارات الكفاءة الإستراتيجية.

من جهة أخرى، بينت دراسة القرني والخبي (2023) التحديات التي يواجهها معلمي الرياضيات في تنمية الكفاءة الإستراتيجية في بيئة التعليم عن بعد.

كما تناولت دراسة المنوفي والسييل (2023) فاعلية برنامج قائم على محادثات العدد في تنمية الكفاءة الإستراتيجية لدى أطفال رياض الأطفال، وأثبتت الدراسة إمكانية غرس هذه المهارة منذ المراحل المبكرة، ما يعزز من أهمية الاستثمار في هذه الكفاءة عبر مختلف المراحل التعليمية.

وأخيراً أشارت دراسة شولتس (Schulz, 2024) إلى أهمية تقييم الطلاقة الإجرائية والكفاءة الإستراتيجية لدى معلمي الرياضيات أثناء التعامل مع الأعداد الطبيعية النسبية، وأنَّ تنمية هذه المهارات لا تُعد ضرورية فقط لتحسين الأداء الرياضي لدى الطلبة، بل أيضاً لتعزيز قدرتهم على تطبيق المفاهيم الرياضية في سياقات مختلفة.

ثالثاً: دراسات تناولت متغير السيطرة الانتباهية:

هدفت دراسة محمد (2019) إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير الجانبي والسيطرة الانتباهية لدى طلبة الجامعة، وأكّدت على أهمية الانتباه في دعم التفكير غير النمطي.

كما هدفت دراسة عدّايم وعذاب (2020) إلى تحديد مستوى السيطرة الانتباهية لدى طالبات المرحلة الإعدادية الصف الخامس الابتدائي، وأظهرت النتائج تدني هذا المستوى، مما أشار إلى الحاجة لتدخلات تعليمية موجهة. وفي السياق ذاته، درست دراسة صالح وعبيد (2020) العلاقة بين الحكمة الاختبارية والسيطرة الانتباهية لدى طلبة الدراسات العليا، وأكّدت النتائج وجود علاقة دالة إحصائياً، مما يعكس أهمية الانتباه كمتغير معرفي مؤثر في الأداء الأكاديمي.

وهدفت دراسة استقامة وآخرين (Istiqomah et al., 2020) إلى وصف عملية تطبيق منهج التعلم الجسدي، والسمعي، والتخيل، والفكري (SAVI) لتحسين انتباه الطلاب في الرياضيات.

كما كشفت دراسة علي (2022) عن الإسهام النسبي للسيطرة الانتباهية في التدفق التعلماني لدى طلبة الجامعة، مشيرة إلى أن الطلبة الذين يمتلكون مستويات عالية من السيطرة الانتباهية أكثر قدرة على التركيز والتحكم في مثيرات التعلم، ما يدعم الحاجة إلى تنمية هذا المتغير في البيئات التعليمية المختلفة.

وأخيراً، هدفت دراسة البريم (2023) إلى التعرف على العلاقة بين البراعة الرياضية والسيطرة الانتباهية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في فلسطين، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين البراعة الرياضية ككل والسيطرة الانتباهية، كما أظهرت أن الطلبة الذين يمتلكون مستويات مرتفعة في السيطرة الانتباهية يحققون درجات أعلى في مكونات البراعة الرياضية، خاصة الكفاءة الإستراتيجية والاستدلال التكيفي.

التعليق على الدراسات السابقة: أوجه الشبه والاختلاف:

أظهرت أغلب الدراسات السابقة اتفاقاً واضحاً مع الدراسة الحالية من حيث تبنيها المنهج التجريبي وفق التصميم شبه التجريبي ذي التطبيقيين القبلي والبعدي، وهو ما ظهر في دراسات مثل: Alabdulaziz (2022) ، التتروري (2021) ، وحسن (٢٠٢٠)، وقد أكدت تلك الدراسات على فاعلية إستراتيجية الأبعاد السادسية في تحسين نواتج تعليمية متعددة، أبرزها تنمية الفهم المفاهيمي، ومهارات حل المشكلات، ومهارات الاستقصاء العلمي، وإدارة وقت التعلم، والذكاء المتدفق، والتنظيم الذاتي، ومع ذلك، تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تحيطها للكفاءة الإستراتيجية والسيطرة الانتباهية، وهو ما يعكس مقاربة أكثر شمولية في تناول فاعلية إستراتيجية الأبعاد السادسية. كما تتميز الدراسة الحالية بإدخال أدوات قياس دقيقة لكل من الكفاءة الإستراتيجية والسيطرة الانتباهية، وهو ما يسهم في تقديم تصور أكثر تكاملاً لدور إستراتيجية الأبعاد السادسية في تحسين المخرجات التعليمية، كما كشفت الدراسات السابقة عن نواتج تعليمية متعددة ضمن عينات مختلفة، ولكن أغلبها ركزت على المرحلة الجامعية كدراسة إبراهيم (٢٠٢٠)، حسن (٢٠٢٠)، صالح وعبيد (٢٠٢٠)، وعلي (٢٠٢٢)، في حين تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة التتروري (٢٠٢١) في اختيار العينة، بناءً على ذلك، تسهم الدراسة الحالية في سد فجوة بحثية واضحة في الأدبيات العربية والخليجية، من خلال تناولها لمتغيرات متربطة ضمن بيئة تعليمية محددة و زمنية واضحة، وهو ما يعزز من أهميتها العلمية والتطبيقية.

الفجوة البحثية:

غياب دراسات تربط بوضوح بين إستراتيجية الأبعاد السداسية والكفاءة الإستراتيجية أو السيطرة الانتباهية في سياق مادة الرياضيات، بالإضافة إلى وجود شح في الدراسات التي تربط بين الكفاءة الإستراتيجية والسيطرة الانتباهية، خاصة في المرحلة الأساسية.

أوجه الاستفادة:

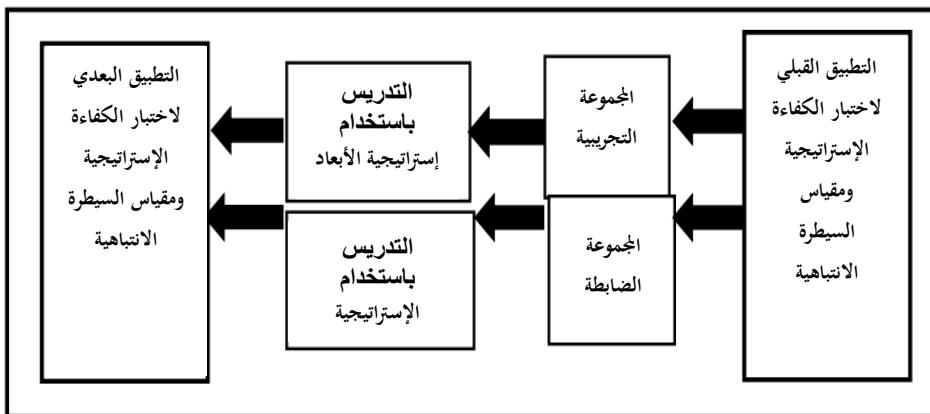
استفادت الدراسة الحالية من دراسات مثل زيدان (2018)، والتويجري والحضر (2022) في بناء اختبار الكفاءة الإستراتيجية، كما اعتمدت على دراسة عددي وعداب (2020) والبريم (2023) في إعداد أبعاد السيطرة الانتباهية.

ما تميزت به الدراسة الحالية:

الدمج بين متغيرين معرفيين متكاملين معاً ضمن بيئة تعليمية واقعية في مادة الرياضيات، وكذلك توظيف إستراتيجية الأبعاد السداسية وربطها بمهارات تفكير عليا كالكفاءة الإستراتيجية.

طريقة الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: اتبعت الباحثة المنهج التجريبي وفق التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين: التجريبية والضابطة ذاتا التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكفاءة الإستراتيجية ومقاييس السيطرة الانتباهية كما هو موضح في الشكل الآتي:



شكل (١): التصميم التجريبي للدراسة

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (74) طالبة من طالبات الصف التاسع بمدرسة مسقط القرارة الأساسية "أ" للبنات، التي تم اختيارها بشكل عشوائي ضمن مدارس مديرية شرق خان يونس، وتكونت العينة من شعبتين تم اختيارها عشوائياً بالقرعة، وتم اختيار الشعبة (9/3) لتمثل المجموعة التجريبية حيث ضمت (37) طالبة، أما الشعبة (9/2) مثلت المجموعة الضابطة وقد ضمت أيضاً (37) طالبة.

أما بالنسبة للوحدة الدراسية فقد اختارت الباحثة الوحدة التاسعة "الهندسة والقياس" لتدريسها معلمة الرياضيات في تلك المدرسة لكلا المجموعتين خلال ٣ أسابيع؛ وتم اختيار هذه الوحدة ل المناسبة أنشطتها مع طبيعة إستراتيجية الأبعاد السادسية في احتوائها على الملاحظة والأنشطة العملية، وحاجة محتوى الوحدة ل استراتيجيات تدريسية حديثة تتميز بالتنوع والابتعاد عن المأثور، والارتباط بين موضوعاتها والبيئة المحلية.

أدوات الدراسة:

أولاً: اختبار الكفاءة الإستراتيجية:

تحديد الهدف من الاختبار: يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى الكفاءة الإستراتيجية لدى طلبة الصف التاسع في محافظة خان يونس.

تحديد مهارات الكفاءة الإستراتيجية الرياضية في ضوء الوحدة التاسعة، وبالاستفادة من دراسة البريم (2023)، ودراسة التوبيجي والخضر (2022)؛ حيث تضمنت ثلاثة مهارات أساسية، وهي: صياغة المسألة الرياضية، وتمثيل المسألة الرياضية، وحل المسألة الرياضية.

تصميم جدول مواصفات اختبار الكفاءة الإستراتيجية و بما يتناسب مع مهاراتها ومع دروس وحدة الهندسة الثلاثة كما يتضح في جدول (1):

جدول (1) جدول مواصفات اختبار الكفاءة الإستراتيجية

الدرس	صياغة المسألة الرياضية (30%)	تمثيل المسألة الرياضية (40%)	حل المسألة الرياضية (30%)	المجموع
الدائرة (35%)	٢	٣	٢	٧
الزوايا المركبة والزوايا المحيطة (40%)	٣	٣	٢	٨
الشكل الرباعي الدائري (25%)	١	٢	٢	٥
المجموع	٦	٨	٦	٢٠

كتابة تعليمات الاختبار: صاغت الباحثة تعليمات الاختبار بلغة بسيطة وسهلة من حيث: بيانات الطلبة، والهدف من الاختبار، وكيفية الإجابة عن فقراته، وقد

راعت الباحثة وضوح التعليمات ودقتها؛ لينستطيع الطلبة عمل المطلوب منهم دون أي غموض.

صياغة فقرات الاختبار: تم بناء فقرات الاختبار من نوع اختيار من متعدد، لاتسامها بالموضوعية والشمول، كما تم مراعاة الدقة والسلامة في الصياغة اللغوية لفقرات الاختبار ووضوحها، ومراعاة فقراته لمستوى الطلبة، وارتباط كل فقرة وترتيبها في ضوء مهارات الكفاءة الإستراتيجية.

التجربة الاستطلاعية للاختبار: طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية من (40) طالبة في الصف التاسع بمدرسة طيبة الأساسية للبنات، كما تم استثناء العينة من عينة الدراسة، وهدفت الدراسة الاستطلاعية إلى تحديد زمن الاختبار، وحساب معاملات الصعوبة والتميز، وإيجاد صدق وثبات الاختبار.

زمن الاختبار: تم إيجاد الزمن المناسب لتطبيق الاختبار من خلال حساب متوسط زمن أول 5 طالبات وآخر 5 طالبات انتهين من الإجابة عنه فبلغ (40) دقيقة.

تصحيح الاختبار: تم رصد درجة لكل فقرة من فقرات الاختبار، وعليه فإنَّ الدرجة الكلية للاختبار تحصر بين (0-20) درجة، حيث تكون الاختبار من (20) فقرة في شكله النهائي.

صدق الاختبار: تم إعداد الاختبار للهدف الذي وضع لقياسه استناداً إلى صدق المحتوى، وذلك من خلال ما يلي:

صدق المحكمين: تم عرض الاختبار بعد الانتهاء من إعداده بالصورة الأولية على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس الرياضيات.

صدق الاتساق الداخلي: من خلال حساب معاملات الارتباط بين المجموع الكلي لدرجات الاختبار ومجموع درجات كل مهارة من المهارات الثلاث كما يتضح في جدول (2).

جدول (2) معاملات الارتباط لكل مهارة من مهارات الكفاءة الإستراتيجية والدرجة الكلية لأسئلته

المعامل الارتباط	المهارة
**0.855	صياغة المسألة الرياضية
**0.912	تمثيل المسألة الرياضية
**0.786	حل المسألة الرياضية

ثبات الاختبار: تم إيجاد معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الثبات (0.796) وطريقة كودر ريتشاردسون(20) حيث بلغ (0.809).

إعداد الاختبار في صورته النهائية: بعد الاطلاع على النتائج التي أسفر عنها التجريب الاستطلاعي للاختبار، تم التأكيد من صلاحيته وإمكانية تطبيقه على طلبة الصف التاسع بمحافظة خان يونس، وقد تكونت الصورة النهائية للاختبار من (20) سؤالاً.

ثانياً: مقياس السيطرة الانتباهية:

هدف مقياس السيطرة الانتباهية إلى قياس مستوى السيطرة الانتباهية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة خان يونس، وبعد الاطلاع على العديد من البحوث والدراسات المتعلقة بهذه الدراسة، كدراسة البريم (2023)، ودراسة عدائي وعذاب (2020)، أعدت الباحثة مقياس السيطرة الانتباهية بحيث تضمن بعدين رئيسيين وهما: التركيز الانتباهي، وتحويل الانتباه. وتمت صياغة فقرات المقياس بحيث تكون سليمة علمياً ولغويأً، وخالية من أي غموض، ومتنااسبة لمستوى الطلبة، بالإضافة إلى الابتعاد عن العبارات المزدوجة، وتجنب الصياغة المتحيزية أو

إثارة انفعالات تدفع المستجيب لأي إجابات كاذبة، وتكون مقياس السيطرة الانتباهية من (28) فقرة موزعة على (22) فقرة موجبة و(6) فقرات سالبة، وتم التأكيد من صدقه وثباته كالتالي:

صدق المقياس:

صدق المحكمين: من خلال عرض المقياس على مجموعة من المحكمين، حيث قاموا بإبداء آرائهم في المقياس، وتم تعديل بعض الفقرات في ضوء ملاحظاتهم.

صدق الاتساق الداخلي: حيث تم إيجاد عاملات الارتباط لكل فقرة بالبعد المترتبة إليه؛ حيث تراوحت بين (0.55 و 0.83)، وجميعها دالة إحصائيةً عند مستوى دلالة (0.01)، بالإضافة إلى حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الأول (التركيز الانتباهي) مع الدرجة الكلية للمقياس بلغ (0.91)، وبلغ (0.90) للبعد الثاني (التحويل الانتباهي) مع الدرجة الكلية للمقياس، وهذا يؤكد أنَّ بعدي مقياس السيطرة الانتباهية يتمتعان بدرجةٍ عاليةٍ من الاتساق الداخلي بين فقراته.

ثبات المقياس: تم التأكيد من ثبات مقياس السيطرة الانتباهية باستخدام طريقتين حيث بلغ معامل الثبات (0.971) بطريقة التجزئة النصفية، وبلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس ككل (0.933)، مما يدل على قدرة المقياس بثباتٍ عالٍ.

ضبط المتغيرات:

الكفاءة الإستراتيجية: تم حساب اختبار t لعينتين مستقلتين للمجموعتين في التطبيق القبلي لاختبار الكفاءة الإستراتيجية كما هو موضح بالجدول (3).

**جدول (3) نتائج اختبار تلبيس القبلي لاختبار الكفاءة الإستراتيجية
للمجموعتين**

قيمة "sig"	قيمة "ت"	الاخراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعة	مهارات الكفاءة الإستراتيجية
٠,٠٨٢ غير دال	١,٧٦٦	١,٣٨٤	٢,٥٩	٣٧	الضابطة	صياغة المسألة الرياضية
		١,٧٥٤	٣,٢٤	٣٧	التجريبية	
٠,١٣٨ غير دال	١,٥٠١	١,٦١٨	٤,٢٢	٣٧	الضابطة	تمثيل المسألة الرياضية
		٢,٢٠٨	٤,٨٩	٣٧	التجريبية	
٠,٨٥٤ غير دال	٠,١٨٥	١,٨٤٤	٢,٥٦	٣٧	الضابطة	حل المسألة الرياضية
		١,٩٢٤	٢,٧٣	٣٧	التجريبية	
٠,١٤٧ غير دال	١,٤٦٦	٣,٠٢٤	٩,٤٦٠	٣٧	الضابطة	المجموع
		٤,٩٨٤	١٠,٨٦٥	٣٧	التجريبية	

يتبيّن من الجدول (3) أن جميع قيم "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية، مما يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الكفاءة الإستراتيجية.

السيطرة الانتباهية: تم حساب اختبار لعيتين مستقلتين للمجموعتين في التطبيق القبلي لمقياس السيطرة الانتباهية كما هو موضح بالجدول (4).

جدول (4) نتائج اختبار تلبيس القبلي لمقياس السيطرة الانتباهية للمجموعتين

قيمة "sig"	قيمة "ت"	الاخراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعة	أبعاد السيطرة الانتباهية
٠,٨٨٢ غير دال	٠,١٤٨	٧,٠٤٠	٤٩,٢١	٣٧	الضابطة	التركيز الانتباهي
		٨,٩٢١	٤٩,٤٩	٣٧	التجريبية	
٠,٧٤٣ غير دال	٠,٣٢٩	٥,٤٨١	٤٣,١٢	٣٧	الضابطة	التحويل الانتباهي
		٥,٤٧٠	٤٣,٥٤	٣٧	التجريبية	
٠,٧٩٤ غير دال	٠,٢٦٢	١٠,٦٤١	٩٢,٣٣١	٣٧	الضابطة	المجموع
		١٢,١٩٦	٩٣,٠٢٧	٣٧	التجريبية	

يبين من الجدول (4) أن جميع قيم "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية، مما يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس السيطرة الانتهائية.

النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

أولاً: السؤال الأول الذي ينص على: ما فاعلية إستراتيجية الأبعاد السادسية (PDEODE) في تنمية الكفاءة الإستراتيجية في الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بفلسطين؟ وللإجابة عنه تم اختبار صحة الفرضية التالية "لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات الصف التاسع الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار الكفاءة الإستراتيجية"، حيث تم حساب اختبار ت لعينتين مستقلتين في التطبيق البعدى لاختبار الكفاءة الإستراتيجية، كما يبين الجدول (5):

جدول (5) نتائج اختبار ت للمجموعتين في التطبيق البعدى لاختبار الكفاءة

الإستراتيجية

مهارات الكفاءة الإستراتيجية	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة "ت" sig
صياغة المسألة الرياضية	الضابطة	٣٧	٣,٤٩	١,٢٨٣	٤,٠٨٢	٠,٠٠٠ دالة
	التجريبية	٣٧	٤,٥٩	١,٠٤٠		
تمثيل المسألة الرياضية	الضابطة	٣٧	٥,٧٨	١,٦١٨	٢,٥٢٢	٠,٠١٤ دالة
	التجريبية	٣٧	٦,٦٥	١,٣١٧		
حل المسألة الرياضية	الضابطة	٣٧	٣,٦٨	١,٨٢٧	٣,٧٣٦	٠,٠٠٠ دالة
	التجريبية	٣٧	٤,٩٥	٠,٩٧٠		
المجموع	الضابطة	٣٧	١٢,٩٤٦	٣,٣٧٤	٤,٦٠٩	٠,٠٠٠ دالة
	التجريبية	٣٧	١٦,١٩٠	٢,٦٣٤		

ت الجدولية عند درجات حرية (72)، مستوى دلالة (0.05) تساوي (1.666).

ت الجدولية عند درجات حرية (72)، مستوى دلالة (0.01) تساوي (2.379). يوضح الجدول (5) أن قيم (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية لجميع مهارات الكفاءة الإستراتيجية والدرجة الكلية، وعليه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات الصف التاسع في التطبيق البعدى لاختبار الكفاءة الإستراتيجية وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية الأبعاد السادسية، وترى الباحثة بأن التدريس وفق هذه الإستراتيجية حقق تأثيراً جلياً في مستوى مهارات الكفاءة الإستراتيجية، حيث إنَّ طبيعة الإستراتيجية في خطواتها يجعل الطالبة تتعرض بشكل متكرر للمسألة الرياضية بدءاً بتعريف الطالبة لأفكارها التي كونتها والسماح لها بتنصي وجهات النظر المختلفة حول صياغة المسألة الرياضية ومتخيلها وحلها، ثم إطلاق العنان لها لتبرر وجهة نظرها وفهمها حول صياغة المسألة الرياضية ومتخيلها، ثم مقارنة الإجابات من خلال إجراء الأنشطة العملية التي تسمح للطالبة بالمزيد من التتحقق من صحة الحل فتكتسب مهارة حل المسألة الرياضية من خلالها، كما أنه في خطوة المناقشة التي تتبع الملاحظة يتم فيها تغيير للمفاهيم البديلة التي قد تتشكل لديها وتكتب الفهم العلمي السليم حول صياغة المسألة الرياضية، ومن خلال الخطوة الأخيرة تكتسب القدرة على تحديد المعطيات المهمة وتجاهل الزائدة في المسألة الرياضية، وأيضاً القدرة على توليد نماذج من المسألة الرياضية وتبريرها، وهذا يجعلها تكتسب مهارات الكفاءة الإستراتيجية بشكل أعمق.

وتفقق هذه النتيجة مع دراسة المنوفي والسبيل (٢٠٢٣)، ودراسة التوبييري والحضر (٢٠٢٢) التي أكدت على تنمية الكفاءة الإستراتيجية لدى طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام برامج تعليمية وإستراتيجيات تعلم نشط.

ثانياً: السؤال الثاني الذي ينص على: ما فاعلية إستراتيجية الأبعاد السادسية (PDEODE) في تنمية السيطرة الانتباهية في الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بفلسطين؟ وللإجابة عليه تم اختبار صحة الفرضية التالية "لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات الصف التاسع الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لمقياس السيطرة الانتباهية"، حيث تم حساب اختبار تعيين مستقلتين في التطبيق البعدى لمقياس السيطرة الانتباهية، كما يبين الجدول (6):

جدول (6) نتائج اختبار للمجموعتين في التطبيق البعدى لمقياس السيطرة الانتباهية

أبعاد السيطرة الانتباهية						
"SIG"	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعة	
٠,٠١١ دالة	٢,٦٢١	٧,٤٨١	٥١,٢٤	٣٧	الضابطة	التركيز الانتباهي
		٨,٦٢٣	٥٦,١٦	٣٧	التجريبية	
٠,٠٠٤ دالة	٣,٠١١	٥,٦٤٧	٤٣,٦٨	٣٧	الضابطة	التحول الانتباهي
		٤,٧٣٨	٤٧,٣٢	٣٧	التجريبية	
٠,٠٠٢ دالة	٣,٢٤٥	١١,٤٢٧	٩٤,٩١٩	٣٧	الضابطة	المجموع
		١١,٢٨٦	١٠٣,٤٨٧	٣٧	التجريبية	

يتضح من الجدول (6) أن قيم (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية لبعدي السيطرة الانتباهية والمجموع ككل، وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات الصف التاسع في التطبيق البعدى لمقياس السيطرة الانتباهية؛ وذلك لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن خطوة التنبؤ في إستراتيجية الأبعاد السادسية تتطلب من الطالبات أن يكن على دراية بالأحداث المحتملة ويستعدن لها مسبقاً؛ مما قد يزيد من سيطرتهن على الانتباهية لتوقع ما سيحدث، وكذلك فإنّه في خطوة المناقشة عندما تشارك الطالبات في المناقشة، فإنّهن يطورن مهارات الاستماع والتعبير لديهن، وهذا ربما

يساهم في تعزيز قدرتهنَّ على التحكم في الانتباه وتوجيهه نحو المحتوى الدراسي، كما أنهُ عندما تكون الطالبة قادرة على فهم وتفسير المسائل الرياضية المقدمة من خلال خطوة التفسير، فإنَّها تستطيع ربط الأفكار بعضها البعض وتكون صورة شاملة ومتكاملة، وهذا يساعدها على التركيز وتوجيه انتباها نحو الجوانب الأكثر أهمية وذات الصلة، وأيضاً عندما تكون قادرة على ملاحظة التطبيقات المختلفة للمسائل الرياضية في البيئة المحيطة فإنَّها تستطيع توجيه انتباهاها بشكل أفضل نحو الأشياء التي تستحق الاهتمام، وهذا قد يعزز لديها السيطرة الانتباهية، وتحب الانشغال بالأشياء غير المهمة.

وتفقَّت هذه النتيجة مع دراسة استقامة وآخرين (Istiqomah et al., 2020) التي أكدت على تحسن ملحوظ في الانتباه لدى طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام منهج SAVI في مادة الرياضيات.

ملخص النتائج:

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات طالبات الصف التاسع الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الكفاءة الإستراتيجية حيث بلغت قيمة ت (٤,٦٠٩).
- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات طالبات الصف التاسع الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس السيطرة الانتباهية حيث بلغت قيمة ت (3.245).

خاتمة الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية الأبعاد السادسية (PDEODE) في تنمية الكفاءة الإستراتيجية والسيطرة الانتباهية في مادة

الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في فلسطين، وقد أسهمت هذه الدراسة في سد فجوة في الأدبيات التربوية من خلال الربط بين إستراتيجية الأبعاد السادسية وبين كل من الكفاءة الإستراتيجية والسيطرة الانتباهية، كما قدمت دليلاً عملياً لإمكانية توظيف هذه الإستراتيجية في بيئة التعليم الأساسي، مما يجعلها إستراتيجية فعالة في تدريس الرياضيات بطريقة تفاعلية ونشطة، واتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين (تجريبية وضابطة) مع التطبيقين القبلي والبعدي، وتكونت العينة من (74) طالبة تم اختيارهن عشوائياً، بواقع (37) طالبة لكل مجموعة، حيث اتبعت المجموعة التجريبية التدريس باستخدام إستراتيجية الأبعاد السادسية، في حين دُرّست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار الكفاءة الإستراتيجية ومقاييس السيطرة الانتباهية، وللذين تم التحقق من صدقهما وثباتهما، وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي فروقاً دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في كل من اختبار الكفاءة الإستراتيجية ومقاييس السيطرة الانتباهية، مما يدل على فعالية إستراتيجية الأبعاد السادسية في تحسين أداء الطالبات في هذين المتغيرين، وأشارت الباحثة إلى أن هذه النتائج تعود إلى طبيعة الإستراتيجية التي تشجع على النقاش، وتحفز الطالبات على التنبؤ، والتفكير الناقد، والملاحظة المنظمة، مما يسهم في بناء المعرفة الذاتية وتنمية المهارات العليا، كما أسهمت الخطوات التفاعلية لهذه الإستراتيجية في تعزيز قدرة الطالبات على التركيز الانتباхи والتحويل الانتباهي، مما أدى إلى تحسين أدائهم الأكاديمي بشكل عام، وبناءً على هذه النتائج، تم تقديم مجموعة من التوصيات والمقترنات التي تستهدف تطوير الممارسات التعليمية، وتعزيز استخدام الإستراتيجيات التربوية

الحداثة، والاهتمام بالكفاءات المعرفية والانتباهية لدى المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة.

النوصيات:

- عقد ورش عمل أو دورات تدريبية للمعلمين للتدريب على إستراتيجية الأبعاد السداسية وتعريفهم بها، وكيفية توظيفها بشكل سليم.
- إعداد لقاءات وورش تدريبية لمعلمي الرياضيات لمساعدتهم على كيفية إكساب طلبتهم مهارات الكفاءة الإستراتيجية، وكيفية تحسين السيطرة الانتباهية لدى الطلبة وتعزيزها.
- تضمين أدلة المعلم بمعلومات كافية حول طبيعة إستراتيجية الأبعاد السداسية، وكيفية توظيفها في تدريس الرياضيات.

المقترحات:

- إجراء دراسة حول تقييم دور البيئة التعليمية في دعم فاعلية إستراتيجية الأبعاد السداسية في مراحل تعليمية مختلفة.
- إجراء دراسة لبحث فاعلية إستراتيجية الأبعاد السداسية على تنمية الكفاءة الإستراتيجية والسيطرة الانتباهية لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- إجراء دراسة حول فاعلية الذكاء الاصطناعي وألعاب الفيديو في تعزيز الكفاءة الإستراتيجية والسيطرة الانتباهية لدى طلبة الصف التاسع.
- إجراء دراسة حول فاعلية دمج إستراتيجية الأبعاد السداسية مع أدوات الذكاء الاصطناعي في تنمية الكفاءة الإستراتيجية والسيطرة الانتباهية.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، فاطمة عبد الفتاح (٢٠٢٠). فاعلية إستراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE) في تنمية التحصيل ومهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب كلية التربية شعبة التاريخ. مجلة القراءة والمعرفة، ٢٠(٢١٩)، ١٦٩ - ٢٢٠.
- البريم، ريم شوقي (٢٠٢٣). البراعة الرياضية وعلاقتها بالسيطرة الانتباهية في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بفلسطين. كلية التربية، جامعة الأقصى بغزة.
- الترتوري، مي شوكت (٢٠٢١) أثر إستراتيجية الأبعاد السداسية في تدريس العلوم لتنمية مهارات الاستقصاء العلمي وإدارة وقت التعلم لدى طلابات الصف التاسع. كلية التربية، جامعة الأقصى.
- النويجري، أفنان، والخضر، نوال (٢٠٢٢). فاعلية إستراتيجية الحطات العلمية في تنمية الكفاءة الإستراتيجية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في منطقة القصيم. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، ٢٧(٣٠٧ - ٣٢٨).
- حسن، محمد حسن (٢٠٢٠). "استخدام إستراتيجية الأبعاد السداسية للتعلم لتنمية الذكاء المتدفق والتنظيم الذاتي لدى طلاب كلية التربية شعبة معلم علم النفس". مجلة كلية التربية، ٣٦(١).
- زيدان، أسامة حسن (٢٠١٨). فاعلية برنامج مقترن على البراعة الرياضية في اكتساب المفاهيم والتفكير الرياضي لدى طلاب الصف السابع الأساسي بغزة. الجامعة الإسلامية، غرة.
- السلامات، محمد (٢٠١٢). فاعلية استخدام إستراتيجية (pdeode) لطلبة المرحلة الأساسية العليا في تحصيلهم للمفاهيم الفيزيائية وتفكيرهم العلمي. مجلة النجاح، ٩(٢٠٤٦ - ٢٠٤١).
- صالح، علي عبد الرحيم، وعبيد، مروة عبادي (٢٠٢٠). الحكم الاختبارية وعلاقتها بالسيطرة الانتباهية لدى طلبة الدراسات العليا. مجلة القادسية للعلوم الإنسانية، ٤(٢٣ - ١٢١).
- ١٤٨.

العتبي، عبد الرحمن محمد (٢٠٢١). برنامج قائم على استخدام مكونات البراعة الرياضية لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.

مجلة تربويات الرياضيات، ٣(٢٤)، ٣٢-٦٩.

عدي، نور، وعذاب، نشعة (٢٠٢٠). السيطرة الانتباهية لدى طالبات المرحلة الإعدادية الصف الخامس الاحيائى. مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية، ٥(٥)، ١-٢٧.

علي، أحمد غانم (٢٠٢٢). الإسهام النسبي للسيطرة الانتباهية والرضا عن الكتاب الإلكتروني والإجهاد التعليمي في التدفق التعليمي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية - جامعة بني سويف، ١٨٠-٢٤٧.

القرني، منال سعيد، والختي، نجلاء علي (٢٠٢٣). التحديات التي تواجه معلمي الرياضيات في تنمية الكفاءة الإستراتيجية في بيئة التعليم عن بعد. إبداعات تربوية، ١٤(٢٤)، ١٧-٤٠.

محمد، محمد عباس (٢٠١٩). التفكير المجاني وعلاقته بالسيطرة الانتباهية لدى طلبة الجامعة. مركز البحوث النفسية، ٣٠(٣)، ٥٦٣-٦٠٢.

المنوفي، سعيد جابر، والسبيل، فاطمة علي (٢٠٢٣). فاعلية برنامج قائم على محادثات العدد في تنمية الكفاءة الإستراتيجية لدى أطفال المستوى الثالث في رياض الأطفال. مجلة تربويات الرياضيات، ٢٦(٢)، ١٨٤-٢٠٤.

مهماود، حشمت عبد الصابر (٢٠٢٠). استخدام إستراتيجية الأبعاد السادسية (PDEODE) المدعومة ببيئة تعلم إلكترونية في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات الرياضياتية والاستيعاب المفاهيمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة البحث العلمي في التربية، ٨(٢١)، ٤٣٠-٤٨٢.

البيزيدي، راية أحمد، وشحات، محمد (٢٠٢٣). أثر إستراتيجية الأبعاد السادسية (PDEODE) في التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف السادس الأساسي بسلطنة عمان. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، ٦(٣)، ٣٢٧-٣٦٤.

ثانياً: المصادر الأجنبية والعربية المترجمة للأجنبية:

- Adai, N., & Athab, N. (2020). Attentional control among fifth-grade preparatory female students in the biological stream (in Arabic). International Journal of Educational Sciences, South Valley University, (5), 1-27.
- Alabdulaziz, M. S. (2022). The effect of using PDEODE teaching strategy supported by the e-learning environment in teaching mathematics for developing the conceptual understanding and problem-solving skills among primary stage students. EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 18(5), em2109.
- Al-Braim, R. S. (2023). Mathematical proficiency and its relationship to attentional control in mathematics among ninth-grade students in Palestine (in Arabic). Faculty of Education, Al-Aqsa University in Gaza.
- Ali, A. G. (2022). The relative contribution of attentional control, satisfaction with e-books, and academic stress to learning flow among university students (in Arabic). Journal of the Faculty of Education - Beni Suef University, 180-247.
- Al-Manoufi, S. J., & Al-Sabeel, F. A. (2023). The effectiveness of a program based on number talks in developing strategic competence among third-level kindergarten children (in Arabic). Journal of Mathematics Education, 26(2), 184-204.
- Al-Otaibi, A. M. (2021). A program based on the use of mathematical proficiency components to develop creative teaching skills among mathematics teachers in the intermediate stage in Kuwait (in Arabic). Journal of Mathematics Education, 24(3), 32-69.

- Al-Qarni, M. S., & Al-Khubti, N. A. (2023). The challenges faced by mathematics teachers in developing strategic competence in a distance learning environment (in Arabic). *Educational Innovations*, 1(24), 17-40.
- Al-Salamat, M. (2012). The effectiveness of using the PDEODE strategy for upper primary stage students in their acquisition of physical concepts and scientific thinking (in Arabic). *An-Najah Journal*, (9), 2041-2046.
- Al-Tartouri, M. S. (2021). The impact of the PDEODE strategy in teaching science on developing scientific inquiry skills and learning time management among ninth-grade female students (in Arabic). Faculty of Education, Al-Aqsa University.
- Al-Tuwaijri, A., & Al-Khidr, N. (2022). The effectiveness of the science stations strategy in developing strategic competence among second-grade intermediate female students in the Qassim region (in Arabic). *Journal of Educational Sciences and Human Studies*, (27), 307-328.
- Al-Yazeedi, R. A., & Shehata, M. (2023). The impact of the PDEODE strategy on academic achievement among sixth-grade female students in Oman (in Arabic). *International Journal of Research in Educational Sciences*, 6(3), 327-364.
- Bediou, B., Bavelier, D., & Green, C. S. (2021). Action video game training and its effects on perception and attentional control. *Cognitive training: An overview of features and applications*, 215-228.
- Costu, B. (2008). Learning science through the PDEODE teaching strategy: Helping students make sense of everyday situations. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 4(1), 3-9.

- Costu, B.&Ayas, A.& Niaz, M. (2012)." Investigation the Effectiveness of E-O-P Based Teaching Activity on Students 'Understanding of Condensation", Instrunction Science, v. (40), 47-67.
- Hassan, M. H. (2020). The use of the PDEODE learning strategy to develop fluid intelligence and self-regulation among students of the Faculty of Education (in Arabic), Psychology Teacher Division. Journal of the Faculty of Education, 36(1).
- Hu, R., Shang, J., & Xia, Q. (2019). A study of primary school pupils' motivation, emotional intelligence and attentional control ability. In Blended Learning: Educational Innovation for Personalized Learning: 12th International Conference, ICBL 2019, Hradec Kralove, Czech Republic, July 2–4, 2019, Proceedings 12 (pp. 327-338). Springer International Publishing.
- Ibrahim, F. A. (2020). The effectiveness of the PDEODE strategy in developing achievement and future thinking skills among students of the Faculty of Education (in Arabic), History Division. Journal of Reading and Knowledge, 20(219), 169-220.
- Isaev, P., & Hammer, P. (2020). An Attentional Control Mechanism for Reasoning and Learning. In Artificial General Intelligence: 13th International Conference, AGI 2020, St. Petersburg, Russia, September 16–19, 2020, Proceedings 13 (pp. 221-230). Springer International Publishing.
- Istiqomah, A., Kurniawati, I., & Wulandari, A. (2020). The implementation of somatic, auditory, visualization, intellectually (SAVI) learning approach to improve students' attention toward mathematics learning. In Journal of Physics: Conference Series, 1563(1), 12- 33.

- Kolari, S. & Savander-Ranne, C. (2003). "Promoting the conceptual understanding of engineering students through visualization". *Global Journal of Engineering Education*. 7(2). 189-199.
- MacGregor. D. (2013). Developing mathematical proficiency. *EPS, Literacy and Intervention, Academy of Math*.
- Mahawad, H. A. (2020). The use of the PDEODE strategy supported by an e-learning environment in teaching mathematics to develop creative problem-solving skills and conceptual understanding among secondary school students (in Arabic). *Scientific Research Journal in Education*, 8(21), 430-482.
- Mohammed, M. A. (2019). Lateral thinking and its relationship to attentional control among university students (in Arabic). *Psychological Research Center*, 30(3), 563-602.
- National Research Council-NRC. (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. Washington, DC: National Academy Press, USA.
- Reid O'Connor, B. (2024). Methodologies to reveal young Australian Indigenous students' mathematical proficiency. *Mathematics Education Research Journal*, 36(2), 311-338.
- Saleh, A. A., & Obeid, M. A. (2020). Test wisdom and its relationship to attentional control among graduate students (in Arabic). *Al-Qadisiyah Journal for Humanities*, 23(4), 121-148.
- Samsudin, A., Suhandi, A., Rusdiana, D., Kaniawati, I., & Coştu, B. (2017). Promoting conceptual understanding on magnetic field concept through interactive conceptual instruction (ICI) with PDEODE* E tasks. *Advanced Science Letters*, 23(2), 1205-1209.
- Schulz, A. (2024). Assessing student teachers' procedural fluency and strategic competence in operating and mathematizing with natural

- and rational numbers. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 27(6), 981-1008.
- Siegfried, J. Z. M. (2012). The hidden strand of mathematical proficiency: defining and assessing for productive disposition in elementary school teachers' mathematical content knowledge. University of California, San Diego.
- Yang, C. T., Hsieh, S., Hsieh, C. J., Fifić, M., Yu, Y. T., & Wang, C. H. (2019). An examination of age-related differences in attentional control by systems factorial technology. *Journal of Mathematical Psychology*, 92, 102280.
- Zidan, O. H. (2018). The effectiveness of a proposed program based on mathematical proficiency in acquiring concepts and mathematical thinking among seventh-grade students in Gaza (in Arabic). Islamic University, Gaza.

فاعلية برنامج تدريبي لتنمية ممارسة معلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي وأثره في خفض اضطرابات السلوكية لدى طلبتهم

د. نجلاء محمود الحبشي
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الباحة-المملكة العربية السعودية

فاعلية برنامج تدريبي لتنمية ممارسة معلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي وأثره في خفض الاضطرابات السلوكية لدى طلبتهم

د. نجلاء محمود الحبشي

قسم التربية الخاصة - كلية التربية
جامعة الباحة- المملكة العربية السعودية

تاريخ تقديم البحث: ١٤٤٦ / ١١ / ١٥ هـ تاريخ قبول البحث: ١٤٤٦ / ٠٥ / ٢٤ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التتحقق من فاعلية برنامج تدريبي لتنمية ممارسة معلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لفنيات تحليل السلوك التطبيقي، وأثره في خفض الاضطرابات السلوكية لدى طلبتهم. تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، (٨) معلمات في مركز تعاطف للرعاية النهارية في مدينة الباحة، وجميع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (٢١) طفلاً وطفلة. وتكونت عينة الدراسة من جميع معلمات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (٨) معلمات، وبلغ عدد الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (٦) طفلاً وطفلة، يقع طفلين لكل معلمة، تراوحت أعمارهم ما بين (٤-٧) سنوات؛ ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مقياس ممارسة معلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لفنيات تحليل السلوك التطبيقي، ومقياس الاضطرابات السلوكية لدى ذوي اضطراب طيف التوحد مع التتحقق من الخصائص السيكلومترية للمقاييس، وتم إعداد البرنامج التدريبي وتحكيمه، وتبع الدراسة المنهج التجريبي التصميم شبه التجريبي للعينة الواحدة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠١) في درجات ممارسة المعلمات لإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدى، كما تراوح حجم الأثر على الدرجة الكلية (١,٦٢٨). ووجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠١) بين درجات الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس القبلي، وتراوح حجم الأثر على الاضطرابات السلوكية (٠,٨٣٨-٠,٣٣٤)، وهي قيم أكبر من (٠,٨)، مما يشير إلى فعالية البرنامج في خفض الاضطرابات السلوكية لدى ذوي اضطراب طيف التوحد.

الكلمات المفتاحية: تدريب المعلمين؛ طيف التوحد؛ برامج التدخل؛ السلوك التطبيقي.

The Effectiveness of a Training Program in Developing the Practice of Applied Behavior Analysis Strategies by Teachers of Students with Autism Spectrum Disorder and Its Impact on Reducing Their Students' Behavioral Disorders

Dr. Naglaa Mahmoud AlHabashi

Department special education – Faculty Education

albaha university- Saudi Arabia

Abstract:

This study aimed to examine the effectiveness of a training program in developing the practice of teachers of students with autism spectrum disorder in applied behavior analysis strategies, and its impact on reducing behavioral disorders among their students. The study population consisted of all teachers of children with autism spectrum disorder (8 teachers) at the Ta'atuf Center for Day Care in Al-Baha City, and all children with autism spectrum disorder (21 boys and girls). The study sample consisted of all teachers of children with autism spectrum disorder (8 teachers), and 16 children with autism spectrum disorder, two children for each teacher, with ages ranging between 4 and 7 years. To achieve the objectives of the study, a scale measuring the practice of teachers of students with autism spectrum disorder in applied behavior analysis strategies, and a scale measuring behavioral disorders among children with autism spectrum disorder, were developed and their psychometric properties verified. The training program was also prepared and reviewed. The study employed the experimental method using a quasi-experimental single-group design. The results showed statistically significant differences (0.01) in teachers' practice of applied behavior analysis strategies between the pre- and post-measurements, in favor of the post-measurement. The effect size on the total score was 1.628. Statistically significant differences (0.01) were also found in the scores of behavioral disorders among children with autism spectrum disorder between the pre- and post-measurements, in favor of the pre-measurement, with effect sizes ranging from 0.838 to 1.334, values greater than 0.80. These findings confirm the effectiveness of the program in reducing behavioral disorders among children with autism spectrum disorder.

key words: teacher training, autism spectrum disorder, intervention programs, applied behavior analysis.

المقدمة:

يعد اضطراب طيف التوحد (ASD) أحد اضطرابات النمو العصبي التي تظهر من خلال العجز المستمر في التواصل والتفاعلات الاجتماعية، بما في ذلك تقييد الاهتمامات وأنماط السلوك المتكررة (Wong, Chan, Yum, & Wang, 2021). ولقد ارتفع معدل انتشار اضطراب طيف التوحد بشكل مطرد خلال العقود الماضية؛ ولتعليم الطالب ذوي ذلك اضطراب لابد أن يقوم فريق برنامج التعليم الفردي للطالب بتصميم التدخلات الالزمة لتلبية الاحتياجات التعليمية الفريدة للطالب، واتخاذ قرار بشأن أنساب برامج التدخل القائمة على الأدلة التي يمكن أن تساعده الطالب ذوي اضطراب طيف التوحد (Stevenson, & Correa, 2019).

ويعتمد تشخيص اضطراب طيف التوحد على ثلاثة مستويات تتراوح من الدعم المنخفض إلى الدعم المرتفع (Sneed & Samelson, 2022). وتشمل الاتجاهات العلاجية لاضطراب طيف التوحد إدارة مشكلات ضبط النفس أو سلوكيات التحدي والعجز الاجتماعي، وخفض السلوكيات غير المرغوب فيها، وتطوير المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد للتخفيف من حالات التنمّر وزيادة احتمالية الاندماج الاجتماعي في المجتمع، ويمكن أن تزيد مشاركة الوالدين أو مقدمي الرعاية في التدخلات من فعالية برامج التدخل. وبعد تحليل السلوك التطبيقي من العلاجات السلوكية الشائعة التي يتم استخدامها لإدارة اضطرابات السلوكية للطلاب ذوي الإعاقة، مثل اضطراب طيف التوحد (Wong, Chan, Yum, & Wang, 2021).

حيث إن تحليل السلوك التطبيقي هو ممارسة تهدف إلى تحديد العوامل البيئية التي تؤثر على سلوك الشخص (على سبيل المثال، السلوك الصعب، الأداء

الأكاديمي، المهارات، القدرات اللغوية، مهارات التكيف)، ومن ثم تصميم التدخلات التي تستهدف تلك العوامل، وتنفيذ التدخلات وهو ما يساعد في حدوث التحسين (Stevenson, & Correa, 2019). وتوجد أدلة موثقة على أن العلاج به فعال في تعزيز النمو وتنمية السلوك والتواصل والتفاعل الاجتماعي والمساعدة الذاتية واللعب والمهارات الأكاديمية للطلاب ذوي الإعاقة، ويطلب تنفيذ فنيات تحليل السلوك التطبيقي درجة عالية من العلاج المكثف، والإشراف على الحالات، وتدريب مقدمي الرعاية (Wong, Chan, Yum, & Wang, 2021).

ويشير أنتيل (Antill, 2020) إلى أن خدمات التدخل المبكر تعد عاملًا مهمًا في نمو الأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد، وتمثل الخدمات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي (ABA) هي الممارسة المبنية على الأدلة الأكثر استخدامًا على نطاق واسع للأطفال الذين يعانون من طيف التوحد.

وتتضح فعالية ABA لدى الأطفال الذين ذوي اضطراب طيف التوحد في مجالات متعددة، بما في ذلك الأداء الأكاديمي والأداء الاجتماعي والمهارات الحياتية، والمهارات المهنية، والسلوكيات المضطربة، واضطرابات التغذية، ويوضح هذا مدى اتساع نطاق علاج ABA في مساعدة ودعم النمو والتطور لدى الأطفال (Wong, Chan, Yum, & Wang, 2021).

كما اتضح من نتائج دراسة كل من البري والصمادي (٢٠١٧) ودراسة قابيل (٢٠٢١) فاعالية البرنامج القائم على إستراتيجيات تحليل السلوك في خفض المشكلات السلوكية، ومن هنا تتضح أهمية تدريب المعلمات على برنامج لتنمية ممارسة إستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي، ومعرفة أثره في خفض الاضطرابات السلوكية لدى ذوي اضطراب التوحد.

مشكلة الدراسة:

يوضح المطلق (Almutlaq 2021) أن معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية يفتقرن للمعرفة الكافية ببرامج تحليل السلوك التطبيقي، والسبب عدم كفاية برامج التدريب المقدمة لهم، وتلك البرامج تستخدم بشكل كبير مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد، حيث أشارت دراسة (غريب، ٢٠٢١) إلى وجود درجة متوسطة من ممارسة معلمات ذوي الإعاقة الفكرية لتلك الفنيات، أما دراسة (الحسين، ٢٠١٥) اتضح منها أن نسبة معرفة الطلبة المعلمين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي منخفضة جداً. يمكن أن يرجع ذلك الانخفاض في الاستخدام لتلك الفنيات إلى عدم حصول المعلمين على التدريب الكافي لتلك الفنيات.

وفي العقود الأخيرة، أصبح تحليل السلوك التطبيقي علاجاً مدعوماً جيداً ومبنياً على الأدلة للسلوكيات المرتبطة باضطراب طيف التوحد، حيث يعتمد كذلك على التعميم وهو بعد يتطلب حدوث السلوكيات المكتسبة حديثاً في بيئات مختلفة، وأن يكون لها تأثيرات دائمة، وأن تضمن أن السلوكيات قابلة للتكييف مدى الحياة (Alves, De Carvalho, Aguilar, De Brito, & Bastos, 2020).

حيث تعتمد معظم البرامج المقدمة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على مبادئ تحليل السلوك التطبيقي؛ ولذا يوجد دور كبير للمدرسين والمتخصصين في تطوير التعليم للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتوفير فرص حياة أفضل لهؤلاء الأفراد، توجد ضرورة لتدريب المعلمين وتنمية مهاراتهم في تحليل السلوك التطبيقي (Khaleel, 2019).

كما يعتمد التعليم الناجح للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد جزئياً على مهارات تدخل المعلمين خلال العمل معهم، ولقد أثبتت استخدام تحليل السلوك التطبيقي فاعليته المرتفعة في تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

واضطرابات النمو الأخرى، حيث إن معرفة المعلمين وقدرتهم على ممارسة تحليل السلوك التطبيقي تمكنهم من وضع خطط التدخل وتنفيذها بشكل أكثر فعالية، بالإضافة إلى ذلك، توجد أهمية أن يتعلم معلمو التدخل في المراكز المبادئ الأساسية لتحليل السلوك التطبيقي وإجراءاته؛ ولذا فمن الواضح ضرورة أن تدريب المعلمين على تحليل السلوك التطبيقي (Tran, Nguyen & Hoang, 2021).

حيث تزود إستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي المعلمين بمزيد من المهارات لإدارة الأضطرابات السلوكية للطلاب ذوي اضطراب التوحد، ومن الممكن أن يكون السبب في عدم استخدام معلمي التربية الخاصة لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي إلى الفجوة الموجودة بين البحث والممارسة، ويعود تدريب المعلمين على مبادئ وإجراءات تحليل السلوك التطبيقي أمراً صعباً؛ لأن هذا التدريب يتضمن كلاً من المعرفة الأكاديمية لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي وتطوير الكفاءة في التنفيذ العملي لها، وبالتالي، فإن هذا النقص في التدريب والإعداد من المحمّل أن يبسط الهمة لدى معلمي التربية الخاصة من تنفيذ إستراتيجية تحليل السلوك التطبيقي (Almutlaq, 2021).

وكما أشار تران ونجين وهوانج (Tran, Nguyen & Hoang, 2021) إلى أن الأشكال الأكثر شيوعاً من أساليب التطوير المهنية، مثل ورش العمل ليوم واحد، لها تأثير ضئيل على قدرة المعلمين؛ بالإضافة إلى أن التدريب أثناء الخدمة يوفر فرص ممارسة المتعلمين بشكل مستمر وعلى المدى الطويل، لتلقي المراقبة والتغذية الراجعة. واتضح من دراسة (دحان، والمصدر، ٢٠١٨) فاعلية برنامج تحليل السلوك التطبيقي في تنمية مهارات أطفال التوحد وتعديل سلوكهم وخفض أعراض التوحد لديهم، ومن ثم تتضح أهمية وجود برامج تدريبية لعلمات الأطفال ذوي

الإعاقة وبالأخص ذوي اضطراب طيف التوحد أثناء الخدمة لفنينات تحليل السلوك التطبيقي لأهميتها في برامج التدخل المقدمة لهذه الفئة.

أسئلة الدراسة:

- ما فاعلية برنامج تدريسي في تنمية ممارسة معلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لفنينات تحليل السلوك التطبيقي؟
- ما فاعلية البرنامج التدريسي في خفض اضطرابات السلوكية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟

أهداف الدراسة:

- إعداد مقياس ممارسة إستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي.
- إعداد مقياس اضطرابات السلوكية لدى ذوي اضطراب طيف التوحد.
- التحقق من فاعلية برنامج تدريسي لتنمية ممارسة معلمات الطلبة ذوي اضطراب التوحد لفنينات تحليل السلوك التطبيقي، وأثر ممارسة المعلمات لإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في خفض اضطرابات السلوكية لدى طلبتهم ذوي اضطراب التوحد.

أهمية الدراسة:

تبعد أهمية الدراسة من خلال:

- تزويد القائمين على برامج ذوي اضطراب طيف التوحد بالبرنامج التدريسي لتنمية ممارسة المعلمات لإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي، الذي ثبت من الأدب النظري والدراسات السابقة أهميته في تعديل اضطرابات السلوكية لدى ذوي اضطراب طيف التوحد.

– توجيه نظر القائمين على برامج رعاية ذوي اضطراب التوحد بأهمية توظيف إستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي لعلاج اضطرابات السلوكية لدى ذوي اضطراب التوحد، وأهمية تدريب المعلمين على تلك الإستراتيجيات لتنفيذها بشكل أفضل.

حدود الدراسة:

حدود موضوعية: يتحدد موضوع الدراسة بالبرنامج التدريسي لتنمية إستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي، وذوي اضطراب طيف التوحد، والاضطرابات السلوكية.

حدود بشرية: طبقت الدراسة على معلمات ذوي اضطراب طيف التوحد وطلبتهم.

حدود زمنية: تم إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٤٦ هـ.

حدود مكانية: اقتصرت الدراسة على التطبيق في مركز تعاطف للرعاية النهارية بمدينة الباحة.

مصطلحات الدراسة:

اضطراب طيف التوحد:

اضطراب طيف التوحد (ASD) هو "اضطراب في النمو العصبي يُعرف بضعف التواصل الاجتماعي والسلوكيات المقيدة والمتكررة، يتكون اضطراب طيف التوحد من طيف من الأعراض التي تعكس ضعف التواصل الاجتماعي والسلوكيات المقيدة والمتكررة وتتراوح شدته من ضعف خفيف إلى شديد" (Hirota, & King, 2023, p. 157).

تحليل السلوك التطبيقي:

يُعرف تحليل السلوك التطبيقي بأنه "العلم الذي يتم فيه تطبيق الإستراتيجيات المستمدة من مبادئ السلوك بشكل نظامي لتحسين السلوك. ويتم فيه استخدام التجريب لتحديد المتغيرات المسؤولة لتغيير السلوك." (Stevenson, & Correa, 2019, p.207)

ويعرف إجرائياً بأنه: الاستخدام المخطط والمنظم لإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي التي تشمل على: مبادئ تحليل السلوك التطبيقي، مثل إجراءات جمع البيانات، ووضع الأهداف السلوكية، وإستراتيجيات تنظيم المثيرات القبلية، وإستراتيجيات تنظيم المثيرات البعدية.

الاضطرابات السلوكية:

وُتُعرَف على أنها "حالة تُظهر واحد أو أكثر من الخصائص التالية على مدى فترة طويلة وبدرجة ملحوظة بشكل سلبي: تؤثر على الأداء التعليمي للطالب؛ عدم القدرة على بناء أو الحفاظ على العلاقات الشخصية مع الأقران والمعلمين؛ أنواع السلوك أو المشاعر غير الملائمة للظروف الطبيعية؛ مزاج عام سائد من التعasse أو الاكتئاب، والميل إلى تطوير الأعراض الجسدية المتعلقة بالمخاوف" (بجي، 2014، ص. ١٦).

وُتُعرَف إجرائياً في البحث بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطفل ذو اضطراب طيف التوحد على أبعاد مقياس الاضطرابات السلوكية، ويشمل أبعاد (السلوك النمطي، وفرط الحساسية، وإيذاء الذات، والسلوك العدوانية، والغضب، وفرط النشاط والاندفاعية).

الإطار النظري للدراسة: تحليل السلوك التطبيقي:

يتم تعريف تحليل السلوك التطبيقي (ABA) "باعتباره عملية الاستفادة من مبادئ السلوك لتحسين سلوكيات محددة وفي نفس الوقت تقييم التغيرات السلوكية، ويتم تنفيذ هذه العملية من خلال العرض المدروس لمحفزات الاستجابات تليها فورية ردود الفعل، ووضع جدول زمني مكثف للتعزيز، وجمع البيانات والتعليمات بشكل منظم" (Tran, Nguyen & Hoang, 2021, p.49).

حيث يهدف تحليل السلوك التطبيقي إلى تعليم السلوكيات والاستجابات المناسبة مع تقليل السلوكيات غير المناسبة، ويسمح تحليل السلوك التطبيقي بتحديد المتغيرات البيئية التي تؤثر على سلوك الفرد، التي يمكن أن تؤثر على احتمالية تكراره، ويجب تحليل السلوكيات المستهدفة للتعديل من حيث تواترها والعوامل السياقية؛ ولتسهيل هذا التحليل، تنقسم الأحداث إلى ثلاثة مكونات: سابقة، السلوك، والنتيجة. السابقة هي المثير الذي يحدث في بيئة معينة ويسبق السلوك. قد يؤثر هذا التحفيز وقد لا يؤثر على السلوك. بالنسبة لاضطراب التوحد، يتضمن تحليل السلوك التطبيقي التدريب المكثف والتدريس الفردي للمهارات الالزمة للاستقلالية في الحياة اليومية (Epifânio, & Da Silva, 2023).

وتوجد خمس خصائص لتحليل السلوك التطبيقي كما أوردها (الخطيب، ٢٠١٧) وتشمل:

مسؤول: ويوضح من التزام الممارسين باستخدام الإجراءات الفعالة، وتركيزهم على المتغيرات البيئية المؤثرة على السلوك، واعتمادهم على القياس المباشر والمتكرر لتحديد التغيرات في السلوك.

عام: يتضمن تحليل السلوك التطبيقي بالشفافية ولا يشمل أي إجراءات غامضة.

قابل للتنفيذ: سهل التنفيذ حيث يقوم المعلمون وأولياء الأمور بتنفيذ إجراءاته.

تمكيني: يوفر للممارسين أدوات تحقق النتائج المرجوة.

تفاؤلي: حيث يسمح بالكشف عن التغيرات في السلوك، حتى لو كانت بسيطة، ويتحقق أهدافاً كان يعتقد أنها غير قابلة للتحقق.

أبعاد تحليل السلوك التطبيقي:

توجد سبعة أبعاد لتحليل السلوك التطبيقي، وهي: (١) تطبيقي، بمعنى أنه يركز على السلوكيات التي من شأنها تحسين حياة الأفراد. (٢) سلوكي، بمعنى أن السلوك المستهدف محدد بموضوعية، ويتم قياسه بشكل مباشر. (٣) تحليلي، التتحقق من خلال إثبات أن التدخل هو المسؤول عن تحسين السلوك تجريرياً. (٤) تكنولوجي، تفاصيل كافية لتسهيل تكرار الإجراء. (٥) منهجية مفاهيمية، يتطلب أن تكون التفسيرات متسقة مع مبادئ السلوك (على سبيل المثال، التعزيز الإيجابي). (٦) فعال، مما يعني أن التدخل يؤدي إلى تحسين السلوك المستهدف. (٧) التعميم، يتطلب استمرار التحسين مع مرور الوقت، والتعميم إلى بيئات أخرى، والتأثير على سلوكيات أخرى (Stevenson, & Correa, 2019).

اضطراب طيف التوحد:

اضطراب طيف التوحد هو "أحد أكثر اضطرابات النمو العصبي شيوعاً،

ويتميز بضعف مستمر في التواصل المتبادل والتفاعلات الاجتماعية بالإضافة إلى

نمط متكرر مقيد من السلوكيات أو الاهتمامات أو الأنشطة" (Campisi, Imran, Nazeer, Skokauskas, & Azeem, 2018, P.91) في السنطين الأوليين من الحياة، و يؤثر على ما يقرب من ١٪ من سكان العالم، وقد أصبح أحد اضطرابات الأكثر انتشارا في الآونة الأخيرة، مع تزايد عدد الحالات سنوياً. حاليا، لا يوجد علاج معروف لاضطراب طيف التوحد، ولكن برامج التدخل العلاجية والتعليمية، بما في ذلك العلاج النفسي التربوي وعلاج النطق، يمكن أن تساعد في تخفيف الأعراض للأفراد الذين تم تشخيصهم (Epifânio, & Da Silva, 2023).

تنتمي اضطرابات طيف التوحد (ASD) وفقا للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM-IV) إلى فئة اضطرابات النماء العصبية، وقد يكون لدى الأفراد ضمن الطيف عجز في التواصل والتفاعل الاجتماعي، والسلوكيات المتكررة، والنمطية، والاهتمامات الثابتة، والمقيدة، بالإضافة إلى ذلك، يصنف الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية هذا العجز وفقاً لذلك بمستويات مختلفة من الشدة: خفيفة أو متوسطة أو شديدة. كما اتضح في السنوات القليلة الماضية ارتفاع عدد الأطفال الذين تم تشخيصهم باضطراب طيف (Alves, De Carvalho, Aguilar, De Brito, & Bastos, 2020).

ويتعرض الأطفال ذوو الإعاقة، وخاصة أولئك الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد، كثيراً للمشكلات السلوكية داخل الفصل لأسباب مختلفة، و يعد تحليل السلوك التطبيقي أحد أكثر الممارسات فعالية لإدارة مثل هذه السلوكيات. (Almutlaq, 2021)

ويوجد اهتمام كبير بين المهنيين للبحث عن أكثر الطرق نجاحاً في التعامل مع المشكلات السلوكية لدى الطلاب المصابين بالتوحد داخل الفصل الدراسي. وكما بحثت دراسة المطلق (Almutlaq, 2021) التحديات التي واجهها المعلمون في التعامل مع الطلاب الذين يعانون من اضطراب التوحد، حيث يظهرون مشكلات سلوكية أكثر، وفهم المعلمون للإستراتيجيات الأكثر شيوعاً في إدارة السلوك، وأخيراً، ناقشت الدراسة الفهم الأوسع لفعالية الممارسات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي، والرؤية التي يوفرها ليرامج دعم المعلمين أثناء الخدمة من وجهات نظر المعلمين، وتقدم أيضاً الآثار المترتبة والاتجاهات للبحث المستقبلي.

تحليل السلوك التطبيقي واضطراب التوحد:

في العقود الأخيرة، ظهر تحليل السلوك التطبيقي (ABA)، وأصبح علاجاً مدعوماً جيداً وقائماً على الأدلة للسلوكيات المرتبطة باضطراب طيف التوحد. حيث يزيد تحليل السلوك التطبيقي من مهارات التواصل والمهارات الاجتماعية والأداء التكيفي، بالإضافة إلى خفض السلوكيات غير المرغوبة لدى ذوي اضطراب التوحد (Alves, De Carvalho, Aguilar, De Brito, & Bastos, 2020). ولذلك تساعد خدمات تحليل السلوك التطبيقي على تحسين نوعية الحياة للأفراد الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد، إلا أن تلك الخدمات التي توجد في تحليل السلوك التطبيقي قد لا تناح لجميع الأطفال ذوي اضطراب التوحد (Antill, 2020).

وقد يفشل بعض معلمي التربية الخاصة في تنفيذ التدخلات السلوكية الناجحة، مثل ممارسات تحليل السلوك التطبيقي؛ بسبب عدم المعرفة الكافية بتلك الممارسات، وتشمل ممارسات تحليل السلوك التطبيقي جمع البيانات واللاحظات وتطوير إستراتيجيات فردية، ثم تقييم الإستراتيجيات المنفذة، وتوجد ست

إستراتيجيات تستخدم لدعم السلوك: تعلم مهارات جديدة، وزيادة السلوكيات الجيدة، والحفظ على السلوكيات، وتعديل الاستجابات أو استبدالها، وتقليل السلوكيات غير اللائقة، وتميم السلوك أو نقله من موقف إلى آخر (Almutlaq, 2021).

وأوضح ستيفينسون وكوريا (Stevenson, & Correa, 2019) أن استخدام ABA يؤدي إلى تحقيق مكاسب أكبر من العلاجات المقارنة في الجوانب المعرفية واللغوية، والسلوك التكيفي؛ والذكاء ومهارات الحياة اليومية والسلوك الاجتماعي؛ كما اتضح أن برامج التدخل باستخدام ABA المكثف وطويل الأمد كان لها آثار متوسطة إلى كبيرة في تحسين الأداء الفكري، واللغة، ومهارات الحياة اليومية، والأداء الاجتماعي للأطفال المصابين بالتوحد.

يتم استخدام تحليل السلوك التطبيقي كثيراً في سياق التدخل السلوكي للأطفال التوحديين/ الأطفال الذين تم تشخيصهم باضطراب طيف التوحد، حيث يؤدي استخدامه إلى إجراء تغييرات في سلوك المتدخل مشروطة ومستجيبة للمتعلم ومرتكزة عليه ومن خلال التقييم الفوري للمتغيرات السياقية ذات الصلة (Ferguson & Milne, 2023).

حيث يزيد تطبيق تحليل السلوك التطبيقي من مهارات التواصل والمهارات الاجتماعية والأداء التكيفي بالإضافة إلى خفض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (Sneed & Samelson, 2022).

الدراسات السابقة:

نظراً لأهمية استخدام إستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في تعديل سلوك ذوي اضطراب طيف التوحد اجتهدت بعض الدراسات للتعرف على مدى معرفة ومارسة المعلمين لفنيات تحليل السلوك التطبيقي، مثل دراسة الحسين

(٢٠١٥) التي هدفت إلى التعرف على مستوى معرفة الطلبة المعلمين بفنينيات تحليل السلوك التطبيقي وعلاقته ببعض المتغيرات، أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٣٢١) طالباً وطالبة، باستخدام مقياس تم التحقق من ثباته وصدقه، وقد أظهرت النتائج أن نسبة معرفة الطلبة المعلمين بتلك الفنون (٤٧,٧٪) وهذا يشير إلى أن مستوى معرفتهم منخفضة جداً.

وأوضح من دراسة الشيخ (٢٠١٨) التي هدفت إلى التعرف على مستوى معرفة واستخدام معلمات التعليم العام لفنينيات تحليل السلوك التطبيقي في برامج دمج التوحد والاضطرابات السلوكية في مدارس المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، وأُستخدم المنهج الوصفي التحليلي K حيث استخدمت استبيان مكونة (١٤) فقرة كأداة لجمع البيانات من المشاركين بالدراسة وهن (٤٠) معلمة تعليم عام، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المعلمات لديهن معرفة مرتفعة بفنينيات زيادة السلوك المرغوب فيه، ومعرفة متوسطة بفنينيات خفض السلوك غير المرغوب فيه، وأن استخدام المشاركات بالدراسة لفنينيات زيادة السلوك المرغوب فيه كان متوسطاً.

وأبجحت دراسة خليل (Khaleel, 2019) التي هدفت إلى تقييم المستوى المعرفي لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد حول أهمية إستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في مدينة الزرقاء، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) معلماً (٢٥ ذكراً و٣٥ أنثى). ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم بناء استبيان مكونة من (٢٧) فقرة، وأظهرت النتائج أن معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد حصلوا على درجة مرتفعة من المعرفة بإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي.

أما دراسة الغامدي ومعاجيني (٢٠٢٠) التي ابجحت إلى التعرف على مستوى تطبيق معلمات ذوي اضطراب طيف التوحد لإستراتيجيات تحليل السلوك

التطبيقي (ABA)، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدما الاستبانة كأداة للبحث، وتكون مجتمع البحث من (113) معلمة من معلمات ذوي اضطراب طيف التوحد بمركز الرعاية النهارية الحكومية والخاصة بمدينة جدة، وتوصل البحث إلى أن المعلمات على معرفة كافية بالخطوات المتبعة في التخطيط لبرنامج (ABA) وأنهن غالباً ما يستخدمون هذه الخطوات، وعلى معرفة كافية بإستراتيجيات (ABA) التي تعمل على زيادة السلوك المرغوب به، أو للاستراتيجيات التي تعمل على خفض السلوك غير المرغوب به، وأنهن دائمًا ما يستخدمون هذه الإستراتيجيات.

وهدفت دراسة الرشيد (٢٠٢٣) إلى التعرف على مستوى استخدام ومعرفة المعلمين والمعلمات لفنيات تحليل السلوك التطبيقي لذوي الإعاقة الفكرية في الرياض، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة استبانة طبقت على عينة من (٢٧٧) معلم/ة بواقع (١٧١) معلم، و(١٠٦) معلمة لذوي الإعاقة الفكرية في الصفوف الأولية، حيث توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج: مستوى معرفة معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكرية في الصفوف الأولية لفنيات تحليل السلوك التطبيقي جاءت بدرجة مرتفعة، كما أن مستوى استخدام معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكرية في الصفوف الأولية لفنيات تحليل السلوك التطبيقي جاءت بدرجة مرتفعة.

وأتجهت دراسة غريب (٢٠٢١) إلى الكشف عن درجة تقييم ممارسة معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد مقياس مكون من (23) فقرة ل لتحقيق أهداف الدراسة يتمتع بدلاله صدق وثبات مرتفعة، وتم تطبيق المقياس على عينة

مكونة من (١٤٩) معلمة من معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية العاملات في مدارس ومعاهد التربية الفكرية بمدينة جدة، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن درجة تقييم ممارسة معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي جاءت بمستوى متوسط.

وكما اتضح من نتائج تلك الدراسات وجود تفاوت في ممارسة المعلمين لإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي فكما اتضح من دراسة خليل (Khaleel, 2019) والغامدي ومعاجيني (٢٠٢٣) والرشيد (٢٠٢٠)، وجود درجة مرتفعة من المعرفة والمارسة لتلك الإستراتيجيات، أما دراسة الشيخ (٢٠١٨) وغريب (٢٠٢١) فأشارت إلى وجود درجة متوسطة من المعرفة والمارسة لتلك الإستراتيجيات، واتضح من دراسة الحسين (٢٠١٥) وجود درجة منخفضة.

وأبجح مجموعة أخرى من الدراسات نحو التحقق من فاعلية البرامج التدريبية القائمة على إستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي، كما في دراسة تران ونجين وهوانج (Tran, Nguyen & Hoang, 2021) التي هدفت إلى التتحقق من فاعلية برنامج تدريبي لتحليل السلوك التطبيقي، أجريت الدراسة على (١٣١) معلماً من معلمي التدخل المشخصة، واشتمل البرنامج التدريبي على المعرفة العامة بتحليل السلوك التطبيقي ومهاراته الأساسية ثم ممارسة تلك المهارات في مراكز التدخل، وأشارت النتائج إلى أن معرفة المعلمين بتحليل السلوك التطبيقي محدودة؛ وتوجد فروق ذات دلالة في المعرفة بتحليل السلوك التطبيقي بين المعلمين في تخصصات التربية الخاصة المختلفة، كما أن التدريب له تأثير إيجابي على رفع مستوى الوعي بتحليل السلوك التطبيقي على الرغم من أنه كان برنامجاً قصيراً المدة.

كما هدفت دراسة البري والصمادي (٢٠١٧) إلى قياس فاعلية برنامج تدريسي في تعديل السلوك لعلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في خفض المشكلات السلوكية وتنمية المهارات الاجتماعية لدى طلابهن، وقد تكونت عينة الدراسة من جميع علمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مركز الأوج للتوحد في مدينة إربد، والذي يبلغ عددهن (١٢) معلمة، تم توزيعهن إلى مجموعتين رئيسيتين بصورة عشوائية، هما: المجموعة الضابطة وعدها (٦) علمات، والمجموعة التجريبية وعدها (٦) علمات تلقين التدريب على البرنامج المقترن، كما تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد والبالغ عددهم (٤٥) طالباً في مركز الأوج حيث تم اختيار عينة تكونت من (٢٤) طفلاً تتراوح أعمارهم بين (٦-١٠) سنوات، تم توزيعهم إلى مجموعتين بصورة عشوائية: المجموعة التجريبية وتكونت من (١٢) طفلاً من أطفال علمات المجموعة التجريبية بواقع طفلين لكل معلمة، والمجموعة الضابطة وتكونت من (١٢) طفلاً هم أطفال المجموعة الضابطة، وبواقع طفلين لكل معلمة؛ ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان ببناء مقياسين: مقياس المشكلات السلوكية، ومقياس السلوك الاجتماعي، إضافة إلى البرنامج التدريسي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في خفض المشكلات السلوكية، وتنمية المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية.

وأبججت دراسة دخان والمصدر (٢٠١٨) إلى التعرف على فاعلية برنامج تحليل السلوك التطبيقي في تعديل سلوك أطفال التوحد؛ ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي. وتكونت أدوات الدراسة من مقياس كارز لتشخيص التوحد، وقائمة بمهارات وسلوكيات المطلوب تمتيتها لدى أطفال التوحد، وبطاقة ملاحظة مهارات وسلوكيات أطفال التوحد، وبرنامج مقترن

قائم على تحليل السلوك التطبيقي مكون من (١٥) جلسة للأطفال، وتضمن البرنامج (٣) جلسات لأسر أطفال التوحد، وبلغت عينة الدراسة (١٠) أطفال توحد تتراوح أعمارهم ما بين (٦-٨) سنوات. تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين: الأولى ضابطة تكونت من (٥) حالات توحد، والثانية تجريبية مكونة من (٥) حالات توحد. وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية برنامج تحليل السلوك التطبيقي في تنمية مهارات أطفال التوحد وخفض أعراض التوحد لديهم.

وهدفت دراسة قابيل (٢٠٢١) إلى إعداد برنامج قائم على إستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي لمعظمات رياض الأطفال لتحسين مستوى معرفتهم واستخدامهن لهذه الإستراتيجيات، ومعرفة أثره في خفض مستوى بعض المشكلات السلوكية لدى أطفالهن ذوي صعوبات التعلم، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥) معلمات رياض أطفال وتكونت عينة الأطفال من (٨)، وطبق استبيان إستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي ومقاييس المشكلات السلوكية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم، وبرنامج الدراسة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال في مستوى معرفة واستخدام إستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، وهذا يعني فاعلية البرنامج في زيادة مستوى معرفة واستخدام المعلمات لهذه الإستراتيجيات، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الأطفال مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على مقاييس المشكلات السلوكية لصالح القياس البعدي، وهذا يعني فاعلية البرنامج في خفض المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالروضة.

واجتهدت دراسة السيد وفاید وأحمد (٢٠٢٢) إلى التتحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم على بعض فنيات تحليل السلوك التطبيقي في خفض السلوك النمطي التكراري لدى أطفال طيف التوحد، وطبقت الدراسة على عينة (١٠) أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تتراوح أعمارهم ما بين (٣-٦) سنوات، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس السلوك النمطي لذوي طيف التوحد والبرنامج التدريبي، واتضح من نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠٠١)، بين أطفال المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدى على مقياس السلوك النمطي لصالح المجموعة التجريبية وأن حجم الأثر كبير جداً، كما اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠٠٥) بين درجتي القياس القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية على مقياس السلوك النمطي لصالح القياس البعدى، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجتي القياس البعدى والتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس السلوك النمطي، مما يوضح فعالية البرنامج التدريبي.

وأوضح من نتائج تلك الدراسات فاعلية البرامج التدريبية في زيادةوعي المعلمين بإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي ومارستهم لتلك الإستراتيجيات، مما قد انعكس في خفض المشكلات السلوكية لدى طلابهم من ذوي الإعاقة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تتبع الدراسة المنهج التجريبي التصميم شبه التجريبي للمجموعة التجريبية الواحدة، كونه يناسب موضوع الدراسة من حيث تحديد فاعلية برنامج تدريسي لتنمية ممارسة معلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لفنون تحليل السلوك التطبيقي، وأثره في خفض الاضطرابات السلوكية لدى ذوي اضطراب طيف التوحد، وتم

التطبيق على المعلمات مقاييس ممارسة إستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي قبل تنفيذ البرنامج التدريجي، ثم تم تنفيذ البرنامج وإعادة التطبيق للمقياس بعد الانتهاء من البرنامج التدريجي، وتم تطبيق مقاييس الاضطرابات السلوكية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال المعلمات بعد انتهاء البرنامج التدريجي، ثم طلب من المعلمات إعداد خطة تدخل للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وفق لما تم تدريجهن خلال البرنامج التدريجي وتنفيذ خطط التدخل لمدة شهر ومن ثم إعادة تطبيق مقاييس الاضطرابات السلوكية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كقياس بعدى، ويوضح من الجدول التالي تطبيق المنهج على الدراسة الحالية:

جدول (١) التصميم التجريبي المستخدم في الدراسة

الاختبار البعدى	المعالجة	الاختبار القبلي
مقاييس ممارسة معلمات اضطراب التوحد لفنيات تحليل السلوك التطبيقي.	البرنامج التدريجي	مقاييس ممارسة معلمات اضطراب التوحد لفنيات تحليل السلوك التطبيقي.
بعد الانتهاء من البرنامج التدريجي:		
مقاييس الاضطرابات السلوكية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.	إعداد خطة التدخل وتطبيق إستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي لمدة شهر.	مقاييس الاضطرابات السلوكية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة جميع معلمات ذوي اضطراب طيف التوحد بمركز تعاطف للرعاية النهارية والبالغ عددهن (٨) معلمات، وجميع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (٢١) طفلاً وطفلاً.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من جميع المعلمات للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (٨) معلمات، واللاتي تم تطبيق البرنامج عليهم، وتم التطبيق على عينة بلغت (١٦) طفلاً وطفلة من ذوي اضطراب طيف التوحد بواقع طفلين لكل معلمة لتمكن من تنفيذ البرنامج على الأطفال، الذين تراوحت أعمارهم ما بين (٤-٧) سنوات.

أدوات الدراسة:

مقياس ممارسة معلمات ذوي اضطراب طيف التوحد لفنينات تحليل السلوك التطبيقي:

لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مقياس ممارسة معلمات ذوي اضطراب طيف التوحد لفنينات تحليل السلوك التطبيقي، وذلك من خلال الاطلاع على بعض المقاييس (الرشيد، ٢٠٢٣)، و(غريب، ٢٠٢١) و(الحربي، والعتبي، ٢٠٢١)، و(الزهراوي، شعبان، ٢٠٢١)، و(العجارمة، الخطيب، ٢٠١٨). ويشمل المقياس ثلاثة من الأبعاد الرئيسية: المبادئ العامة لتحليل السلوك التطبيقي (الفقرات: ١-١١)، وإستراتيجيات زيادة السلوك المرغوب فيه وتشكيله (الفقرات: ١٢-٢٠)، وإستراتيجيات تقليل السلوك غير المرغوب فيه (الفقرات: ٢١-٣٠). أي يشمل المقياس ككل (٣٠) فقرة.

صدق المقياس:

صدق المحكمين:

تم التحقق من الصدق للمقياس من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين (٧) تخصص التربية الخاصة وعلم النفس، وتم الإبقاء على الفقرات التي

حظيت بنسبة اتفاق (٨٥٪)، وبالتالي لم يتم حذف أي فقرة من الفقرات، وتم إجراء تعديلات على صياغة بعض الفقرات.

الاتساق الداخلي:

تم التتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال تطبيقه على عينة من معلمات ذوي الإعاقة من خارج عينة البحث الأساسية؛ (٤٠) معلمة، وتم حساب معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد الذي تنتهي إليه والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٢) معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد الذي تنتهي إليه والدرجة الكلية للمقياس

للمقياس

معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه	الفقرة	م
بعد المبادئ الأساسية لتحليل السلوك التطبيقي:			
٠,٦٣٦	٠,٨٠٦	أقيم فعالية إستراتيجية تعديل السلوك التي استخدمنها باستمرار.	١
٠,٥٤٠	٠,٧٣٩	أحلل السلوك المستهدف إلى مجموعة من الاستجابات المرتبطة وظيفياً.	٢
٠,٨٠٥	٠,٨٣٠	أتوخى الدقة عند تحديد السلوك وتعريفه إجرائياً.	٣
٠,٦٥٧	٠,٧٦٢	أولى تفاعل الطفل مع بيئته اهتماماً كبيراً عند وضع الأهداف السلوكية.	٤
٠,٥٩٧	٠,٧٢٥	أنظم العوامل البيئية ذات الأثر عند تنفيذ برامج تعديل السلوك.	٥
٠,٥١٧	٠,٧٤٢	أركز على معالجة السلوك الملاحظ القابل للقياس.	٦
٠,٧٤٧	٠,٨٦٥	أطبق مختلف إستراتيجيات تعديل السلوك في البيئة الطبيعية التي يحدث فيها السلوك.	٧

٨	٠,٧١٠	٠,٧٠٣	أعطي الأولوية لذوي العلاقة بالطفل وإمكاناتهم المتوفرة عند وضع برنامج تعديل السلوك.
٩	٠,٦٦٣	٠,٨٠٣	أربب مشكلات الطفل السلوكية حسب الأولوية عند علاجها، فأبدأ بعلاج المشكلة الأهم.
١٠	٠,٦٣٣	٠,٧٦١	أحدد السلوك المراد قياسه، فلا أقيس أكثر من سلوك في الوقت نفسه.
١١	٠,٨٠١	٠,٧٨٧	أقيس السلوك المستهدف في أوضاع وأوقات مختلفة.
بعد إستراتيجيات زيادة السلوك المرغوب فيه:			
١٢	٠,٥٢٩	٠,٤٥٢	أستخدم المعززات الغذائية كثيراً لأنها ذات أثر كبير في تحسين السلوكيات المستهدفة.
١٣	٠,٧٣٠	٠,٧٢٩	أعمل على إخفاء التلقين تدريجياً، حتى لا تتوقف الاستجابة عن الحدوث تماماً.
١٤	٠,٤٣٠	٠,٥٥٩	أحث الطفل على تأدية السلوك المرغوب فيه، مع التلميح له بأنه سيعزز على أدائه لهذا السلوك.
١٥	٠,٧٢٢	٠,٧٦٥	أعزز أداء الطفل أثناء تشكيل السلوك من ٣-٥ مرات قبل الانتقال إلى المستوى التالي.
١٦	٠,٨١٤	٠,٨٧٩	أندرج المهارة التي لا يستطيع الطفل تأديتها ضمن إستراتيجية التسلسل.
١٧	٠,٥٨٠	٠,٦٨١	أستخدم المعززات غير المألوفة قدر الإمكان.
١٨	٠,٦٦٣	٠,٧٧٣	أجلأ إلى استخدام إستراتيجية الاقتصاد الرمزي عندما يتبيّن لي أن المعززات الاجتماعية غير فعالة.
١٩	٠,٧٨٢	٠,٨٣٣	أشرك الطفل في اختيار المعززات التي سيحصل عليها عند قيامه بالسلوك المرغوب فيه.
٢٠	٠,٦٧٤	٠,٧٩٢	أعزز كل خطوة صغيرة يقوم بها الطفل باتجاه السلوك المرغوب فيه.
بعد إستراتيجيات تقليل السلوك غير المرغوب فيه:			
٢١	٠,٦٢٣	٠,٥٢١	أحرم الطفل من التعزيز عند قيامه بسلوك غير مرغوب فيه.

٢٢	استخدم العقاب عند الضرورة فقط.	٠,٤٦٣	٠,٥٤٠
٢٣	أحرم الطفل من المشاركة في نشاط صفي ضمن البيئة الموجودة فيها مدة زمنية معينة.	٠,٥٩٨	٠,٤٤٨
٢٤	أوبخ الطفل عند قيامه بالسلوك غير المرغوب فيه بشكل متكرر.	٠,٤٣٢	٠,٦٨٥
٢٥	أطلب من الطفل تأدية السلوك غير المرغوب فيه عدة مرات ولفترة زمنية محددة؛ حتى يصبح في النهاية شيئاً مكروهاً ومرعجاً له.	٠,٤٧٠	٠,٨٦٩
٢٦	أقلل من السلوكيات غير المرغوب فيها من خلال تعديل الظروف البيئية التي تحدث فيها.	٠,٨٢٢	٠,٤٧٤
٢٧	أعزز الطفل عند قيامه بالسلوك المرغوب فيه النقيض للسلوك غير المرغوب فيه.	٠,٥٣٢	٠,٤٤٤
٢٨	أعزز الطفل عند قيامه بالسلوك المرغوب فيه، ولا أعززه عند قيامه بالسلوك غير المرغوب فيه.	٠,٥٢٩	٠,٥٣٥
٢٩	بعد الطفل مؤقتاً عن زملائه الذين يحبهم في الصفة عند قيامه بسلوك غير مرغوب فيه.	٠,٥٧٨	٠,٧٩٧
٣٠	أطلب من الطفل تأدية السلوك المرغوب فيه أكثر من مرة، في حال تأديته سلوكاً غير مرغوب فيه.	٠,٦٦٠	٠,٨٣٠

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ارتباط الفقرات التي تنتهي لبعد

مبادئ تحليل السلوك التطبيقي بالدرجة الكلية للبعد تراوحت ما بين (٠,٧٠٣ - ٠,٨٦٥)، وبين تلك الفقرات والدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠,٥١٧ - ٠,٨٠٥)، وترأوحت درجة ارتباط الفقرات التي تنتهي لبعد إستراتيجيات زيادة السلوك المرغوب فيه وبين الدرجة الكلية للبعد ما بين (٠,٤٣٢ - ٠,٨٣٣)، وبين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠,٤٣٠ - ٠,٨١٤)، وترأوحت درجة ارتباط الفقرات التي تنتهي لبعد إستراتيجيات تقليل السلوك غير المرغوب فيه وبين الدرجة الكلية للمقياس الفرعي ما بين (٠,٤٤٤ - ٠,٨٦٩)، وبين الفقرات والدرجة

الكلية للمقياس ما بين (٤٣٢ - ٨٢٢,٠,٠)، وجميعها معاملات ارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١).

كما تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبعضها البعض والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٣) معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبعضها البعض والدرجة الكلية

للمقياس

الدرجة الكلية	إستراتيجيات تقليل السلوك غير المرغوب فيه	إستراتيجيات زيادة السلوك المرغوب فيه	مبادئ تحليل السلوك التطبيقي	الأبعاد الفرعية
**.863	*.313	**.826	--	مبادئ تحليل السلوك التطبيقي
**.875	*.358	--		إستراتيجيات زيادة السلوك المرغوب فيه
**.708	--			إستراتيجيات تقليل السلوك غير المرغوب فيه
--				الدرجة الكلية

* دالة عند مستوى ٠٠,٠١ ** دالة عند مستوى ٠٠,٠٥

يتضح من الجدول (٣) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس وبعضها البعض وبين الدرجة الكلية تراوحت ما بين (٠,٥٧٩ - ٠,٨٨٦) وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، وتشير إلى صدق المقياس.

ثبات المقياس:

تم التتحقق من الثبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا للأبعاد والدرجة الكلية.

جدول (٤) معامل كرونباخ ألفا للأبعاد والدرجة الكلية

معامل ألفا	عدد الفقرات	الأبعاد	م
٠,٩٣٠	١١	مبادئ تحليل السلوك التطبيقي	١
٠,٨٦١	٩	إستراتيجيات زيادة السلوك المرغوب فيه	٢

٠,٧٥٠	١٠	إستراتيجيات تقليل السلوك غير المرغوب فيه	٣
٠,٩٠٧	٣٠	الدرجة الكلية	

يتضح من جدول (٤) أن معاملات كرونباخ ألفا للأبعاد تراوحت ما بين (٠,٧٥٠ - ٠,٩٣٠)، وبلغ معامل الثبات للمقياس ككل (٠,٩٠٧)، وتدل تلك المعاملات على ثبات المقياس.

يتضح من خلال من تم عرضه من معاملات الصدق والثبات تمنع المقياس بدرجة صدق وثبات مناسبة تسمح باستخدامه في البحث.

مقياس الاضطرابات السلوكية لذوي اضطراب طيف التوحد:

لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مقياس الاضطرابات السلوكية للأطفال

ذوي اضطراب طيف التوحد، وذلك من خلال الاطلاع على بعض المقاييس (Bangerter, Ness, Aman, Esbensen, Goodwin, Dawson, & Pandina, 2017), (Sappok, Gaul, Bergmann, Dzibek, Bölte, Diefenbacher, & Heinrich, 2014), (Matson, Gonzalez, & Rivet, 2008) ويشمل المقياس ستة أبعاد رئيسية: السلوك النمطي (ال الفقرات: ٥-١)، وفرط الحساسية (ال الفقرات: ٦-٩)، وإيذاء الذات (ال الفقرة: ١١-١٠)، والسلوك العدوانى (ال الفقرات: ١٢-١٦)، والغضب (ال الفقرات: ١٧-١٨)، وفرط النشاط والاندفاعية (ال الفقرات: ١٩-٢٥). أي يشمل المقياس ككل (٢٥) فقرة.

صدق المقياس:

صدق المحكمين:

تم التتحقق من الصدق للمقياس من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين (٧) تخصص التربية الخاصة وعلم النفس، وتم الإبقاء على الفقرات التي

حظيت بنسبة اتفاق (٨٥٪)، ولم يتم حذف أي فقرة من الفقرات، وتم إجراء تعديلات بسيطة على صياغة بعض الفقرات.

الاتساق الداخلي:

تم التتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال تطبيقه على عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؛ (٢١) طفلاً وطفلة، وتم حساب معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد الذي تنتهي إليه والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٥) معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد الذي تنتهي إليه

معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه	الفقرة	م
بعد السلوك النمطي:		
٠,٤٠٧	يكرر /يردد ما يقوله الآخرون.	١
٠,٤٠٥	يكرر كلمات معينة بنفس الطريقة تماماً.	٢
٠,٧٠٧	لديه طقوس معينة مهمة بالنسبة له	٣
٠,٦٩٥	يحب شم الأشياء/الجدران أو القر عليها يُظهر سلوكاً صعباً عند حدوث تغيرات غير متوقعة	٤
٠,٧١٢	يُظهر حركات غريبة في جسده، مثل التأرجح، أو رفقة الأصابع، أو المشي على أطراف أصابع القدمين، أو الدوران حول محور جسده.	٥
بعد فرط الحساسية:		
٠,٧٩٠	يتفاعل بشكل مبالغ فيه مع الروائح الشائعة.	٦
٠,٨٣٦	يتتفاعل بشكل مبالغ فيه مع الضوضاء أو الأصوات.	٧
٠,٨٧٥	يتتفاعل بشكل مبالغ فيه مع اللمس أو الإمساك.	٨
٠,٨٠٣	لديه حساسية تجاه بعض قوائم الطعام.	٩
بعد إيذاء الذات:		
٠,٧٦١	لديه سلوك إيذاء الذات، كضرب الرأس، أو إلقاء نفسه بقوة على الأرض.	١٠
٠,٧٨٧	يُظهر سلوك إيذاء الذات بشكل متكرر.	١١
بعد السلوك العدواني:		

٠,٥٣٥	عدواني لفظياً تجاه الأطفال أو البالغين الآخرين.	١٢
٠,٨٨٣	عدواني جسدياً تجاه الأطفال أو البالغين الآخرين.	١٣
٠,٩٠٩	يتفاعل بعدوانيّة عندما يكون متزعجاً أو متوترًا.	١٤
٠,٨٠٤	يرمي الأشياء بشكل غير لائق.	١٥
٠,٨٧٦	يضرب أو يركل الآخرين.	١٦
	بعد الغضب:	
٠,٩١٦	يصرخ ويصبح ويسكي.	١٧
٠,٩١٨	يصاب بنوبات غضب.	١٨
	بعد فرط النشاط والاندفاعة:	
٠,٧١٣	يتحول بسرعة من موضوع أو نشاط إلى آخر.	١٩
٠,٧٦٩	يواجه صعوبات في اللعب أو المشاركة في الأنشطة الترفيهية بمدورة.	٢٠
٠,٦٦٢	يتحرك بشكل مضطرب.	٢١
0.815	يواجه صعوبة في البقاء جالساً.	٢٢
0.873	يواجه صعوبات في انتظار دوره.	٢٣
٠,٧٢٠	يتصرف دون تفكير.	٢٤
٠,٧٧٧	يتصرف بتهور.	٢٥

يتضح من الجدول (٥) أن معاملات ارتباط الفقرات التي تنتهي لبعد السلوك النمطي بالدرجة الكلية للبعد تراوحت ما بين (٠,٤٠٥ - ٠,٧١٢)، وتراوحت درجة ارتباط الفقرات التي تنتهي لبعد فرط الحساسية وبين الدرجة الكلية للبعد ما بين (٠,٨٧٥ - ٠,٧٩٠)، وتراوحت درجة ارتباط الفقرات التي تنتهي لبعد إيذاء الذات وبين الدرجة الكلية للبعد ما بين (٠,٧٦١ - ٠,٧٨٧)، وتراوحت درجة ارتباط الفقرات التي تنتهي لبعد السلوك العدواني وبين الدرجة الكلية للبعد ما بين (٠,٥٣٥ - ٠,٩٠٩)، وتراوحت درجة ارتباط الفقرات التي تنتهي لبعد الغضب وبين الدرجة الكلية للبعد ما بين (٠,٩١٦ - ٠,٩١٨)، وتراوحت درجة ارتباط الفقرات

التي تنتهي بعد فرط النشاط والاندفاعية وبين الدرجة الكلية للبعد ما بين (٦٦٢-٨٧٣،٠)، وجميعها معاملات ارتباط دالة عند مستوى (٠،٠١).

كما تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبعضها البعض.

جدول (٦) معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبعضها البعض

فرط النشاط والاندفاعية	الغضب	السلوك العدوانى	إيذاء الذات	فرط الحساسية	السلوك النمطي	الأبعاد الفرعية
**0.632	**0.609	**0.458	**0.433	**0.820	--	السلوك النمطي
**0.665	**0.733	**0.628	**0.511	--		فرط الحساسية
**0.484	**0.668	**0.709	--			إيذاء الذات
**0.452	**0.768	--				السلوك العدوانى
**0.537	--					الغضب
--						فرط النشاط والاندفاعية

** دالة عند مستوى ٠،٠١

يتضح من الجدول (٦) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس وبعضها البعض تراوحت ما بين (٤٣٣،٠-٨٠،٠) وجميعها دالة عند مستوى (٠،٠١)، وتشير إلى صدق المقياس.

ثبات المقياس:

تم التتحقق من الثبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا للأبعاد الفرعية.

جدول (٧) معامل كرونباخ ألفا للأبعاد الفرعية للمقياس

معامل ألفا	عدد الفقرات	الأبعاد	م
٠،٤٣٤	٥	السلوك النمطي	١
٠،٨٤٣	٤	فرط الحساسية	٢
٠،٩٨٧	٢	إيذاء الذات	٣

٤	السلوك العدواني	٥	٠,٨٦٦
٥	الغضب	٢	٠,٨٠٩
٦	فرط النشاط والاندفاعية	٧	٠,٨٧٩

يتضح من جدول (٧) أن معاملات كرونباخ ألفا للأبعاد الفرعية تراوحت ما بين (٠,٤٣٤ - ٠,٩٨٧)، وتدل تلك المعاملات على ثبات المقياس.

يتضح من خلال ما تم عرضه من معاملات الصدق والثبات تمنع المقياس بدرجة صدق وثبات مناسبة تسمح باستخدامه في الدراسة.

البرنامج التدريسي:

يهدف البرنامج التدريسي إلى تدريب معلمات ذوي اضطراب طيف التوحد على المهارات الالزمة للتعامل مع الاضطرابات السلوكية للأطفال، وذلك من خلال استخدام إستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي، بالإضافة إلى التدريب على تطبيق تلك الإستراتيجيات بالطريقة الصحيحة، ويكون البرنامج من مجموعة من الجلسات (١٨) جلسة، تم إعدادها وفق إستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي (ABA)، حيث يعتبر ذوي اضطراب طيف التوحد من أكثر الفئات احتياجاً لتطبيق إستراتيجيات هذا البرنامج معهم؛ لأن هذه الإستراتيجيات تستخدم في خفض العديد من الاضطرابات السلوكية في المقام الأول، الأمر الذي يعني منه الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل كبير كما أثبتت العديد من الدراسات الكثيرة والمختلفة.

وقد تم تصميم البرنامج بحيث يراعي الآتي:

- التدريب النظري بشكل جيد على الفنون المستخدمة في خفض الاضطرابات السلوكية الخاصة بالأطفال عينة البحث.

- التركيز على مبدأ التخطيط بشكل جيد والتنفيذ الصحيح لإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي.
- التأكيد على تكوين علاقة جيدة بين الطفل والمعلمة.
- الاستفادة من الخبرات التراكمية لدى المعلمات من خلال سنوات العمل مع الأطفال.
- تقديم الاستشارات المباشرة للمعلمات خلال الجلسات حول كيفية حل المشكلات التي تواجههم فعلياً أثناء تطبيق البرنامج.

الأهداف الإجرائية للبرنامج:

- تشرح طريقة تحليل السلوك من خلال (السلوك، السوابق، اللواحق).
- تحدد خطوات جمع البيانات وإجراء التقييم السلوكي.
- تشرح طريقة صياغة الأهداف السلوكية.
- تصوغ بعض الأهداف السلوكية.
- تذكر خطوات إستراتيجيات تنظيم المثيرات القبلية (النماذج، التشكيل، تحليل المهارة).
- تطبق إستراتيجيات تنظيم المثيرات القبلية (النماذج، التشكيل، تحليل المهارة) على بعض الاضطرابات السلوكية.
- تشرح خطوات تطبيق إستراتيجيات تنظيم المثيرات البعدية لتنمية السلوك (التعزيز، التعزيز الرمزي).
- تستخدم إستراتيجيات تنظيم المثيرات البعدية لتنمية السلوك المرغوب (التعزيز، التعزيز الرمزي).

- تذكر إجراءات إستراتيجيات تنظيم المثيرات البعدية لإضعاف السلوك (التعزيز التفاضلي، العقاب تكلفة الاستجابة، التصحيح الزائد).
- تطبيق إستراتيجيات تنظيم المثيرات البعدية لإضعاف السلوك (التعزيز التفاضلي، العقاب تكلفة الاستجابة، التصحيح الزائد)؛ لخفض الاضطرابات السلوكية.

فنيات البرنامج:

استخدمت مجموعة من الفنيات المختلفة أثناء تطبيق البرنامج مع المعلمات منها (العصف الذهني، المعاشرة، المناقشة والمحوار، النمذجة، الواجب المنزلي) .

أدوات البرنامج:

تم استخدام مجموعة من الأدوات المختلفة أثناء تطبيق البرنامج مع المعلمات منها (الأقلام، دفتر مخصص للبرنامج لكل معلمة، المقاييس الخاصة بالبحث، نشرات ورقية تشرح محتوى البرنامج، جروب واتس خاص بالبرنامج للتواصل ومتابعة التنفيذ).

الخطة الزمنية للبرنامج:

تم تطبيق المقاييس قبل البدء في الجلسات التدريبية للمعلمات، وبعد الانتهاء من تطبيق المقاييس تم البدء في جلسات البرنامج التي استغرقت خمسة أسابيع بواقع ثلاثة جلسات في الأسبوع، حيث يتم الانتهاء من البرنامج التدريبي للمعلمات على إستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي وكيفية تنفيذها، ثم الجلسات النهائية لإنهاء البرنامج وتقويمه وتطبيق مقاييس البحث خلال الأسبوع الأخير من البرنامج.

محتوى البرنامج:

تتضح الجلسات التنفيذية للبرنامج من خلال الجدول التالي :-

جدول (٨) جدول يوضح محتوى البرنامج.

المراحل	الجلسات	الموضوع	محتوى الجلسات
المرحلة الأولى (تعارف وتحديد عينة البحث).	الأولى	لقاء تعرفي بالبرنامج ومكوناته.	إجراء تعارف بين الباحثة والمعلمات وإعطاء فكرة عن البرنامج التدريسي ومحظاه وأهدافه. عرض الجدول الزمني للبرنامج على المعلمات وبنود سير عمل البرنامج. توضيح دور المعلمات خلال الجلسات وأهمية المشاركات التطبيقية للاستراتيجيات لاكتساب المهارات.
المرحلة الثانية (التعريف، الخصائص).	الثانية	تحليل السلوك التطبيقي.	تعريف تحليل السلوك التطبيقي، وخصائص تحليل السلوك التطبيقي.
المرحلة الرابعة (البيئة، التعريف، أنواعه).	الرابعة	السلوك (ما هو، تحديده، أنواعه)	تعريف السلوك. وأنواع السلوك، وطريقة تحليل السلوك من خلال (السلوك، السوابق، الواقع). ودور البيئة (التعزيز، العقاب).
المرحلة الخامسة (تحليل السلوك التطبيقي).	الخامسة	إجراءات جمع البيانات، ووضع الأهداف السلوكية.	مفهوم التقييم السلوكى، وكيفية وضع الأهداف السلوكية. وآلية اختيار الأهداف السلوكية ذات الأهمية والفائدة.
المرحلة السادسة (تحليل السلوك التطبيقي).	السادسة	البيانات، ووضع الأهداف السلوكية.	إستراتيجية النمذجة وشروطها وكيفية تطبيقها، والتطبيق العملي على أمثلة لاضطرابات سلوكية، وإعطاء واجب للمعلمات على استخدام الإستراتيجية لخفض الاضطرابات السلوكية.
المرحلة السابعة (استراتيجيات تنظيم المثيرات القبلية).	السابعة	استراتيجيات تنظيم المثيرات قبلية.	إستراتيجية التشكيل وشروطها وكيفية تطبيقها. والتطبيق العملي على أمثلة لاضطرابات سلوكية، وإعطاء واجب للمعلمات على استخدام الإستراتيجية لخفض الاضطرابات السلوكية.
المرحلة الثامنة	الثامنة		إستراتيجية تحليل المهارة وشروطها وكيفية تطبيقها. والتطبيق العملي على أمثلة لاضطرابات سلوكية، وإعطاء واجب للمعلمات على استخدام الإستراتيجية لخفض الاضطرابات السلوكية.
المرحلة التاسعة	النinth		إستراتيجية التسلسل وشروطها وكيفية تطبيقها. والتطبيق العملي على أمثلة لاضطرابات سلوكية، وإعطاء واجب للمعلمات على استخدام الإستراتيجية لخفض من الاضطرابات السلوكية.

<p>إستراتيجية التعزيز وشروطها وكيفية تطبيقها. والتطبيق العملي على أمثلة لاضطرابات سلوكية، وإعطاء واجب للمعلمات على استخدام الإستراتيجية لخفض الاضطرابات السلوكية.</p>	<p>إستراتيجيات تنظيم المثيرات البعدية لتفوقة السلوك</p>	<p>العاشرة الحادية عشر</p>
<p>إستراتيجية التعزيز الرمزي وشروطها وكيفية تطبيقها. والتطبيق العملي على أمثلة لمشكلات سلوكية، وإعطاء واجب للمعلمات على استخدام الإستراتيجية لخفض من بعض المشكلات السلوكية.</p>		<p>الثانية عشر</p>
<p>إستراتيجية التعزيز التفاضلي وشروطها وكيفية تطبيقها. والتطبيق العملي على أمثلة لاضطرابات سلوكية، وإعطاء واجب للمعلمات على استخدام الإستراتيجية لخفض الاضطرابات السلوكية.</p>		<p>الثالثة عشر</p>
<p>إستراتيجية العقاب وشروطها وكيفية تطبيقها. والتطبيق العملي على أمثلة لاضطرابات سلوكية، وإعطاء واجب للمعلمات على استخدام الإستراتيجية لخفض الاضطرابات السلوكية.</p>	<p>إستراتيجيات تنظيم المثيرات البعدية لإضعاف السلوك</p>	<p>الرابعة عشر</p>
<p>إستراتيجية تكلفة الاستجابة وشروطها وكيفية تطبيقها. والتطبيق العملي على أمثلة لاضطرابات سلوكية، وإعطاء واجب للمعلمات على استخدام الإستراتيجية لخفض الاضطرابات السلوكية.</p>		<p>الخامسة عشر</p>
<p>التعرف على إستراتيجية التصحيح الرائد وشروطها وكيفية تطبيقها. والتطبيق العملي على أمثلة لاضطرابات سلوكية، وإعطاء واجب للمعلمات على استخدام الإستراتيجية لخفض الاضطرابات السلوكية.</p>		
<p>مناقشة المشكلات التي واجهت المعلمات خلال تطبيق البرنامج. ومتابعة تطبيق الاستراتيجيات.</p>	<p>متابعة التطبيق العملي للاستراتيجيات</p>	<p>السادسة عشر</p>
<p>مناقشة ما توصلت إليه المعلمات مع تطبيق الإستراتيجيات كتدخل لاضطرابات السلوكية لذوي اضطراب طيف التوحد.</p> <p>تقديم اقتراحات حول البرنامج والاستفادة منه على نطاق أوسع.</p> <p>التطبيق البعدى لأداة الدراسة، والتأكد على استخدام تحليل السلوك التطبيقي بعد انتهاء البرنامج.</p>	<p>التطبيق البعدى</p>	<p>المرحلة الثالثة (أداء البرنامج وتقويمه) السابعة عشر الثامنة عشر</p>

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام اختبار ويلكسون للفروق بين الرتب، ومعادلة كوهين لحجم الأثر.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

نتيجة السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول الذي نص على "ما فاعلية برنامج تدريبي في تنمية ممارسة معلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لفنين تحليل السلوك التطبيقي؟" تم حساب الفروق بين متوسطات الرتب باستخدام اختبار ويلكسون كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٩) الفروق بين متوسطات الرتب بين التطبيقيين القبلي والبعدي

لإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي

الدالة	قيمة Z	الرتب الموجبة		الرتب السالبة		المتوسط الحسابي	التطبيق	الأبعاد	م
		المجموع	المتوسط	المجموع	المتوسط				
٠,٠٠	٣,١٨٨	١٠٣	٧,٩٢	٢,٠٠	٢,٠٠	٣٩,٦٦٦	قبلي	المبادئ العامة لتحليل السلوك التطبيقي.	١
						٤٩,١٣٣	بعدي		
٠,٠٠	٣,١٠٠	١١٤,٥٠	٨,٨١	٥,٥٠	٢,٧٥	٣١,٠٠	قبلي	إستراتيجيات زيادة السلوك المرغوب فيه.	٢
						٣٨,٠٠	بعدي		
٠,٠٠	٣,٢٩٨	١٠٥	٧,٥٠	٠٠	٠٠	٢٩,٨٠	قبلي	إستراتيجيات تقليل السلوك غير المرغوب فيه.	٣
						٣٧,٩٣	بعدي		
٠,٠٠	٣,٢٧٠	١١٧,٥٠	٨,٣٩	٢,٥	٢,٥	١٠٠,٤٦٦	قبلي	الدرجة الكلية	٤
						١٢٥,٢٦٦	بعدي		

يتضح من الجدول (٩) أن قيمة (Z) تتراوح ما بين (-٣,١٠٠) - (-٣,٢٩٨)، وهي قيم دالة عند مستوى (٠,٠٠)، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب القياس القبلي والبعدي للأبعاد والدرجة الكلية لمارسة المعلمات لإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي لصالح القياس البعدى، كما تم حساب معادلة كوهين للتحقق من حجم الأثر كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (١٠) نتائج معادلة كوهين لحجم الأثر لدرجات ممارسة المعلمات

لإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي قبل وبعد البرنامج.

حجم الأثر	الآخراف المعياري	المتوسط الحسابي	التطبيق	إستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي
١,٤٦٦	٦,٤٥٧	٣٩,٦٦٦	قبلبي	المبادئ العامة لتحليل السلوك التطبيقي
		٤٩,١٣٣	بعدي	
١,٢٥٠	٥,٧٥٩	٣١	قبلبي	إستراتيجيات زيادة السلوك المرغوب فيه
		٣٨,٢٠٠	بعدي	
١,٦٨٦	٤,٨٢٣	٢٩,٨٠٠	قبلبي	إستراتيجيات تقليل السلوك غير المرغوب فيه
		٣٧,٩٣٣	بعدي	
١,٦٢٨	١٥,٢٣٢	١٠٠,٤٦٦	قبلبي	الدرجة الكلية
		١٢٥,٢٦٦	بعدي	

يتضح من المجدول (١٠) أن حجم الأثر على الأبعاد الفرعية الثلاث تراوح ما بين (١,٢٥٠-١,٦٨٦)، وعلى الدرجة الكلية (١,٦٢٨)، وهي قيم أكبر من (٠,٨)، وهي تعني وجود درجة مرتفعة من الفعالية للبرنامج التدريسي على ممارسة المعلمات لإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي على جميع الأبعاد والدرجة الكلية. اتضح من نتيجة السؤال الأول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب القياس القبلي والبعدي للأبعاد والدرجة الكلية لممارسة المعلمات لإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي لصالح القياس بعدي، وحجم أثر مرتفع للأبعاد والدرجة الكلية، مما يعني وجود درجة مرتفعة من الفعالية للبرنامج التدريسي على ممارسة المعلمات لإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي.

نتيجة السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نص على "ما فاعلية البرنامج التدريسي في خفض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟" تم حساب الفروق بين متوسطات الرتب باستخدام اختبار ويلككسون كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (١١) متوسطات رتب درجات الاضطرابات السلوكية لذوي اضطراب طيف

التوحد بين التطبيقات القبلي والبعدي

الدالة	قيمة Z	الرتب الموجبة		الرتب السالبة		المتوسط المحساني	التطبيق	الأبعاد
		المجموع	المتوسط	المجموع	المتوسط			
٠,٠٠	٢,٥٧٩	٩٣,٥٠	٧,٧٩	١١,٥٠	٥,٧٥	١٤,٠٠٠	قبلي	السلوك النمطي
						١٠,٦٦٦	بعدي	
٠,٠٠	٢,٧٧١	٨٥,٠٠	٨,٥٠	٦,٠٠	٢,٠٠	١١,١٣٣	قبلي	فرط الحساسية
						٦,٦٠٠	بعدي	
٠,٠١	٢,٣٦٥	٥٩,٠٠	٦,٥٦	٧,٠٠	٣,٥٠	٢,٤٠٠	قبلي	إيذاء الذات
						١,٣٣٣	بعدي	
٠,٠٠	٢,٧٩٨	٩٧,٠٠	٨,٠٨	٨,٠٠	٤,٠٠	١٢,١٣٣	قبلي	السلوك العدوانى
						٧,٢٠٠	بعدي	
٠,٠١	٢,٥٠٦	٦١,٠٠	٦,٧٨	٥,٠٠	٢,٥٠	٥,٨٦٦	قبلي	الغضب
						٤,١٣٣	بعدي	
٠,٠٠	٣,١٩١	٩١,٠٠	٧,٠٠	٠٠,٠٠	٠,٠٠	٢٠,٦٦٦	قبلي	فرط النشاط والاندفاعية
						١٤,١٣٣	بعدي	

يتضح من الجدول (١١) أن قيمة (Z) تتراوح ما بين (٢,٣٦٥ - ٢,٣٦٥)

، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١). أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب القياس القبلي والبعدي للأبعاد الفرعية للاضطرابات السلوكية

لصالح القياس القبلي، كما تم حساب معادلة كohen للتحقق من حجم الأثر كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (١٢) نتائج معادلة كohen لحجم الأثر لدرجات ممارسة المعلمات

لإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي قبل وبعد البرنامج.

الاضطرابات السلوكية	التطبيق	المتوسط الحسابي	الآخraf المعياري	حجم الأثر
السلوك النمطي	قبلي	١٤,٠٠٠	٢,٩٧٦	٠,٨٣٨
	بعدي	١٠,٦٦٦		
فرط الحساسية	قبلي	١١,١٣٣	٤,٤٠٥	١,٠٢٩
	بعدي	٦,٦٠٠		
إيذاء الذات	قبلي	٢,٤٠٠	١,٤٣٧	٠,٧٤٢
	بعدي	١,٣٣٣		
السلوك العدوانى	قبلي	١٢,١٣٣	٥,٠٣٥	٠,٩٧٩
	بعدي	٧,٢٠٠		
الغضب	قبلي	٥,٨٦٦	٢,١٢٠	٠,٨١٧
	بعدي	٤,١٣٣		
فرط النشاط والاندفاعية	قبلي	٢٠,٦٦٦	٤,٨٩٧	١,٣٣٤
	بعدي	١٤,١٣٣		

يتضح من الجدول (١٢) أن حجم الأثر على الاضطرابات السلوكية (السلوك النمطي، فرط الحساسية، السلوك العدوانى، الغضب، فرط النشاط والاندفاعية) بلغت (٠,٨٣٨ - ١,٠٢٩ - ٠,٩٧٩ - ٠,٨١٧ - ١,٣٣٤) على التوالي، وهي قيم أكبر من (٠,٨)، وهي تعنى وجود درجة مرتفعة من الفعالية لممارسة المعلمات لإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في خفض تلك الاضطرابات، في حين بلغ حجم الأثر على إيذاء الذات (٠,٧٤٢) وهي درجة متوسطة من الفعالية. أشارت نتيجة السؤال الثاني إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب القياس القبلي والبعدي للأبعاد الفرعية للاضطرابات السلوكية

لصالح القياس القبلي، كما أن حجم الأثر على الاضطرابات السلوكية (السلوك النمطي، فرط الحساسية، السلوك العدواني، الغضب، فرط النشاط والاندفاعية)، بلغ قيم أكبر من (٨٠)، وهي تعني وجود درجة مرتفعة من الفعالية لممارسة المعلمات لإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في خفض تلك الاضطرابات، في حين بلغ حجم الأثر على إيذاء الذات درجة متوسطة من الفعالية.

مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

اتضح من نتيجة السؤال الأول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متواسطات رتب القياس القبلي والبعدي للأبعاد والدرجة الكلية لممارسة المعلمات لإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي لصالح القياس البعدى، وحجم أثر مرتفع للأبعاد والدرجة الكلية، مما يعني وجود درجة مرتفعة من الفعالية للبرنامج التدريبي على ممارسة المعلمات لإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي.

وتتفق تلك النتيجة مع دراسة تران ونجين وهوانج & Tran, Nguyen & Hoang (2021) ودراسة قابيل (٢٠٢١) والتي اتضح منها فاعلية البرنامج في تنمية ممارسة المعلمين لإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي.

وذلك لأن البرنامج التدريبي طبق على معلمات خلال فترة العمل مع ذوي اضطراب طيف التوحد، وطلب منها التطبيق لإستراتيجيات مع طلبتهم ذوي اضطراب طيف التوحد لتقديم التغذية الراجعة وتطوير الأداء، ويتتفق ذلك مع ما أشار إليه تران ونجين و هوانج (Tran, Nguyen & Hoang, 2021) إلى أن التدريب أثناء الخدمة يوفر فرص ممارسة المتعلمين بشكل مستمر وعلى المدى الطويل، لتلقي المراقبة والتغذية الراجعة.

كما أشارت نتيجة السؤال الثاني إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب القياس القبلي والبعدي للأبعاد الفرعية للاضطرابات السلوكية لصالح القياس القبلي، كما أن حجم الأثر على الاضطرابات السلوكية (السلوك النمطي، فرط الحساسية، السلوك العدوانى، الغضب، فرط النشاط والاندفاعة)، بلغ قيم أكبر من (٨٠)، وهي تعنى وجود درجة مرتفعة من الفعالية لممارسة المعلمات لإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في خفض تلك الاضطرابات، في حين بلغ حجم الأثر على إيذاء الذات درجة متوسطة من الفعالية.

تفق نتيجة السؤال مع نتائج الدراسات التي اتجهت للكشف عن فاعلية البرامج القائمة على تحليل السلوك التطبيقي، مثل دراسة البري والصمادي (٢٠١٧) التي اتضح من نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في خفض المشكلات السلوكية، وتنمية المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية، ودراسة (قابيل، ٢٠٢١) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المشكلات السلوكية لصالح القياس البعدى، مما يعني فعالية البرنامج في خفض المشكلات السلوكية لدى الأطفال. ودراسة السيد وفайд وأحمد (٢٠٢٢) التي اتضح من نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدى على مقياس السلوك النمطي لصالح المجموعة التجريبية وأن حجم الأثر كبير جداً، كما اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجتي القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس السلوك النمطي لصالح القياس البعدى، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجتي القياس

البعدي والتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس السلوك النمطي، مما يوضح فعالية البرنامج التدريجي.

ويمكن تفسير ذلك في أهمية استخدام تحليل السلوك التطبيقي كمدخل علاجي قائم على الأدلة للسلوكيات المرتبطة باضطراب طيف التوحد. حيث يساعد تحليل السلوك التطبيقي في خفض السلوكيات غير المرغوبة لدى ذوي اضطراب طيف التوحد (Alves, De Carvalho, Aguilar, De Brito, & Bastos, 2020). ولذلك تساعد خدمات تحليل السلوك التطبيقي على تحسين نوعية الحياة للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد (Antill, 2020). فتطبيق تلك الإستراتيجيات يحسن من مهارات التواصل والمهارات الاجتماعية والأداء التكيفي، بالإضافة إلى خفض الأضطرابات السلوكية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (Sneed & Samelson, 2022).

ويمكن تفسير نتائج الدراسة-أيضا- في ضوء محتوى البرنامج التدريجي الذي هدف إلى تدريب معلمات ذوي اضطراب طيف التوحد على استخدام إستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي، بالإضافة إلى التدريب على تطبيق تلك الإستراتيجيات بالطريقة الصحيحة، حيث تضمن البرنامج التدريجي عدداً من الأهداف الإجرائية التي ساهمت في اكتساب المعلمات لإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي، مما انعكس في خفض الأضطرابات السلوكية لدى طلبتهم ذوي اضطراب طيف التوحد بدرجة كبيرة كما اتضح من النتائج، ويمكن أن تفسر تلك النتائج أن المعلمات بعد انتهاء البرنامج قد اكتسبن عدداً من المهارات العملية، مثل القدرة على تحليل السلوك، مما يدل على فهمهن الجيد لطبيعة العلاقة بين السوابق والسلوك والنتائج، وهو ما يعد خطوة أساسية في التدخل السلوكي الفعال، وممكن هذا الفهم المعلمات من التعامل مع الأضطرابات السلوكية بناءً على أسبابها ووظائفها، وليس

فقط مظاهرها، مما أسمهم في تحقيق تدخلات أكثر دقة وفعالية، فضلاً عن القدرة على تطبيق منهجية دقيقة في جمع البيانات (مثل الملاحظة، التسجيل) وإجراء التقييم السلوكي الوظيفي، مما أسمهم في بناء خطط سلوكية فردية مناسبة، وقدرة البرنامج على إكساب المعلمات أدوات تقييم سلوكي علمية قابلة للتطبيق في الميدان.

ويفسر التحسن الملاحظ في سلوكيات الطلبة إلى أن المعلمات قد تمكّن من صياغة أهداف سلوكية مستندة إلى نتائج التقييم السلوكي، وبعد ذلك من المؤشرات على انتقال المعلمات من مستوى الفهم النظري إلى التطبيق العملي الدقيق، بما يتواافق مع خصائص كل طالب واحتياجاته السلوكية الخاصة.

وتعكس نتائج الدراسة-أيضاً- قدرة المعلمات على استخدام إستراتيجيات تنظيم المثيرات القبلية بفعالية، إذ أدت هذه الممارسات إلى تعزيز اكتساب المهارات وخفض الاضطرابات السلوكية لدى طلبتهم، فقد استخدمن النمذجة لتعليم السلوك المرغوب، والتشكيل لبناء السلوك تدريجياً، وتحليل المهارة، كل هذه الإستراتيجيات كانت ذات أثر إيجابي في خفض الاضطرابات السلوكية لدى ذوي اضطراب طيف التوحد، كما أن المعلمات استخدمن إستراتيجيات التعزيز والتعزيز الرمزي بشكل فعال، مما أسمهم في خفض الاضطرابات السلوكية لدى طلبتهم، وهذا يشير إلى فهمهم لأهمية التوقيت والاتساق في استخدام التعزيز، وقدرتهم على تشكيل سلوك الطلبة نحو الأفضل، ونجحت المعلمات في تطبيق إستراتيجيات فعالة لإضعاف هذه الاضطرابات، كالاستعانة بالتعزيز التفاضلي، واستخدام تكلفة الاستجابة والتصحيح الزائد عند الحاجة لذلك، ويشير ذلك إلى أن البرنامج التدريبي أعد المعلمات للتعامل مع الاضطرابات السلوكية من خلال إجراءات مدرستة علمياً.

ومن خلال تطبيق تلك الإستراتيجيات تعلم ذوو اضطراب طيف التوحد أن السلوك المقبول يؤدي إلى نتائج مرغوبة، بينما السلوك غير المقبول لا يكاد أو يتم تجاهله، كما أن البرنامج التدريسي القائم على إستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي مصمم بناءً على إجراء تقييم فردي دقيق لكل طفل، أي أنه ليس برنامجاً عاماً، بل يتم تفصيله وفق احتياجات وخصائص كل طفل، وهذا التخصيص يسهم في استهداف السلوكيات بدقة وتحقيق نتائج ملموسة في فترة قصيرة نسبياً، كما تم تدريب المعلمات على توظيف تلك الإستراتيجيات مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وفق الأضطرابات السلوكية لكل طفل وما يتاسب مع الأضطراب من إستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي.

ومن الجوانب الأخرى التي ساعدت في فاعلية البرنامج وضوح التعليمات والأنشطة، وتقديم تدريب عملي للمعلمات في كل جلسة وإعطائهن واجبات عملية لتطبيق الإستراتيجيات على الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، فضلاً عن توجيههن لتطبيق تلك الإستراتيجيات في المواقف الطبيعية ومتابعة تطبيق الإستراتيجيات من خلال تقارير متابعة لتقدير الإستراتيجيات بالإضافة إلى ضبط البيئة التي يحدث فيها السلوك لشمولية التعديل واستمراريته.

تشير النتائج إلى أن البرنامج التدريسي قد نجح في تحقيق أهدافه الإجرائية كافية، مما انعكس بوضوح في تطور أداء المعلمات وخفض الأضطرابات السلوكية لدى طلبتهم من ذوي اضطراب طيف التوحد. وبهذا، يمكن القول إن تقديم البرامج التدريبية القائمة على مبادئ تحليل السلوك التطبيقي تسهم في خفض الأضطرابات السلوكية لذوي اضطراب طيف التوحد.

خاتمة الدراسة والتوصيات والمقترنات:

أجريت الدراسة للتحقق من فاعلية برنامج تدريسي لتنمية ممارسة معلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لفنينات تحليل السلوك التطبيقي، وأثره في خفض اضطرابات السلوكية لدى طلبتهم، حيث تشمل الاتجاهات العلاجية لاضطراب طيف التوحد خفض السلوكيات غير المرغوب فيها وتطوير المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد للتخفيف من حالات التنمّر وزيادة احتمالية الاندماج الاجتماعي في المجتمع، وتعد إستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي أحد برامج التدخل الأكثر فعالية التي تستخدم مع ذوي اضطراب طيف التوحد، كما أن تدريب المعلمين على ممارسة تلك الإستراتيجيات جانب مهم لإنجاح برامج التدخل المقدمة لعلاج اضطرابات السلوكية، وتم إعداد مقياس ممارسة معلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لفنينات تحليل السلوك التطبيقي، ومقياس اضطرابات السلوكية لذوي اضطراب طيف التوحد، وتم إعداد البرنامج التدريسي وتحكيمه. طبق مقياس ممارسة إستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي قبل تنفيذ البرنامج التدريسي على المعلمات، ثم تنفيذ البرنامج وإعادة التطبيق للمقياس بعد الانتهاء من البرنامج التدريسي، وتم تطبيق مقياس اضطرابات السلوكية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال المعلمات بعد انتهاء البرنامج التدريسي، ثم إعداد خطة تدخل للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من قبل المعلمات وفقاً لما تم تدريسيهم عليه خلال البرنامج التدريسي وتنفيذ خطط التدخل لمدة شهر ومن ثم إعادة تطبيق مقياس اضطرابات السلوكية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كقياس بعدي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠٠١) في درجات ممارسة المعلمات لإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي بين القياسين القبلي

والبعدي لصالح القياس البعدي، ودرجة كبيرة لحجم الأثر. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠٠١) بين درجات الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بين القياسيين القبلي والبعدي لصالح القياس القبلي، ودرجة كبيرة لحجم الأثر على الاضطرابات السلوكية، مما يشير إلى فعالية البرنامج في خفض الاضطرابات السلوكية لدى ذوي اضطراب طيف التوحد.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

- أهمية تقديم برامج تدريبية لمعلمي ذوي اضطراب طيف التوحد على إستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي لأهميتها في خفض الاضطرابات السلوكية لدى طلابهم.
- أهمية ممارسة معلمي ذوي اضطراب طيف التوحد لإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي كبرامج تدخل لخفض الاضطرابات السلوكية لدى طلابهم.
- إشراك أولياء الأمور من خلال تقديم ورش عمل تدريبية لهم حول كيفية تطبيق مبادئ ABA في البيئة المنزلية، مما يعزز من تعميم المهارات السلوكية المكتسبة.
- دمج إستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي ضمن الخطط التربوية الفردية للأطفال ذوي التوحد، بما يتناسب مع احتياجات كل حالة.

المقترحات:

- إجراء دراسات عن فاعلية البرنامج التدريسي المقترن على معلمي فنات أخرى من ذوي الإعاقة.
- إجراء دراسات عن فاعلية برامج تدريبية قائمة على إستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في خفض المشكلات السلوكية لدى ذوي الإعاقات الأخرى.

- إجراء دراسات تتبعية تقيس أثر البرنامج على المدى البعيد لمعرفة مدى استمرارية التحسن في السلوكيات المستهدفة.
 - إجراء دراسة مقارنة لفاعلية كل إستراتيجية من إستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي بشكل منفصل (مثل: التعزيز، الإطفاء، التلقين، التسلسل) لمعرفة الأكثر فاعلية في التعامل مع كل نوع من السلوكيات.
- تطوير برامج تدريبية تركز على تعزيز المهارات البديلة (مثل: التواصل، المهارات الاجتماعية) التي تُسهم بشكل غير مباشر في تقليل الاضطرابات السلوكية.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

البرى، إخلاص نواف فليخر؛ والصادري، جميل محمود. (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريسي قائم على تعديل السلوك لعلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في خفض المشكلات السلوكية وتنمية السلوك الاجتماعي لدى طلابهن. الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، المجلة التربوية الأردنية، ٢(٢)، ٢٦-١.

الحربي، يارا بندر عبد الله؛ العتيبي، بندر محييا الحيا. (٢٠٢١). تقييم تطبيق إستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في مدارس التعليم العام لطلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلميهم. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، ٦٤، ٤٥-٦٤.

الحسين، عبد الكريم. (٢٠١٥). مستوى معرفة الطلبة المعلمين بفنينات تحليل السلوك التطبيقي وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة التربية الخاصة، ١٣، ١٥٨-١٨٤.

دخان، نبيل كامل محمد؛ والمصدر، إيمان جمال سالم. (٢٠١٨). فاعلية برنامج تحليل السلوك التطبيقي في تعديل سلوك أطفال التوحد. مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٦(٤)، ٢٧٠-١٩٤.

الرشيد، دارين محمد. (٢٠٢٣). استخدام فنون تحليل السلوك التطبيقي من قبل معلمي وعلماء ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة الصفوف الأولية. مجلة كلية التربية (٣٩، ٥)، ٣٥٠-٧٩.

الزهاراني، عهود علي سعيد؛ وشعبان، منا محمد حسين. (٢٠٢١). تطبيق إستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في تنمية المهارات الاجتماعية للمعاقين فكريًا من وجهة نظر المعلمين. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ١٧، ٢٣٣-٢٦٨.

السيد، أمينة عماد؛ فايد، جمال عطية؛ أحمد، الشيماء فتحي. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تدريسي قائم على بعض فنون تحليل السلوك التطبيقي في خفض السلوك النمطي التكراري لدى أطفال طيف التوحد. المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة، ٩(١)، ٣٥١-٣٨٤.

الشيخ، أفنان عبد الله. (٢٠١٨). مستوى معرفة واستخدام المعلمات لفنون تحليل السلوك التطبيقي في برامج الدمج بمدينة الرياض. مجلة البحث العلمي في التربية، ١٩، ١٧٥-١٩٩.

العجارمة، ميساء عبد الحميد محمد؛ والخطيب، جمال أحمد. (٢٠١٨). تقييم درجة تطبيق معلمي التربية الخاصة في الأردن لإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة التربوية الأردنية* (٣)، ٢٥-١.

الغامدي، رغد مدوح محمد؛ ومعاجيني، فايز سليمان. (٢٠٢٠). مستوى تطبيق معلمات ذوي اضطراب طيف التوحد لإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في مراكز الرعاية النهارية في مدينة جدة. *المجلة التربوية*، ٣٧، ٧٨٩-٨٣٢.

غريب، ريم محمود. (٢٠٢١). درجة تقييم ممارسة معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لإستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، ١٨، ٢١٧-٢٤٠.

قابيل، نحاد مرزوق عبد الخالق. (٢٠٢١). فعالية برنامج قائم على إستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي "APA" في تحسين مستوى معرفة واستخدام معلمات رياض الأطفال لهذه الإستراتيجيات وأثره في تحسين بعض المشكلات السلوكية لدى أطفالهن ذوي صعوبات التعلم. *مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة*، ٣(٥)، ١٨٣٣-١٩٠٣.

يجي، خولة أحمد. (٢٠١٤). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

ثانياً: المصادر الأجنبية والعربية المترجمة للأجنبية:

- Al-Ajarmah, Maysaa Abdul Hamid Mohammed; and Al-Khatib, Jamal Ahmed. (2018). Evaluation of the degree of application of applied behavior analysis strategies by special education teachers in Jordan in light of some variables. *Jordanian Educational Journal* (In Arabic),3(1), 1-25.
- Al-Bari, Ikhlas Nawaf Fleikher; and Al-Samadi, Jamil Mahmoud. (2017). The effectiveness of a training program based on behavior modification for teachers of students with autism spectrum disorder in reducing behavioral problems and developing social behavior among their students. *The Jordanian Society for Educational Sciences, The Jordanian Educational Journal* (In Arabic),2(2), 1-26.
- Al-Ghamdi, Raghad Mamdouh Muhammad; and Muajini, Fayeza Suleiman. (2020). The level of application of applied behavior analysis strategies by teachers of students with autism spectrum disorder in day care centers in Jeddah. *Educational Journal* (In Arabic), 37, 789-832.
- Al-Harbi, Yara Bandar Abdullah; Al-Otaibi, Bandar Muhyia Al-Muhyia. (2021). Evaluation of the application of applied behavior analysis strategies in general education schools for students with disabilities from the point of view of their teachers. *The International Journal of Educational and Psychological Sciences* (In Arabic),64, 45-94.
- Al-Hussein, Abdul Karim. (2015). The level of knowledge of student teachers of applied behavior analysis techniques and its relationship to some variables. *Journal of Special Education* (In Arabic),13, 158-184.
- Almutlaq, H. (2021). Saudi Special Educators' Perceptions of Applied Behavior Analysis for Students with Autism. *World Journal of Education* (In Arabic),11(4), 18-30.
- Al-Rasheed, Dareen Mohammed. (2023). The use of applied behavior analysis strategies by teachers of the intellectually disabled in the primary grades. *Journal of the College of Education* (In Arabic), 39(5), 35-79
- Alsaid, Amani Emad., Fayed, Gamal Attia., Ahmed, Al-Shimaa Fathy. (2022). The Effectiveness Of a Training Program Based On Some Strategies Of Applied Behavior Analysis in Reducing Stereotypical Repetitive Behavior in Children with Autism

- Spectrum Disorder. Scientific Journal of the Faculty of Early Childhood Education (In Arabic), 9(1), 351-384.
- Al-Sheikh, Afnan Abdullah. (2018). The level of teachers' knowledge and use of applied behavior analysis strategies in integration programs in Riyadh. Journal of Scientific Research in Education (In Arabic), 19, 175-199.
- Alves, F. J., De Carvalho, E. A., Aguilar, J., De Brito, L. L., & Bastos, G. S. (2020). Applied behavior analysis for the treatment of autism: A systematic review of assistive technologies. IEEE Access, 8, 118664-118672.
- Al-Zahrani, Ahoud Ali Saeed; and Shaaban, Mona Mohammed Hussein. (2021). Applying applied behavior analysis strategies in developing social skills for the intellectually disabled from the teachers' point of view. Arab Journal of Disability and Talent Sciences (In Arabic), 17, 233-268.
- Antill, K. (2020). Family-centered applied behavior analysis for children with autism spectrum disorder. Intervention in School and Clinic, 55(3), 185-191.
- Bangerter, A., Ness, S., Aman, M. G., Esbensen, A. J., Goodwin, M. S., Dawson, G., ... & Pandina, G. (2017). Autism behavior inventory: A novel tool for assessing core and associated symptoms of autism spectrum disorder. Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology, 27(9), 814-822.
- Campisi, L., Imran, N., Nazeer, A., Skokauskas, N., & Azeem, M. W. (2018). Autism spectrum disorder. British medical bulletin, 127(1), 91-100.
- Dukhan, Nabil Kamel Muhammad; and Al-Masdar, Iman Jamal Salem. (2017). The effectiveness of the applied behavior analysis program in modifying the behavior of autistic children. Islamic University Journal of Educational and Psychological Studies (In Arabic), 26(4), 270-194.
- Epifânio, J. C., & Da Silva, L. F. (2023). Embracing Applied Behavior Analysis on a Serious Game Design Document Model. IEEE Access.
- Ferguson, J. L., & Milne, C. M. (2023). Progress in Moving Toward a More Progressive Approach to Applied Behavior Analysis. International Electronic Journal of Elementary Education, 15(3), 307-320.
- Gharib, Reem Mahmoud. (2021). The degree of evaluation of the practice of teachers of students with intellectual disabilities of

- applied behavior analysis strategies in light of some variables. *Saudi Journal of Special Education (In Arabic)*, 18, 217-240.
- Hirota, T., & King, B. H. (2023). Autism spectrum disorder: a review. *Jama*, 329(2), 157-168.
- Khaleel, Y. F. (2019). Assessing the Knowledge Level of Teachers of Children with Autism Spectrum Disorder about the Importance of Applied Behavior Analysis (ABA) Strategies in Zarka City. *International Education Studies*, 12(5), 120-132.
- Matson, J. L., Gonzalez, M. L., & Rivet, T. T. (2008). Reliability of the autism spectrum disorder-behavior problems for children (ASD-BPC). *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2(4), 696-706.
- Qabil, Nihad Marzouk Abdel Khaleq. (2021). The effectiveness of a program based on applied behavior analysis strategies "APA" in improving the level of knowledge and use of these strategies by kindergarten teachers and its impact on improving some behavioral problems in their children with learning difficulties. *Journal of Special Needs Sciences (In Arabic)* 3(5), 1833-1903.
- Sappok, T., Gaul, I., Bergmann, T., Dziobek, I., Bölte, S., Diefenbacher, A., & Heinrich, M. (2014). The Diagnostic Behavioral Assessment for autism spectrum disorder—Revised: A screening instrument for adults with intellectual disability suspected of autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(4), 362-375.
- Sneed, L., & Samelson, D. (2022). Effectiveness of parent-led applied behavior analysis at improving outcomes for parents of autistic children. *Journal of Social, Behavioral, and Health Sciences*, 16(1), 160-176.
- Stevenson, B. S., & Correa, V. I. (2019). Applied behavior analysis, students with autism, and the requirement to provide a free appropriate public education. *Journal of Disability Policy Studies*, 29(4), 206-215.
- Tran, V. C., Nguyen, T. H. P., & Hoang, T. T. H. (2021). The Effectiveness of Applied Behaviour Analysis Training Program for Intervention Staff in Vietnam. *Journal of Science: Education Research*, 37(4), 49-59.
- Wong, C. M. V., Chan, R. Y. Y., Yum, Y. N., & Wang, K. (2021). Internet of Things (IoT)-enhanced applied behavior analysis (ABA) for special education needs. *Sensors*, 21(19), 6693-66110.



Chief Administrator

H.E. Prof. Ahmed Ibn Salem AL-Ameri

His High Excellency, President of the University

Deputy Chief Administrator

Dr. Nayef bin Mohammed Al-Otaibi

Vice Rector for Graduate Studies and Scientific Research

Editor –in- Chief

Prof. Ali yahya Al Salem

Professor in The Department of Curriculum and Teaching Methods

- College of Education- Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Managing editor

Prof. Hind Muhammad Abdullah Al-Ahmad

Professor in The Department of Fundamentals of Education - College of Education

Editor –in- Chief

Prof. Mohamed Mostafa Kamel Ibrahim

Professor in the Department of Instructional Design and Technology – College of Education and Educational Leadership – Arkansas Tech University-United States

Prof. Allam Alnoor Othman Ahmed

Professor of Knowledge Management and Sustainable Development – Global Policy Institute – Queen Mary University of London-United Kingdom

Prof. Sameer Mosa Mohamed AlNajdi

Professor in The Department of Educational Technologies - College of Education and Arts - University of Tabuk-Saudi Arabia

Prof. Bashar Abdallah misleh Al saleem

Professor in The Department of Fundamentals of Education - Princess Alia University College - Al-Balqa Applied University-Hashemite Kingdom of Jordan

Prof. Ahmed Gaber Ahmed Elsayed

Professor in The Department of Curriculum and Teaching Methods - Faculty of Education - Sohag University-Arab Republic of Egypt

Prof. Safaa Ahmed Mohamed Shehata

Professor in The Department of Fundamentals of Education - Faculty of Education - Ain Shams University-Arab Republic of Egypt

Dr. Khawla bint Hilal Ali Al-Maamari

Associate Professor in the Department of Psychology – College of Education – Sultan Qaboos University-Oman

Dr. Sumaya bint Muhammad Al-Dosari

Secretary Editor of the journal

Criteria of Publishing

The journal of Educational Sciences is a quarterly refereed specialized journal published by Al-Imam Muhammad 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:

- 
- 
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 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.

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 the 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