

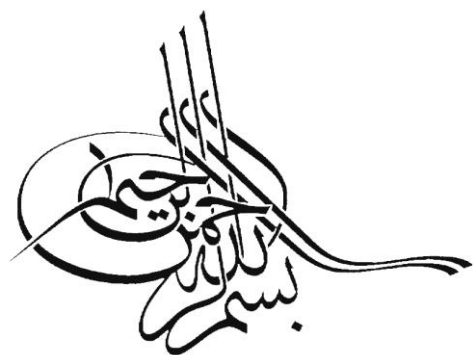
مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الثامن والأربعون
محرم ١٤٤٨ هـ

(الجزء الثاني)

رقم الإيداع: ١٤٣٦/٤٠٠٥ بتاريخ ٢٧/٠٤/١٤٣٦ هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ١٦٥٨.٧٠٣٠







المشرف العام
أ.د. أحمد بن سالم العامري
معالي رئيس الجامعة

نائب المشرف العام
أ. 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



أعضاء هيئة التحرير

■ أ.د. محمد مصطفى كامل إبراهيم

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

■ أ.د. علام النور عثمان أحمد

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

■ أ.د. سمير بن موسى محمد النجدي

الأستاذ في قسم تقنيات التعليم - كلية التربية والآداب - 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 شحاتة

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 الأصيلة التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكرة، وسلامة المنهجية، ودقة التوثيق، في مجالات أصول التربية، والإدارة التربوية، والمناهج وطرق التدريس، والتربية الخاصة، والتعلم الإلكتروني، وغيرها من التخصصات التربوية الأخرى، والمكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية.

الرؤية:

مجلة تربوية تتميز بإنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

الرسالة:

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

الأهداف:

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

* * *

قواعد النشر

تنشر المجلة البحوث والدراسات العلمية في المجالات التربوية وفق قواعد النشر التالية:
أولاً: شروط قبول البحث.

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

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

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

رابعاً: تحكيم البحث.

١. تفحص هيئة التحرير البحث فحوصاً أولياً وتقرر أهليته للتحكيم أو رفضه.
 ٢. تُحكّم البحوث من قبل اثنين على الأقل من المحكمين من ذوي الاختصاص في موضوع البحث.
 ٣. في حال اختلاف رأي المحكمين يُرسل البحث لمحكم مرجح.
 ٤. يُمنح الباحث خطاب إفادة بقبول البحث للنشر في حال قبول البحث.
 ٥. تحتفظ هيئة التحرير بأسباب الرفض في حال تم رفض البحث.
- خامساً: نشر البحث
١. البحوث المنشورة لا تمثل رأي الجامعة بل تمثل رأي الباحث ولا تتحمل الجامعة أي مسؤولية معنوية أو قانونية ترد في هذه البحوث.
 ٢. تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً دون إذن كتابي من هيئة التحرير.
 ٣. تحدد هيئة التحرير أولويات نشر البحوث.
 ٤. يُنشر البحث إلكترونياً على موقع العمادة الشبكي.

التواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم

رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية

عمادة البحث لعلبي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١

هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ فاكس (٢٥٩٠٢٦١)

<http://imamudsr.com/>

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

* * *

المحتويات

١٥	مستوى مهارات التفكير الإبداعي في حل المشكلات الرياضية لدى طلبة المرحلة المتوسطة (دراسة ميدانية مطبقة على عينة من برنامج فصول موهبة)
	د. عائشة بنت محمد خليفة البلوي
٦٧	مُسْتَوَى وَعُمَى مُعَلِّمَاتِ رِيَاضِ الْأَطْفَالِ بِتَطْبِيقَاتِ الذِّكَاةِ الْإِصْطِنَاعِيَّةِ فِي تَنْمِيَةِ مَهَارَاتِ الْقِرَاءَةِ لَدَى أَطْفَالِ الرُّوَصَةِ
	أ. منى عبد الإله السلوم – أ.د. رجاء عمر باحاذق
١٢١	الإسهام النسبي لأبعاد القيادة التمكينية في تعزيز سلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة
	د. عبد الرحمن هشلول عبدالله المنتشري
١٩١	فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام النمذجة بالفيديو في تعزيز وتنمية المشاركة الاجتماعية للأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد
	د. عامر علي محمد جعفر – أ. هيفاء أحمد حسين ديباجي
٢٥١	نموذج مقترح لتطبيق القيادة الافتراضية بمدارس التعليم العام بمنطقة عسير
	د. حنان محمد عبدالله آل هيضه

مستوى مهارات التفكير الإبداعي في حل المشكلات الرياضية لدى طلبة
المرحلة المتوسطة
(دراسة ميدانية مطبقة على عينة من برنامج فصول موهبة)

د. عائشة بنت محمد خليفة البلوي

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – المملكة العربية السعودية





مستوى مهارات التفكير الإبداعي في حل المشكلات الرياضية لدى طلبة المرحلة المتوسطة (دراسة ميدانية مطبقة على عينة من برنامج فصول موهبة)

د. عائشة بنت محمد خليفة البلوي

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - المملكة العربية السعودية

تاريخ تقديم البحث: ١٤٤٧/٠٧/٠٢ هـ تاريخ قبول البحث: ١٤٤٧/١٠/٢٦ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى التفكير الإبداعي لدى عينة من الطلبة الموهوبين في برنامج فصول موهبة في المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض؛ ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق مقياس التفكير الإبداعي على عينة تكونت من (٢٥) طالباً و (٣٦) طالبة وبمجموع (٦١) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك الطلبة الموهوبين في الصف الأول متوسط لمهارة الطلاقة والمرونة في حل المشكلات الرياضية جاء بدرجة كبيرة، في حين أن درجة امتلاكهم لمهارة الأصالة في حل المشكلات الرياضية جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من الذكور والإناث في كل من (مهارة الطلاقة، ومهارة الأصالة) وفي اختبار التفكير الإبداعي ككل لصالح الإناث، في حين لا توجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من الذكور والإناث في مهارة المرونة، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير المناهج الدراسية في جميع المراحل الدراسية بحيث تكون أكثر ملائمة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي.

الكلمات المفتاحية: التفكير عالي الرتبة، الطلاقة، المرونة، الأصالة، الموهبة.

The Level Of Creative Thinking Skills In Solving Mathematical Problems Among Middle School Students: A Field Study Conducted On A Sample From The Mawhiba Classrooms Program

Dr. Aishah Mohammad Khlifah Albalawi

Department curriculum and instruction – Faculty Education

Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University - Saudi Arabia

Abstract:

The present study aimed to identify the level of creative thinking among a sample of gifted middle school students enrolled in the Mawhiba Classrooms Program in Riyadh. To achieve the study objectives, a descriptive-analytical approach was employed. A creative thinking scale was administered to a sample of 61 students, comprising 25 male students and 36 female students. The findings revealed that first-year middle school gifted students demonstrated a high level of fluency and flexibility in solving mathematical problems, whereas their level of originality in solving mathematical problems was moderate. The findings also indicated statistically significant differences between the mean scores of male and female students in both fluency and originality, as well as in the overall creative thinking test, in favor of female students. However, no statistically significant differences were found between male and female students in flexibility. The study recommended the development of curricula across all educational levels to better promote the development of creative thinking skills.

key words: Higher-Order Thinking, Fluency, Flexibility, Originality, Giftedness.

المقدمة:

أولت الكثير من دول العالم اهتمامًا كبيرًا بالتفكير؛ حيث أصبح من متطلبات المناهج التربوية، وهدفًا من الأهداف التي يجب أن تنتهي بها عمليتا التعليم والتعلم؛ ولأن هذا العصر يعد عصر الإبداع فقد زاد الاهتمام بضرورة تحسين وتطوير مهارات التفكير العليا والدنيا لدى طلبة المدارس في جميع المراحل، وفي هذا السياق تبرز أهمية فصول الموهبة بوصفها بيئات تعليمية نوعية تعنى برعاية الطلبة الموهوبين وتنمية قدراتهم العقلية والإبداعية إلى أقصى حد ممكن من خلال تقديم مناهج إثرائية وأنشطة تعليمية قائمة على الاستقصاء، التعلم القائم على المشاريع وحل المشكلات، كما تسهم هذه الفصول في توفير فرص تعليمية تتناسب مع خصائص الطلبة الموهوبين وتلبي احتياجاتهم المعرفية والانفعالية بما يعزز تنمية مهارات التفكير العليا بصورة منهجية ومنظمة.

فالتعليم الجيد هو الذي يمكن المتعلمين من ممارسة التفكير النقدي والتفكير الإبداعي واكتشاف الحلول والحوار المبني على التحليل والاستنباط، كما أصبح التركيز في الأنظمة التعليمية الحديثة على تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، المتمثلة في مهارات الإبداع، والتفكير النقدي، والتواصل، والتعاون، لما لهذه المهارات من دور محوري في إعداد جيل قادر على التعامل مع التحديات المستقبلية والتغيرات السريعة في مجالات العلم والتقنية. وتصنف مهارات التفكير إلى فئتين رئيسيتين، هما: مهارات التفكير الدنيا، مثل: الحفظ والاستظهار والتذكر التي من الضروري تعلمها قبل الانتقال لمهارات التفكير العليا، ومهارات التفكير العليا كالتفكير الناقد والتفكير المنطقي والتفكير المجرد والتفكير الإبداعي التي تعني الاستخدام الواسع للعمليات

العقلية من أجل الإجابة على مشكلة لا يمكن حلها من خلال استخدام العمليات العقلية الدنيا (شهاب، ٢٠١٣).

ويرى تورانس ١٩٦٩ أن التفكير الإبداعي من المهارات العقلية العليا التي تسهم بشكل فعال في حل المشكلات، وتطوير الفهم العميق للمفاهيم، فهو يقود الفرد إلى إدراك الثغرات والاختلال في المعلومات والعناصر المفقودة وعدم الاتساق الذي لا يوجد له حل متعلم، والبحث عن دلائل ومؤشرات في الموقف وفيما لدى الفرد من معلومات ووضع الفروض واختبار صحة الفروض حولها، فالتفكير الإبداعي تفكير مفتوح لا تحدده المعلومات التقليدية أو القوالب الموضوعية، كما أنه يعبر عن نفسه في صورة إنتاج هادف يتسم بالتنوع والجدة والأصالة والمرونة والإفاضة والحساسية للمشكلات والتطوير (الصبان، ٢٠٠٦).

ويُعد التفكير الإبداعي من المهارات العقلية العليا التي تسهم بشكل فعال في حل المشكلات، وتطوير الفهم العميق للمفاهيم، حيث تشير الدراسات الحديثة كدراسة (الهوثللي، ٢٠٢١؛ Sternberg، ٢٠٢٠) إلى أن تعزيز التفكير الإبداعي في بيئات التعلم يسهم في رفع جودة التعليم، وتنمية الدافعية للتعلم الذاتي، وتمكين المتعلمين من الإسهام الفاعل في بناء مجتمعات المعرفة والابتكار. فالتفكير في أبسط تعاريفه هو سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير ما يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة، ولا يمكن ملاحظة هذه العملية، بل يستدل بها من خلال ما يلاحظ من سلوك داخلي أو ظاهري وتتطور بالخبرة والتحديات التي يواجهها الفرد في بيئته التعليمية والاجتماعية. كما تتأثر عملية التفكير بعدة عوامل، منها: مستوى النضج العقلي، والدافعية، والبيئة المحفزة، ونوعية المواقف التعليمية التي يتعرض لها المتعلم. ومن هنا برز دور المؤسسات

التربوية في تنمية مهارات التفكير بمستوياته المختلفة، من خلال توفير بيئات تعلم ثرية بالخبرات والتجارب التي تشجع على التأمل، والاستقصاء، والابتكار (الكبيسي، ٢٠١٤).

وعليه؛ فإن وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية تسعى إلى تحقيق أهداف رؤية (٢٠٣٠) وتطلعاتها المستقبلية من خلال تطوير المنظومة التعليمية والتربوية بجميع مكوناتها، ومن ذلك التركيز على تعزيز مهارات التفكير لدى الطلبة والعمل على استثمارها ليصبحوا قادرين على التعامل الإيجابي مع متغيرات العصر، وتعتبر مهارات التفكير الإبداعي واحدة من أهم مهارات المستقبل التي يجب تنميتها وتقويمها لدى المتعلمين في جميع مراحل التعليم السعودي؛ وذلك لضمان إكساب جيل (٢٠٣٠) المهارات اللازمة في الحياة (العطوي، ٢٠١٩).

ومن هذا المنطلق تؤكد الباحثة على أهمية توجيه المعلمين إلى الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى المتعلمين في مراحل التعليم المختلفة لما لذلك من أثر كبير في تطوير شخصية المتعلم وقدرته على التفكير، وتعد الرياضيات مجالاً خصباً لتنمية هذه المهارات، إذ تتيح طبيعة هذا المقرر فرصاً متنوعة في التعامل مع المشكلات الرياضية واستكشاف أنماط وتوليد أفكار متعددة، فمن خلال تبني ودمج إستراتيجيات وطرق تدريس تحفز الإبداع يستطيع المعلم إعداد متعلم قادر على التفكير بمرونة وابتكار وبما يمكن المتعلم من مواجهة تحديات العصر الحديث*، وجاهز لسوق العمل وفق متطلبات القرن الحادي والعشرين.

مشكلة الدراسة:

اهتمت المملكة العربية السعودية في رؤيتها ٢٠٣٠ بالموهوبين حيث ركزت على محور "اقتصاد مزهر" على توفير تعليم يسهم في دفع عجلة الاقتصاد، كما أكدت

في الأهداف الإستراتيجية لبرنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ على " تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار" الأمر الذي يتطلب ضرورة العناية بهم والبحث عن الأساليب والإستراتيجيات التي تدعم التوجه العالمي نحو تحفيز الإبداع والابتكار، ففي رعايتهم وحسن توجيههم أفضل استثمار للطاقات البشرية نحو تحقيق تنمية مستدامة عالمياً (رؤية المملكة العربية السعودية، ٢٠٣٠).

وعلى الرغم من الجهود التي تبذلها المملكة من رعاية للموهوبين فإنه قد كشفت نتائج عدد من الدراسات انخفاضاً في أبعاد الطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات. فقد بينت دراسة جهاد تركي () أن مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة - وخاصة العاديين منهم - جاء بدرجة متوسطة إلى منخفضة في بعض الأبعاد، مما يعكس الحاجة إلى تطوير ممارسات تعليمية أكثر دعماً للإبداع. كما توصلت دراسة البلاح (2022) إلى أن مهارات التفكير المرتبطة بحل المشكلات المستقبلية لم تصل إلى المستوى المأمول تربوياً لدى طلبة المرحلة الثانوية، وهو ما يشير إلى قصور في تنمية مهارات التفكير العليا. كذلك أوضحت دراسة بادخن وآخرين (٢٠٢٤) وجود ضعف في مهارات التفكير الرياضي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، وهي مهارات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتفكير الإبداعي. إضافة لذلك ما توصلت له نتائج الدراسة الاستطلاعية من تدنٍ في مستوى مهارة الطلاقة والأصالة لدى عينة من الطالبات الموهوبات، وحيث أن معظم الدراسات السابقة تطرقت للبحث في مراحل التعليم العام ولم تتطرق للبحث في فصول موهبة بشكل كبير وهذا ما جعل الباحث يسلط الضوء على تحديد مستوى مهارات التفكير الإبداعي في مقرر الرياضيات لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة، وذلك من أجل معرفة جوانب القوة والضعف ومن ثم البحث في كيفية علاجها.

وتتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما درجة امتلاك مهارة الطلاقة في حل المشكلات الرياضية لدى الطلبة الموهوبين في الصف الأول متوسط؟
- ما درجة امتلاك مهارة المرونة في حل المشكلات الرياضية لدى الطلبة الموهوبين في الصف الأول متوسط؟
- ما درجة امتلاك مهارة الأصالة في حل المشكلات الرياضية لدى الطلبة الموهوبين في الصف الأول متوسط؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى امتلاك مهارات التفكير الإبداعي (المرونة، والطلاقة، والأصالة) لدى الطلبة الموهوبين في الصف الأول متوسط تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)؟

أهداف الدراسة

- تحديد درجة امتلاك مهارة الطلاقة في حل المشكلات الرياضية لدى الطلبة الموهوبين في الصف الأول متوسط؟
- تحديد درجة امتلاك مهارة المرونة في حل المشكلات الرياضية لدى الطلبة الموهوبين في الصف الأول متوسط؟
- تحديد درجة امتلاك مهارة الأصالة في حل المشكلات الرياضية لدى الطلبة الموهوبين في الصف الأول متوسط؟
- التعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى امتلاك مهارات التفكير الإبداعي (المرونة، والطلاقة، والأصالة) لدى الطلبة الموهوبين في الصف الأول متوسط تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)؟

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة في التالي:

- إلقاء الضوء على مهارات التفكير الإبداعي، وهو من المواضيع ذات الأهمية في مجال تعليم وتعلم الرياضيات.
- توجيه نظر الباحثين والمهتمين في مجال التعليم إلى فئة الموهوبين، وما هي المهارات التي يحتاجون إليها في مجال الرياضيات بصفة خاصة والمجالات الأخرى بصفة عامة؟
- الكشف عن مظاهر القصور في مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة في برنامج موهبة في المرحلة المتوسطة.
- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تطوير برامج الموهوبين بما يتوافق مع الرؤى والتوجهات المستقبلية.

محددات الدراسة:

تحددت الدراسة ببعض المحددات منها:

محددات موضوعية: مستوى مهارات التفكير الإبداعي في حل المشكلات الرياضية لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة المتوسطة.

محددات بشرية: طلبة الصف الأول متوسط المقيدون في فصول موهبة.

محددات مكانية: فصول موهبة، مدارس مدينة الرياض.

محددات زمانية: العام الدراسي ١٤٤٧هـ

مصطلحات الدراسة:

مهارات التفكير الإبداعي: عرفها تورانس (٢٠٠٨) بأنها القدرة على إنتاج أفكار أو حلول جديدة وأصلية لمشكلات أو مواقف معينة، تتصف بالمرونة والطلاقة والحسّ بالمشكلات، مع القدرة على تطوير الأفكار وتحسينها" وتعرفها الباحثة إجرائياً: بأنها الدرجة التي حصلت عليها الطالبة في الاختبار المعد لقياس مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) الذي قامت الباحثة بتطويره.

الموهبة: يعرف جروان (٢٠٢١) بأنها:

"مستوى مرتفع من الأداء العقلي أو الإبداعي أو المهاري في مجال معين، يظهر بصورة واضحة لدى الفرد، ويحتاج إلى رعاية وتوجيه لتطويره إلى أقصى إمكاناته." أما جانييه (٢٠١٥، Gagne) فيرى أن:

"الموهبة هي القدرات الطبيعية أو الاستعدادات الفطرية التي يمتلكها الفرد في مجال معين، والتي يمكن أن تتحول إلى كفاءات متميزة من خلال التدريب والممارسة والدعم البيئي المناسب."

طلبة موهبة: هم فئة الطلاب الذين يتميزون بمستوى عالٍ من القدرات العقلية، أو الإبداعية، أو التحصيلية، أو القيادية مقارنةً بأقرانهم، ويظهرون استعدادًا لتقديم أداء متميز في مجالات أكاديمية أو فنية أو فكرية، ويتم التعرف عليهم من خلال اختبارات ومقاييس الموهبة أو عبر ترشيحات المعلمين والأهل وفق معايير محددة (جروان، ٢٠٢٠).

الإطار النظري للدراسة:

تناولت الباحثة في الإطار النظري المباحث ذات العلاقة المباشرة بموضوع الدراسة؛ حيث شمل الإطار محورين رئيسين، وهما: المحور الأول: التفكير الإبداعي في الرياضيات، والمحور الثاني: الموهبة والتفكير الإبداعي.

أولاً: التفكير الإبداعي في الرياضيات:

تُعَدُّ الرياضيات بيئة مثالية لتدريب الطلبة على التفكير المنطقي المنظم الذي يقود إلى الإبداع العلمي والتقني، فمن خلال حل المسائل المفتوحة والأنشطة الاستكشافية، يعتاد المتعلم على توليد الفرضيات، والتحقق منها، وتحسينها، وتلك هي مهارات التفكير الإبداعي نفسها التي يحتاجها في الحياة والبحث العلمي، ويعد التفكير الإبداعي أحد أنماط التفكير الفعال عالي الرتبة، ويقسم الى نوعين هما: الإبداع المعتمد على الإلهام، والإبداع المعتمد على التنظيم بحيث تكون المعلومات واضحة ولا يوجد بها أي غموض، فهو تفكير يهدف إلى إنتاج مصطلحات ومفاهيم وأفكار جديدة.

وقد عرفه توفيق (٢٠١٩) بأنه التفكير المتشعب الذي يفكر صاحبه في اتجاهات متعددة ولا يقتصر على اتجاه واحد كما أنه التفكير الخصب أو الغزير الذي يعطي أفكارًا كثيرة حول موضوع واحد (توفيق وآخرون، ٢٠١٩).

كما عرفه راملنجام (٢٠٢٠) بأنه نشاط عقلي واستثنائي ينطلق من مشكلة أو موقف معين مثير وجاذب للانتباه، ينقل صاحبه من موقع إلى آخر دون الحاجة إلى السير بشكل روتيني، من أجل إلى توليد وإنتاج الحلول والأفكار الجديدة.

فالتفكير الإبداعي عملية عقلية تعتمد على عدة مهارات ذهنية مختلفة، منها (الطلاقة، والتفاصيل، والمرونة، والأصالة، والتحويل، والتصور، والتنظيم، والتحليل،

والتركيب، والتقويم) وقد حدد أكثر الباحثين مهارات التفكير الإبداعي الأساسية متمثلة في (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفصيل، والحساسية للمشكلات). وقد وضحتها الخالدي (٢٠١٥) على النحو التالي:

-الطلاقة:

قدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار في موضوع ما في فترة زمنية معينة. وتمثل الطلاقة الجانب الكمي من الابتكار

أنواع الطلاقة:

أ. الطلاقة اللفظية: قدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد من الكلمات تبدأ أو تنتهي بحرف معين.

مثال: اذكر أكبر عدد من الكلمات يبدأ بالحرف نون خلال دقيقتين

ب. الطلاقة الفكرية: قدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد من التعبيرات تنتمي إلى نوع معين من الأفكار.

ج. طلاقة الأشكال: قدرة الفرد على تصميم ورسم عدد من الأشكال الجديدة والمتعددة.

مثال: تعطى الطالبة صوراً ناقصة أو أشكالا معينة، مثل الدوائر، أو الخطوط، أو الخطوط المتوازية، ويطلب منها إجراء بعض الإضافات لتعطي أشكالا جديدة غير مألوفة.

د. الطلاقة الترابطية: قدرة الفرد على التفكير السريع في الكلمات المرتبطة بموقف معين.

مثال: اذكر أكبر عدد ممكن من المترادفات أو المتضادات لكلمة (الأمّن)

-المرونة:

وهي قدرة الشخص على تغيير حالته الذهنية بتغيير الموقف، أي أن المرونة هي عكس التصلب العقلي، فالشخص المبدع مطالب لكي يكون على درجة عالية من المرونة حتى يكون قادرا على تغيير حالته العقلية لكي تناسب الموقف الإبداعي، وهناك مظهران للمرونة، هما:

المرونة التلقائية: وهي قدرة الشخص على أن يعطي عددا من الاستجابات المتنوعة، التي لا تنتمي لفئة واحدة أو مظهر واحد.

المرونة التكيفية: وهي السلوك الناجح لمواجهة موقف أو مشكلة معينة.

-الأصالة / التجديد والانفراد بالأفكار:

وتعني أن الشخص المبدع ذو تفكير أصيل، أي لا يكرر أفكار الآخرين، حيث تكون أفكاره جديدة وغير متضمنة للأفكار الشائعة.

-التفاصيل (الإكمال) التوسع والإفاضة:

ويقصد به التوسع الزائد في الإبداع وجلب الأفكار والأسئلة الغريبة وتطلبه لإجابات سريعة وصریحة، وهذا النوع يكثر عند الأطفال المبدعين بشكل واسع وتكون أسئلته نوعا ما بعيدة عن الواقع مثلا (لماذا الإنسان يخلق له عينان وليس عين واحدة؟ كيف يخلق كل طفل؟ لماذا هذا الحيوان ليس لديه أرجل؟ ...)، أما كيف تقوم بتوسيع الفكرة، فمثلا زميلك يقوم برسم لوحة وأنت تشاهدها ثم تقوم برسمها لكن ستضيف عليها إضافات وأفكارًا جديدة تجعلها مختلفة تماما عن فكرة رسم زميلك.

-الحساسية للمشكلات:

ويقصد به القدرة على إدراك مواطن الضعف أو النقص في الموقف المثير، فالشخص المبدع يستطيع رؤية الكثير من المشكلات في الموقف الواحد، وذلك بسبب نظرتة للمشكلة نظرة غير مألوفة.

وتعتبر الرياضيات من المواد الدراسية التي تسهم بشكل كبير في تنمية الإبداع وذلك من خلال مساعدة المتعلم على رؤية المسائل من زوايا متعددة، وتوليد أفكار متنوعة، وتجربة طرق مختلفة للوصول إلى الحل، مما يعزز من قدرته على التعلم الذاتي والتفكير النقدي، وتعد مناهج الرياضيات ميداناً خصباً لتنمية التفكير وذلك لما تتضمنه من خبرات ومهارات وأنشطة تسهم في تنمية مهارات الطلاب التأملية والاستدلالية وبناء مهاراتهم العقلية التي تتسم بالتساؤل والنقد والمرونة والتكيف والتجديد والإبداع، فالرياضيات ليست مجرد أرقام ومعادلات، بل هي مجال خصب لاكتشاف الأنماط، وتحليل العلاقات، وابتكار حلول جديدة وغير تقليدية وأنشطة تعمل على صقل قدراتهم العقلية وتنمية مهارات وأنماط التفكير المختلفة (الشهري، ٢٠١٦).

وقد اهتمت مناهج الرياضيات الحديثة في معظم دول العالم اهتماماً كبيراً بتنمية التفكير الرياضي؛ حيث جعلته هدفاً من أهداف التعليم ومهمة من مهام المناهج الدراسية، و تعد الرياضيات إحدى المواد الدراسية التي تهدف إلى تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي، فالإبداع لا يتم من فراغ، ولا بد أن تسبقه مشكلة تتحدى العقل؛ لذا يمكن اتخاذ الرياضيات وسطاً لتنمية الإبداع والتفكير الإبداعي، فطبيعتها التركيبية تسمح باستنتاج أكثر من نتيجة منطقية لنفس المقدمات المعطاة، وبنيتها الاستدلالية تعطى بعض المرونة في تنظيم المحتوى، كما أن الرياضيات غنية

بالمواقف المشكلة التي يمكن أن يوجه إليها الطلاب ليجدوا لكل موقف حلولاً متعددة ومتنوعة، مع استخدام الأساليب العلمية الصحيحة في التفكير بشكل عام والتفكير الرياضي بشكل خاص (علي وآخرون ، ٢٠٢٢).

كما أكد كل من بحرالدين وسيسونو (Bahrudin & Siswono,2020) على أن التفكير الإبداعي هو مهارة يمكن تطويرها وتنميتها من خلال تعلم الرياضيات؛ حيث تعد الرياضيات بيئة خصبة لتنمية تلك المهارات، إذ توفر للمتعلم مواقف تعليمية تتطلب استكشاف الأنماط والعلاقات وحل المشكلات بطرق غير مؤلفة وذلك نظراً لطبيعة المسائل الرياضية التي تتطلب البحث عن حلول متنوعة لمشكلة واحدة عبر توظيف مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة في التفكير.

فالتفكير الإبداعي في الرياضيات هو إنتاج علاقات وحلول جديدة ومتنوعة للمشكلات والتمرينات الرياضية بشكل مستقل وغير معروف مسبقاً بحيث تتجاوز الحلول النمطية في ضوء المعرفة والخبرات الرياضية السابقة، وحدد سوانسونو (٢٠٠٤) قائمة مستويات للتفكير الإبداعي لدى الطلبة في سياقات المشكلات المطروحة في الرياضيات، وهذه المستويات هي:

المستوى الخامس: ينتج عن مهمة الطالب التي تستوفي كل معايير المخرج الإبداعي بحيث يمكن للطلاب تجميع وتوليد الأفكار الجديدة من منظور رياضي وبحسب الخبرات الفعلية القليلة وتطبيق الأفكار والتنقيح.

المستوى الرابع: ينتج عن مهمة الطالب التي تستوفي كل معايير المخرج الإبداعي بحيث يمكن للطلاب تجميع وتوليد الأفكار الجديدة من منظور رياضي وبحسب الخبرات فعلية قليلة وتطبيق الأفكار والتنقيح.

المستوى الثالث: ينتج عن مهمة الطالب التي تستوفي كل معايير المخرج الإبداعي بحيث يمكن للطلاب تجميع وتوليد الأفكار الجديدة من منظور رياضي فقط وتطبيق الأفكار.

المستوى الثاني: ينتج عن مهمة الطالب التي تستوفي كل معايير المخرج الإبداعي بحيث يمكن للطلاب تجميع وتوليد الأفكار الجديدة من منظور رياضي أو حسب الخبرات الفعلية وليس على الطالب هنا تطبيق جميع الأفكار.

المستوى الأول: ينتج عن مهمة الطالب التي تستوفي معيار أو معيارين للمخرج الإبداعي وهنا لا يمكن للطلاب تجميع وتوليد الأفكار الجديدة من منظور رياضي أو حسب الخبرات الفعلية وليس على الطالب هنا تطبيق جميع الأفكار.

المستوى صفر: ينتج عن عدم استيفاء مهمة الطالب لجميع معايير المخرج الإبداعي هنا ولا يمكن للطلاب تجميع وتوليد الأفكار الجديدة من منظور رياضي أو حسب الخبرات الفعلية، بل يتذمرون الأفكار فقط دونما تطبيق (العطوي، ٢٠١٩).

وفي السياق ذاته أشارت دراسة علي (Ali et al, 2021) بأن مهارات التفكير الإبداعي الرياضي هي مزيج من التفكير المنطقي والتفكير المتباعد القائم على الحدس والوعي التي تعتبر جزءاً من مهارات الحياة التي يجب تطويرها من أجل تمكين الطلاب من تطوير أفكار جديدة وإيجاد حلول مبتكرة للمشكلات مما يجعلهم أكثر جاهزية للتفاعل مع عصر المعلوماتية، كما وضح في دراسته أن مناهج الرياضيات تعتبر بيئة خصبة لتنمية التفكير الإبداعي نظراً لما تحويه من مشكلات رياضية مفتوحة تتيح للمتعلم فرصة التعبير عن أفكارهم وتطويرها بحرية من أجل خلق شيء جديد مختلف.

وأثبتت دراسة رجب (٢٠١٩) فاعلية تدريس الرياضيات القائم على مكونات التدريس الغني بالمفاهيم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي كالاتلاقة والمرونة والأصالة، حيث يُركّز هذا النوع من التدريس على بناء معانٍ رياضية مترابطة، وفهم المفاهيم والعلاقات بينها، بدلاً من الاقتصار على الإجراءات الحسابية المجردة. ومن هنا تأتي أهميته في تنمية مهارات التفكير التحليلي والإبداعي والنقدي لدى الطلبة. وقد أكدت العديد من الدراسات أن إتقان مهارات الحل الإبداعي للمشكلات العامة يزيد من قدرة التلاميذ على الحل الإبداعي للمشكلات الرياضية، كما أن تعلم الرياضيات باستخدام المدخل مفتوح النهايات (عرض مسائل مفتوحة للنقاش والحل، توجيه الطلاب نحو حلول وإجابات متنوعة، استخلاص مضامين الدرس من قبل الطلاب) يؤثر إيجابياً في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتعلم الذاتي المنظم لدى الطلاب.

(Ali et al,2021) , (Nurhikmayati & Sunendar, 2020)

كما أشارت دراسة (العتابي، ٢٠٢٢) إلى أن امتلاك الطلبة لمستويات متقدمة من مهارات التفكير الإبداعي الرياضي قد يسهم بشكل كبير في تحقيق مستوى متقدم من التحصيل الدراسي، وفي علم الرياضيات، يأخذ هذا المفهوم طابعاً خاصاً؛ فهو لا يقتصر على إيجاد إجابة صحيحة، بل يمتد إلى اكتشاف طرق جديدة للوصول إلى الحل، أو إعادة صياغة المسألة، أو إدراك العلاقات الخفية بين المفاهيم الرياضية. إضافة لما سبق أكدت نتائج العديد من الدراسات أن تنمية التفكير الإبداعي من خلال: الرياضيات لا تقتصر على تحسين الأداء الأكاديمي، بل تُسهم أيضاً في تعزيز الثقة بالنفس، وتنمية قدرات التفكير العليا، والقدرة على اتخاذ قرارات مبنية على التحليل المنطقي والإبداعي (Yayuk, Purwanto, As'ari, & Subanji, 2020)

من جانب آخر أوضحت بعض الدراسات أن الإبداع ينمو من خلال التعليم والتدريب، في البيت أو المؤسسة التربوية، فالشخص المبدع هو حصيلة تآلف بين الخصائص العقلية والاستعدادات الانفعالية والمناخ المناسب، وهذا يؤكد على ضرورة تهيئة بيئة تعليمية مناسبة واستخدام إستراتيجيات تدريسية متنوعة تسهم في تنمية التفكير الإبداعي للطلبة (حسين، ٢٠٢٢).

غير أنّ تنمية هذه المهارة تواجه عدداً من العوامل التي من شأنها أن تضعف، أو تعيق قدرة الفرد على التفكير بطريقة جديدة، أو توليد أفكار أصلية. سواء على المستوى الفردي أو البيئي أو التربوي، نذكر منها ما يلي:

عدم الثقة بالنفس والشعور بالإحباطات السلبية، والجهل وعدم التعمق في المعرفة، والخوف من النقد واستهزاء الآخرين، وعدم الرغبة في التحدي والمجازفة، والخوف من الفشل، وجمود التفكير ومحاربة الأفكار الإبداعية، وانعدام التشجيع وضعف الحوافز المقدمة للمبدعين، والتربية التقليدية السلبية القائمة على عدم إتاحة الإبداع لأبنائها، وعدم استشعار المسؤولية في تنمية روح المبادرة في التعامل مع القضايا بجميع أنواعها وأشكالها (التركي والنشوان، ٢٠٢١).

ثانياً: الموهبة والتفكير الإبداعي:

من المؤكد أن المنافسة في القرن الحادي والعشرين لا تتطلب اكتساب كميات هائلة من المعارف بل تستلزم امتلاك طرق وأساليب إبداعية في إنتاج الأفكار، والقدرة على توظيف المعرفة في مواقف جديدة وفي حل مشكلات معقدة؛ وذلك لضمان التكيف مع متطلبات العصر الحديث، ويعد الموهوبون من أكثر الفئات استعداداً للقيام بهذه المهام؛ وذلك لما يتمتعون به من قدرات عقلية ومعرفية، كالطلاقة والمرونة والحساسية للمشكلات، إضافة إلى قدرتهم على رؤية العلاقات

غير المألوفة بين الأفكار والمفاهيم، كما يشير ستيرنبرغ إلى أن الموهبة لا تقتصر على مستوى عالٍ من الذكاء فحسب بل تتجلى في كيفية توظيف تلك القدرات في مواقف جديدة وبطرق مبتكرة (Sternberg, 2020).

وبما أن الموهوبين من أهل الإبداع الذين ينفردون بخصائص وسمات يحتمل ألا يمتلكها الآخرون، فقد حازوا على اهتمام كبير من قبل الباحثين حيث تناولت العديد من الدراسات أبعادًا متعددة ذات علاقة بالموهوبين، مثل تقديم الرعاية والاهتمام بالموهوبين، والتعرف على احتياجاتهم، وتنمية القدرات الإبداعية لديهم التي في ضوء تحديدها تستطيع الجهات المهتمة بالموهوبين أن تقدم برامج تربوية ونفسية واجتماعية تنمي تلك القدرات الإبداعية لهؤلاء الطلاب (القحطاني، ٢٠١٨).

وُشير باربارا كلارك (Clark, 2008) في تعريفها للموهبة إلى أنها: "قدرة فطرية، أو استعداد موروث في مجال واحد أو أكثر، من مجالات الاستعدادات العقلية والإبداعية والاجتماعية والانفعالية والفنية، وهي أشبه بمادة خام تحتاج إلى اكتشاف وصقل؛ حتى يمكن أن تبلغ أقصى مدى لها" وأضاف جروان (٢٠١٣) أن الموهوبين يظهرون حساسية شديدة لما يدور حولهم، فهم يتمتعون بقدرات واستعدادات فطرية ومكتسبة يتميزون بها عن غيرهم، تؤهلهم للوصول إلى مستويات عالية من الإنجاز والإبداع في مجال أو أكثر من المجالات التي تُقدَّر اجتماعياً، إذا ما لقيت الرعاية المناسبة.

ووفقاً لنموذج جانيه، (الفرق بين الموهبة والتفوق) تُعرّف الموهبة بأنها امتلاك واستخدام قدرات طبيعية فائقة غير مدربة وتظهر بشكل عفوي (تُسمى القدرات أو الهبات) وبدرجة تضع الفرد ضمن أعلى ١٠٪ من أقرانه في نفس العمر، الموهبة

عند جانبيه ليست مجرد ذكاء أو معلومات، بل تشمل القدرة على توليد أفكار جديدة وحلول مبتكرة، أي القدرة على التفكير الإبداعي (Gagne, 2000). وقد حدد كلٌّ من جروان (٢٠١٣) وجانييه (٢٠٠٤) بعض السمات والخصائص التي يتمتع بها الموهوبون كالآتي: قدرات عقلية وذكاء مرتفع، وتفكير إبداعي، وفضول وحب استطلاع، وتحصيل عالٍ. وحساسية وانفعالية، والمثابرة والدافعية، والاهتمامات المتقدمة في بعض المجالات كالرياضيات والعلوم والفن.

كما أشارت شهاب (٢٠١٩) إلى أبرز السمات العقلية التي يتصف بها الموهوب وهي: سرعة التعلم والفهم، والتركيز الطويل والتفكير الهادف، وسرعة الاستجابة، والأفق الواسع، والقدرة على التحليل والتركيب والاستبدال وربط الخبرات السابقة باللاحقة وإصدار الأحكام، والإبداع والتفكير المثمر.

وكشفت دراسة البلاح (٢٠٢٢) التي طبقت على عينة تكونت من ٩٠ طالب وطالبة من الموهوبين بالمرحلة الثانوية عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات حل المشكلات المستقبلية والتفكير الإيجابي والمرونة المعرفية لدى عينة الدراسة، وهذا مؤشر على قدرة تكيف هذه الفئة مع المواقف الجديدة وربط المعرفة السابقة بالجديدة وإنتاج حلول بديلة ومتنوعة للمشكلات المستقبلية التي تعترضهم.

وقد بحث العديد من الدراسات العلاقة بين الذكاء والتفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين، ومنها دراسة العصيمي (٢٠٢٣) التي هدفت لمعرفة مستوى الذكاء ومستوى التفكير الاختراعي لدى عينة من الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة بلغت ٣٧٦، حيث أظهرت نتائجها ارتفاع في مستوى الذكاء والتفكير الاختراعي لمعظم أفراد العينة، كما أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء

وأبعاد التفكير الاختراعي (التكيف والتوجيه الذاتي وحب الاستطلاع والتفكير العليا والإبداع).

كما أجرى التخينة (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى تقصي مستويات التفكير الإبداعي الرياضي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الرياضيات وعلاقتها بتحصيلهم في الرياضيات، وقد أظهرت النتائج تدنيًا في مستويات مهارات التفكير الإبداعي الرياضي، مرتبة تصاعدياً كالتالي: مهارة المرونة، ومهارة الأصالة، ومهارة الطلاقة كما أظهرت النتائج عدم وجود فرق بين متوسطات درجات الطلبة في التفكير الإبداعي الرياضي يعزى لمتغير الجنس.

من جانب آخر سعت دراسة الحربي والبوريني (٢٠٢١) إلى التعرف على مستوى التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية، والكشف عن طبيعة العلاقة بين التفكير الإبداعي وبعض السمات الشخصية (مثل الانبساط، والاستقلالية، وتحمل المسؤولية، والطموح، والاتزان الانفعالي)، حيث طبقت الدراسة على عينة تكونت من (٢١٤) طالب وطالبة، وجاءت النتائج مشيرة إلى ارتفاع عام في مستوى التفكير الإبداعي بجميع أبعاده وجاءت على الترتيب الآتي: (الطلاقة الفكرية، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات)

وأجرى يوك وآخرون (Yayuk & all, 2020) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة مرتفعو التحصيل أظهروا أداءً مرتفعاً في مهارتي الطلاقة والمرونة، وأداءً ضعيفاً في مهارة الأصالة، كما أظهرت النتائج أن الطلبة متوسطي التحصيل أظهروا مرونة جيدة في التفكير إلا أنهم افتقروا إلى الطلاقة والأصالة في طرح أفكارهم، بينما واجه الطلبة منخفضو التحصيل صعوبة

في فهم المشكلات الرياضية؛ حيث أظهرت إجاباتهم ضعفاً في جميع أبعاد التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة)، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على توظيف مهام ومشكلات رياضية تحفز التفكير الإبداعي، وتركز على تنمية الأصالة والابتكار، وتطوير أدوات تقييم خاصة في قياس أبعاد التفكير الإبداعي في الرياضيات.

كما هدفت دراسة الرشيدى وآخرين (٢٠١٥) إلى التعرف على مستوى التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية، وخلصت نتائج الدراسة إلى امتلاك عينة الدراسة مستوى متوسطاً من مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة)، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى أداء الإناث الكلي على مهارات التفكير الإبداعي كان أعلى من مستوى أداء الذكور.

إضافة لما سبق توصلت دراسة العصيمي (٢٠١٩) إلى عدد من النتائج، كان من أبرزها امتلاك الطلبة الموهوبين من ذوي التحصيل المرتفع مهارات التفكير الإبداعي بشكل مرتفع مقارنة بغيرهم من الطلبة ذوي التحصيل المرتفع من غير الموهوبين، وأوصت الدراسة بأهمية رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين وتنمية قدراتهم ومهاراتهم من خلال برامج إبداعية وإثرائية تتناسب مع مراحلهم العمرية المختلفة.

ومن خلال الطرح السابق يتضح أن الموهبة تمثل القدرات الكامنة، بينما التفكير الإبداعي يمثل الأسلوب أو الأداة لاستثمار هذه القدرات في إنجازات ملموسة، وبالتالي فإنه لا قيمة للموهبة بدون ممارسة التفكير الإبداعي، ولن ينمو التفكير الإبداعي لدى الطالب دون ممارسة وتدريب وتعزيز لهذه المهارات، وقد أثبتت الدراسات أن تدريس الرياضيات بطرق تفاعلية ومبتكرة (مثل استخدام المشكلات الحياتية، والألعاب الرياضية، والمشاريع التطبيقية) يعزز هذه المهارات

بشكل ملحوظ لدى الطلاب، وخاصة الطلاب الموهوبين، فالرياضيات ليست مجرد عمليات حسابية أو تطبيق قواعد جامدة، بل هي نشاط عقلي راقٍ يقوم على تحليل المواقف، واكتشاف العلاقات، وبناء الأنماط، واستنتاج القوانين. وهذه العمليات كلها تتطلب تفكيراً إبداعياً يساعد المتعلم على توليد أفكار جديدة، والبحث عن طرق غير مألوفة لحل المشكلات (رجب، ٢٠١٩).

ومن ثمّ، فإن تطوير مهارات التفكير الإبداعي لدى الموهوبين يُعد ضرورة تربوية ملحة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين، التي تؤكد على التعلم القائم على الإبداع، والتفكير النقدي، والتعاون، والاتصال الفعّال، بما يعزز قدرتهم على الإسهام في بناء مجتمعات المعرفة والابتكار (الهوثلي، ٢٠٢١).

الإجراءات المنهجية للدراسة:

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي من أجل تحقيق أهداف الدراسة؛ حيث يعد المنهج المناسب في دراسة الظاهرة، فهو يقوم على جمع البيانات من عينة الدراسة كما هي في الواقع، دون أي تدخل من الباحث، ومن ثم تحليلها للوصول إلى استنتاجات دقيقة وموضوعية، فقد أشار (Alawneh (2022 إلى أنه نَجح بحثي يستخدم في العلوم التربوية والاجتماعية والعديد من التخصصات الأخرى لفهم واستقصاء الظواهر والسلوك البشري، ويعتمد على جمع البيانات من مجموعات من الأفراد وتحليلها بشكل كمي وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة.

مجتمع الدراسة: طلبة الصف الأول متوسط، المقيدون في فصول موهبة، مدارس التعليم الأهلي، الفصل الدراسي الأول، للعام الدراسي ١٤٤٧هـ.

عينة الدراسة:

عينة الدراسة الاستطلاعية: تكونت من (٣٨) طالبًا وطالبة من فصول الموهبة، تم اختيارهم بالطريقة القصدية؛ للتحقق من صدق وثبات أداة الدراسة.

عينة الدراسة الأساسية: تكونت من (٦١) طالبًا وطالبة من فصول الموهبة بواقع (٣٦) طالبة، و (٢٥) طالبًا، من مدارس الشراكة مع موهبة؛ حيث تم اختيار المدرسة بالطريقة العشوائية البسيطة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام برنامج SPSS الإصدار السابع والعشرون SPSS V.27؛ وذلك من خلال الاعتماد على الأساليب الإحصائية الآتية:

- معامل ارتباط بيرسون Pearson correlation coefficient

- معامل ثبات ألفا Alpha stability coefficient

- اختبار ت لعينة واحدة T-test One Sample

- اختبار "ت" لعينتين مستقلتين Independent Sample Test

أدوات الدراسة:

اختبار مهارات التفكير الإبداعي:

تم بناء أداة الدراسة من خلال الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التي ناقشت موضوع الدراسة، ومنها: دراسة (Boonjan & Pupat (2014، ودراسة (Ulger (2016، ودراسة العباس (٢٠١٨)، دراسة الحربي (٢٠٢٠)، دراسة (Ulger (2016، ودراسة العثمان (٢٠٢٤)، ودراسة بادخن وآخرين (٢٠٢٤)، كما تم الاطلاع على كتاب الرياضيات للصف الأول متوسط (الفصل الأول)،

لمعرفة العناصر الرئيسة والمقررة في المنهج الدراسي، وقد توصل الباحث إلى الصورة النهائية من اختبار مهارات التفكير الإبداعي من خلال اتباع الخطوات التالية:

تم التوصل إلى الصورة النهائية لاختبار مهارات التفكير الإبداعي باتباع الخطوات التالية:

تحديد الهدف من اختبار مهارات التفكير الإبداعي:

هدف الاختبار مستوى مهارات التفكير الإبداعي في حل المشكلات الرياضية لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة المتوسطة.

مكونات اختبار مهارات التفكير الإبداعي:

تم اختيار مواقف رياضية تراعي خصائص المتعلمين، مع مراعاة أن تكون تلك المواقف ضمن العناصر التدريسية المقررة عليهم في نفس المستوى، وتم مراعاة: الصياغة وسلامة التعبير، ووضوح تعليمات الاختبار، وتحديد زمن كل فقرة من فقرات الاختبار؛ حيث تناولت مفردات الاختبار مهارات التفكير الإبداعي بواقع خمس أسئلة (سؤالان في مهارة الطلاقة، وسؤالان في مهارة المرونة، وسؤال في مهارة الأصالة)؛ حيث تضمن الاختبار مشكلات ومواقف رياضية مفتوحة تتيح للتلميذ إصدار إجابات متعددة ومختلفة.

إعداد مفتاح تصحيح اختبار مهارات التفكير الإبداعي:

تم اعتماد الجدول التالي في تصحيح الاختبار الخاص بمهارات التفكير الإبداعي

جدول (١) مفتاح تصحيح اختبار مهارات التفكير الإبداعي

المهارة	الإجابة	الدرجة
الطلاقة	لم يظهر التلميذ أي استجابة	١
	يقدم استجابة لا علاقة لها بالمشكلة	٢
	يقدم استجابة تتعلق بالمشكلة، ولكنها غير واضحة ومكتملة	٣

٤	يقدم أكبر عدد من الاستجابات تتعلق بالمشكلة وتكون واضحة ومكتملة	
١	لم يظهر التلميذ أي استجابة	المرونة
٢	يقدم استجابة غير مرتبطة بالمعطيات	
٣	تقدم استجابة مرتبطة بالمعطيات وتنتمي إلى فئة واحدة	
٤	يقدم استجابة غير متوقعة تعكس قدرة التلميذ على تغيير التفكير	
١	لم يظهر التلميذ أي استجابة	الأصالة
٢	يقدم استجابة غير مرتبطة بالمعطيات	
٣	يقدم استجابة مرتبطة بالمعطيات وتكررت لدى بعض التلاميذ	
٤	يتفرد بإعطاء فكرة حديثة وغير مألوفة لحل المسألة	

التجربة الاستطلاعية لاختبار مهارات التفكير الإبداعي:

تم إجراء التجربة الاستطلاعية لاختبار مهارات التفكير الإبداعي على عدد (٣٨) طالبًا وطالبة من فصول الموهبة؛ وذلك بهدف:

- حساب صدق مفردات الاختبار.
- حساب ثبات الاختبار.

وفيما يلي عرض أهداف التجربة الاستطلاعية للاختبار بشيء من التفصيل:

حساب صدق مفردات اختبار مهارات التفكير الإبداعي:

تم حسابه بطريقتين:

صدق المحكمين: من خلال عرض اختبار مهارات التفكير الإبداعي على مجموعة من السادة المحكمين، عددهم (٥) من السادة الأساتذة والخبراء بهدف إبداء آرائهم حول النقاط التالية:

- وضوح تعليمات الاختبار.
- مناسبة كل مفردة لمستوى الطلاب.
- الدقة العلمية للمفردات.

- مناسبة الصياغة اللغوية للمفردات.

وأبدى المحكمون بعض الآراء منها: انسجام المفردات مع المهارات الرئيسة للاختبار (الطلاقة- والمرونة - والأصالة) وقد أبدى بعض المحكمين ملاحظاتهم بتعديل وإعادة صياغة بعض المفردات وحذف بعضها، وقد تم الأخذ بملاحظاتهم، وحذف المفردات التي لم يتفق عليها الأكثرية من المحكمين، وبهذا أصبح عدد الأسئلة بصيغتها النهائية التي حصلت كل منها على نسبة اتفاق (٨٠٪) هو خمسة أسئلة.

صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق مفردات الاختبار باستخدام برنامج SPSS V.27، من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار ككل، كما بالجدول التالي:

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات اختبار مهارات التفكير الإبداعي والدرجة الكلية للاختبار (ن = ٣٨)

المفردة	معامل الارتباط
السؤال الأول (الطلاقة)	٠,٧٧٤**
السؤال الثاني (الطلاقة)	٠,٨٦٢**
السؤال الثالث (المرونة)	٠,٦٧٥**
السؤال الرابع (المرونة)	٠,٤٠٨**
السؤال الخامس (الأصالة)	٠,٧٩٧**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار ككل تراوحت بين (٠,٤٠٨ - ٠,٨٦٢) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي للاختبار مهارات التفكير الإبداعي.

حساب معاملات السهولة والصعوبة:

تم حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات اختبار مهارات التفكير الإبداعي باستخدام المعادلات التي اقترحها الكبيسي (٢٠٠٧) لحساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار؛ حيث إن معامل الصعوبة للمفردة عبارة عن النسبة المئوية من الطلاب الذين أجابوا عن المفردة إجابات خاطئة إلى عدد الإجابات الكلية على المفردة، وحيث إن معامل السهولة + معامل الصعوبة = ١، وبالتالي فإن معامل السهولة للمفردة عبارة عن النسبة المئوية من الطلاب الذين أجابوا على المفردة إجابات صحيحة إلى عدد الإجابات الكلية على المفردة، والجدول التالي يوضح هذه المعاملات:

جدول (٣) معاملات السهولة والصعوبة والتميز لمفردات اختبار مهارات التفكير الإبداعي (ن = ٣٨)

المفردة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التميز
١	٠,٦٨	٠,٣٢	٠,٢١٧
٢	٠,٦٦	٠,٣٤	٠,٢٢٤
٣	٠,٧١	٠,٢٩	٠,٢٠٦
٤	٠,٨	٠,٢	٠,١٦
٥	٠,٦١	٠,٣٩	٠,٢٣٨

من الجدول السابق وجد أن معاملات سهولة الاختبار امتدت ما بين (٠,٦١ - ٠,٨)، بينما معاملات الصعوبة امتدت ما بين (٠,٢ - ٠,٣٩) وبذلك احتوى اختبار مهارات التفكير الإبداعي على أسئلة متنوعة من حيث السهولة والصعوبة لتناسب مع المستويات المختلفة، كما اتضح أن الاختبار ذو قوة تمييز مناسبة، إذ أن معاملات التمييز لأسئلة الاختبار امتدت ما بين (٠,١٦ - ٠,٢٢٤) وبهذا كان الاختبار صالحاً للتطبيق.

حساب ثبات اختبار مهارات التفكير الإبداعي:

تم حساب ثبات اختبار مهارات التفكير الإبداعي باستخدام برنامج SPSS V.27 باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach's) ووجد أن معامل الثبات قد بلغ (٠,٧٣٧)، وهو يمثل مستوى ثبات عالٍ.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما درجة امتلاك مهارة الطلاقة في حل المشكلات الرياضية لدى الطلبة الموهوبين في الصف الأول متوسط؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة الأساسية لمهارة الطلاقة في حل المشكلات الرياضية، كما يوضحها جدول (٤)

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارة الطلاقة (ن = ٦١)

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
السؤال الأول (الطلاقة)	٣,٩٨	٠,١٣	كبيرة
السؤال الثاني (الطلاقة)	٢,٩٨	٠,٩	فوق المتوسط
مهارة الطلاقة ككل	٦,٩٦	٠,٨٩	كبيرة

من خلال الجدول السابق يتضح أن مستوى مهارة الطلاقة في حل المشكلات الرياضية للسؤال الأول كبيرة؛ حيث كان المتوسط الحسابي (٣,٩٨)، في حين أن مستوى مهارة الطلاقة في حل المشكلات الرياضية للسؤال الثاني فوق المتوسط حيث كان المتوسط الحسابي (٢,٩٨)، وكان مستوى مهارة الطلاقة ككل كبيرة حيث كان المتوسط الحسابي (٦,٩٦).

وأيضًا تم التعرف على درجة امتلاك مهارة الطلاقة في حل المشكلات الرياضية لدى الطلبة الموهوبين، من خلال حساب المتوسط الفرضي لمهارة الطلاقة فكانت كالتالي (المتوسط الفرضي = $2 * 2,5 = 5$) حيث ٢ هي عدد الأسئلة في مهارة الطلاقة، ثم تم استخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة One Sample T-Test، كما يوضحه جدول (٥).

جدول (٥) نتائج اختبار "ت" للمجموعة الواحدة لمهارة الطلاقة (ن=٦١)

المتغير	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
مهارة الطلاقة	٥	٦,٩٦	٠,٨٩	١٧,١٩	دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن درجة امتلاك مهارة الطلاقة في حل المشكلات الرياضية لدى الطلبة الموهوبين كبيرة، حيث كانت قيمة (اختبار ت = ١٧,١٩) وهي قيمة موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، حيث كان متوسط أداء عينة الدراسة على مهارة الطلاقة أعلى من المتوسط الفرضي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "ما درجة امتلاك مهارة المرونة في حل المشكلات الرياضية لدى الطلبة الموهوبين في الصف الأول متوسط؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة الأساسية لمهارة المرونة في حل المشكلات الرياضية، كما يوضحها جدول (٦)

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارة المرونة (ن = ٦١)

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
السؤال الأول (المرونة)	٢,٨٥	٠,٨٣	فوق المتوسط
السؤال الثاني (المرونة)	٣,٥٦	٠,٧٤	كبيرة
مهارة المرونة ككل	٦,٣١	١,١٦	كبيرة

من خلال الجدول السابق يتضح أن مستوى مهارة المرونة في حل المشكلات الرياضية للسؤال الأول فوق المتوسط؛ حيث كان المتوسط الحسابي (٢,٨٥)، في حين أن مستوى مهارة المرونة في حل المشكلات الرياضية للسؤال الثاني كبيرة*؛ حيث كان المتوسط الحسابي (٣,٥٦)، وكان مستوى مهارة المرونة ككل كبيرة؛ حيث كان المتوسط الحسابي (٦,٩٦).

وأيضًا تم التعرف على درجة امتلاك مهارة المرونة في حل المشكلات الرياضية لدى الطلبة الموهوبين، من خلال حساب المتوسط الفرضي لمهارة المرونة فكانت كالتالي (المتوسط الفرضي = $2 * 2,5 = 5$) حيث ٢ هي عدد الأسئلة في مهارة المرونة، ثم تم استخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة One Sample T-Test، كما يوضحه جدول (٧).

جدول (٧) نتائج اختبار "ت" للمجموعة الواحدة لمهارة المرونة (ن=٦١)

المتغير	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
مهارة المرونة	٥	٦,٣١	١,١٦	٨,٨١	دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن درجة امتلاك مهارة المرونة في حل المشكلات الرياضية لدى الطلبة الموهوبين كبيرة؛ حيث كانت قيمة (اختبار ت = ٨,٨١) وهي قيمة موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ حيث كان متوسط أداء عينة الدراسة على مهارة المرونة أعلى من المتوسط الفرضي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "ما درجة امتلاك مهارة الأصالة في حل المشكلات الرياضية لدى الطلبة الموهوبين في الصف الأول متوسط؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة الأساسية لمهارة الأصالة في حل المشكلات الرياضية، كما يوضحها جدول (٨)

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارة الأصالة (ن = ٦١)

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
مهارة الأصالة	٢,٦١	٠,٧٦	متوسط

من خلال الجدول السابق يتضح أن مستوى مهارة الأصالة في حل المشكلات الرياضية متوسط؛ حيث كان المتوسط الحسابي (٢,٦١).

وأيضاً تم التعرف على درجة امتلاك مهارة الأصالة في حل المشكلات الرياضية لدى الطلبة الموهوبين، من خلال حساب المتوسط الفرضي لمهارة الأصالة فكانت كالتالي (المتوسط الفرضي $= ١ * ٢,٥ = ٢,٥$)؛ حيث ١ هو عدد الأسئلة في مهارة الأصالة، ثم تم استخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة One Sample T-Test، كما يوضحه جدول (٩).

جدول (٩) نتائج اختبار "ت" للمجموعة الواحدة لمهارة الأصالة (ن=٦١)

المتغير	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
مهارة الأصالة	٢,٥	٢,٦١	٠,٧٦	١,٠٩	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن درجة امتلاك مهارة الأصالة في حل المشكلات الرياضية لدى الطلبة الموهوبين متوسطة؛ حيث كانت قيمة (اختبار ت = ١,٠٩) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى امتلاك مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة،

المرونة، الأصالة) لدى الطلبة الموهوبين في الصف الأول متوسط تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Samples t-test باستخدام برنامج SPSS V.27 ، لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث من الطلبة الموهوبين في مستوى امتلاك مهارات التفكير الإبداعي، ويوضح جدول (١٠) دلالة هذا الفرق.

جدول (١٠) المتوسطات والانحرافات المعيارية ودلالاتها للفرق بين الذكور والإناث من

الطلبة الموهوبين في مستوى امتلاك مهارات التفكير الإبداعي

مستوى الدلالة	قيمة " ت "	إناث ن = ٣٦		ذكور ن = ٢٥		العينة الأبعاد
		ع	م	ع	م	
دالة عند ٠,٠١	٦,٥	٠,٦٥	٧,٤٤	٠,٧٣	٦,٢٨	الطلاقة
غير دالة	١,٤	١,٢٢	٦,١٣	١,٠٤	٦,٥٦	المرونة
دالة عند ٠,٠١	٣,٤١	٠,٦٤	٢,٨٦	٠,٧٨	٢,٢٤	الأصالة
دالة عند ٠,٠١	٣,٠٨	١,٦٣	١٦,٤٤	١,٨	١٥,٠٨	التفكير الإبداعي ككل

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات كل من الذكور والإناث في كل من (مهارة الطلاقة، ومهارة الأصالة) وفي اختبار التفكير الإبداعي ككل لصالح الإناث، في حين لا توجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من الذكور والإناث في مهارة المرونة.

مناقشة النتائج:

أظهرت النتائج أن درجة امتلاك الطلبة الموهوبين في الصف الأول متوسط لمهارة الطلاقة والمرونة في حل المشكلات الرياضية جاء بدرجة كبيرة، في حين أن درجة امتلاكهم لمهارة الأصالة في حل المشكلات الرياضية جاء بدرجة متوسطة:

تنسق تلك النتيجة مع دراسة الحربي والبوريني (٢٠٢١) التي أشارت إلى وجود مستوى مرتفع في التفكير الإبداعي وأبعاده (الطلاقة، والمرونة)، إلا أنها اختلفت عنها في مهارة الأصالة حيث جاءت بمستوى متوسط جيد لصالح الطالبات ومستوى متدنٍ لصالح الطلاب. كما تنسق مع دراسة الرشيد وآخري (٢٠١٥) التي أشارت نتائجها إلى أن مستوى أداء الإناث الكلي على مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) كان أعلى من مستوى أداء الذكور، كما اتفقت هذه الدراسة مع دراسة يوك وآخري (٢٠٢٠) التي أشارت إلى أن الطلبة أظهروا أداءً جيداً في مهارتي الطلاقة والمرونة، وأداءً ضعيفاً في مهارة الأصالة.

ويمكن تفسير ارتفاع مستوى الطلاقة بقدرة الطلاب على إنتاج عدد كبير من الأفكار أو الحلول في زمن محدد، بسبب ما تدعمه الأنشطة الصفية التي تركز على كثافة الإنتاج الفكري وتعدد الإجابات. كما أن تفوقهم في المرونة قد يعود إلى تدريبهم على استخدام أكثر من إستراتيجية أو طريقة للحل داخل الأطر المعرفية المألوفة، الأمر الذي يعزز انتقالهم بين أنماط تفكير متعددة دون الخروج عن السياق التقليدي للمحتوى الدراسي.

في المقابل، جاء مستوى الأصالة منخفضاً نسبياً، وهو ما يمكن تفسيره بكون الأصالة تمثل بعداً أكثر تعقيداً في التفكير الإبداعي؛ إذ ترتبط بإنتاج أفكار نادرة

وغير شائعة مقارنة بأقران الطالب، وفق ما أشار إليه Guilford في نموذج لبنية العقل. كما أن الأصالة تتطلب جرأة فكرية ومخاطرة معرفية قد لا تتوافر في بيئات تعليمية تركز على الإجابة الصحيحة والنموذجية أكثر من تركيزها على تميّز الفكرة وفردتها.

ويمكن كذلك تفسير هذه النتيجة في ضوء مستويات التفكير العليا في تصنيف Benjamin Bloom، حيث تعد الأصالة مرتبطة بمهارات الإبداع والتقييم والتركيب، وهي مهارات تحتاج إلى ممارسات تعليمية مقصودة تدعم التفكير المتشعب العميق، وليس مجرد تنوع الحلول ضمن إطار محدد.

وتشير هذه النتيجة إلى أن البيئة التعليمية - رغم نجاحها في تنمية الكم والتنوع في الأفكار - قد لا توفر فرصاً كافية لتحفيز الابتكار الحقيقي وإنتاج الأفكار غير المألوفة، مما يستدعي إعادة النظر في أساليب التدريس والتقييم بحيث تتضمن مهام مفتوحة النهاية، ومعايير تقييم تراعي ندرة الفكرة وتميزها، وتوفر مناخاً آمناً يشجع الطلاب على طرح أفكار غير تقليدية دون خوف من الخطأ. كما أن هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة تثبت أن طريقة التعليم التقليدية أصبحت عقيمة ولا فائدة منها في وقتنا الحاضر، فالطلبة يفضلون طرق التعليم التي تعتمد على التفكير الإبداعي والبحث والتنقيب عن الإجابة بأنفسهم، فدور المعلم هنا يكون توجيهياً وإشرافاً فقط، وخاصة مع عينة مثل عينة هذه الدراسة من الطلبة الموهوبين. كما يمكن تفسير وجود مستوى مرتفع في مهارتي الطلاقة والمرونة مع مستوى متوسط لمهارة الأصالة إلى عدة عوامل، منها: طبيعة المناهج التعليمية التي غالباً ما تركز على حل المشكلات بطريقة واحدة "صحيحة" وتعطي وزناً كبيراً للحصول على الإجابة النهائية بسرعة (الطلاقة) وباستخدام الطرق المقررة (المرونة).

ضمن إطار محدد). بينما نادراً ما توفر مساحة للتجريب وإنتاج حلول غريبة، وأيضاً قد يكون ذلك راجعاً إلى صعوبة قياس الأصالة، الأصالة هي الأصعب تدريباً وقياساً، وتتطلب بيئة آمنة تشجع على المخاطرة الفكرية ولا تعاقب على "الأخطاء" التي قد تؤدي لاحقاً إلى أفكار مبتكرة، كما قد يكون راجعاً إلى التطور الطبيعي للمهارات:، فغالباً ما تسبق الطلاقة والمرونة تطور الأصالة؛ حيث يحتاج الطالب أولاً إلى بناء قاعدة واسعة من المعرفة والإستراتيجيات (الطلاقة) والقدرة على التلاعب بها (المرونة) قبل أن يتمكن من دمجها بطريقة فريدة لتوليد أفكار أصيلة.

كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من الذكور والإناث في كل من (مهارة الطلاقة، ومهارة الأصالة) وفي اختبار التفكير الإبداعي ككل لصالح الإناث، في حين لا توجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من الذكور والإناث في مهارة المرونة.

تتسق نتائج الدراسة مع دراسة الحربي والبوريني (٢٠٢١) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة المرونة بين الإناث والذكور، كما تتسق مع دراسة الرشيد (٢٠١٥) التي أشارت إلى أن مستوى أداء الإناث الكلي على مهارات التفكير الإبداعي كان أعلى من مستوى أداء الذكور، في حين تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة التخينة (٢٠٢٢) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الطلبة في التفكير الإبداعي الرياضي يعزى لمتغير الجنس.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن الإناث يتمتعن بدرجة عالية من حيث القدرة على استدعاء عدد كبير من الأفكار ذات الأنماط المتعددة، كما أن لديهن القدرة على التجديد والانفراد بالأفكار، كما اتضح من خلال تطبيق

الاختبارات أن الطالبات أكثر جدية من الطلاب، فقد قمن بالإجابة عن أسئلة الاختبار بكل اهتمام.

كما يمكن تفسير نتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة المرونة تعزى للنوع في ضوء أن الطلبة الموهوبين بالصف الأول يخضعون إلى الأنظمة والقوانين ذاتها وجميعهم ينتمون إلى نفس الصف الدراسي ونفس المؤسسة التي تحرص من خلال أهدافها بعيدة المدى إلى أن يكونوا معتمدين على أنفسهم وتوظيفهم لقدرات عقلية عليا، ويكونوا قادرين على حل المشكلات التي تواجههم من خلال طرح حلول غير مألوفة، وبالتالي فإن النتيجة المتحققة ما هي إلا انعكاس لتك الأهداف.

خاتمة الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى عينة من الطلبة الموهوبين في برنامج فصول موهبة في المرحلة المتوسطة، حيث تم استعراض مقدمة تمهيدية، ثم توضيح للمشكلة البحثية، ويليهما تحديداً لأسئلة وأهداف وأهمية الدراسة، كما تم استعراض أهم مصطلحاتها العلمية والإجرائية، ومن ثم تم التطرق إلى الإطار النظري بمحوريه، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقد تم تطبيق مقياس التفكير الإبداعي على عينة تكونت من (25) طالباً و (36) طالبة وبمجموع (61) طالباً وطالبة. وختاماً أظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك الطلبة الموهوبين في الصف الأول متوسط لمهارة الطلاقة والمرونة في حل المشكلات الرياضية جاء بدرجة كبيرة، في حين أن درجة امتلاكهم لمهارة الأصالة في حل المشكلات الرياضية جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من الذكور والإناث في كل من (مهارة الطلاقة، ومهارة الأصالة) وفي اختبار التفكير الإبداعي ككل لصالح الإناث، في حين لا توجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من الذكور والإناث في مهارة المرون.

التوصيات:

- العمل على صقل سمات وصفات الطلبة الموهوبين والمبدعين من خلال أساليب تربوية منها البرامج الإثرائية، والتدريب على مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات.
- ضرورة استخدام إستراتيجيات حديثة لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة وخاصة المرحلة المتوسطة.
- تدريب المعلمين على البرامج الحديثة في التعليم مثل برنامج كورت CORT وبرنامج TIRIZ وإستراتيجيات حل المشكلات بطريقة إبداعية.
- تقديم دورات وورش عمل تهدف إلى تطوير مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة.
- تشجيع المخاطرة الإبداعية من خلال خلق بيئة صفية لا تخاف من "الخطأ" وتعتبره فرصة للتعلم، ومكافأة المحاولات غير التقليدية، حتى لو لم تنجح.

المقترحات:

- في ضوء نتائج الدراسة الحالية وتوصياتها يمكن تقديم المقترحات لإجراء الدراسات التالية:
- تصور مقترح لتضمين مهارات القرن الحادي والعشرين (الإبداع والابتكار) في برامج موهبة.
- تصميم برنامج تدريسي في ضوء بعض الإستراتيجيات الحديثة من أجل مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة في مختلف المراحل.
- واقع الممارسات التدريسية للمعلمين وأثرها في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى المتعلمين.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

البلاح، خالد عوض. (٢٠٢٢). مهارات حل المشكلات المستقبلية وعلاقتها بالتفكير الإيجابي والمرونة المعرفية لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية. مجلة بحوث ودراسات نفسية، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، ١٨(١)، ٩٥-١٤٨.

التركي، بيداء عبد الكريم؛ والنشوان، نهي عبد العزيز. (٢٠٢١). درجة ممارسة المعلمات لمهارات التفكير الإبداعي في تدريس اللغة الإنجليزية للمرحلة المتوسطة. المجلة الأكاديمية العالمية في العلوم التربوية والنفسية، ٢(٢)، ١٩-٣٦.

التخاينة، بهجت. (٢٠٢٢). مستويات التفكير الإبداعي الرياضي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الرياضيات وعلاقته بتحصيل الطلبة في الرياضيات. مجلة دراسات العلوم التربوية، ٤٩ (١)، ١١-١.

الحربي، نادر عبید؛ والبورني، إيمان سعيد. (٢٠٢١). مستوى التفكير الإبداعي وعلاقته بالسمات الشخصية لدى الطلبة الموهوبين بالملكة العربية السعودية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٧(٣)، ٤٥٧-٤٧٦، جامعة اليرموك.

الخالدي، مريم أرشد؛ والرشيدي، هدى سيار. (٢٠١٥). مستوى التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية، المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين "نحو إستراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين" كلية التربية: جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٥٧١-٥٩٤.

الرشيدي، سعيد سالم؛ والخالدي، إبراهيم عثمان؛ والزيودي، محمود. (٢٠١٥). مستوى التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية في ضوء المتغيرات، المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمبدعين تحت شعار "نحو إستراتيجية وطنية لرعاية المبدعين"، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٢١-٢١ مايو (٢٠١٥)، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

الرشيدي، هدى. (٢٠١٤). التفكير الإبداعي وعلاقته بالتعلم الذاتي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.

الشهري، ظافر بن فراج. (٢٠١٦). درجة ممارسة معلمات الرياضيات بالتعليم العام لمهارات التفكير الإبداعي، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد: ١٥٠، ٥٧ - ٧٧.

الصبان، انتصار بنت سالم حسن. (٢٠٠٦). العلاقة بين الانتماء والتفكير الإبداعي (الابتكاري) لدى الموهوبات ذوات التفكير الإبداعي (الابتكاري)، بحث مقدم في المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة، في الفترة من ٢٦-٣٠ / ٨ / ٢٠٠٦ م، (kau.edu.sa)

العصيمي، ساره عويض. (٢٠٢٣). العلاقة بين التفكير الاختراعي والذكاء لدى طالبات المرحلة المتوسطة الموهوبات بمدينة مكة المكرمة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة.

العصيمي، حامد عبد الله هليل. (٢٠١٩). الكشف عن مستوى مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الافاضة، الجدة، الحساسية للمشكلات) لدى الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المرتفع في المدارس العادية في مدينة الباحة من وجهة نظر معلمهم، المجلة التربوية بسوهاج، (٦٧)، ١٠١٥ - ١٠٧٦.

العطوي، صالح بن سلامة. (٢٠١٩). تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المملكة العربية السعودية في مادة الرياضيات، المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية، ع (١٤).

العتابي، عبود. (٢٠٢٢). قياس مهارات التفكير الإبداعي الرياضي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لدى طلبة الصف الخامس العلمي (الفرع التطبيقي)، مجلة واسط للعلوم الانسانية، ١٨ (٥١).

العثمان، رنا ناصر. (٢٠٢٤). مستوى التفكير الإبداعي وعلاقته بالسمات الشخصية لدى طلبة الجامعات الكويتية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. (١٥٠)، ٧٦ - ١٠٩.

الغامدي، نوره سعد. (٢٠٢٠). مستوى نواتج التعلم الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية بمحافظة جدة في ضوء تطبيق تعليم STEM، المجلة التربوية: جامعة سوهاج، ٢٤٢٣-٢٤٥٤، العدد التاسع والسبعون.

القحطاني، احمد بن على آل مشرف. (٢٠١٨). درجة الإبداع لدى الطلبة الموهوبين بمدينة أبها بالمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة (دار سمات للدراسات والأبحاث) ١٧(١)، ١٤١-١٥٤.

الكبيسي، عبد الواحد حميد. (٢٠١٤). تنمية التفكير بأساليب مشوقة، مركز ديونو لتعليم التفكير، عمان: الأردن.

الموثللي، عبد الله بن سعيد. (٢٠٢١). إدماج مهارات القرن الحادي والعشرين في إعداد معلمي المستقبل في ضوء الخبرات العالمية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، مجلد ٤٥، عدد ٢. بادخن، صالح خميس؛ وبائية، عبد الله احمد منصور؛ والصور، محمد احمد. (٢٠٢٤). مستوى مهارات التفكير الرياضي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بمديرية عرما محافظة شبوة، مجلة الريان للعلوم التطبيقية، مج ٧، عدد (١٢).

تركي، جهاد. (٢٠١٨). مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في محافظة الطفيلة. مجلة دراسات التربية (Journal of Studies in Education)، ٨ (١)، ٦٨-٨٠.

<https://doi.org/10.5296/jse.v8i1.12098>

توفيق، هند سيد؛ وعطا، إبراهيم محمد؛ وشحاته، حسن سيد؛ وعويس، محمد أحمد. (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على المدخل التفاوضي في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الأول الثانوي العام، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، العدد (١٣)، ج ١، ١٩٥-٢٢١.

جروان، فتحي عبد الرحمن. (٢٠٢٠). الموهبة والإبداع "المفاهيم، الخصائص، التعرف، الرعاية" عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع

جروان، فتحي عبد الرحمن. (٢٠٢١). الموهبة والإبداع: المفاهيم والتطبيقات التربوية. عمان: دار الفكر.

جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠١٣). أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم، دار الفكر ناشرون وموزعون.

حسين، حلا لطيف. (٢٠٢٢). أثر استخدام أنموذج المكعب في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع الاعدادي في مادة الجغرافية. مجلة المستنصرية للعلوم والتربية، ٢٣(١)، ٤٤٠-٤٥٢.

رجب، منال أحمد. (٢٠١٩). استخدام الرياضيات الحياتية لتنمية التفكير الإبداعي والميل نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. المجلة المصرية للعلوم التربوية "JEHS"، المجلد ١١، العدد ١، الصفحات ٤١٥-٤٨٤. <https://doi.org/10.21608/jehs>

شهاب، إيمان محمد. (٢٠١٣). علم النفس التعلم والتدريب الرياضي، بغداد: دار الحروف. شهاب، رانيا الحسيني. (٢٠١٩). التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال بعض الدوافع والحاجات لدى فئات متنوعة من الموهوبين: نُشرت في مجلة كلية التربية بالمنصورة، المجلد ١٠٧، العدد ٦، ١٠٨٧-١١٢٤.

عبد الله، حسام عبد العباس؛ وخفاجي، اريج خضر حسان. (٢٠١٨). القدرة الهندسية لمدرسي الرياضيات للمرحلة الإعدادية وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى طلبتهم. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، مج ٤٠، ٣١٩-٣٣٤.

علي، وائل عبد الله؛ وكفافي، وفاء مصطفى؛ والنمران، دانة فالح. (٢٠٢٢). إستراتيجيات تعليمية مقترحة لتنمية التفكير الإبداعي في الرياضيات لمرحلة رياض الأطفال، المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية، العدد (١٣)، مجلد ٨، ٩٤-١٢٨.

محسن، عبد العزيز محمود. (٢٠١٠). أثر التدريس باستخدام مهارتي الطلاقة والأصالة في تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي في منطقة عمان الرابعة بمادة علوم الأرض والبيئة واتجاهاتهن

نحوها. رسالة ماجستير غير، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الاوسط.

ناصر، نداء حسن. (٢٠٢٠). التفكير الإبداعي وعلاقته بالمكانة الاجتماعية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة القدس. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليل.

ثانياً: المصادر الأجنبية والعربية المترجمة للأجنبية:

- Alawneh, Y. (2022). Role of Kindergarten Curriculum in Instilling Ethical Values among Children in Governorates of Northern West Bank, Palestine, *Dirasat: Educational Sciences*, 49(3), 360-375.
- Al-Rashidi, H., Khalidi, M., & Al-Zeyoudi, M. (2015). The level of creative thinking among gifted students in secondary level in Tabuk region in Saudi Arabia in light of some variables. In *The Second International Conference for the Gifted and Outstanding*. College of Education / UAE University 19-21 May 2015.
- Al-Ballah, K. A. (2022). Future problem-solving skills and their relationship to positive thinking and cognitive flexibility among gifted secondary school students. *Journal of Psychological Research and Studies*, College of Education, King Faisal University, 18(1), 95-148. (In Arabic)
- Al-Turki, B. A., & Al-Nashwan, N. A. (2021). The degree to which female teachers practice creative thinking skills in teaching English at the intermediate stage. *Global Academic Journal of Educational and Psychological Sciences*, 2(2), 19-36. (In Arabic)
- Al-Takhayneh, B. (2022). Levels of mathematical creative thinking among secondary school students and its relationship to students' achievement in mathematics. *Journal of Educational Sciences Studies*, 49(1), 1-11. (In Arabic)
- Al-Harbi, N. O., & Al-Buraini, E. S. (2021). Level of creative thinking and its relationship to personality traits among gifted students in the Kingdom of Saudi Arabia. *Jordanian Journal of Educational Sciences*, 17(3), 457-476. (In Arabic)
- Al-Hadabi, D. A., Al-Falafli, H. H., & Al-Alayi, T. A. (2011). Level of creative thinking skills among student teachers in scientific departments at the College of Education and Applied Sciences. *Arab Journal for the Development of Excellence*, (3), 34-57. (In Arabic)

- Al-Khalidi, M. A., & Al-Rashidi, H. S. (2015). Level of creative thinking among gifted secondary school students in Tabuk Region, Saudi Arabia. In Proceedings of the Second International Conference for Gifted and Talented Students: Towards a National Strategy for Supporting Innovators (pp. 571–594). College of Education, United Arab Emirates University. (In Arabic)
- Al-Rashidi, S. S., Al-Khalidi, I. O., & Al-Zyoudi, M. (2015). Creative thinking levels among gifted secondary school students in Tabuk Region, Saudi Arabia in light of selected variables. In Proceedings of the Second International Conference for Gifted and Talented Students: Towards a National Strategy for Supporting Innovators (May 19–21). United Arab Emirates University. (In Arabic)
- Al-Rashidi, H. (2014). Creative thinking and its relationship to self-directed learning among gifted secondary school students in Tabuk Region, Saudi Arabia (Master's thesis). Al-Balqa Applied University, Jordan. (In Arabic)
- Al-Shahri, Z. F. (2016). The degree to which female mathematics teachers in general education practice creative thinking skills. *Arabian Gulf Message Journal*, (150), 57–77. (In Arabic)
- Al-Sabban, I. S. H. (2006). The relationship between belonging and creative (innovative) thinking among gifted females. Paper presented at the Regional Scientific Conference on Giftedness, August 26–30, King Abdulaziz University. (In Arabic)
- Al-Osaimi, S. A. (2023). The relationship between inventive thinking and intelligence among gifted intermediate school female students in Makkah (Unpublished master's thesis). Umm Al-Qura University, College of Education. (In Arabic)
- Al-Osaimi, H. A. H. (2019). Identifying the level of creative thinking skills (fluency, flexibility, originality, elaboration, novelty, and

- problem sensitivity) among high-achieving gifted students in regular schools in Al-Baha from teachers' perspectives. *Sohag Educational Journal*, (67), 1015–1076. (In Arabic)
- Al-Atawi, S. B. S. (2019). Developing creative thinking among students in Saudi Arabia in mathematics. *Comprehensive Multidisciplinary Electronic Journal for Scientific and Educational Research*, (14). (In Arabic)
- Al-Atabi, A. (2022). Measuring mathematical creative thinking skills and their relationship to academic achievement in mathematics among fifth-grade scientific track students. *Wasit Journal for Human Sciences*, 18(51). (In Arabic)
- Al-Othman, R. N. (2024). Level of creative thinking and its relationship to personality traits among Kuwaiti university students from the students' perspectives, 150, 76–109. (In Arabic)
- Al-Ghamdi, N. S. (2020). Level of creative learning outcomes among gifted secondary school students in Jeddah Governorate in light of STEM education implementation. *Educational Journal, Sohag University*, (79), 2423–2454. (In Arabic)
- Al-Qahtani, A. A. A. M. (2018). Degree of creativity among gifted students in Abha City, Saudi Arabia. *International Specialized Educational Journal*, 7(1), 141–154. (In Arabic)
- Al-Kubaisi, A. H. (2014). Developing thinking through engaging methods. *De Bono Center for Teaching Thinking*. Amman, Jordan. (In Arabic)
- Al-Hawthali, A. S. (2021). Integrating 21st-century skills in preparing future teachers in light of global experiences. *Journal of the College of Education, Ain Shams University*, 45(2). (In Arabic)
- Ali, Damsir & Mz, Zubaidah & Kusnadi, Kusnadi & Vebrianto, Rian. (2021). Literature Review: Mathematical Creative Thinking Ability, and Students' Self-Regulated Learning to Use an Open Ended

Approach. Malikussaleh Journal of Mathematics Learning (MJML). 4. 52. 10.29103/mjml.v4i1.3095.

- Ali, D., Amir, Z. M. Z., Kusnadi, & Vebrianto, R. (2021). Literature Review: Mathematical Creative Thinking Ability, and Students' Self-Regulated Learning to Use an Open Ended Approach. Malikussaleh Journal of Mathematics Learning (MJML), 4(1), 52-61. doi:10.29103/mjml.v4i1.3095
- Ali, W. A., Kafafi, W. M., & Al-Nimran, D. F. (2022). Proposed instructional strategies for developing creative thinking in mathematics for kindergarten stage. International Journal of Curricula and Technological Education, 8(13), 94–128. (In Arabic)
- Abdullah, H. A. A., & Khafaji, A. K. H. (2018). Geometric ability of secondary school mathematics teachers and its relationship to creative thinking among their students. Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, 40, 319–334. (In Arabic)
- Bahrudin, A., & Siswono, T. Y. E. (2020). Students' creative thinking processes in solving mathematics problems. International Journal of Instruction, 13(3), 491–506. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13334a>
- Boonjan, B. & Pupat, P. (2014). Factors affecting creative thinking for Nakhon Ratchasima Rajabhat University undergraduate students. The 12th International Conference on Developing Real Life Learning Experiences: Changing Education Paradigm in ASEAN.
- Badakhan, S. K., Bathinah, A. A. M., & Al-Suwar, M. A. (2024). Level of mathematical thinking skills among eighth-grade basic education students in Arma District, Shabwah Governorate. Al-Rayan Journal of Applied Sciences, 7(12). (In Arabic)
- Clark, B. (2008). Growing Up Gifted (7th ed.). Columbus, OH: Charles E. Merrill.

- Gagné, F. (2000). A Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT).
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119–147.
- Gagné, F. (2015). From genes to talent: The DMGT/CMTD perspective on the development of human abilities. *Talent Development & Excellence*, 7(1), 3–24.
- Hussein, H. L. (2022). The effect of using the cube model on developing creative thinking among fourth-grade preparatory female students in geography. *Al-Mustansiriyah Journal of Education and Sciences*, 23(1), 440–452.
- Jarwan, F. A. (2020). Giftedness and creativity: Concepts, characteristics, identification, and nurturing. Amman: Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution. (In Arabic)
- Jarwan, F. A. (2021). Giftedness and creativity: Concepts and educational applications. Amman: Dar Al-Fikr. (In Arabic)
- Jarwan, F. A. (2013). Methods of identifying and nurturing gifted students. Amman: Dar Al-Fikr Publishers and Distributors. (In Arabic)
- Mohsen, A. A. M. (2010). The effect of teaching using fluency and originality skills on the achievement of first-year secondary female students in Earth and Environmental Sciences and their attitudes toward the subject in the Fourth Amman Region (Unpublished master's thesis). Faculty of Educational Sciences, Middle East University. (In Arabic)
- Nurhikmayati, I., & Sunendar, A. (2020). Pengembangan Project Based Learning Berbasis Kearifan Lokal Berorientasi pada Kemampuan Berpikir Kreatif dan Kemandirian Belajar. *Mosharafa: Jurnal Pendidikan Matematika*, 9(1), 1–12.

- Nasser, N. H. (2020). Creative thinking and its relationship to social status among a sample of secondary school students in Jerusalem (Master's thesis). College of Graduate Studies, Hebron University. (In Arabic)
- Rajab, M. A. (2019). Using life-related mathematics to develop creative thinking and attitudes toward mathematics among primary school pupils. *Journal of Egyptian Educational Sciences (JEHS)*, 11(1), 415–484. <https://doi.org/10.21608/jehs> . (In Arabic)
- Ramalingam, D., Anderson, P., Duckworth, D., Scoular, C., & Heard, J. (2020). Creative thinking: Definition and structure. Australian Council for Educational Research. Retrieved from https://research.acer.edu.au/ar_misc/43
- Shehab, I. H. (2013). Psychology of learning and sports training. Baghdad: Dar Al-Huroof. (In Arabic)
- Shohaib, R. A. (2019). Predicting academic achievement through certain motives and needs among diverse categories of gifted students. *Journal of the Faculty of Education, Mansoura University*, 107(6), 1087–1124. (In Arabic)
- Turki, J. (2018). Level of creative thinking skills among gifted and non-gifted students in Tafilah Governorate. *Journal of Studies in Education*, 8(1), 68–80. <https://doi.org/10.5296/jse.v8i1.12098>. (In Arabic)
- Tawfiq, H. S., Atta, I. M., Shehata, H. S., & Owais, M. A. (2019). Effectiveness of a program based on the negotiation approach in developing some creative thinking skills among first-year general secondary female students. *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences*, (13), Part 1, 195–221. (In Arabic)
- Torrance, E. P. (2008). The nature of creativity as manifest in its testing. In R. J. Sternberg (Ed.), *The Nature of Creativity: Contemporary Psychological Perspectives*. Cambridge University Press.

- Ulger, K. (2016). The relationship between creative thinking and critical thinking skills of students. H. U. Journal of Education, 31(4), 695-710.
- Yayuk, E., Purwanto, As'ari, A. R., & Subanji. (2020). Primary school students' creative thinking skills in mathematics problem solving. European Journal of Educational Research, 9(3), 1281-1295. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.3.1281>.

مُسْتَوَى وَعِيُ مُعَلِّمَاتِ رِيَاضِ الْأَطْفَالِ بِتَطْبِيقَاتِ الذِّكَااءِ الْإِصْطِنَاعِي فِي
تَنْمِيَةِ مَهَارَاتِ الْقِرَاءَةِ لَدَى أَطْفَالِ الرُّوضَةِ

أ. منى عبد الإله السلوم

قسم الطفولة المبكرة – كلية التربية

جامعة الملك سعود – المملكة العربية

السعودية

أ.د. رجاء عمر باحاذق

قسم الطفولة المبكرة – كلية التربية

جامعة الملك سعود – المملكة العربية

السعودية



مُسْتَوَى وَعِيْ مُعَلِّمَاتِ رِيَّاضِ الْأَطْفَالِ بِتَطْبِيقَاتِ الذِّكَااءِ الْإِصْطِنَاعِيِّ فِي تَنْمِيَةِ مَهَارَاتِ الْقِرَاءَةِ لَدَى أَطْفَالِ الرُّوَضَةِ

أ. منى عبد الإله السليم

أ.د. رجاء عمر باحاذق

قسم الطفولة المبكرة - كلية التربية

قسم الطفولة المبكرة - كلية التربية

جامعة الملك سعود - المملكة العربية السعودية

جامعة الملك سعود - المملكة العربية السعودية

تاريخ تقديم البحث: ١٤٤٧/٠٥/٠٩ تاريخ قبول البحث: ١٤٤٧/١٠/٢٦

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى وعي معلمات رياض الأطفال بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات القراءة لدى أطفال الروضة (معرفة الحروف، والوعي الصوتي)؛ ولتحقيق الأهداف استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي المسحي، إذ أعدت الباحثتان استبانة طُبِّقَت على عَيِّنة قصدية مكوَّنة من (٣٢٠) معلمة من معلمات مرحلة رياض الأطفال في الروضات الأهلية بمدينة الرياض، وأظهرت نتائج الدراسة إلى: أن مستوى وعي معلمات رياض الأطفال بتطبيقات الذكاء الاصطناعي جاء بدرجة متوسطة في كلٍّ من مجالي القصص الرقمية والألعاب التعليمية لتنمية مهارات القراءة، كما أظهرت النتائج عدم وجود دورات تدريبية كافية في هذا المجال؛ مما انعكس على محدودية التطبيق العملي لهذه التقنيات. وفي ضوء هذه النتائج قدَّمت الدراسة عدَّة توصيات، منها: ضرورة تطوير برامج تدريبية لمعلمات رياض الأطفال حول توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي بشكل فاعل في دعم مهارات القراءة، وتشجيع دمج القصص الرقمية والألعاب التعليمية في العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، مهارات القراءة، معلمات رياض الأطفال.

The Level of Kindergarten Teachers' Awareness of Artificial Intelligence Applications in Developing Reading Skills among Kindergarten Children

Mona Abdulelah Alsallum

Department Early Childhood –
Faculty Education
King Saud University - Saudi Arabia

Prof. Raja Omar Bahatheg

Department Early Childhood –
Faculty Education
King Saud University - Saudi Arabia

Abstract:

This study aimed to identify the level of awareness among kindergarten teachers regarding the use of artificial intelligence applications in developing reading skills among kindergarten children, specifically letter recognition and phonological awareness. To achieve the study objectives, the researcher employed a descriptive survey design and developed a questionnaire that was administered to a purposive sample of 320 kindergarten teachers from private kindergartens in Riyadh. The findings revealed that kindergarten teachers' level of awareness of artificial intelligence applications was moderate in both the use of digital stories and educational games for developing reading skills. The findings also indicated a lack of sufficient training courses in this field, which limited the practical implementation of these technologies. Based on these findings, the study recommended developing training programs for kindergarten teachers on the effective use of artificial intelligence applications to support reading skills and encouraging the integration of digital stories and educational games into the teaching and learning process.

key words: Artificial Intelligence, Reading Skills, Kindergarten Teachers.

المقدمة:

تُعدّ تطبيقات الذكاء الاصطناعي من أبرز التقنيات الحديثة التي أسهمت في تطوير مختلف المجالات، بما في ذلك المجال التعليمي؛ حيث تتيح إمكانيات متقدمة في تحليل البيانات وتقديم محتوى تعليمي تفاعلي يدعم تعلم المتعلمين بمستوياتهم المختلفة (أبو النصر، ٢٠٢٠).

أشارت عباسي (٢٠٢٠) إلى تعدد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، مثل: القصص الرقمية، والألعاب التفاعلية، التي تحفّز تفاعل الطفل مع المحتوى التعليمي، وتعزز مهارات القراءة لديه، وقد دعمت دراسة النقي (٢٠٢٤) هذه الفكرة وخلصت إلى أن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي يضيف الحيوية والجاذبية على المادة التعليمية.

تُعد مرحلة رياض الأطفال من المراحل التعليمية الحاسمة في تنمية الجانب اللغوي، لما له من دور محوري في تمكين الطفل من التواصل وبناء التفكير واكتساب المعرفة، إذ يرتبط نجاحه في تعلم مهارات تعليمية لاحقة بمدى تمكنه من الأداء اللغوي (فراجي، ٢٠٢٢). ورغم ما أثبتته الدراسات الحديثة من فاعلية تطبيقات الألعاب التعليمية في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى أطفال الطفولة المبكرة، من خلال تعزيز التفاعل والدافعية للتعلم فإن واقع الممارسة التعليمية يشير إلى قصور واضح في توظيف هذه التطبيقات داخل رياض الأطفال (إبراهيم، ٢٠٢٣)، فقد أظهرت نتائج دراسة العلي (٢٠٢٤) انخفاضاً في مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى معلمات رياض الأطفال، مما يعكس فجوة بحثية تتمثل في التباين بين الأهمية التربوية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات اللغوية، ومستوى تفعيلها الفعلي في الميدان التربوي.

ويُعَدُّ الوعي الصوتي ومعرفة الحرف من المهارات الأساسية التي تُسهم في تنمية القراءة لدى الأطفال؛ إذ يُعد مؤشرًا للتنبؤ بقدرتهم على اكتساب مهارات القراءة المبكرة (أحميدة، ٢٠٢٢)، وقد هدفت الحنو (٢٠٢٤) في دراستها إلى التعرف على التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال عند تنفيذ أنشطة الوعي الصوتي، وتوصلت إلى نتائج؛ من أهمها قلة الموارد التعليمية والوسائل المساعدة على تنمية مهارة الوعي الصوتي.

مشكلة الدراسة:

ناقش العوام (٢٠٢٣) في كتابه أن الذكاء الاصطناعي يحسّن من العملية التعليمية، ويقدم دعمًا مباشرًا للمعلمين في تصميم الاختبارات والألعاب التي تعزز التفاعل مع المواد الدراسية بطريقة ممتعة، ولكن أشارت العلي (٢٠٢٤) في دراستها التي هي بعنوان: "رؤية مقترحة لتنمية مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى معلمات رياض الأطفال"، إلى أن هناك انخفاضًا في مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى معلمات رياض الأطفال.

وقد أوضح الأحمد (٢٠٢٣) أنه لا بد من إجراء مزيد من البحوث والدراسات التي تتناول كيفية الاستفادة القصوى من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال تعليم اللغات في الدول العربية، ولا بد أن تهتم وسائل الإعلام بعرض كيفية استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم وبوجه خاص تعليم اللغات. وهذا يتوافق مع دراسة الجندي (٢٠٢١) فقد توصلت نتائجها إلى وجود قصور في المهارات اللغوية والإبداعية لدى أطفال الروضة، خاصة في مهارات القراءة. وأوصت الدراسة بضرورة تصميم أنشطة تعليمية مبتكرة، مثل: تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ لثسهم في تعزيز هذه المهارات بشكل فعّال.

وقد هدف خلف وإسماعيل (٢٠٢٢) في دراستهما إلى التعرف على الوعي الصوتي وعلاقته بالمعرفة المطبوعة لدى أطفال الروضة، وذلك عبر تطبيق أدوات قياس على عينة من أطفال الروضة للكشف عن مستوى الوعي الصوتي ومستوى المعرفة المطبوعة، ثم فحص العلاقة بينهما، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الوعي الصوتي والمعرفة المطبوعة، بما يشير إلى أن ضعف الوعي الصوتي لدى الطفل قد يرتبط بانخفاض مؤشرات المعرفة المطبوعة، وهو ما يُعد مؤشرًا مبكرًا يمكن أن ينعكس لاحقًا على الاستعداد للقراءة وتعلمها.

وعلى الرغم من تأكيد بعض الدراسات أهمية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين العملية التعليمية ودعم تعليم اللغات بوجه عام (أبو النصر، ٢٠٢٠)، ودعوة دراسات أخرى إلى إجراء مزيد من البحوث التي تتناول الاستفادة الفاعلة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات العربية (الأحمد، ٢٠٢٣)، فقد ركزت بعض الدراسات على فاعلية البرامج الرقمية في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى أطفال الطفولة المبكرة (إبراهيم، ٢٠٢٣). وفي المقابل، كشفت نتائج دراسات ميدانية حديثة عن انخفاض في مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى معلمات رياض الأطفال (العلي، ٢٠٢٤)، إضافة إلى وجود تحديات تتعلق بقلّة الموارد والوسائل الداعمة لتنمية مهارات القراءة الأساسية، ومنها مهارات الوعي الصوتي (الحنو، ٢٠٢٤). ويشير ذلك إلى وجود قصور في مستوى وعي معلمات رياض الأطفال بتطبيقات الذكاء الاصطناعي ودورها في تنمية مهارات القراءة لدى أطفال الروضة، مما يبرز الحاجة إلى الدراسة الحالية.

فروض الدراسة:

- يوجد وعي لدى معلمات رياض الأطفال بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات القراءة (الوعي الصوتي، ومعرفة الحروف) لدى أطفال الروضة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى وعي معلمات رياض الأطفال بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات القراءة لدى أطفال الروضة تُعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى وعي معلمات رياض الأطفال بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات القراءة لدى أطفال الروضة تُعزى إلى متغير عدد الدورات التدريبية في مجال الذكاء الاصطناعي.

أهداف الدراسة:

- التعرف على مستوى وعي معلمات رياض الأطفال بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات القراءة (الوعي الصوتي، معرفة الحروف) لدى أطفال الروضة.
- التعرف على مستوى وعي معلمات رياض الأطفال بتطبيقات الذكاء الاصطناعي (القصص الرقمية) في تنمية مهارات القراءة (الوعي الصوتي، معرفة الحروف) لدى أطفال الروضة.
- التعرف على مستوى وعي معلمات رياض الأطفال بتطبيقات الذكاء الاصطناعي (الألعاب التعليمية) في تنمية مهارات القراءة (الوعي الصوتي، معرفة الحروف) لدى أطفال الروضة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- تسلط الضوء على مرحلة رياض الأطفال باعتبارها مرحلة تعليمية مهمة وأساسية.
- تقدم إسهامًا علميًا في تسليط الضوء على تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ودورها في تعزيز المهارات القرائية لدى الأطفال؛ مما يسهم في تحسين جودة العملية التعليمية.
- تسهم الدراسة في إثراء الأدبيات العلمية العربية بموضوع مستحدث وهو تطبيقات الذكاء الاصطناعي في رياض الأطفال، وهو مجال بدأ يكتسب اهتمامًا متزايدًا.
- من المتوقع أن تشكل الدراسة إضافةً قيّمةً للمكتبة العربية؛ حيث توفر مرجعًا علميًا يساعد الباحثين والمهتمين في مجال رياض الأطفال على إجراء أبحاث مستقبلية.

الأهمية التطبيقية:

- من المتوقع أن تدعم نتائج الدراسة وتوصياتها معلمات رياض الأطفال؛ من خلال تطوير قدراتهن في التعامل مع التطبيقات الذكية، مثل: القصص الرقمية، والألعاب التعليمية.
- تمثل الدراسة خطوةً أساسيةً لفتح آفاق جديدة لبحوث مستقبلية تهدف إلى توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم أطفال الروضة، وخاصةً في تحسين المهارات اللغوية.

حدود الدراسة:

تتكون حدود الدراسة مما يلي:

الحدود الموضوعية: اقتصرَت هذه الدراسة على معرفة وعي معلمات رياض الأطفال باستخدام هذه التطبيقات (القصص الرقمية، والألعاب الإلكترونية)، وتأثيرها على مهارات القراءة (الوعي الصوتي، معرفة الحروف) في مرحلة الروضة كما تدركها معلمات رياض الأطفال.

الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة على معلمات رياض الأطفال في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة في عام ١٤٤٦هـ / ٢٠٢٤

الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة على معلمات رياض الأطفال في المدارس الأهلية، نظرًا لضيق الوقت وسهولة الوصول إلى هذه البيئة التعليمية. وقد أتاح ذلك إجراء الدراسة في بيئة داعمة تتسم بتعاون أعلى؛ مما أسهم في جمع البيانات بكفاءة. ورغم اقتصار العينة على المدارس الأهلية، فإن النتائج تفتح المجال لدراسات لاحقة تشمل بيئات تعليمية أخرى بمستويات مختلفة من البنية التقنية.

مصطلحات الدراسة:

تعريف الذكاء الاصطناعي:

عرّف أبو النصر (٢٠٢٠، ص ١٣٣) الذكاء الاصطناعي تربويًا بأنه: "علم يبني، ومجال مهم في حياة الفرد والمنظمة والمجتمع، يهدف إلى تقديم برمجيات ذكية وصناعة آلات ذكية؛ للقيام بأشياء وأعمال مشابهة لما يقوم به الإنسان، بهدف جعل الحياة والعمل أفضل وأسهل وأقل تكلفة".

وتعرّف الباحثان الذكاء الاصطناعي إجرائيًا بأنه: مجموعة من التطبيقات والأنظمة، تمكّن من التعلم واتخاذ القرارات بطريقة تحاكي الذكاء البشري.

تعريف مهارات القراءة:

يعرّف البرقوقي (٢٠٢٠، ص ٣٣) مهارة القراءة اصطلاحًا بأنها: "نشاط فكري يقوم به الإنسان لاكتساب المعرفة والثقافة؛ حيث تشبع حاجاته، وتُعْذِي عقله، وتنمي روحه ووجدانه، وتثري خبراته؛ مما يؤثر في بناء شخصيته وتكوينه".
وتعرّف الباحثان مهارة القراءة إجرائيًا بأنها: عملية عقلية، تتطلب التعرف على الرموز اللغوية المكتوبة وترجمتها عن طريق البصر إلى أصوات منطوقة، مع فهم للمقروء، والتفاعل معه، وتدوقه، ونقده، والإفادة منه.

ويعرف الوعي الصوتي تربويًا بأنه: الأداء المتقن القائم على الفهم والاقتصاد في الوقت والجهد المبذول، وهو كذلك نشاط عضوي إرادي مرتبط باليد، أو اللسان، أو العين، أو الأذن (عاني ومختاري ٢٠٢٢، كما ورد في الحنو ٢٠٢٤).

التعريف الإجرائي للوعي الصوتي هو: القدرة على فهم الكلمات المنطوقة وأصواتها، والقدرة على التمييز بينها، وعد المقاطع الصوتية؛ وذلك من خلال استماع الطفل إلى الأصوات، ومن ثم الانتقال إلى تعرّف الرموز المكتوبة، وربطها بالأصوات تمهيدًا إلى فك الرمز القرائي.

الإطار النظري ومراجعة الأدبيات:

اخور الأول: الذكاء الاصطناعي:

تطبيقات مقترحة للذكاء الاصطناعي لأطفال الروضة:

أشار كلٌّ من أماليا وألفايد (Amalia and Alfayed, 2025) في دراستهما بعنوان: "تأثير استخدام تطبيق Duolingo في تنمية مهارات القراءة باللغة العربية

لدى الأطفال في إندونيسيا". واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي النوعي؛ حيث تم تحليل تجارب الطلاب الذين استفادوا من التطبيق في تطوير قدراتهم اللغوية. وأظهرت النتائج أن Duolingo يعزز مهارات القراءة بشكل ملحوظ.

وترى الباحثان أن تطبيق (Duolingo) يُعد من التطبيقات الذكية الفعالة في تعلم اللغات لدى الأطفال، إلا أنه يتطلب في البداية مرافقة أحد البالغين لمساعدة الطفل على استخدامه.

وفقًا لما أورده ساعي (٢٠٢٤) في كتابه، تُعد نظرية العقل أحد المستويات المتقدمة للذكاء الاصطناعي؛ حيث تهدف إلى تمكين الأنظمة الذكية من فهم أهداف البشر، وذكر محارب (٢٠٢٣) أن نظرية العقل تُعد مفهومًا أساسيًا في علم النفس المعرفي؛ حيث تشير إلى القدرة على فهم أن الآخرين يمتلكون حالات ذهنية مستقلة، مثل: المعتقدات، والرغبات، والنوايا، التي قد تختلف عن حالات الفرد الذاتية. وقد صاغ هذا المصطلح لأول مرة العالمان ديفيد بيرماك وغاي وودروف في عام ١٩٧٨، من خلال دراستهما حول ما إذا كان الشمبانزي يمتلك نظرية عقل أم لا؛ حيث اقترحا أن الكائنات الحية قد تمتلك القدرة على فهم الحالات الذهنية للآخرين والتنبؤ بسلوكياتهم. ويشير غازي (٢٠٢٤) إلى أن الذكاء الاصطناعي المتقدم يعتمد على تعلم ذاتي وتحليل معلومات معقدة، تسمح له بالتكيف مع المواقف الجديدة والتفاعل معها بكفاءة.

وفقًا لما ذكره غازي (٢٠٢٤)، يتميز الذكاء الاصطناعي بمجموعة من الخصائص التي تجعله قادرًا على محاكاة الذكاء البشري، أهمها القدرة على التعلم واكتساب المعرفة وتطبيقها، وجمع المعلومات وتحليلها، وتكوين علاقات بين البيانات. ومن وجهة نظر الباحثان، تبرز هذه الخصائص في تطبيقات الذكاء

الاصطناعي للقصص الرقمية، مثل: تطبيق (Vyond)، ويعرّف (Vyond) بأنه: برنامج رقمي يُستخدم لإنشاء قصص تفاعلية مرئية تعتمد على الرسوم المتحركة. ويمتاز البرنامج بسهولة استخدامه، وقدرته على دمج عناصر السرد القصصي الرقمية التي تُثري بيئة التعلم، وتُشجع على الفهم العميق للنصوص. (Encarnación & Guevara, 2021)

وأما الألعاب الإلكترونية، مثل: تطبيق (Quizazlize) فتعد منصة تعليمية قائمة على الألعاب (Game-Based Learning) تُستخدم لإنشاء اختبارات تفاعلية وأنشطة تعليمية ممتعة، تساعد على تعزيز التحصيل القرائي واللغوي لدى الأطفال، وتتيح الأداة للمعلمين تخصيص الأنشطة وفقًا لمستوى الطالب، وتقديم تغذية راجعة فورية. (España-Delgado, 2023)

وتناولت دراسة مايرز-بيرغ (Myers-Burg, 2022) دور التطبيقات التفاعلية في تعزيز الإدراك اللغوي والاجتماعي للأطفال، واستخدمت الدراسة تطبيق (Vyond) لإنشاء مقاطع فيديو متحركة تُعرض للأطفال. واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي الوصفي، وشملت العينة ٥٠ طفلًا تتراوح أعمارهم من ٤ إلى ٧ سنوات من مختلف المناطق داخل الولايات المتحدة الأمريكية، وتم استخدام استبانات للقياس، وأكدت الدراسة أهمية الوسائط الرقمية، مثل: (Vyond) في تقديم تجارب تعليمية تفاعلية تدعم التعلم اللغوي والاجتماعي؛ مما يعكس إمكانيات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات اللغة والتواصل لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

كما تناولت دراسة تشي كو نورعيني وآخرين (Che Ku Nuraini et al., 2023) فاعلية تطبيقات التلعيب في تعزيز دافعية وانخراط الأطفال في التعلم؛ حيث هدفت إلى استعراض الأدوات الرقمية التي تُستخدم الألعاب الذكية لتعزيز تجربة التعلم في

الفصول الدراسية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث تم تحليل مختلف تطبيقات التلعيب المستخدمة في البيئة التعليمية، مثل: (Quizalize و Kahoot و Duolingo). وشملت العينة مجموعة من الأطفال في تركيا؛ حيث تم تقييم تجاربهم مع هذه التطبيقات من خلال استبانات ومقابلات تحليلية، وأظهرت النتائج أن استخدام تطبيقات التلعيب يعزز التفاعل داخل الفصول الدراسية.

وترى الباحثان أن تطبيق (Vyond) يُعد تطبيقًا حديثًا لتصميم القصص التفاعلية يساهم في تعزيز تفاعل الأطفال وفهمهم، إلا أنه يتطلب اشتراكًا مدفوعًا ومهارات تقنية؛ مما يستدعي تدريب المعلمين على استخدامه. كما يُعد تطبيق (Motion) خيارًا أسهل ويوفر تجربة مجانية، لكنه أقل تفاعلية لعدم دعمه تحريك الشخصيات بشكل كامل.

كما ترى الباحثان أن تطبيق (Quizalize) يتميز بسهولة الاستخدام ودعمه للغة العربية؛ حيث يتيح تصميم أنشطة تفاعلية قابلة للتخصيص وفق مستوى الأطفال، كما تساهم نسخته المجانية في دعم التعلم الذاتي دون تكاليف أولية.

ويبرز دور الذكاء الاصطناعي في تعليم الأطفال؛ حيث أظهرت دراسة أماليا وألفايد (٢٠٢٥) فاعلية تطبيق (Duolingo) في تحسين مهارات القراءة، كما أكدت دراسة مايرز-بيرغ (٢٠٢٢) دور التقنيات الرقمية مثل (Vyond) في دعم التعلم التفاعلي، وأشارت دراسة نوريني وآخرين (٢٠٢٣) إلى دور الألعاب التعليمية، مثل (Quizalize) في تعزيز دافعية الأطفال وتحسين أدائهم. وتستفيد الباحثان من ذلك في دراسة وعي معلمات رياض الأطفال بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات القراءة.

الخوثر الثاني: مهارة القراءة:

طريقة تعلم القراءة:

وقد أوضحت (المنذري، ٢٠٢٣) أهم طريقة لتعلم القراءة؛ وهي:

الوعي الصوتي (الوعي الفونولوجي): وهي طريقة تعليم الطفل أصوات الحروف وربطها برموزها المكتوبة، وتنمية مهارات الوعي الصوتي لديه. ويتم تطبيق هذه الطريقة وفق مراحل متتابعة، على النحو الآتي:

- تقديم أصوات الحروف:

يبدأ المعلم بتقديم صوت الحرف، مع تدريب الأطفال على نطق الصوت الصحيح للحرف، والتركيز على مخارج الحروف أثناء النطق.

- الربط بين صوت الحرف ورمزه المكتوب:

يُقدّم الحرف في صورته المكتوبة بالتزامن مع نطقه، حتى يصل الطفل إلى مستوى اقتران صورة الحرف بصوته في ذهنه، مع تعزيز هذا الربط من خلال التكرار والممارسة.

- تكوين المقاطع والكلمات:

يُدرَّب الأطفال على ضم المقاطع الصوتية لتكوين كلمات قصيرة، ثم الانتقال تدريجيًا إلى كلمات أطول، مع مراعاة الانتقال من السهل إلى الصعب.

التعرف على الحرف (طريقة الكلمة، من الكل للجزء) (أحمد، ٢٠٢٢):

- ترتبط مستويات الوعي الفونولوجي بمستويات الوعي الفونيمي؛ حيث تشمل الاستماع للكلمات داخل الجمل، والمقاطع داخل الكلمات، والتعرف على أوجه التشابه والاختلاف بينها، وتمثل مستوياتها فيما يلي:

المستوى الأول: الانتباه لتشابه نهايات الكلمات (التقفية)، وهو أقل المستويات

تعقيداً.

المستوى الثاني: إدراك أن الجمل تتكون من كلمات منفصلة.
المستوى الثالث: تقسيم الكلمات إلى مقاطع وبناء كلمات منها.
المستوى الرابع: التعرف على التشابه والاختلاف في بدايات الكلمات ونهاياتها.
المستوى الخامس: مزج الفونيمات لتكوين كلمات ومقاطع.

وعلى الرغم من وضوح المراحل التي يمر بها الطفل في تعلم مهارات القراءة في مرحلة رياض الأطفال، فإن الواقع التربوي يكشف عن تحديات تعوق هذا النمو اللغوي. ومن هذا المنطلق، جاءت دراسة (حسين، ٢٠٢٣) بعنوان «التدريب على الوعي الفونولوجي في تنمية مهارات اللغة التعبيرية لدى أطفال الروضة»، وهدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على الوعي الفونولوجي، واعتمدت على المنهج التجريبي. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لصالح القياس البعدي، مما يدل على فاعلية الوعي الفونولوجي في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال.

كما جاءت دراسة (مصطفى، ٢٠٢٤) بعنوان «تأثير التكنولوجيا الرقمية على تعلم اللغة العربية في مرحلة رياض الأطفال»، وهدفت إلى التعرف على أثر توظيف التكنولوجيا الرقمية في تنمية مهارات اللغة العربية، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين استخدام التكنولوجيا الرقمية وتحسن مهارات اللغة لدى الأطفال، مما يؤكد فاعلية الأساليب الحديثة في دعم التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة.

ومن خلال استعراض الدراستين، يتضح أن الدراسات السابقة ركزت على فاعلية الوعي الفونولوجي أو توظيف التكنولوجيا الرقمية بشكل عام، دون الربط بين الوعي الصوتي وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات القراءة لدى أطفال الروضة، مما يبرز وجود فجوة بحثية تتمثل في دراسة مستوى وعي معلمات

رياض الأطفال بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في هذا المجال، وهو ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

أسئلة الدراسة:

بالاعتماد على ما توصلت إليه الدراسات السابقة، صاغت الباحثة في الدراسة الحالية سؤالاً رئيساً، هو: "ما مستوى وعي معلمات رياض الأطفال بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات القراءة (معرفة الحروف، الوعي الصوتي) لدى أطفال الروضة؟".

ويتفرع من السؤال الرئيس للدراسة سؤالان؛ هما:

- ما مستوى وعي معلمات رياض الأطفال بتطبيقات الذكاء الاصطناعي (القصص الرقمية) في تنمية مهارات القراءة (الوعي الصوتي، معرفة الحروف) لدى أطفال الروضة؟
- ما مستوى وعي معلمات رياض الأطفال بتطبيقات الذكاء الاصطناعي (الألعاب التعليمية) في تنمية مهارات القراءة (الوعي الصوتي، معرفة الحروف) لدى أطفال الروضة؟

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ لأن هدفها يتمثل في التعرف على مستوى وعي معلمات رياض الأطفال بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات القراءة لدى أطفال الروضة، وذلك من خلال جمع آرائهن حول هذا الموضوع كما هو مطبق في الميدان التربوي. ويُعد هذا المنهج مناسباً لطبيعة الدراسة؛ لأنه يركز على وصف الواقع القائم وتحليله دون التدخل فيه أو إخضاع

متغيراته للضبط التجريبي، كما يتيح تحليل استجابات المعلمات إحصائيًا للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها.

مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات رياض الأطفال العاملات في الروضات الأهلية بمدينة الرياض، للعام الدراسي ١٤٤٦/١٤٤٧هـ، والبالغ عددهن (٢١١٤) معلمة، وذلك وفقًا لإحصائيات وزارة التعليم. وقد تم اختيار العينة بطريقة قصدية، واقتصرت على المعلمات العاملات في عددٍ من الروضات الأهلية داخل مدينة الرياض، نظرًا لارتباط الباحثين بعلاقات مهنية واسعة مع تلك المدارس، مما سهّل عملية التطبيق في ظلّ ضيق الوقت.

العينة الاستطلاعية:

تم تطبيق أداة الدراسة بصورة استطلاعية على عينة مكوّنة من (٣٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال، من خارج عينة الدراسة الأساسية، وذلك بهدف التحقق من وضوح العبارات، وحساب معاملات الصدق والثبات، والتأكد من ملاءمة الأداة للتطبيق الميداني، قبل تطبيقها على العينة الأساسية للدراسة

عينة الدراسة:

أُجريت الدراسة على عينة قوامها (٣٢٠) من معلمات رياض الأطفال.

جدول (١): توزيع أفراد العينة وفقًا لمتغير (عدد سنوات الخبرة)

عدد سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية %
٥ سنوات أو أقل	٨٧	٢٧,١٩
من ٦ إلى ١٠ سنوات	٦٤	٢٠,٠
أكثر من عشر سنوات	١٦٩	٥٢,٨١
المجموع	٣٢٠	١٠٠,٠

يتضح من الجدول (١) أن عدد سنوات الخبرة لأكثر من نصف حجم أفراد العينة (أكثر من عشر سنوات) حيث بلغت نسبتهن (٥٢,٨١٪)، ثم يأتي من عدد

سنوات خبرتهن (٥ سنوات أو أقل) بنسبة مئوية (٢٧,١٩٪)، وأخيراً يأتي من عدد سنوات خبرتهن (٦ إلى ١٠ سنوات) وذلك بنسبة مئوية (٢٠,٠٪).

جدول (٢): توزيع أفراد العينة وَفَقَ متغيّر (عدد الدورات التدريبية في الذكاء الاصطناعي)

عدد الدورات التدريبية في الذكاء الاصطناعي	العدد	النسبة المئوية %
لم أحضر أيّة دورة	١٨٠	٥٦,٢٥
من واحدة إلى ثلاث دورات	١١٧	٣٦,٦
أربع دورات أو أكثر	٢٣	٧,١٩
المجموع	٣٢٠	١٠٠,٠

يتضح من الجدول (٢) أن أكثر من نصف أفراد العينة من المعلمات (٥٦,٢٥٪) لم يحصلن على دورات تدريبية في مجال الذكاء الاصطناعي، ثم يأتي أفراد العينة ممن حصلن على (من واحدة إلى ثلاث دورات) في مجال الذكاء الاصطناعي بنسبة (٣٦,٦٪)، وأخيراً يأتي من حصلن على (أربع دورات أو أكثر) في مجال الذكاء الاصطناعي، وذلك بنسبة مئوية (٧,١٩٪).

أداة الدراسة:

اعتمادًا على هدف الدراسة وأسئلتها ومنهجيتها، وبالرجوع إلى الأدبيات السابقة في مجال الدراسة، فقد تمثّلت الأداة في استبانة من إعداد الباحثان؛ للتعرف على وعي معلمات رياض الأطفال بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات القراءة لدى أطفال الروضة. وفيما يلي شرح لطريقة بناء الاستبانة، ووصف لطرق التحقّق من صدقها وثباتها:

بناء الاستبانة

تم بناء محاور الاستبانة وعباراتها بعد الرجوع إلى الدراسات والبحوث السابقة ذات العلاقة كدراسة (خلف، إسماعيل، ٢٠٢٢) (وائل، ٢٠٢٠) (الجندي،

(٢٠٢١) (الشهري ومدكور، ٢٠٢٢) (الصالح والبقي، ٢٠٢٣) (الحنو، ٢٠٢٤) (العلي، ٢٠٢٤) (النقي، ٢٠٢٤) (مايرز-بيرغ، ٢٠٢١) (نوريني، وآخرين، ٢٠٢٣) (أماليا وألفايد، ٢٠٢٥).

وبالاطلاع على الأدب التربوي، تبين للباحثين عدم وجود استبانة تحقق أهداف الدراسة؛ لذا تم تصميم استبانة لقياس وعي معلمات رياض الأطفال بتطبيقات الذكاء الاصطناعي. وتكوّنت الاستبانة في صورتها النهائية من قسمين: القسم الأول: البيانات الديموغرافية لعينة الدراسة، وتشمل عدد سنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية، وقد تم اختيارها نظرًا لاحتمالية ارتباطها بدور المعلمة في تنمية مهارات القراءة، في ظل تقارب بقية المتغيرات لدى العينة.

القسم الثاني: محاور الدراسة، وتشمل:

المحور الأول: وعي معلمات رياض الأطفال بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في الألعاب الإلكترونية والقصص الرقمية، ويتكون من (١٢) عبارة، ويتناول أدوار هذه التطبيقات في دعم التفاعل، وتقديم المحتوى التكميلي، والتغذية الراجعة، وتنمية الوعي الصوتي وربط الحرف بصوته.

المحور الثاني: تنمية مهارات القراءة من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ويتكون من (١٢) عبارة، ويتناول دور هذه التطبيقات في دعم الأنشطة القرائية، وتحسين الفهم، وتحليل الأخطاء، وتعزيز التفاعل الصوتي، وتنمية مهارات القراءة الأساسية. وقد استخدم مقياس ليكرت الثلاثي (أوافق، أوافق إلى حد ما، لا أوافق) لملاءمته طبيعة العينة وموافقة المحكمين عليه.

صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال استخدام نوعين من الصدق، هما:

صدق المحكمين:

للتحقق من صدق المحكمين للاستبانة؛ تم عرضها في صورتها الأولية على (٥) من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال الطفولة المبكرة والذكاء الاصطناعي؛ للتحقق من صحة صياغة فقرات عبارات الاستبانة، والحكم على مدى ملائمة العبارات للمحاور، وقدرتها على قياس ما وُضعت لأجله، ومدى ملائمة التدرُّج الثلاثي الذي يُحدّد استجابة أفراد الدراسة حول كل محور من محاورها، بالإضافة إلى بعض الملاحظات العامة حولها، وتم اعتماد العبارات التي اتفق عليها المحكمون بنسبة (٨٠٪ وأعلى). وبعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون تم اعتماد المحاور والعبارات التي أُجمِع عليها ليصبح عددها (٢٤) عبارة؛ لتُخرج الاستبانة في صورتها النهائية.

الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة على عينة الدراسة من معلمات رياض الأطفال، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون، كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل محور والدرجة الكلية للاستبانة، واستُخدم لذلك برنامج IBM SPSS Statistics

جدول رقم (٣): معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل محور من محاور

الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

المحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة
المحور الأول: وعي معلمات رياض الأطفال بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في الألعاب الإلكترونية والقصص الرقمية لدى أطفال الروضة	**٠,٩٧١
المحور الثاني: تنمية مهارات القراءة من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى أطفال الروضة	**٠,٩٧٩

* يعني مستوى الدلالة (٠,٠٥)، ** يعني مستوى الدلالة (٠,٠١)

كما يتضح من خلال معاملات ارتباط بيرسون في الجدول (٤) ارتباط الدرجة الكلية لكل محور من محوري الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، وجميعها دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)؛ حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٩٧١ - ٠,٩٧٩) على التوالي، وهي معاملات ارتباط مرتفعة؛ مما يدل على تحقق الاتساق الداخلي على مستوى محاور الاستبانة، وتحقيق صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، وأنها تتسم بدرجة (موافق) من الصدق، وأنها صالحة لقياس ما وُضعت لقياسه.

ثبات أداة الدراسة:

قصد بثبات المقياس اتساق نتائجه واستقرارها؛ أي أن يعطي درجات متقاربة عند إعادة تطبيقه على الأفراد أنفسهم في ظروف مماثلة. (حميدة، ٢٠٢٠)

وللتحقق من ثبات الاستبانة، تم احتساب معامل الثبات على عينة الدراسة من معلمات رياض الأطفال، وذلك باستخدام كل من: معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، وطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان - براون (Spearman-Brown Coefficient)؛ ويوضح الجدول التالي معاملات ثبات محاور وإجمالي الاستبانة.

جدول (٤): معاملات ثبات محاور الاستبانة باستخدام كل من معامل كرونباخ ألفا ومعامل ثبات التجزئة النصفية:

المحور	عدد العبارات	معامل ثبات كرونباخ ألفا	معامل ثبات التجزئة النصفية
المحور الأول: وعي معلمات رياض الأطفال بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في الألعاب الإلكترونية والقصص الرقمية لدى أطفال الروضة.	١٢	٠,٩٢٠	٠,٩٤١
المحور الثاني: تنمية مهارات القراءة من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى أطفال الروضة.	١٢	٠,٩٥٤	٠,٩٣٢
إجمالي الاستبانة	٢٤	٠,٩٦٧	٠,٩٦٤

يتضح من الجدول (٤) ارتفاع معاملات ثبات محوري الاستبانة باستخدام معامل كرونباخ ألفا؛ حيث بلغا (٠,٩٢٠ ، ٠,٩٥٤) على التوالي، كما بلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا لإجمالي الاستبانة (٠,٩٦٧) وهو معامل ثبات مرتفع، وقد بلغ معامل ثبات محوري الاستبانة باستخدام طريقة التجزئة النصفية (سبيرمان - براون) (٠,٩٤١ ، ٠,٩٣٢) على التوالي، كما بلغ معامل ثبات إجمالي الاستبانة بهذه الطريقة (٠,٩٦٤) وهو معامل ثبات مقبول أيضاً بهذه الطريقة؛ مما يدل على تحقق ثبات الاستبانة بشكل عام.

سادساً: الأساليب الإحصائية:

تم استخدام التحليل الإحصائي بواسطة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية IBM SPSS Statistics وذلك بعد ترميز البيانات وإدخالها للحاسب الآلي لحساب فئات المتوسط الحسابي؛ وتم إعطاء وزن للبدائل: (أوافق = ٣، أوافق إلى حدٍ ما = ٢، لا أوافق = ١)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى ثلاثة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس = $(3 - 1) \div 3 = 0,66$ وذلك للحصول على مدى المتوسطات لكل وصف أو بديل كما في الجدول الآتي:

جدول (٥): يبين توزيع مدى المتوسطات وفقاً للتدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات	المستوى
أوافق	٢,٣٤ - ٣,٠	مرتفع
أوافق إلى حدٍ ما	١,٦٧ - ٢,٣٣	متوسط
لا أوافق	١,٠ - ١,٦٦	منخفض

ولتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي جمعها للإجابة عن أسئلة الدراسة؛ تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

— معامل ارتباط "بيرسون": للتحقق من الاتساق الداخلي.

- كل من معامل ثبات "كرونباخ ألفا" ومعامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية سيرمان - براون Spearman-Brown Coefficient: لقياس ثبات الاستبانة.
- التكرارات والنسب المئوية: لوصف خصائص مجتمع الدراسة.
- المتوسط الحسابي "Mean": لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة حول عبارات محاور الاستبانة، وسنستخدمه في ترتيب العبارات، وعند تساوي المتوسط الحسابي سيكون الترتيب حسب أقل قيمة للانحراف المعياري.
- الانحراف المعياري "Standard Deviation": للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات محاور الاستبانة، ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات مجتمع الدراسة حول كل عبارة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركّزت الاستجابات وانخفض تشتُّتها بين المقياس.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما مستوى وعي معلمات رياض الأطفال بتطبيقات الذكاء الاصطناعي (القصص الرقمية) في تنمية مهارات القراءة (معرفة الحروف، الوعي الصوتي) لدى أطفال الروضة؟

وللإجابة عن هذا التساؤل، وللتعرف على درجة وعي معلمات رياض الأطفال بتطبيقات الذكاء الاصطناعي (القصص الرقمية) في تنمية مهارات القراءة (معرفة الحروف، الوعي الصوتي) لدى أطفال الروضة؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية

والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب حسب المتوسط الحسابي لعبارات المحور الأول: وعي معلمات رياض الأطفال بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في الألعاب الإلكترونية والقصص الرقمية لدى أطفال الروضة، وذلك من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال، كما هو موضَّح فيما يلي:

جدول (٦): يُبيِّن استجابات معلمات رياض الأطفال حول عبارات المحور الأول: وعي معلمات رياض الأطفال بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في الألعاب الإلكترونية والقصص الرقمية لدى أطفال الروضة

م	العبرة	أوافق	أوافق إلى حدٍ ما	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
١	ك تسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي من خلال الشخصيات الذكية في الألعاب في تحفيز الأطفال على التعلم بطريقة تفاعلية ممتعة.	٢٦٣	٥٥	٢	٢,٨٢	٠,٤	١	مرتفع
		٨٢,١٩ %	١٧,١٩	٠,٦٢				
٥	ك يساعد الذكاء الاصطناعي في تقديم قصص رقمية تُركز على الربط بين الحرف وصوته.	٢٥٠	٦٨	٢	٢,٧٨	٠,٤٣	٢	مرتفع
		٧٨,١٢ %	٢١,٢٥	٠,٦٣				
١١	ك تُعزِّز الألعاب الإلكترونية المدعومة بالذكاء الاصطناعي من تفاعل الأطفال مع المحتوى التعليمي.	٢٤٧	٧٢	١	٢,٧٧	٠,٤٣	٣	مرتفع
		٧٧,١٩ %	٢٢,٥	٠,٣١				

م	العبارة	أوافق	أوافق إلى حدٍ ما	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
٧	تسهم تطبيقات القصص الرقمية المتحركة في تعزيز معرفة الأطفال للحروف وأصواتها من خلال المحتوى المرئي والمسموع (مثل تطبيق فيوند).	ك	٢٤٧	٧١	٢	٢,٧٧	٤	مرتفع
		%	٧٧,١٩	٢٢,١٩	٠,٦٢			
١٠	يمكن لتطبيقات القصص الرقمية المدعومة بالذكاء الاصطناعي أن تجعل القراءة أكثر جاذبية للأطفال (مثل تطبيق موشن).	ك	٢٣٦	٨٤	٠	٢,٧٤	٥	مرتفع
		%	٧٣,٧٥	٢٦,٢٥	٠			
٦	تساعد التطبيقات المدعومة بالذكاء الاصطناعي على تنمية مهارات الوعي الصوتي للأطفال في فترات البرنامج اليومي.	ك	٢٣٤	٨٢	٤	٢,٧٢	٦	مرتفع
		%	٧٣,١٢	٢٥,٦٣	١,٢٥			
٢	تتيح تطبيقات الذكاء الاصطناعي للأطفال التعلم التكميلي عبر تقديم محتوى مناسب لمستواهم اللغوي (مثل تطبيق دولينجو).	ك	٢٣١	٨٦	٣	٢,٧١	٧	مرتفع
		%	٧٢,١٩	٢٦,٨٧	٠,٩٤			

م	العبارة	أوافق	إلى حدٍ ما	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
٨	تُسهّم الألعاب الإلكترونية في تعزيز قدرة الأطفال على إدراك العلاقة بين شكل الحرف وصوته.	ك	٢٣٦	٧٦	٨	٢,٧١	٨	مرتفع
		%	٧٣,٧٥	٢٣,٧٥	٢,٥			
١٢	أستخدم الذكاء الاصطناعي في تطوير المحتوى التعليمي للأطفال في مرحلة الروضة.	ك	٢٣٤	٧٦	١٠	٢,٧٠	٩	مرتفع
		%	٧٣,١٢	٢٣,٧٥	٣,١٣			
٩	يمكن لتطبيقات القصص الرقمية المدعومة بالذكاء الاصطناعي أن تسهم في تحسين مهارات القراءة لدى الأطفال (مثل تطبيق كانفا).	ك	٢١٩	٩٥	٦	٢,٦٧	١٠	مرتفع
		%	٦٨,٤٤	٢٩,٦٩	١,٨٧			
٤	يندمج الأطفال بطريقة أفضل مع القصص الرقمية التي تستخدم الذكاء الاصطناعي مقارنةً بالقصص التقليدية.	ك	٢٢٣	٨٦	١١	٢,٦٦	١١	مرتفع
		%	٦٩,٦٩	٢٦,٨٧	٣,٤٤			
٣	تساعد التطبيقات الذكية في الألعاب الإلكترونية على تقديم تغذية راجعة مخصصة لكل طفل (مثل تطبيق كويز أليز).	ك	٢١٦	٩٥	٩	٢,٦٥	١٢	مرتفع
		%	٦٧,٥	٢٩,٦٩	٢,٨١			
المتوسط العام للمحور					٢,٧٢	٠,٣٣	مرتفع	

يتضح من الجدول (٦) أن استجابات معلمات رياض الأطفال على عبارات محور وعيهن بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في الألعاب الإلكترونية والقصص الرقمية جاءت بدرجة مرتفعة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٧٢ من ٣,٠)، مما يشير إلى موافقتهن على عبارات المحور بشكل عام. كما تراوحت المتوسطات بين (٢,٦٥ - ٢,٨٢)، مما يدل على اتفاق المعلمات على جميع العبارات.

جاءت العبارة (تسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي من خلال الشخصيات الذكية في الألعاب في تحفيز الأطفال على التعلم بطريقة تفاعلية ممتعة) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٨٢) وانحراف معياري (٠,٤٠)، وتدعم هذه النتيجة ما أشار إليه العوام (٢٠٢١) من أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تقدم حلولاً تعليمية تفاعلية محفزة. كما تتفق مع دراسة أماليا وأفلايد (٢٠٢٥) التي أكدت دور التطبيقات التفاعلية في زيادة دافعية الأطفال وتحسين مهارات القراءة.

ومن الناحية النظرية، تنسجم هذه النتيجة مع نظرية العقل لدى محارب (٢٠٢٣)، التي تؤكد قدرة الأطفال على فهم النوايا والتفاعل مع الشخصيات، كما تتفق مع نظرية ثورندايك (التعلم بالمحاولة والخطأ)؛ حيث يسهم التفاعل والتكرار والتغذية الراجعة في تعزيز التعلم (كريم، ٢٠٢٥).

وترى الباحثتان أن استخدام الشخصيات الذكية في الألعاب يمثل أسلوباً فعالاً في جذب انتباه الأطفال وتعزيز تفاعلهم، من خلال بيئة تعليمية ممتعة تتناسب مع خصائص مرحلة الطفولة المبكرة القائمة على التعلم باللعب.

جاءت العبارة (يساعد الذكاء الاصطناعي في تقديم قصص رقمية تركز على الربط بين الحرف وصوته) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٧٨) وانحراف معياري (٠,٤٣). وتنسجم هذه النتيجة مع ما أوردته دراسة أماليا وأفلايد (٢٠٢٥) حول

فاعلية التطبيقات التفاعلية في تنمية مهارات القراءة؛ حيث تتيح القصص الرقمية فرصًا لربط الحروف بأصواتها من خلال أنشطة تدعم التعلم. كما يدعم ذلك ما أشار إليه محمد (٢٠٢٤) من قدرة الذكاء الاصطناعي على تقديم محتوى مخصص يعزز اكتساب مهارات الوعي الصوتي تدريجيًا. وتتفق هذه النتيجة أيضًا مع طريقة التعلم الصوتي التي أوضحها أحمد (٢٠٢٢)، والتي تقوم على ربط الحرف بصوته بوصفه أساسًا في تعلم القراءة. ومن الناحية النظرية، تتماشى هذه النتيجة مع نظرية العقل لدى محارب (٢٠٢٣)، وكذلك مع نظرية ثورنرايك (التعلم بالمحاولة والخطأ) التي تؤكد دور التكرار والتغذية الراجعة في تعزيز التعلم (كريم، ٢٠٢٥). وترى الباحثتان أن القصص الرقمية المدعومة بالذكاء الاصطناعي تمثل أداة فعالة في تنمية مهارة الربط بين الحروف وأصواتها داخل البيئة الصفية.

جاءت العبارة (تُعزّز الألعاب الإلكترونية المدعومة بالذكاء الاصطناعي من تفاعل الأطفال مع المحتوى التعليمي) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٢,٧٧) وانحراف معياري (٠,٤٣)، وهو ما يتفق مع ما ذكرته سدايا (٢٠٢٣) حول دور الذكاء الاصطناعي في توفير بيئة تعليمية تفاعلية تعزز اندماج الأطفال. ومن الناحية النظرية، تنسجم هذه النتيجة مع نظرية العقل لدى محارب (٢٠٢٣) وما أوضحه غازي (٢٠٢٤) من قدرة الطفل على التفاعل مع المثيرات التفاعلية؛ حيث تسهم الشخصيات الذكية في تعزيز هذا التفاعل. وترى الباحثتان أن هذا النوع من التفاعل لا يقتصر على الجانب الترفيهي، بل يسهم في دعم تعلم مهارات القراءة، من خلال تعزيز معرفة الحروف والوعي الصوتي بطريقة طبيعية وتفاعلية.

وبعد استعراض أعلى ثلاث عبارات حصلت على موافقة مرتفعة من معلمات رياض الأطفال، يتضح أن مستوى وعيهم كان مرتفعًا تجاه التطبيقات التعليمية

المرتبطة بالذكاء الاصطناعي، خاصة تلك التي تعتمد على الشخصيات الذكية والقصص الرقمية التفاعلية. إلا أن بعض العبارات سجلت متوسطات أقل نسبياً، مما يشير إلى وجود تفاوت في وعي المعلمات ببعض الجوانب التفصيلية لهذه التطبيقات، وقد يعود ذلك إلى اختلاف الخبرة التربوية أو التقنية في توظيفها داخل الفصول.

ومن أبرز العبارات التي جاءت في المرتبة الأخيرة ضمن المحور الأول العبارة (تساعد التطبيقات الذكية في الألعاب الإلكترونية على تقديم تغذية راجعة مخصصة لكل طفل مثل تطبيق كوزير ألايز)؛ حيث سجلت أقل متوسط حسابي (٢,٦٥) بانحراف معياري (٠,٥٣)، مما يدل على تباين نسبي في آراء المعلمات. وتشير هذه النتيجة إلى أن وعي المعلمات بميزة التغذية الراجعة المخصصة ما يزال أقل مقارنة ببقية الخصائص، رغم أهميتها كما أوضح غازي (٢٠٢٤)؛ حيث تتيح الأنظمة الذكية تكييف المحتوى وفق استجابات الطفل. كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة نوريني وآخرين (٢٠٢٣) حول دور أدوات الألعاب في تقديم تغذية راجعة فورية تدعم التعلم. وترتبط هذه النتيجة أيضاً بنظرية ثورندايك التي تؤكد أهمية التغذية الراجعة في تعديل السلوك وتعزيز التعلم (كريم، ٢٠٢٥). وترى الباحثتان أن هذه الخاصية تتطلب تدريباً متخصصاً لتمكين المعلمات من توظيفها بفاعلية داخل البيئة الصفية.

كما جاءت العبارة (يندمج الأطفال بطريقة أفضل مع القصص الرقمية التي تستخدم الذكاء الاصطناعي مقارنةً بالقصص التقليدية) بمتوسط حسابي (٢,٦٦) وانحراف معياري (٠,٥٤)، مما يشير إلى تباين ملحوظ في آراء المعلمات. ورغم ما تؤكدته الأدبيات من فاعلية القصص الرقمية في تعزيز التفاعل، كما أوضحت دراسة

بيرغ-مايرز (٢٠٢٢)، فإن هذا التباين قد يعكس محدودية التطبيق أو اختلاف الخبرات لدى المعلمات. ومن منظور نظرية العقل لدى محارب (٢٠٢٣)، تسهم القصص التفاعلية في تنمية فهم الطفل للنوايا والمعاني، إلا أن فاعليتها تعتمد على أسلوب توظيفها داخل البيئة التعليمية. وترى الباحثتان أن التفوق لا يرتبط بالوسيلة ذاتها، بل بطريقة التقديم التفاعلي التي تتطلب إعدادًا وتدريبًا مناسبًا.

وأما في المرتبة العاشرة فجاءت عبارة (يمكن للقصص الرقمية المدعومة بالذكاء الاصطناعي أن تسهم في تحسين مهارات القراءة لدى الأطفال، مثل: تطبيق كانفا) بمتوسط حسابي (٢,٦٧) وانحراف معياري (٠,١٥)، وهو ما يدل على تقارب نسبي في آراء المعلمات مع ميل إلى درجة الموافقة المتوسطة، ويعكس ذلك تفاوتًا في وعيهن بقدرة هذه التطبيقات على تحسين مهارات القراءة، خاصة تلك التي تعتمد على تصميم المحتوى التفاعلي. ويتفق ذلك مع ما أشار إليه غازي (٢٠٢٤) من أن الذكاء الاصطناعي يعتمد على تحليل المعلومات وتكييف المحتوى وفقًا لحالة المتعلم بما يعزز فاعلية التعلم، وهو ما يمكن تحقيقه عند توظيف القصص الرقمية التفاعلية بشكل مناسب. كما تنسجم هذه النتيجة مع نظرية ثورندايك التي أوردتها كريم (٢٠٢٥)، والتي تؤكد أن التكرار والتغذية الراجعة يساهمان في ترسيخ المهارات القرائية.

ويتضح من قيم الانحراف المعياري في الجدول أنها تتراوح بين (٠,٤٠) - (٠,٥٤)، مما يدل على تقارب عام في استجابات المعلمات مع وجود تباين نسبي في بعض العبارات. فقد سجلت العبارة (تسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي من خلال الشخصيات الذكية في الألعاب في تحفيز الأطفال على التعلم بطريقة تفاعلية ممتعة) أقل انحراف معياري (٠,٤٠)، مما يشير إلى اتفاق كبير بين المعلمات حولها، في حين

سجلت العبارة (يندمج الأطفال بطريقة أفضل مع القصص الرقمية التي تستخدم الذكاء الاصطناعي مقارنةً بالقصص التقليدية) أعلى انحراف معياري (٠,٥٤)، مما يدل على تباين في الآراء حولها.

وتشير هذه النتائج إلى وجود إجماع نسبي لدى المعلمات حول دور الشخصيات الذكية في تعزيز التفاعل والدافعية، مقابل تباين في الوعي ببعض الجوانب المتقدمة، مثل التغذية الراجعة المخصصة؛ حيث سجلت العبارة (تساعد التطبيقات الذكية في الألعاب الإلكترونية على تقديم تغذية راجعة مخصصة لكل طفل، مثل: تطبيق كوزير ألايز) انحرافًا معياريًا مرتفعًا نسبيًا (٠,٥٣)، مما يعكس اختلافًا في مستوى إدراك هذه الخاصية. وترى الباحثتان أن ذلك قد يعود إلى الحاجة إلى تدريب متخصص على استخدام هذه التطبيقات، نظرًا لاعتمادها على مهارات تقنية وتربوية، مؤكدة أن هذا التباين لا يدل على ضعف عام في الوعي، بل يشير إلى الحاجة إلى تعزيز الجوانب التطبيقية المتقدمة في توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي.

السؤال الثاني: ما مستوى وعي معلمات رياض الأطفال بتطبيقات الذكاء الاصطناعي (الألعاب التعليمية) في تنمية مهارات القراءة (معرفة الحروف، الوعي الصوتي) لدى أطفال الروضة؟

وللإجابة عن هذا التساؤل، وللتعرّف على وعي معلمات رياض الأطفال بتطبيقات الذكاء الاصطناعي (الألعاب التعليمية) في تنمية مهارات القراءة (معرفة الحروف، الوعي الصوتي) لدى أطفال الروضة؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب حسب المتوسط الحسابي لعبارات المحور الثاني: تنمية مهارات القراءة من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي

لدى أطفال الروضة، وذلك من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال، كما هو موضَّح فيما يلي:

جدول (٧): يُبيِّن استجابات معلمات رياض الأطفال حول عبارات المحور الثاني: تنمية مهارات القراءة من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى أطفال الروضة

م	العبرة	أوافق	أوافق إلى حدٍ ما	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
٤	يساعد الذكاء الاصطناعي في تقديم أنشطة قرائية تدعم ربط الحروف بأصواتها؛ مما يُيسِّل تعلم القراءة للأطفال.	ك	٢٤٣	٧٧	٠	٢,٧٦	١	مرتفع
		%	٧٥,٩٤	٢٤,٠٦	٠			
١٢	تساعد الألعاب التعليمية الأطفال في تحسين قدرتهم على نطق الكلمات بشكل صحيح.	ك	٢٣٨	٨١	١	٢,٧٤	٢	مرتفع
		%	٧٤,٣٨	٢٥,٣١	٠,٣١			
٢	تدعم تطبيقات الذكاء الاصطناعي الربط بين النص والصورة؛ مما يسهم في تحسين الفهم القرائي.	ك	٢٣٩	٧٧	٤	٢,٧٣	٣	مرتفع
		%	٧٤,٦٩	٢٤,٠٦	١,٢٥			

م	العبارة	أوافق إلى حدٍ ما	أوافق لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
٥	تُعزِّز تطبيقات الذكاء الاصطناعي المهارات اللغوية للأطفال من خلال التكرار والتفاعل الصوتي (مثل: تطبيق دوليجو).	ك	٢٣١	٨٥	٤	٤	مرتفع
		%	٧٢,١٩	٢٦,٥٦	١,٢٥		
٦	تتيح تطبيقات الذكاء الاصطناعي للمعلمات تصميم محتوى تفاعلي يُعزِّز مهارات القراءة (مثل تطبيق كانفا).	ك	٢٣١	٨٥	٤	٤م	مرتفع
		%	٧٢,١٩	٢٦,٥٦	١,٢٥		
٩	تسهم القصص الرقمية في تحفيز حب القراءة لدى الأطفال من خلال التفاعل مع النصوص.	ك	٢٢٩	٨٨	٣	٤م	مرتفع
		%	٧١,٥٦	٢٧,٥	٠,٩٤		
٨	تسهم القصص الرقمية التفاعلية في تحسين قدرة الأطفال على قراءة الكلمات الجديدة.	ك	٢٣٠	٨٥	٥	٧	مرتفع
		%	٧١,٨٨	٢٦,٥٦	١,٥٦		

م	العبارة	أوافق	أوافق إلى حدٍ ما	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
١٠	تساعد الألعاب الإلكترونية التعليمية على تحسين الوعي الصوتي لدى الأطفال.	ك	٢٢٦	٩٠	٤	٢,٦٩	٨	مرتفع
		%	٧٠,٦٢	٢٨,١٣	١,٢٥			
١١	تسهم القصص الرقمية في تعزيز قدرة الأطفال على معرفة الحروف الهجائية.	ك	٢٢٠	٩٨	٢	٢,٦٨	٩	مرتفع
		%	٦٨,٧٥	٣٠,٦٣	٠,٦٢			
٧	تُوفّر الألعاب التفاعلية أنشطة لتعزيز قدرة الطفل على قراءة الكلمات بشكل دقيق.	ك	٢٢١	٩٦	٣	٢,٦٨	١٠	مرتفع
		%	٦٩,٠٦	٣٠	٠,٩٤			
١	تسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تقديم أنشطة قرائية متخصصة لمستوى كل طفل.	ك	٢١٠	١٠٢	٨	٢,٦٣	١١	مرتفع
		%	٦٥,٦٢	٣١,٨٨	٢,٥			
٣	تساعد أدوات الذكاء الاصطناعي على تحليل أخطاء القراءة وتصحيحها تلقائيًا لدعم تعلم الأطفال.	ك	٢١٢	٩٧	١١	٢,٦٣	١٢	مرتفع
		%	٦٦,٢٥	٣٠,٣١	٣,٤٤			
المتوسط العام للمحور					٢,٧٠	٠,٣٨	مرتفع	

يتضح من الجدول (٧) أن استجابات معلمات رياض الأطفال على عبارات محور تنمية مهارات القراءة من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى أطفال الروضة جاءت بدرجة مرتفعة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٧٠ من ٣,٠)، مما يشير إلى موافقتهم على عبارات المحور بشكل عام. كما تراوحت المتوسطات بين (٢,٦٣ - ٢,٧٦)، مما يدل على اتفاق المعلمات على جميع العبارات.

وجاءت العبارة (يساعد الذكاء الاصطناعي في تقديم أنشطة قرائية تدعم ربط الحروف بأصواتها؛ مما يُسهّل تعلّم القراءة للأطفال) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٧٦) وانحراف معياري (٠,٤٣)، مما يدل على اتفاق مرتفع حول فاعلية الذكاء الاصطناعي في دعم مهارة الربط الصوتي البصري. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أماليا وألفايد (٢٠٢٥) التي أوضحت دور التطبيقات التفاعلية في دعم مهارات الربط بين الحروف وأصواتها، كما تتوافق مع ما أشار إليه محمد (٢٠٢٤) من قدرة الذكاء الاصطناعي على تقديم محتوى متدرج يراعي الفروق الفردية. وترتبط هذه النتيجة أيضاً بطريقة الوعي الصوتي التي أوضحها أحمد (٢٠٢٢)، كما تدعمها نظرية ثورندايك التي تؤكد دور التكرار والتغذية الراجعة في ترسيخ التعلم (كريم، ٢٠٢٥). وترى الباحثتان أن هذه الخاصية تمثل أساس تعلم القراءة في مرحلة الطفولة المبكرة، ويعززها الذكاء الاصطناعي من خلال الأنشطة التفاعلية المتكررة.

كما جاءت العبارة (تساعد الألعاب التعليمية الأطفال في تحسين قدرتهم على نطق الكلمات بشكل صحيح) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٧٤) وانحراف معياري (٠,٤٥)، مما يشير إلى اتفاق مرتفع حول دور الألعاب التعليمية في تطوير مهارات النطق. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نوريني وآخرين (٢٠٢٣) التي بينت دور الألعاب في تعزيز التفاعل وتكرار المحاولة، وكذلك مع دراسة بيرغ-مايرز

(٢٠٢٢) التي أوضحت أثر الوسائط التفاعلية في دعم الإدراك اللغوي. وترتبط هذه النتيجة بنظرية ثورنडाيك التي تؤكد دور التكرار والتغذية الراجعة، كما تنسجم مع نظرية العقل لدى محارب (٢٠٢٣) في تفسير تفاعل الطفل مع الشخصيات الذكية. وترى الباحثتان أن الألعاب التعليمية التفاعلية تمثل بيئة مناسبة لتطوير النطق لدى الأطفال من خلال التعلم الممتع وإتاحة الفرصة للمحاولة دون توتر.

وجاءت العبارة (تدعم تطبيقات الذكاء الاصطناعي الربط بين النص والصورة؛ مما يسهم في تحسين الفهم القرائي) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٢,٧٣) وانحراف معياري (٠,٤٧)، مما يشير إلى موافقة مرتفعة مع وجود تفاوت بسيط في الآراء. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نوريني وآخرين (٢٠٢٣) التي أوضحت دور الأدوات الذكية في ربط المفاهيم بالتمثيلات البصرية ودعم الفهم القرائي. كما ترتبط بنظرية العقل لدى محارب (٢٠٢٣) في تعزيز إدراك المعاني، ونظرية ثورنडाيك التي تؤكد دور التكرار والتغذية الراجعة في الوصول إلى الفهم الصحيح (كريم، ٢٠٢٥). وترى الباحثتان أن هذه الخاصية تسهم في تنمية الفهم القرائي من خلال ربط الكلمات بالصور وتعزيز التفاعل.

وجاءت العبارة (تساعد أدوات الذكاء الاصطناعي على تحليل أخطاء القراءة وتصحيحها تلقائيًا لدعم تعلّم الأطفال) بأقل متوسط حسابي (٢,٦٣) وانحراف معياري (٠,٥٥)، وهو الأعلى في هذا المحور؛ مما يدل على تباين واضح في آراء المعلمات. وتشير هذه النتيجة إلى محدودية وعي بعض المعلمات بهذه الخاصية، رغم ما أوردته دراسة أماليا وألفايد (٢٠٢٥) من قدرة التطبيقات على تتبع أخطاء الطفل وتقديم أنشطة تصحيحية. كما ترتبط هذه النتيجة بنظرية العقل لدى محارب (٢٠٢٣) في تقديم استجابات مخصصة، ونظرية ثورنडाيك التي تؤكد أهمية التغذية

الراجعة الفورية في التعلم (كريم، ٢٠٢٥). وترى الباحثتان أن ذلك يشير إلى الحاجة إلى تدريب المعلمات على توظيف هذه الإمكانيات بشكل فعال.

كما جاءت العبارة (تسهل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تقديم أنشطة قرائية متخصصة لمستوى كل طفل) بمتوسط حسابي (٢,٦٣) وانحراف معياري (٠,٥٣)، مما يدل على تباين في آراء المعلمات حول هذه الخاصية. ورغم ما أشارت إليه دراسة أماليا وأفلايد (٢٠٢٥) من قدرة بعض التطبيقات على تكييف المحتوى وفق مستوى الطفل، فإن تفعيل هذه الخاصية يعتمد على وعي المعلمة بها. كما يدعم ذلك ما أشار إليه محارب (٢٠٢٣) حول أهمية مراعاة مستوى المتعلم في فهم المحتوى. وترى الباحثتان أن هذه النتيجة تؤكد الحاجة إلى تطوير مهارات المعلمات في توظيف التعلم المخصص بما يدعم الفروق الفردية بين الأطفال.

ثم جاءت العبارة (تؤثر الألعاب التفاعلية أنشطة قراءة للأطفال قادرة على تعزيز قدرة الطفل على قراءة الكلمات بشكل دقيق) في المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي (٢,٦٨) وانحراف معياري (٠,٤٩)، مما يشير إلى درجة متوسطة من الاتفاق حول فاعلية الألعاب التفاعلية في تحسين دقة القراءة. وقد يعكس ذلك محدودية تجربة بعض المعلمات أو عدم توظيف هذه الألعاب بشكل منهجي داخل الصف. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نوريني وآخرين (٢٠٢٣) التي أوضحت دور الألعاب التعليمية في تعزيز المهارات اللغوية من خلال التفاعل والتكرار. كما ترتبط هذه النتيجة بنظرية ثورندايك التي تؤكد دور التكرار والتغذية الراجعة في ترسيخ التعلم (كريم، ٢٠٢٥). وترى الباحثتان أن فاعلية هذه الألعاب تعتمد على توظيفها ضمن خطة تربوية موجهة تدعم مهارات القراءة لدى الأطفال.

ويتضح من قيم الانحراف المعياري لعبارات هذا المحور أنها تتراوح بين (٠,٤٣ - ٠,٥٥)، مما يدل على تقارب عام في استجابات المعلمات مع وجود تباين نسبي في بعض العبارات. فقد سجلت العبارة (يساعد الذكاء الاصطناعي في تقديم أنشطة قرائية تدعم ربط الحروف بأصواتها؛ مما يُسهّل تعلّم القراءة للأطفال) أقل انحراف معياري، مما يشير إلى اتفاق كبير حولها، في حين سجلت العبارة (تساعد أدوات الذكاء الاصطناعي على تحليل أخطاء القراءة وتصحيحها تلقائيًا لدعم تعلّم الأطفال) أعلى انحراف معياري، مما يدل على تباين في الآراء حولها.

وللإجابة عن التساؤل الرئيس للدراسة: "ما وعي معلمات رياض الأطفال بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات القراءة (معرفة الحروف، الوعي الصوتي) لدى أطفال الروضة؟" سوف نستعرض المتوسط العام لمُحَوِّري الاستبانة. وذلك بحساب المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد العينة من معلمات رياض الأطفال حول كل محور وإجمالي الاستبانة، كما هو موضَّح فيما يأتي:

جدول (٨): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمُحاور الاستبانة وترتيبها لدى معلمات

رياض الأطفال

المستوى	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المحور
مرتفع	١	٠,٣٣	٢,٧٢	المحور الأول: وعي معلمات رياض الأطفال بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في الألعاب الإلكترونية والقصص الرقمية لدى أطفال الروضة.
مرتفع	٢	٠,٣٨	٢,٧٠	المحور الثاني: تنمية مهارات القراءة من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى أطفال الروضة.
مرتفع		٠,٣٤	٢,٧١	المتوسط العام لوعي معلمات رياض الأطفال بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات القراءة (معرفة الحروف، الوعي الصوتي) لدى أطفال الروضة.

يتضح من الجدول (٨) أن المتوسط الحسابي العام لوعي معلمات رياض الأطفال بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات القراءة لدى أطفال الروضة بلغ (٢,٧١)، مما يشير إلى موافقتهم بدرجة (أوافق)، وهو ما يعكس مستوى جيداً من الوعي. كما جاء المحور الأول في المرتبة الأولى بمتوسط (٢,٧٢) وانحراف معياري (٠,٣٣)، يليه المحور الثاني بمتوسط (٢,٧٠) وانحراف معياري (٠,٣٨)، مع تقارب واضح بين المحورين.

وتدل هذه النتائج على أن المعلمات يمتلكن وعياً عاماً بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم المبكر، خاصة في الجوانب التفاعلية المرتبطة بالألعاب والقصص الرقمية، مع وجود تباين في بعض الجوانب المتقدمة مثل التغذية الراجعة، وتحليل الأخطاء، وتخصيص الأنشطة. وترى الباحثتان أن ذلك يستدعي تقديم برامج تدريبية متخصصة لتعزيز توظيف هذه التطبيقات بشكل أكثر فاعلية، وهو ما يتوافق مع توجهات الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدايا، ٢٠٢٣) في تطوير كفاءة الكوادر التعليمية.

وعليه، تركز وعي المعلمات بشكل أكبر على الخصائص الواضحة للتطبيقات، مقابل تباين في إدراك الجوانب التقنية المتقدمة، مما يشير إلى الحاجة إلى دعم تدريبي يعزز الاستخدام المتخصص لهذه الأدوات في تنمية مهارات القراءة. وترى الباحثتان أن مستوى الوعي العام جاء جيداً، مع ضرورة تطوير مهارات المعلمات في الجوانب التطبيقية المتقدمة.

خاتمة الدراسة:

نتائج المحاور:

- النتائج العامة للدراسة:

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى وعي معلمات رياض الأطفال بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات القراءة لدى أطفال الروضة جاء بمستوى متوسط إلى مرتفع؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٧١)، مما يشير إلى وجود إدراك إيجابي لدى المعلمات لأهمية توظيف هذه التطبيقات في دعم مهارات القراءة الأساسية، ولا سيما مهارتي معرفة الحروف والوعي الصوتي. وتُفسّر هذه النتيجة في ضوء ما أكدته الأدبيات التربوية من أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي القائمة على التفاعل السمعي والبصري تسهم في تعزيز دافعية التعلم لدى الأطفال، وتدعم اكتساب المهارات اللغوية في مرحلة الطفولة المبكرة. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة إبراهيم (٢٠٢٣) التي أثبتت فاعلية الألعاب الرقمية في تنمية مهارة الاستعداد للقراءة، في حين تختلف جزئيًا مع نتائج دراسة العلي (٢٠٢٤) التي أشارت إلى انخفاض مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى المعلمات، وهو اختلاف يمكن تفسيره بتباين السياقات التعليمية ومستوى الدعم المؤسسي والتدريب المهني المتاح.

- نتائج المحور الأول:

وعى معلمات رياض الأطفال بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في الألعاب الإلكترونية والقصص الرقمية، أشارت نتائج هذا المحور إلى موافقة معلمات رياض الأطفال على دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الألعاب الإلكترونية والقصص الرقمية في تنمية مهارات القراءة لدى الأطفال، مما يعكس وعيًا بأهمية هذه

التطبيقات في تقديم محتوى تعليمي تفاعلي وجذاب. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما ورد في الإطار النظري حول دور القصص الرقمية والألعاب التعليمية المدعومة بالتقنيات الذكية في تعزيز التعلم النشط، وتنمية مهارات الربط بين الحروف وأصواتها. كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة حسين (٢٠٢٣) التي أكدت فاعلية التقنيات الرقمية في تحسين الاستعداد القرائي لدى الأطفال، ومع ما أشارت إليه دراسة خلف وإسماعيل (٢٠٢٢) حول العلاقة الوثيقة بين الوعي الصوتي والمعرفة المطبوعة. ومع ذلك، تُفسّر هذه النتائج في حدود عينة الدراسة الحالية، ولا يمكن تعميمها على جميع معلمات رياض الأطفال في بيئات تعليمية مختلفة.

- نتائج المحور الثاني:

دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات القراءة لدى أطفال الروضة أظهرت نتائج هذا المحور أن معلمات رياض الأطفال يوافقن على دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات القراءة لدى الأطفال، خاصة فيما يتعلق بدعم الوعي الصوتي، وربط الحروف بأصواتها، وتنمية الفهم القرائي المبكر. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أكدت عليه النظريات التربوية المعاصرة من أهمية التفاعل السمعي والبصري والتغذية الراجعة الفورية في ترسيخ المهارات اللغوية لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة. كما تتفق هذه النتائج مع دراسة إبراهيم (٢٠٢٣) التي بينت أثر الألعاب الرقمية في تنمية الاستعداد للقراءة، ومع دراسة خلف وإسماعيل (٢٠٢٢) التي أوضحت أن الوعي الصوتي يعد مؤشراً مهماً للتنبؤ بالقراءة المبكرة. إلا أن هذه النتائج تشير في الوقت ذاته إلى الحاجة إلى تعزيز الممارسات التطبيقية داخل الصفوف، خاصة في ظل ما أظهرته دراسة العلي (٢٠٢٤) من انخفاض في مهارات التوظيف الفعلي لتطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى المعلمات.

- مناقشة النتائج في ضوء حدود الدراسة:

تُفسّر نتائج الدراسة الحالية في إطار حدودها المنهجية، والمتمثلة في طبيعة العينة التي اقتصرَت على معلمات رياض الأطفال، والسياق التعليمي الذي أُجريت فيه الدراسة، الأمر الذي يستدعي توخي الحذر عند تعميم النتائج على مجتمعات تعليمية أخرى تختلف في الإمكانيات التقنية أو السياسات التعليمية. ومع ذلك، فإن النتائج تقدم دلالات علمية وتطبيقية مهمة يمكن الاستفادة منها في تطوير برامج تدريب معلمات رياض الأطفال، وتعزيز وعيهن بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات القراءة لدى الأطفال.

التوصيات:

- في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة تقترح الباحثتان عددًا من التوصيات التي ستسهم في زيادة وعي معلمات رياض الأطفال بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات القراءة لدى طفل الروضة، وذلك على النحو التالي:
- تضمين موضوع الذكاء الاصطناعي ضمن برامج إعداد معلمات رياض الأطفال في كليات التربية، بحيث يُدرّس كمقرر مستقل يُعزّز من وعي المعلمات بتطبيقات الذكاء الاصطناعي.
 - تنظيم ورش تدريبية متخصصة لمعلمات رياض الأطفال حول كيفية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي (مثل: القصص الرقمية، والألعاب التعليمية)؛ لتطوير مهارات القراءة، مع التركيز على الوعي الصوتي ومعرفة الحروف.
 - دعم الروضات بالأجهزة والتقنيات المناسبة التي تتيح للمعلمات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي داخل البيئة الصفية بشكل تفاعلي وآمن.
 - إعداد دليل إرشادي عملي لمعلمات رياض الأطفال يحتوي على خطوات واضحة وأمثلة لتفعيل القصص الرقمية والألعاب التعليمية في تنمية مهارات القراءة لدى الأطفال.
 - تشجيع الشراكة بين الأسرة والمدرسة من خلال نشر التوعية لأولياء الأمور بأهمية دعم أطفالهم عند استخدام التطبيقات التعليمية، وضبط استخدام التقنية في المنزل بما يُحقّق فائدة تعليمية.
 - تطوير منصات تعليمية وطنية تفاعلية مخصصة لرياض الأطفال، مدعومة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتتكيف مع احتياجات كل طفل في القراءة المبكرة.

المقترحات:

- تأمل الباحثان أن تكون الدراسة الحالية مقدّمة لدراسات مستقبلية في مجال تنمية وعي معلمات رياض الأطفال بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات القراءة لدى طفل الروضة؛ لذا تقترح عددًا من الدراسات المستقبلية:
- إجراء دراسات مقارنة بين فاعلية التطبيقات التعليمية المدعومة بالذكاء الاصطناعي وغير المدعومة به في تنمية مهارات القراءة لدى طفل الروضة.
 - دراسة العلاقة بين وعي المعلمات بتطبيقات الذكاء الاصطناعي ومؤهلاتهن الأكاديمية أو سنوات الخبرة.
 - إجراء بحوث مستقبلية حول أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي على جوانب أخرى من اللغة، مثل: الفهم القرائي، وتكوين الجمل لدى أطفال الروضة.
 - توسيع نطاق الدراسات لتشمل الروضات الحكومية والخاصة في مختلف مناطق المملكة؛ لضمان شمولية النتائج وعمق التحليل.
 - تقويم محتوى التطبيقات التعليمية الشائعة في السوق المحلي والعالمي وتحديد مدى توافقها مع أهداف المنهج الوطني السعودي لرياض الأطفال.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، إيمان. (٢٠٢٣). فاعلية استخدام إستراتيجية الألعاب الرقمية في تنمية مهارة الاستعداد للقراءة في مرحلة الطفولة المبكرة. مجلة الطفولة، (٤٤)، ٢٥.
- أبو النصر، مدحت. (٢٠٢٠). الذكاء الاصطناعي في المنظمات الذكية. المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- الأحمد، عبد السلام. (٢٠٢٣). دراسة حول استخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات في الدول العربية. المجلة الليبية للدراسات الأكاديمية المعاصرة، ١(١)، ١٩-١.
- أحمد، محسن عمر. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة. مجلة الطفولة، ٤١.
- البرقوقي، عادل. (٢٠٢٠). تحسين المهارات الأساسية للغة العربية وعمليات الذاكرة لدى الأطفال ذوي القدرات الخاصة. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- بو القرعة، سعيدة، كريوط، كريمة. (٢٠٢٠) الوعي الصوتي ومراحل اكتساب القراءة عند الطفل. المركز الجامعي عبد الحفيظ بو الصوف لميلة.
- التحديات والرهانات. أعمال الملتقى الوطني للغة العربية وبرامج الذكاء الاصطناعي: الواقع والرهانات. (الفصل الأول، ص ٢١٠-٢١٣). جامعة مصطفى إسطنبولي.
- الجندي، شيماء. (٢٠٢١). برنامج قائم على بعض إستراتيجيات التعليم المتمايز لتنمية المهارات اللغوية لدى طفل الروضة. مجلة الطفولة والتربية، ١٣(٤٨)، ١٩٧-٣١٢.
- حسين، أسماء حسن علي. (٢٠٢٣). التدريب على الوعي الفونولوجي في تنمية مهارات اللغة التعبيرية لدى أطفال الروضة ذوي اضطرابات النطق. دراسات في الإرشاد النفسي والتربوي،

٣، ١-٢٥. <https://doi.org/10.21608/dapt.2023.325819>

حميدة، إبراهيم عبد الرحيم إبراهيم. (٢٠٢٠). مدى اختلاف الخصائص السيكمترية لأداة القياس في ضوء تباين عدد بدائل الاستجابة: حالة مقياس القلق الرقمي. المجلة العربية لعلم النفس، ٥(٢)، ٧٨-٩٨.

الحنو، أريج. العقلا، فاطمة. (٢٠٢٤). واقع ممارسات معلمات رياض الأطفال لتنمية مهارات الوعي الصوتي لتعلم القراءة لدى الأطفال بمدينة الرياض، ٤١(١٦١)، ٨٩-١٣٨.

حيدرة، خالد. مرسى، زينهم. (٢٠٢٢). الذكاء الاصطناعي ودوره في اكتساب اللغة الثانية من منصة دولينجو "Duolingo" تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها. جامعة المدينة العالمية. ٨(٤)، ٣٣١-٣٥٣.

خلف، مروج عادل، وإسماعيل، إيمان غانم. (٢٠٢٢). الوعي الصوتي وعلاقته بالمعرفة رحي، صريفة. (٢٠٢٢). استخدام وسائل نص القصة لترقية مهارة القراءة (دراسة إجرائية في معهد نور

الرشاد العزيزية سيجلي). الإهداء: مجلة علمية في اللغة العربية، ١٠(١)، ١٥-٣٧.

<http://journal.stitalhilalsigli.ac.id/index.php/al-ihda>

زايد، سهام محمد السيد. (٢٠٢٥). تصورات معلمات الطفولة المبكرة حول تعليم وتعلم مهارتي القراءة والكتابة وعلاقتها بممارستهن التدريسية. Journal of Educational and Human Sciences, (44), 88-130

<https://doi.org/10.33193/JEAHS.44.2025.624>

ساعي، علاء. (٢٠٢٤). الذكاء الاصطناعي: آفاقه وتطبيقاته في مجال الإدارة الحديثة. دار رسلان للطباعة والنشر والتوزيع.

الصالح، خلود. البقمي، فاطمة. (٢٠٢٣). التمايز الجندري للأساليب العربية في لغة الأطفال: دراسة تطبيقية في مراحل التطور اللغوي لدى رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية. مجلة مقامات، ٧(١)، ٢٤٣ - ٢٦٧

عباس، محمد خليل. ونوفل، محمد بكر. والعبسي، محمد مصطفى. وأبو عواد، فريال محمد. (٢٠٢٥). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ط ١٣. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عباسي، سعاد. (٢٠٢٠). فاعلية الألعاب التعليمية الإلكترونية في صناعة متعلم متميز: عبد القادر، صام. (٢٠٢٢). فاعلية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية إلكترونياً. اللسانيات والترجمة.

العلي، هنية. (٢٠٢٤). رؤية مقترحة لتنمية مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى معلمات رياض الأطفال. مجلة دراسات في الطفولة والتربية، (٣١)، ٤٥-٧٨. العنزي، مريم عايد والعبيكاني، ريم عبد المحسن (٢٠٢٤). الذكاء الاصطناعي في التعليم: مراجعة منهجية المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨ (٣٩)، ٤٥١ - ٤٧٢.

العوام، خالد. (٢٠٢٣). الذكاء الاصطناعي مستقبل تصنعه الآلة. دار إشرافات. غازي، خالد. (٢٠٢٤). العقل الآلي.. كيف يُغيّر الذكاء الاصطناعي عالمنا؟ وكالة الصحافة العربية ناشرون.

فراجي، مبروكة. (٢٠٢٤). طرائق تعليم الحروف لأطفال المستوى التحضيري في رياض الأطفال: دراسة ميدانية بروضة أمل الحياة - عنابة (مذكرة ماستر غير منشورة). جامعة قاصدي مرباح - ورقلة، الجزائر.

كريم، هزقه منصف محمد. (٢٠٢٥). فاعلية برنامج تعليمي مقترح لتنمية اللغة التعبيرية واللغة الاستقبالية في ضوء نموذج «حاول وأخطئ» لعينة من الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد: دراسة ميدانية بالمدرسة الابتدائية أومدور المدني - قالمة (أطروحة دكتوراه غير منشورة).

لخوميس، قدير. قنوع، عبد اللطيف. (٢٠٢٤). توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم لدى أستاذة التعليم الثانوي. في وزارة التعليم المرتفع والبحث العلمي (تحرير)، توظيف الذكاء الاصطناعي

في بناء المناهج التعليمية: أعمال الملتقى الدولي المنعقد يومي ١٥-١٦ ماي ٢٠٢٤ بالجزائر العاصمة (ص٢٢٦-٢٤٠).

لطن، أحمد. عمر، خالد. (٢٠٢٢). أهمية الألعاب اللغوية في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الأولى الابتدائية. مجلة إشكالات اللغة والأدب، ١١(١)، ٥٧-٧٤.

محارب، عبد العزيز. (٢٠٢٣). الذكاء الاصطناعي: مفهومه وتطبيقاته. نادي التجارة. مذكور، أيمن. الشهري، راوية. (٢٠٢٤). واقع استخدام مختبرات الذكاء الاصطناعي في التعليم العام من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. مجلة الذكاء الاصطناعي وأمن المعلومات، ٢(٣)، ٣٤-٧٧.

مصطفى، عنان جمال. (٢٠٢٤). تأثير التكنولوجيا الرقمية على تعلم اللغة العربية في مرحلة رياض الأطفال. مجلة الناطقين بغير اللغة العربية، ٧(٢٠)، ١٧-٦٨.

<https://doi.org/10.21608/jnal.2024.339457>

المطبوعة لدى أطفال الروضة. مجلة ديبالى للبحوث الإنسانية، (٩٣). المنذري، فائزة عبد الله. (٢٠٢٣). فاعلية الطريقة الصوتية في تحسين مهارات الوعي الصوتي لدى طلبة الحلقة الأولى في دولة الإمارات العربية المتحدة. مجلة العلوم التربوية، مؤتمر مستقبل التعليم في الوطن العربي، ٣٠-٣١ يوليو.

النقي، مريم. (٢٠٢٤). فاعلية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مرحلة الروضة بمدارس إمارة الشارقة من وجهة نظر المعلمات. المجلة العربية للتربية النوعية، ٨(٣٤)، ٦٣-١٠٦. الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدايا). (٢٠٢٣). الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم.

وائل، أحمد. (٢٠٢٠). تنمية مهارات القراءة والكتابة لمرحلة رياض الأطفال -الأطفال ذوي صعوبات التعلم- باستخدام التكنولوجيا الاصطناعية (تطبيقات الذكاء). مجلة الطفولة، ٣٧(١)، ٣٨٧-٤١١.

وزارة التعليم. (٢٠٢١). دليل التطور اللغوي والمعرفة المبكرة للقراءة والكتابة: سلسلة الأدلة التطبيقية
للمنهج الوطني ومعايير التعلم المبكر النمائية (من ٠-٦ سنوات).
وزارة التعليم. (٢٠٢٤، ٢٧ يونيو). وزارة التعليم واليونسكو تنظمان ورشة إقليمية لمشروع تعليم
القراءة والكتابة بمرحلة الطفولة المبكرة في الدول العربية.

ثانياً: المصادر الأجنبية والعربية المترجمة للأجنبية:

- Abbas, Mohammad Khalil, and Noufal, Mohammad Bakr, and Al-Absi, Mohammad Mustafa, and Abu Awwad, Faryal Mohammad. (2025). Introduction to research methods in education and psychology. Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution. (in Arabic).
- Abbasi, Souad. (2020). The effectiveness of electronic educational games in developing distinguished learners: Challenges and prospects. Proceedings of the National Conference on Arabic Language and Artificial Intelligence Programs, 210–213. (in Arabic).
- Abdelkader, Sam. (2022). The effectiveness of artificial intelligence applications in teaching Arabic electronically. Linguistics and Translation. (in Arabic).
- Abu Al-Nasr, Medhat. (2020). Artificial intelligence in smart organizations. Arab Group for Training and Publishing. (in Arabic).
- Ahmad, Mohsen Omar. (2022). The effectiveness of a training program in developing phonological awareness among early childhood children. Journal of Childhood, 41. (in Arabic).
- Al-Ahmad, Abdul Salam. (2023). A study on the use of artificial intelligence in language teaching in Arab countries. Libyan Journal of Contemporary Academic Studies, 1(1), 1–19. (in Arabic).
- Al-Ali, Hania. (2024). A proposed vision for developing skills in using artificial intelligence applications among kindergarten teachers. Journal of Studies in Childhood and Education, 31, 45–78. (in Arabic).
- Al-Anzi, Maryam Aayed, and Al-Obaikan, Reem Abdul Mohsen. (2024). Artificial intelligence in education: A systematic review. Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, 8(39), 451–472. (in Arabic).
- Al-Awwam, Khaled. (2023). Artificial intelligence: A future shaped by machines. Ish-raqat Publishing. (in Arabic).
- Al-Barqouqi, Adel. (2020). Improving basic Arabic language skills and memory processes among children with special needs. Dar Al-Ilm wa Al-Iman for Publishing and Distribution. (in Arabic).

- Al-Hano, Areej, and Al-Aqla, Fatimah. (2024). The reality of kindergarten teachers' practices in developing phonological awareness skills for learning reading among children in Riyadh. 41(161), 89–138. (in Arabic).
- Al-Jundi, Shaima. (2021). A program based on differentiated instruction strategies for developing language skills among kindergarten children. *Journal of Childhood and Education*, 13(48), 197–312. (in Arabic).
- Al-Mundhiri, Faiza Abdullah. (2023). The effectiveness of the phonics method in im-proving phonological awareness skills among first-cycle students in the UAE. *Jour-nal of Educational Sciences, Future of Education in the Arab World Conference*. (in Arabic).
- Al-Naqbi, Maryam. (2024). The effectiveness of artificial intelligence applications in kindergarten stage in Sharjah schools from teachers' perspectives. *Arab Journal of Specific Education*, 8(34), 63–106. (in Arabic).
- Al-Salih, Khulood, and Al-Buqami, Fatimah. (2023). Gender differentiation of Arabic styles in children's language: An applied study on language development stages in kindergarten in Saudi Arabia. *Maqamat Journal*, 7(1), 243–267. (in Arabic).
- Amalia, Sinta, and Alfayed, Muhammad. (2025). The effect of using Duolingo applica-tion on developing Arabic reading skills among children in Indonesia. *Integrative Perspectives of Social and Science Journal (IPSSJ)*, 2(1), 388–392of *Social and Science Journal (IPSSJ)*, 2(1), 388–392.
- Che Ku Nuraini Che Ku Mohd, Siti Nurul Mahfuzah Mohamad, Hamzah Asyrani Sulaiman, Faaizah Shahbodin, & Nur Raidah Rahim. (2023). A review of gam-ification tools to boost students' motivation and engagement. *Journal of Theo-retical and Applied Information Technology*, 101(7), 2771–2782 .
- Encarnación-Vargas, Carmen, and Guevara, Cesar. (2021). Development of an inter-active story applying digital narrative for reading comprehension. In *Proceed-ings of the 4th International Conference*

- on Human Systems Engineering and Design (IHSED 2021) (pp. 1–10). Applied Human Factors and Ergonomics International .
- Espana Delgado, José Antonio. (2023). Kahoot, Quizizz, and Quizalize in the English class and their impact on motivation. HOW Journal, 30(1), 65–84. <https://doi.org/10.19183/how.30.1.641>
- Faraji, Mabrouka. (2024). Methods of teaching letters to preparatory-level children in kindergartens: A field study (Unpublished master's thesis). Kasdi Merbah University, Algeria. (in Arabic).
- Ghazi, Khaled. (2024). Artificial mind: How does artificial intelligence change our world? Arab Press Agency Publishers. (in Arabic).
- Haidarah, Khaled, and Morsi, Zainham. (2022). Artificial intelligence and its role in second language acquisition through Duolingo platform. Al-Madinah International University, 8(4), 331–353. (in Arabic).
- Hamidah, Ibrahim Abdul Rahim Ibrahim. (2020). Differences in psychometric properties of measurement tools based on variation in response alternatives. Arab Journal of Psychology, 5(2), 78–98. (in Arabic).
- Hussein, Asmaa Hassan Ali. (2023). Training in phonological awareness for developing expressive language skills among kindergarten children with speech disorders. Studies in Psychological and Educational Counseling, 3, 1–25. (in Arabic).
- Karim, Hazqa Monsef Mohammad. (2025). The effectiveness of a proposed educational program for developing expressive and receptive language (Unpublished doctoral dissertation). (in Arabic).
- Khalaf, Morooj Adel, and Ismail, Iman Ghanem. (2022). Phonological awareness and its relationship with print awareness among kindergarten children. Diyala Journal for Human Research, 93. (in Arabic).
- Lakhoumis, Kadeer, and Qanoua, Abdul Latif. (2024). Employing artificial intelligence in education among secondary school teachers. Proceedings of international conference (pp. 226–240). (in Arabic).
- Latun, Ahmed, and Omar, Khaled. (2022). The importance of language games in developing reading and writing skills among primary

- students. *Ishkalat Al-Lugha wa Al-Adab Journal*, 11(1), 57–74. (in Arabic).
- Ministry of Education. (2021). Guide to language development and early literacy. (in Arabic).
- Ministry of Education. (2024). Regional workshop on early childhood literacy project. (in Arabic).
- Mostafa, Anan Jamal. (2024). The impact of digital technology on learning Arabic in early childhood. *Journal of Teaching Arabic to Non-Native Speakers*, 7(20), 17–68. (in Arabic).
- Muhareb, Abdulaziz. (2023). Artificial intelligence: Concept and applications. Commerce Club. (in Arabic).
- Mulyanto, Dedi, Zaki, Muhammad, Ridho, Arsyad Muhammad Ali, & Fata, Khoirul. (2024). Artificial intelligence utilization for Arabic language skills development in Arabic language learning. *An-Nidzam: Jurnal Manajemen Pendidikan dan Studi Islam*, 11(1), 1–15. <https://doi.org/10.33507/an-nidzam.v11i1.1940>
- Myers-Burg, Madison. (2022). Children's social judgments of others on the basis of dialect-specific vocabulary [Doctoral dissertation, University of Arkansas].
- Rahmi, Srifa. (2022). Using story text media to improve reading skills. *Al-Ihda Journal*, 10(1), 15–37. (in Arabic).
- Saudi Data and Artificial Intelligence Authority (SDAIA). (2023). Generative artificial intelligence in education. (in Arabic).
- Wael, Ahmed. (2020). Developing reading and writing skills in kindergarten for children with learning difficulties. *Journal of Childhood*, 37(1), 387–411. (in Arabic).
- Zayed, Seham Mohammad Al-Sayed. (2025). Early childhood teachers' perceptions of teaching reading and writing skills. *Journal of Educational and Human Sciences*, 44, 88–130. (in Arabic).

الإسهام النسبي لأبعاد القيادة التمكينية في تعزيز سلوك العمل الابتكاري
لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة

د. عبد الرحمن هشلول عبدالله المنتشري
قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الباحة – المملكة العربية السعودية





الإسهام النسبي لأبعاد القيادة التمكينية في تعزيز سلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة

د. عبد الرحمن هشلول عبدالله المنتشري

قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الباحة - المملكة العربية السعودية

تاريخ تقديم البحث: ١٤٤٧/٠٦/٢٩ هـ تاريخ قبول البحث: ١٤٤٧/١٠/٢٦ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على الإسهام النسبي لأبعاد القيادة التمكينية في تعزيز سلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة جدة، بالإضافة إلى اختبار الفروق في استجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والرتبة الأكاديمية؛ ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واعتمدت على الاستبانة أداة رئيسة لجمع البيانات من عينة بلغت (٣٤١) عضو هيئة تدريس. وأظهرت النتائج أن مستوى ممارسة القيادة التمكينية جاء مرتفعاً بمتوسط ($M = 3.91$). كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى ممارسة القيادة التمكينية تبعاً لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة والرتبة الأكاديمية. وفي المقابل، أظهرت النتائج أن مستوى سلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس جاء مرتفعاً بمتوسط ($M = 4.09$)، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى سلوك العمل الابتكاري وفقاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح فئة أعضاء هيئة التدريس الذين خبرتهم ١٠ سنوات فأكثر، في حين لم تظهر فروق تُعزى إلى متغيري الجنس أو الرتبة الأكاديمية، وأوضحت النتائج وجود علاقة موجبة قوية ودالة إحصائياً بين مستوى القيادة التمكينية ومستوى سلوك العمل الابتكاري ($r = 0.642, p < 0.001$). كما أظهرت النتائج أن النموذج الكلي دال إحصائياً ($F = 58.34, p \leq 0.001$)، وأن أبعاد القيادة التمكينية مجتمعة تفسر ما نسبته (٤١,٢٪) من التباين في سلوك العمل الابتكاري ($R^2 = 0.412$). وأوصت الدراسة بأهمية تعزيز أبعاد القيادة التمكينية، ولا سيما بعدي الثقة في الأداء العالي للمرؤوسين والمشاركة في اتخاذ القرارات، نظراً لإسهامهما النسبي الأكبر في تعزيز سلوك العمل الابتكاري، مع أهمية تهئية بيئة عمل تشجع على الاستقلالية وإضفاء معنى للعمل، وتقليل القيود البيروقراطية.

الكلمات المفتاحية: القيادة التمكينية، سلوك العمل الابتكاري، القيادات الأكاديمية، أعضاء

هيئة التدريس، جامعة جدة.

The Relative Contribution of the Dimensions of Empowering Leadership to Enhancing Innovative Work Behavior among Academic Staff at the University of Jeddah

Dr. Abdulrahman Hashlul A Almontashiri

Department Educational Planning – Faculty Education

Al-Baha University - Saudi Arabia

Abstract:

The study aimed to examine the relative contribution of the dimensions of empowering leadership to enhancing innovative work behavior among academic staff at the University of Jeddah, as well as to examine differences in the responses of the study sample according to gender, years of experience, and academic rank. To achieve these objectives, the study employed a descriptive-correlational approach and used a questionnaire as the primary data collection instrument. The sample consisted of 341 academic staff members. The results indicated that the level of empowering leadership practice was high ($M = 3.91$). The findings also revealed no statistically significant differences in the level of empowering leadership practice attributable to gender, years of experience, or academic rank. Conversely, the level of innovative work behavior among academic staff was also high ($M = 4.09$). Moreover, statistically significant differences were found in the level of innovative work behavior according to years of experience, in favor of academic staff with 10 years of experience or more, whereas no statistically significant differences were attributable to gender or academic rank. The results further demonstrated a strong, positive, and statistically significant relationship between empowering leadership and innovative work behavior ($r = 0.642$, $p < 0.001$). Furthermore, the overall model was statistically significant ($F = 58.34$, $p \leq 0.001$), and the dimensions of empowering leadership collectively explained 41.2% of the variance in innovative work behavior ($R^2 = 0.412$). The study recommended strengthening the dimensions of empowering leadership, particularly confidence in subordinates' high performance and participation in decision-making, given their greater relative contribution to enhancing innovative work behavior. It also emphasized the importance of creating a work environment that encourages autonomy, fosters a sense of meaning in work, and reduces bureaucratic constraints.

key words: empowering leadership, innovative work behavior, academic leaders, academic staff, University of Jeddah.

المقدمة:

في ظل التحولات المتسارعة التي يشهدها العالم المعاصر، برز الابتكار بوصفه ركيزة أساسية لتقدم المنظمات واستدامتها؛ حيث لم يعد النجاح التنظيمي مرهوناً بتطبيق الإجراءات التقليدية أو المحافظة على الوضع القائم، بل أصبح مرتبطاً بقدرة المؤسسات على التكيف والتطوير المستمر في الفكر والممارسة. غير أن تأثير هذه التحولات يتجلى بصورة أكثر عمقاً في مؤسسات التعليم العالي؛ نظراً لكونها منظمات معرفية تقوم أدوارها الأساسية على إنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها، الأمر الذي يجعلها أكثر تأثراً بمتطلبات التنمية القائمة على المعرفة والتحول الرقمي المتسارع. وفي هذا السياق، لم يعد الابتكار داخل الجامعات خياراً تطويرياً، بل ضرورة تنظيمية تنعكس بشكل مباشر على الممارسات المهنية لأعضاء هيئة التدريس، سواء في أساليب التدريس، أو أنماط البحث العلمي، أو آليات خدمة المجتمع. ومن ثم، فإن قدرة الجامعات على تهيئة بيئة تنظيمية محفزة للابتكار تسهم في دعم السلوكيات الابتكارية لدى أعضاء هيئة التدريس، بما يعزز من فاعلية مخرجاتها، ويُمكنها من الاستجابة لمتطلبات التنمية المعاصرة في ظل الاقتصاد القائم على المعرفة والتحول الرقمي.

وفي هذا السياق، تمثل الجامعات مؤسسات محورية في بناء المجتمعات الحديثة من خلال دورها في إنتاج المعرفة ونقلها وتوظيفها لخدمة التنمية المجتمعية المستدامة. (Altbach et al., 2019) ومع تنامي المنافسة بين مؤسسات التعليم العالي على المستويين المحلي والعالمي، أصبح من الضروري تطوير بيئة جامعية تحفز أعضاء هيئة التدريس على الإبداع والتجديد في مجالات التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع. ويتطلب ذلك توافر نمط قيادي قادر على تمكين منسوبيه وإطلاق طاقاتهم

الابتكارية، من خلال الانتقال من الممارسات القيادية التقليدية التي تتسم بالمركزية في اتخاذ القرار، والاعتماد على التسلسل الهرمي الصارم، وضعف تفويض الصلاحيات، إلى ممارسات قيادية أكثر تشاركية ومرونة تقوم على دعم الاستقلالية المهنية وتعزيز الثقة التنظيمية (البرواني ودهليز، 2022).

وتُعد القيادة التمكينية من أهم الأساليب القيادية، التي يمارسها القائد من خلال تفويض السلطة للأفراد أو فرق العمل، بما يشمل تشجيعهم على التعبير عن آرائهم، ودعم مشاركتهم في صنع القرار، وتعزيز تبادل المعلومات، وتيسير عمليات اتخاذ القرار الجماعي (Zhu et al., 2019). وترتكز على عدد من الأبعاد الرئيسة، من أبرزها إضفاء الشعور بمعنى العمل، والمشاركة في صنع القرارات، ومنح الاستقلالية المهنية بعيداً عن القيود البيروقراطية، وإظهار الثقة في قدرة المرؤوسين على تحقيق مستويات أداء مرتفعة. وبالتالي، تسهم القيادة التمكينية في تهيئة مناخ تنظيمي داعم للسلوك الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس داخل الجامعة، من خلال تشجيعهم على طرح الأفكار الجديدة، والمشاركة في تطوير الممارسات التعليمية والبحثية المبتكرة. كما أن منح الصلاحيات وتوفير الدعم المعنوي والمهني يساهمان في تعزيز الدافعية الداخلية نحو الابتكار، ويشجعان على التجريب والتجديد في أساليب العمل الأكاديمي، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على جودة مخرجات العملية التعليمية والبحثية، ويدعم قدرة الجامعة على التكيف مع متطلبات التغيير والتنافسية في بيئة التعليم العالي المعاصرة (Zhang & Bartol, 2010). ويسهم هذا النمط القيادي في تهيئة بيئة تنظيمية داعمة تقوم على التعاون والانفتاح وتقبل المبادرة، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على مستوى سلوك العمل الابتكاري (المدني، ٢٠١٩). ولا يقتصر دور القائد التمكيني على تفويض المهام فحسب، بل يمتد ليشمل تنمية القدرات

الفردية والجماعية، وتوفير أشكال متعددة من الدعم المهني والمعنوي التي تعزز من ثقة أعضاء هيئة التدريس في قدراتهم على الابتكار والمبادرة (برسولي وبوبكر، ٢٠١٩). وتؤكد بعض الدراسات أن القيادة التمكينية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بزيادة تحفيز العاملين والتزامهم التنظيمي، وتوفير مناخ داعم يحد من القيود البيروقراطية ويُثَمِّي الاستقلالية المهنية للعاملين، بما يسهم في تعزيز مستوى سلوك العمل الابتكاري (Ghosh & Shuck, 2019). كما أن تطبيقها في المؤسسات الأكاديمية يُسهم في تعزيز القدرة التنافسية للجامعات من خلال تمكين الكفاءات الأكاديمية وتوفير بيئة تنظيمية داعمة للبحث العلمي والتفكير النقدي والإبداع في أساليب التدريس، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على تنمية سلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس، وبما يدعم تحقيق التميز المؤسسي (Ahmed et al., 2022; Supriyanto et al., 2023) وتُجدر الإشارة إلى أن ما يرتبط بذلك من مظاهر تنظيمية، مثل تعزيز التعاون، أو دعم الاستقلالية المهنية، أو تقليل القيود البيروقراطية، يُستحضر في هذا السياق بوصفه آليات تفسيرية نظرية تبيّن كيفية تأثير القيادة التمكينية في سلوك العمل الابتكاري، دون أن تمثل متغيرات وسيطة ضمن النموذج التحليلي للدراسة الحالية.

وقد حظي مفهوم القيادة التمكينية باهتمام متزايد في الأدبيات الإدارية المعاصرة، بوصفه مدخلاً قيادياً يسهم في تنمية قدرات العاملين وتعزيز مشاركتهم ورفع مستوى أدائهم. ويكتسب هذا المفهوم أهمية متزايدة في مؤسسات التعليم العالي السعودية التي تسعى إلى الارتقاء بجودة مخرجاتها التعليمية والبحثية انسجاماً مع مستهدفات رؤية السعودية 2030، التي تُعلي من شأن الابتكار والبحث العلمي بوصفهما ركائز أساسية لبناء اقتصاد معرفي قادر على المنافسة عالمياً. وفي هذا

السياق، تُعد جامعة جدة من الجامعات السعودية الطموحة التي تعمل على تطوير بيئة أكاديمية محفزة للابتكار، من خلال تبني الأساليب القيادية المتقدمة وتعزيز الممارسات التمكينية التي تتيح مشاركة فاعلة لأعضاء هيئة التدريس في صنع القرار وتحسين الأداء المؤسسي.

مشكلة الدراسة:

في ظل التحولات المتسارعة التي يشهدها العالم المعاصر، أصبح الابتكار في بيئات العمل عنصراً جوهرياً لتحقيق التميز والأداء المؤسسي الفعال. فلم تعد الإجراءات التقليدية أو الأساليب النمطية قادرة على تلبية متطلبات البيئات التنظيمية الحديثة، بل بات من الضروري أن تتبنى المؤسسات توجهات إدارية تدعم تطوير الأفكار الجديدة، وتسهم في الحد من القيود التنظيمية التي تعيق المبادرة والابتكار كالمركزية في اتخاذ القرار، وضعف تفويض الصلاحيات، والإجراءات البيروقراطية.

ويُنظر في العصر الحالي إلى الابتكار بوصفه ضرورة إستراتيجية لضمان استدامة المؤسسات وقدرتها على المنافسة في أسواق تتسم بالديناميكية والتغير المستمر. ويمثل الموظفون المبدعون ركيزة أساسية لهذا التحول، إذ لا يقتصر دورهم على تنفيذ المهام الروتينية، بل يتجاوز ذلك إلى تحسينها وتطويرها من خلال طرح حلول مبتكرة وتطبيق ممارسات عملية أكثر فاعلية (نانو، ٢٠٢٤). ويتضمن سلوك العمل الابتكاري تطوير الأفكار الجديدة وتبنيها وتنفيذها بطرق تعزز الأداء وتدعم التميز المؤسسي. وتشير الأدبيات إلى أن تنمية هذا السلوك تتطلب وجود بيئة تنظيمية محفزة، تشجع على المشاركة في اتخاذ القرار، وتتيح حرية التعبير عن الآراء، كما تحفز على التجريب والمخاطرة المحسوبة (الجميلي وعبابنة، ٢٠١٨).

وفي هذا السياق، يبرز دور النمط القيادي في خلق بيئة تنظيمية داعمة للابتكار، لا سيما في مؤسسات التعليم العالي التي تمثل بيئة معرفية قادرة على توليد الأفكار وتطبيقها بما يسهم في تحسين الأداء المؤسسي وتحقيق التميز الأكاديمي. وبذلك، تبرز القيادة التمكينية كأحد الاتجاهات الحديثة في الفكر القيادي؛ حيث تركز على تعزيز قدرات العاملين من خلال منحهم الثقة والاستقلالية، وتشجيع مشاركتهم في اتخاذ القرار، إلى جانب تقليل القيود التنظيمية التي قد تحد من فاعليتهم الابتكارية. ولا يقتصر هذا النمط القيادي على الممارسات العامة للتمكين، بل يتجسد في مجموعة من الأبعاد السلوكية التي يمكن قياسها وتحليل إسهامها في تحقيق النتائج التنظيمية، والمتثلة في إضفاء الشعور بمعنى العمل، والمشاركة في صنع القرارات، ومنح الاستقلالية المهنية بعيداً عن القيود البيروقراطية، وإظهار الثقة في قدرة المرؤوسين على تحقيق مستويات أداء مرتفعة؛ وهي الأبعاد التي تعتمدها الدراسة الحالية بوصفها متغيرات تفسيرية لتحليل الإسهام النسبي للقيادة التمكينية في تعزيز سلوك العمل الابتكاري لدى العاملين؛ حيث تشير الأدبيات إلى أن ممارسة هذه الأبعاد القيادية تسهم في تحفيز العاملين على تبني المبادرات الابتكارية، وتدعم تشكيل اتجاهات إيجابية نحو الابتكار من خلال توفير بيئة عمل قائمة على الثقة والدعم والمشاركة، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على مستويات الأداء الفردي والمؤسسي (نانو، ٢٠٢٤).

وأظهرت نتائج عدد من الدراسات العربية والدولية وجود تأثير إيجابي ومباشر للقيادة التمكينية في تعزيز السلوك الابتكاري لدى العاملين في قطاعات تنظيمية متعددة (الشملان ونعمان، ٢٠٢٣؛ البرواني ودهلير، 2022؛ Zhu et al., 2019). إلا أن معظم هذه الدراسات تناولت القيادة التمكينية بوصفها متغيراً

كلياً دون تحليل أبعادها السلوكية بصورة تفصيلية، كما تركزت تطبيقاتها في سياقات تنظيمية غير تعليمية، الأمر الذي يحد من إمكانية تعميم نتائجها على بيئة العمل الأكاديمي في الجامعات، التي تتسم بخصوصية تنظيمية ومهنية تختلف عن غيرها من المؤسسات.

وعلى الرغم من تزايد الاهتمام بدور القيادة في دعم الابتكار داخل مؤسسات التعليم العالي، فإن طبيعة العلاقة بين أبعاد القيادة التمكينية وسلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس لم تحظَ بعد بالقدر الكافي من التحليل المتعمق، خصوصاً في البيئة الجامعية العربية. ويعكس ذلك الحاجة إلى دراسات تسهم في توضيح الآليات القيادية التي يمكن من خلالها تعزيز الممارسات الابتكارية في السياق الأكاديمي. حيث تدرك الجامعات المعاصرة أن تحقيق التميز المؤسسي لا يقتصر على تطوير البرامج التعليمية، بل يمتد إلى بناء بيئة عمل محفزة على الابتكار، من خلال دعم قدرات أعضاء هيئة التدريس وتشجيعهم على تبني المبادرات الإبداعية. ويتطلب ذلك تبني أنماط قيادية تمكينية قادرة على استثمار الإمكانيات البشرية وتعزيز فاعليتها في تطوير الأداء الأكاديمي (المدني، ٢٠١٩).

وفي السياق المحلي، أولت رؤية السعودية 2030 اهتماماً كبيراً بالابتكار والتميز المؤسسي باعتبارهما محركين رئيسيين للنمو الاقتصادي والاجتماعي، وركيزتين أساسيتين لبناء اقتصاد معرفي تنافسي عالمياً. وقد انعكس هذا التوجه على مؤسسات التعليم العالي، التي باتت مطالبة بتطوير ممارسات قيادية تدعم الابتكار وتمكّن أعضاء هيئة التدريس من المساهمة بفاعلية في تطوير منظومة التعليم والبحث العلمي (الشميلان ونعمان، ٢٠٢٣). ومع ذلك فقد أظهر عدد من الدراسات السابقة في السياق السعودي مثل (آل رفيدة والقحطاني، ٢٠٢٤؛ والرويلي وعبد الجبار،

٢٠٢٢؛ القحيز والتويجري، ٢٠٢٤) أن مستوى الابتكار في الجامعات السعودية جاء بدرجة متوسطة، وكذلك ما أكدته دراسة (الدعدي، ٢٠٢٥) التي تم تطبيقها على عدد من الجامعات بالمنطقة الغربية بالمملكة من أن مستوى الابتكار في هذه الجامعات جاء متوسطاً كذلك. وتشير مراجعة الأدبيات في السياق السعودي تحديداً إلى ندرة الدراسات التي اختبرت بصورة مباشرة الإسهام النسبي لأبعاد القيادة التمكينية في تفسير سلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس، إضافة إلى محدودية النماذج التطبيقية في البيئة الجامعية المحلية. ومن هنا تنبع أهمية الدراسة الحالية التي تستهدف تحليل هذا الإسهام في جامعة جدة، بما يسهم في سد هذه الفجوة البحثية وتقديم إطار تفسيري أكثر دقة للعلاقة بين المتغيرين.

أسئلة الدراسة:

- ما مستوى ممارسة أبعاد القيادة التمكينية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة جدة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
- هل تختلف متوسطات استجابات عينة الدراسة لمستوى ممارسة أبعاد القيادة التمكينية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة جدة عند مستوى (0.05) وفقاً لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة في التعليم الجامعي، الرتبة الأكاديمية)؟
- ما مستوى سلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة من وجهة نظرهم؟
- هل تختلف متوسطات استجابات عينة الدراسة لمستوى سلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة عند مستوى (0.05) وفقاً لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة في التعليم الجامعي، الرتبة الأكاديمية)؟

- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين مستوى ممارسة أبعاد القيادة التمكينية وسلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة؟

- ما مستوى الإسهام النسبي لأبعاد القيادة التمكينية في تعزيز سلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الإسهام النسبي لأبعاد القيادة التمكينية في تعزيز سلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة، وتتجلى الأهداف التفصيلية للدراسة في عدة محاور، أولها تقييم مستوى ممارسة أبعاد القيادة التمكينية لدى القيادات الأكاديمية بالجامعة. كما تسعى الدراسة إلى الكشف عن الفروق في تقدير عينة الدراسة لمستوى ممارسة القيادة التمكينية وفقاً للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، سنوات الخبرة في التعليم الجامعي، الرتبة الأكاديمية). إضافةً إلى ذلك، التعرف على مستوى سلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس، وتحليل الفروق في تقدير عينة الدراسة لمستوى سلوك العمل الابتكاري وفق المتغيرات الديموغرافية ذاتها. كما تسعى الدراسة إلى فحص طبيعة العلاقة الارتباطية بين مستوى ممارسة أبعاد القيادة التمكينية وسلوك العمل الابتكاري، وتحديد الإسهام النسبي لكل بُعد من أبعاد القيادة التمكينية في تعزيز سلوك العمل الابتكاري.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

تستمد هذه الدراسة أهميتها النظرية من سعيها إلى تقديم إسهام علمي يتمثل في الانتقال من تناول القيادة التمكينية بوصفها بناءً كلياً عاماً إلى تحليلها في

ضوء أبعادها السلوكية الفرعية، بما يتيح فهماً أكثر دقة لطبيعة تأثير كل بُعد من أبعادها في سلوك العمل الابتكاري داخل البيئة الجامعية. إذ ركزت معظم الدراسات السابقة على اختبار العلاقة المباشرة بين القيادة التمكينية والسلوك الابتكاري على المستوى الإجمالي، دون التعمق في تحليل الإسهام النسبي لأبعاد القيادة التمكينية في تفسير هذا السلوك، ولا سيما في سياق مؤسسات التعليم العالي. ومن هذا المنطلق، تسعى الدراسة الحالية إلى تقديم منظور تحليلي يقوم على تفكيك القيادة التمكينية إلى مكوناتها الأساسية، وتحليل أدوارها التفسيرية في تعزيز سلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس، بما يساهم في تطوير نموذج تفسيري يوضح آليات التأثير القيادي في دعم الممارسات الابتكارية في البيئة الأكاديمية. كما أن تطبيق هذا الطرح في سياق التعليم العالي السعودي من شأنه أن يضيف بعداً معرفياً يساهم في سد النقص في الأدبيات العربية التي تناولت ديناميكيات العلاقة بين أنماط القيادة المعاصرة وسلوك العمل الابتكاري في الجامعات، ويدعم بناء تراكم معرفي يمكن الانطلاق منه في الدراسات المستقبلية ذات الصلة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

تنبع الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة من إمكانية توظيف نتائجها في دعم الممارسات القيادية والتنظيمية داخل البيئة الجامعية، وذلك على مستويات متعددة. فعلى مستوى القيادات الأكاديمية، يمكن أن تساهم مخرجات الدراسة في تعزيز وعيهم بأبعاد القيادة التمكينية الأكثر تأثيراً في تحفيز سلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس، بما يساعدهم على تبني ممارسات قيادية قائمة على التفويض والمشاركة والدعم والاستقلالية في أداء العمل. أما على مستوى صنّاع القرار في الجامعة، فمن المتوقع أن توفر نتائج الدراسة مؤشرات عملية يمكن الاستناد إليها في تقييم مستوى

تبني القيادات الأكاديمية لممارسات القيادة التمكينية، بما يدعم تطوير السياسات التنظيمية واتخاذ قرارات إستراتيجية تسهم في تهيئة بيئة عمل أكاديمية محفزة على الابتكار. وفيما يتعلق بوحدات التطوير الأكاديمي والمهني، فقد تسهم نتائج الدراسة في تصميم برامج تدريبية موجهة تستهدف تنمية السلوكيات القيادية التمكينية لدى القيادات الجامعية، وربطها بالممارسات الابتكارية لأعضاء هيئة التدريس، بما يعزز من فاعلية مبادرات التطوير المؤسسي. كما يمكن أن يستفيد أعضاء هيئة التدريس من نتائج الدراسة في فهم طبيعة الممارسات القيادية الداعمة للابتكار داخل بيئة العمل الجامعي، بما يسهم في تعزيز مشاركتهم في تبني المبادرات الابتكارية وتحسين جودة أدائهم الأكاديمي. وإلى جانب ذلك، من المتوقع أن تدعم مخرجات الدراسة توجه الجامعات السعودية نحو بناء بيئة تعليمية قائمة على الابتكار وتنمية رأس المال البشري، بما ينسجم مع مستهدفات رؤية السعودية 2030 في تطوير القدرات الوطنية وتعزيز الاقتصاد المعرفي.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على تحديد الإسهام النسبي لأبعاد القيادة التمكينية لدى القيادات الأكاديمية في تعزيز سلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس.

الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في جامعة جدة.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي

1446هـ.

مصطلحات الدراسة:

القيادة التمكينية: (Empowering Leadership)

عرفت القيادة التمكينية بأنها عملية مشاركة للسلطة وتخصيص الاستقلالية والمسؤوليات للتابعين عن طريق مجموعة محددة من سلوكيات القائد الموجهة للمرؤوسين، وذلك لتعزيز الدافع الداخلي وتحقيق النجاح في العمل (Cheong et al., 2019). وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها مستوى ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة جدة لأبعاد القيادة التمكينية (إضفاء الشعور بمعنى العمل، المشاركة في صناعة القرارات، منح الاستقلالية من القيود البيروقراطية، إظهار الثقة في الأداء العالي للمرؤوسين)، وتم قياس هذا المستوى من خلال متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على العبارات الواردة في أداة البحث في المحور المصمم لهذا الغرض.

سلوك العمل الابتكاري: (Creative Work Behavior)

يعرف سلوك العمل الابتكاري بأنه السلوكيات المميزة الصادرة عن العاملين، سواء أفراداً أو جماعات، والتي تتضمن تطوير فكرة جديدة داخل المؤسسة أو تطبيق فكرة مبتكرة من خارج المؤسسة (البرواني ودهليز، ٢٠٢٢). ويعرف سلوك العمل الابتكاري إجرائياً في هذه الدراسة بأنه مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لسلوك العمل الابتكاري من خلال تكوين الفكرة، وترويجها وتنفيذها. وتم قياس هذا المتغير من خلال متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على العبارات الواردة في أداة البحث المخصصة لهذا المحور.

الإطار النظري للدراسة:

أولاً: القيادة التمكينية (Empowering Leadership):

مفهوم القيادة التمكينية وأهميتها:

تُعد القيادة التمكينية من الأنماط القيادية الحديثة التي تركز على تمكين الموظفين من خلال منحهم السلطة والاستقلالية، بما يساهم في تعزيز دافعهم الداخلي وتحفيزهم على المشاركة الفاعلة واتخاذ المبادرات في بيئة العمل (Cheng et al., 2025). كما يُنظر إليها بوصفها مدخلاً تطويرياً يهدف إلى بناء قدرات الأفراد وتعزيز شعورهم بالثقة والانتماء عبر المشاركة الفاعلة في صنع القرار وتفويض الصلاحيات (Wang, 2023) ويتسق هذا مع ما أوضحه (Cheong et al. (2019 من أن مشاركة السلطة وتخصيص الاستقلالية والمسؤوليات تمثل جوهر القيادة التمكينية، إذ تؤدي إلى رفع مستوى الالتزام والتحفيز الداخلي لدى الموظفين. وكذلك مع ما أشار إليه Fadila and Sawitri (2023) من أن القيادة التمكينية تتمثل في قدرة القائد على توفير فرص حقيقية للموظفين للمشاركة في اتخاذ القرار، وتبادل المعلومات، وحل المشكلات بطرق ابتكارية، بالإضافة إلى تعزيز شعورهم بالقدرة على الأداء المتميز والاستقلالية في إنجاز المهام بما يتوافق مع أهداف المؤسسة. من جانب آخر، يضيف نانو (2024) بُعداً تكاملياً يتمثل في أن القيادة التمكينية تتضمن تنمية قدرة الأفراد على إدارة ذواتهم واستثمار طاقاتهم الابتكارية، مما ينعكس إيجاباً على الأداء العام للمؤسسة. وتتفق أغلب التعريفات على جوهر القيادة التمكينية باعتبارها أسلوباً قيادياً يقوم على تقاسم السلطة بين القائد والمرؤوسين وتمكينهم من تطوير قدراتهم على ضبط الذات والعمل باستقلالية (إبراهيم والنفراوي، ٢٠٢٥). وبناءً على ذلك، تشمل القيادة التمكينية تهيئة بيئة عمل داعمة للتعليم الفعّال وحل المشكلات بطرق

مبتكرة، وتعزز قدرة الأفراد على المشاركة الفاعلة واتخاذ المبادرات بما يتوافق مع أهداف المؤسسة.

وتتمثل أهمية القيادة التمكينية في قدرتها على تعزيز شعور الموظفين بالكفاءة والقدرة على الإنجاز، وتحفيزهم على تبني السلوكيات الإيجابية والابتكارية داخل بيئة العمل، مما يساهم في التمكين النفسي وتعزيز سلوك المواطنة التنظيمية (الشملان ونعمان، ٢٠٢٣). ويدعم ذلك ما ذكره البردان وعبد الجواد (٢٠٢٠) من أن هذا النمط القيادي يساهم في تحسين الأداء التنظيمي عبر تمكين الموظفين ومنحهم فرص اتخاذ القرار المستقل. كما تمثل هذه القيادة نموذجاً فعالاً لتحفيز الابتكار وخلق بيئة داعمة للإبداع، فضلاً عن تعزيز المشاركة الفاعلة والانتماء المؤسسي، وتحسين الممارسات التنظيمية لمواكبة التغيرات المستمرة، ودعم أساليب جديدة لأداء المهام ورفع مستوى الرضا الوظيفي (نانو، ٢٠٢٤). ويتركز هذا النمط القيادي على منح الموظفين استقلالية أكبر في اتخاذ القرار، وتوفير الدعم والموارد اللازمة، بما يعزز شعورهم بأهمية وظائفهم وكفاءتهم الشخصية (Amundsen & Lee et al., 2017؛ Martinsen, 2013). ولنمط القيادة التمكينية تأثير إيجابي ملموس على الأداء المؤسسي، فهو يساهم في تحسين الأداء الوظيفي من خلال تعزيز دافع الموظفين وزيادة مشاركتهم في العمل (Wang, 2023). وتشجيع الابتكار عبر خلق بيئة تحفز التفكير الابتكاري وتعزيز رضا الموظفين من خلال توفير بيئة عمل داعمة ومحفزة (Kim & Beehr, 2025).

وفي سياق مؤسسات التعليم العالي، تتجلى أهمية القيادة التمكينية في قدرتها على تعزيز شعور أعضاء هيئة التدريس بالكفاءة المهنية والقدرة على الإنجاز، بما ينعكس إيجاباً على تبنيهم سلوكيات تدريسية وبخية ابتكارية، ومشاركتهم الفاعلة في

خدمة المجتمع الجامعي. كما يسهم هذا النمط القيادي في تنمية التمكين النفسي وتعزيز سلوك المواطنة التنظيمية الأكاديمية، الأمر الذي يدعم فاعلية الأداء المؤسسي في الجامعات (شحاته، ٢٠١٩؛ النعيمش، ٢٠٢٢)

وبناءً على ما سبق، يتضح أن القيادة التمكينية تتجاوز تفويض السلطة التقليدي، لتصبح فلسفة قيادية شمولية تسعى إلى تعزيز الدافعية الداخلية وتنمية مهارات الموظفين وبناء الثقة بين القائد والمرؤوسين. وبالتالي فهي تشمل التمكين الهيكلي، الذي يوفر فرص مشاركة السلطة وتبادل المعلومات، والتمكين النفسي، الذي يعزز الاستقلالية وتحمل المسؤولية. وتعمل هذه الممارسات على تمكين الموظفين من إدارة أنفسهم بفاعلية، وتطوير مهاراتهم، وتعزيز التكيف مع المتغيرات، وتشجيع الابتكار، وإعادة تصميم العمليات بما يقلل من القيود البيروقراطية ويعزز كفاءة الأداء المؤسسي.

أبعاد القيادة التمكينية:

تباينت اجتهادات الباحثين في تحديد الأبعاد المكونة للقيادة التمكينية، غير أن الاتجاه الغالب في الأدبيات يشير إلى أن أكثر الأبعاد شيوعاً واعتماداً يتمثل في أربعة أبعاد رئيسة، وهي (إضفاء الشعور بمعنى العمل، وتعزيز المشاركة في اتخاذ القرار، وإظهار الثقة بقدرات المرؤوسين على تحقيق أداء متميز، وتوفير الاستقلالية بعيداً عن القيود البيروقراطية)، وقد أكدت دراسات متعددة أن هذه الأبعاد الأربعة تمثل جوهر مفهوم القيادة التمكينية، كما تُعد الأكثر حضوراً في الأبحاث التطبيقية ذات الصلة (إبراهيم والنفاوي، ٢٠٢٥؛ الشمالان و نعمان، ٢٠٢٣؛ البردان و عبد الجواد، ٢٠٢٠؛ Cheng et al., 2025؛ Wang, Fadila & Sawitri, 2023؛ Kim & Beehr, 2025) وانطلاقاً من ذلك، تستند الدراسة الحالية إلى هذه

الأبعاد الأربعة في تناولها للقيادة التمكينية، بوصفها الإطار النظري الذي يحدد أبعاد المفهوم ويعزز اتساقه العلمي، وسوف يتم استعراضها فيما يلي:

إضفاء الشعور بمعنى العمل:

يُعد إضفاء الشعور بمعنى العمل أحد أهم أبعاد القيادة التمكينية؛ إذ أن تعزيز هذا المعنى يمنح الموظفين حرية أكبر للتعبير والمبادرة، مما يعزز مشاركتهم في تحقيق أهداف المنظمة، ويسهم في رفع الدافعية الداخلية والالتزام والرضا الوظيفي، إضافةً إلى تحسين مستويات المشاركة والمبادرة (Seibert et al., 2011). ويركز القادة التمكينيون على توضيح أهمية العمل عبر إبراز قيمة جهود الموظفين وربط مهامهم بالأهداف الإستراتيجية، وتوفير بيئة تعزز تقدير الذات والدافعية (Fadila & Sawitri, 2023). فتعزيز معنى العمل يعتمد على تفاعل القائد المستمر مع المرؤوسين وبناء علاقات قائمة على الثقة والاحترام، مما يزيد الارتباط العاطفي بالمنظمة (Cheng et al., 2025). كما بين Wang (2023) أن إدراك الموظفين لقيمة أدوارهم يرفع مستويات الالتزام والتحفيز والابتكار. بينما يؤكد إبراهيم والنفراوي (2025) أن وعي القائد بأهمية دور موظفيه يعزز الفاعلية التنظيمية. كذلك يشير Kim and Beehr (2025) إلى أن التوجيه والدعم المستمر يسهمان في تطوير مهارات الموظفين وتحقيق أهدافهم المهنية. ويتجلى هذا البعد في السياق الجامعي في توضيح القيادات الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس أثر جهودهم التدريسية والبحثية في تحقيق رسالة الجامعة وتصنيفها الأكاديمي، وإبراز إسهاماتهم في تحسين جودة الخدمات التعليمية. وبذلك يمثل إضفاء معنى العمل أساساً في تمكين العاملين داخل الجامعة، لما له من دور في تعزيز الشعور بالقيمة المهنية وترسيخ الأداء الفعّال.

تعزيز المشاركة في اتخاذ القرار:

يعكس هذا البعد مستوى إشراك القائد الموظفين في صنع القرارات المرتبطة بالعمل وتشجيعهم على طرح آرائهم ومبادراتهم، مما يعزز إحساسهم بالمسؤولية والقدرة على التأثير، والمشاركة لا تقتصر على إبداء الرأي، بل تشمل تشجيع التفكير الإيجابي واستثمار القدرات، مما يسهم في تحسين الإنتاجية (Amundsen & Martinsen, 2013). ويسهم هذا البعد في تحفيز الموظفين على الابتكار، ورفع دافعيتهم الداخلية نحو التميز من خلال منحهم فرصاً حقيقية للمساهمة في القرارات التنظيمية. ويرتكز القائد التمكيني على الإدارة التشاركية عبر إشراك الموظفين في المناقشات والاجتماعات، ودعم مبادراتهم، ومنحهم حرية اتخاذ القرارات ضمن نطاق مسؤولياتهم، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على مستويات الالتزام والتحفيز وروح التعاون داخل المنظمة (Meng & Sun, 2019). وبذلك فإن مشاركة الموظفين في اتخاذ القرار تُعد ركيزة أساسية لتمكينهم؛ إذ تعزز استقلاليتهم وثقتهم بأنفسهم. ويؤكد Kim and Beehr (2025) أن تشجيع الموظفين على المساهمة في القرارات يعزز بيئة العمل ويدعم فاعلية عمليات صنع القرار. وفي السياق الجامعي، يتجلى هذا البعد في إشراك أعضاء هيئة التدريس في تطوير الخطط الدراسية، والمشاركة في اللجان الأكاديمية، وصياغة السياسات المتعلقة بالبحث العلمي وشؤون الطلبة. وتسهم هذه المشاركة في تعزيز روح التعاون، ودعم ثقافة أكاديمية تشاركية تنعكس إيجاباً على جودة الأداء. وبذلك يُعد تعزيز المشاركة في اتخاذ القرار ركيزة في القيادة التمكينية، لما له من دور في ترسيخ بيئة جامعية داعمة للمبادرة والمسؤولية وتحسين الأداء المؤسسي.

توفير الاستقلالية بعيداً عن القيود البيروقراطية:

يتمثل هذا البعد في منح الموظفين حرية أكبر في إدارة مهامهم واتخاذ القرارات المرتبطة بعملهم ضمن نطاق الصلاحيات الممنوحة لهم، وبما يحتملهم مسؤولية نتائج أداائهم (Xiang, 2021). ويقصد بها قدرة الموظف على اتخاذ القرارات المتعلقة بعمله والتكيف مع المتغيرات بأسلوب يعكس ثقة القائد (Zhang & Bartol, 2010) وتُظهر الدراسات أن تعزيز الاستقلالية يمكن الأفراد من تنظيم أعمالهم وتحديد أولوياتهم وفقاً لقدراتهم، مما يرفع من إنتاجيتهم وكفاءتهم التشغيلية (Cheong, 2019). ويعزز دافعتهم الذاتية ويحفّز المبادرة والابتكار في مواجهة التحديات (Meng & Sun, 2019). كما تسهم الاستقلالية في تعزيز التعبير عن الأفكار وتطوير حلول إبداعية تدعم الأداء التنظيمي (Kim & Beehr, 2025) فتمكين الموظف من إعادة تنظيم إجراءات العمل وجدولة مهامه في إطار توجيهي مرن يحقق توازناً بين الحرية والرقابة، حيث إن توفير الاستقلالية للموظفين بعيداً عن القيود البيروقراطية يسهم في اتخاذ القرارات القيّمة التي تخدم أهداف المنظمة (Amundsen & Martinsen, 2013). وبناءً عليه، تُعدّ الاستقلالية ركيزة في القيادة التمكينية لما تعززه من التزام ومسؤولية وابتكار وكفاءة أداء. وفي السياق الجامعي، تتجلى في تمكين أعضاء هيئة التدريس من تطوير مقرراتهم وإدارة أنشطتهم البحثية، وتمكينهم من تبسيط الإجراءات والمشاركة في القرارات، ضمن ضوابط واضحة تحقق التوازن بين الحرية المهنية والمسؤولية المؤسسية، بما يدعم جودة الأداء المؤسسي.

إظهار الثقة في الأداء العالي:

يعكس بعد إظهار الثقة في الأداء العالي درجة إيمان القائد بقدرات مرؤوسيه على تحقيق مستويات متميزة من الأداء، والنظر إلى الأخطاء بوصفها فرصاً للتعلم والتطوير المهني (Nuzul et al., 2020). ويُسهم هذا البعد في تعزيز الشعور بالكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية، بما ينعكس على جودة الأداء والمبادرة وتحمل المسؤولية (Supriyanto et al, 2023). ويُعد التعبير الصريح عن الثقة بقدرات العاملين سمة محورية في القيادة التمكينية، لما له من دور في دعم الالتزام والتميز الوظيفي (Cheng et al., 2025). كما أن إدراك الموظفين لهذه الثقة يعزز تحمل المسؤولية ويسهم في مشاركتهم الفاعلة في اتخاذ القرارات، مما ينعكس على ٢١ كفاءة الأداء (Kim & Beehr, 2025). وبالتالي يتم دعم التفكير الإيجابي وتمكين الموظفين في مواجهة التحديات بثقة، وتشجيعهم على استخدام قدراتهم في الابتكار وحل المشكلات بفعالية (Chen et al., 2011; Cheng et al., 2025). وفي السياق الجامعي، يتجلى هذا البعد عندما يُظهر القائد كرئيس القسم أو عميد الكلية ثقته بقدرة أعضاء هيئة التدريس على تطوير مقرراتهم، وإدارة مشاريعهم البحثية باستقلالية، والمشاركة الفاعلة في اللجان الأكاديمية وصنع القرار. كما يظهر من خلال تشجيع المبادرات البحثية، وإسناد مهام قيادية للكوادر الواعدة، ودعم المحاولات الجديدة حتى في حال تعثرها، بما يعزز بيئة أكاديمية قائمة على التمكين والابتكار، ومن ثم فإن إظهار الثقة في الأداء العالي لا يقتصر على الإيمان النظري بقدرات العاملين، بل يُمثل ممارسة قيادية عملية تسهم في رفع جودة الأداء الأكاديمي وتعزيز التميز المؤسسي.

ثانياً: سلوك العمل الابتكاري: (Innovative Work Behavior)

مفهوم سلوك العمل الابتكاري وأهميته:

يُعد سلوك العمل الابتكاري أحد المظاهر السلوكية المهمة التي تعكس قدرة الأفراد على توظيف معارفهم وخبراتهم في توليد أفكار جديدة وتطويرها وتطبيقها داخل بيئة العمل، بما يساهم في تحسين أساليب الأداء وتطوير الممارسات المهنية على المستوى الفردي. ويُنظر إلى هذا السلوك بوصفه نشاطاً ذاتياً يتجاوز نطاق المهام الرسمية، ويستهدف إدخال تحسينات أو تبني حلول جديدة للمشكلات المرتبطة بالعمل، من خلال مراحل متكاملة تشمل توليد الأفكار وترويجها وتنفيذها (برسولي وبوبكر، ٢٠١٩). ويظهر سلوك العمل الابتكاري في صورة ممارسات فردية أو جماعية يقوم بها العاملون بهدف تحسين جودة الأداء أو تطوير الخدمات المقدمة داخل المنظمة (القرغولي وآخرون، ٢٠٢٠)، كما يمثل جهوداً طوعية تسعى إلى تطوير أو تنفيذ أفكار جديدة أو تحسين العمليات القائمة بما يتجاوز متطلبات الدور الوظيفي الرسمي (الشملاق ونعمان، ٢٠٢٣). وفي هذا الإطار، يشير بعض الباحثين إلى أن سلوك العمل الابتكاري يُعد من سلوكيات الدور الإضافي التي تدعم قدرة الأفراد على تحسين كفاءة العمل والتكيف مع متغيراته من خلال تقديم مبادرات تطويرية تساهم في تحسين الممارسات المهنية داخل المنظمة (Bos-Nehles et al., 2017; Abstein & Spieth, 2014). وعلى الرغم من أن مخرجات هذا السلوك قد تنعكس إيجاباً على الأداء التنظيمي ومستويات الابتكار المؤسسي، إلا أنه يُعد في جوهره سلوكاً فردياً يرتبط بمبادرات العاملين داخل بيئة العمل، وهو ما تركز عليه الدراسة الحالية في سياق البيئة الأكاديمية.

ومن منظور تكاملي، يُعد سلوك العمل الابتكاري أحد السلوكيات المحورية في المؤسسات الحديثة، لما له من تأثير مباشر في تحسين جودة الأداء وتعزيز قدرة المنظمة على التطوير والابتكار المستمر، ويمثل ركيزة أساسية لبناء ميزة تنافسية مستدامة وتحقيق النمو الاقتصادي (Shahab & Imran, 2018). فالابتكار ليس نشاطاً فردياً فحسب، بل هو عنصر متجذر في ثقافة المؤسسات المتميزة يظهر في العمليات اليومية، ويعزز فعالية اتخاذ القرار وكفاءة العمليات، فضلاً عن دوره في دعم التميز المؤسسي وخلق فرص عمل جديدة؛ حيث يساهم في تحسين جودة الخدمات وفاعلية العمليات، وتعزيز استدامة المزايا التنافسية في ظل التغيرات العالمية المتسارعة (البرواني ودهليز ، ٢٠٢٢).

وبناءً على ما سبق، يُعدّ سلوك العمل الابتكاري عملية ديناميكية تبدأ بتوليد الأفكار وتنتهي بتطبيقها، ويعكس ترجمة التوجه القيادي نحو الابتكار إلى ممارسات عملية داخل بيئة العمل، وعندما توفر القيادة بيئة داعمة تقوم على الحرية الفكرية وتبادل المعرفة، يتعزز هذا السلوك بين العاملين، مما يساهم في تحسين العمليات وترسيخ ثقافة التجديد المستمر. كما يتحول سلوك العمل الابتكاري من مجرد ممارسة تنظيمية إلى قيمة مؤسسية تُنمّي القدرات الفكرية وتمكّن العاملين من مواجهة التحديات المهنية. وفي ظل بيئات العمل التنافسية، يُعد ابتكار الموظفين عنصراً حاسماً لنجاح المؤسسات، ما يجعلها تسعى إلى بناء ثقافة ابتكارية وتطوير أنظمة معرفية تستثمر رأس المال المعرفي لضمان استدامة الابتكار.

أبعاد سلوك العمل الابتكاري:

يعد سلوك العمل الابتكاري عملية تنظيمية ديناميكية مترابطة المراحل، تساهم في تطوير الأداء المؤسسي عبر الانتقال من توليد الأفكار إلى ترويجها ثم

تطبيقها، بما يعزز القيمة المضافة في بيئة العمل (Janssen, 2010; De Jong & Den Hartog, 2010; Asih & Indriati, 2020; الشعلان ونعمان, ٢٠٢٣). ويُنظر إلى سلوك العمل الابتكاري بوصفه عملية معرفية وسلوكية مترابطة تتدرج عبر مراحل متتابعة؛ إذ تبدأ باستكشاف الفرص وتشخيص فجوات الأداء، ثم تتطور إلى توليد الأفكار وصياغة حلول جديدة، لتنتهي بتحويل هذه الأفكار إلى تطبيقات عملية تُدمج في الممارسات اليومية بما يضمن تحقيق قيمة مضافة واستدامة الابتكار داخل المنظمة (Anderson et al., 2014; Newman et al., 2020).

ورغم تعدد النماذج التي حاولت قياس سلوك العمل الابتكاري عبر عدة أبعاد، فإن الأدلة النظرية والتجريبية دعمت بقوة النظر إليه كبعد واحد متكامل. فقد أظهر (Janssen, 2010) أن مراحل توليد الفكرة وترويجها وتطبيقها مترابطة بدرجة تجعل فصلها غير واقعي في السياقات التنظيمية؛ حيث أظهرت النتائج ترابطاً إحصائياً عالياً بين هذه المراحل، ما يعزز دمجها في بعد واحد. وتشير مراجعات الأدب الحديثة إلى أن سلوك العمل الابتكاري يُمارَس بوصفه عملية متصلة تتطلب الانتقال السلس من التفكير الابتكاري إلى التنفيذ العملي، وأن تبني البعد الواحد يوفر إطاراً أكثر ملاءمة لتحليل العوامل المؤثرة فيه، خاصة في البيئات التعليمية التي تتطلب تكاملاً بين الجهد الابتكاري والتنفيذي (Abstein & Spieth, 2014).

وبناءً على ذلك، تعتمد الدراسة الحالية تصوراً أحادي البعد لسلوك العمل الابتكاري قائماً على المراحل الثلاث (توليد الفكرة، وترويجها، وتطبيقها)، لما يوفره هذا الإطار من وضوح نظري وقدرة تفسيرية أعلى عند دراسة الإسهام النسبي لأبعاد القيادة التمكينية في تعزيز سلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس. وبالتالي، تمثل مرحلة توليد الفكرة (Idea Generation) نقطة الانطلاق في العملية

الابتكارية؛ حيث يبدأ الفرد بالبحث عن حلول جديدة ومبتكرة عند إدراك وجود فجوة في الأداء أو فرصة لتحسين العمليات أو الخدمات أو التقنيات (Janssen, 2010) وفي هذه المرحلة، يشرع الأفراد في استكشاف الفرص وإعادة تنظيم المعلومات لتكوين حلول مبتكرة (القرغولي وآخرون، 2020). وتشكل المشكلات المرتبطة بالعمل والفجوات والاتجاهات الحديثة محفزات رئيسة لإنتاج الأفكار الابتكارية؛ حيث إن توليد الأفكار يحدث غالباً في بيئة تتسم بمستوى مرتفع من الحرية الفكرية، والتنوع المعرفي، وتبادل الخبرات، سواء عبر معالجة مشاكل قائمة أو تحديد آفاق جديدة أو تلبية احتياجات محددة. كما ترتبط هذه المرحلة ارتباطاً مباشراً بالقدرة على الاستكشاف المعرفي والمرونة الفكرية، ما يجعلها نقطة البداية الأساسية في سلسلة سلوك العمل الابتكاري المؤسسي (Bos-Nehles et al., 2017). وبالتالي، تشمل مرحلة توليد الفكرة ابتكار أساليب وطرق جديدة لتلبية الاحتياجات، ويعد تنوع العلاقات، وانفتاح البيئات، وتوافر المعلومات من العوامل الأساسية التي تحفز الابتكار وتعزز إمكانية تطوير حلول مبتكرة ومستدامة داخل المؤسسة.

يلي ذلك، مرحلة ترويج الفكرة (Idea Promotion) والتي تعتمد على إقناع زملاء العمل وأصحاب القرار بأهمية المقترح وبناء دعم داخلي لتأمين الموارد اللازمة لتنفيذه (Anderson et al., 2014)؛ حيث يسعى الفرد المبتكر إلى إظهار الجدوى التطبيقية للفكرة وكسب الدعم من الزملاء أو القادة أو صناع القرار، ما يتطلب مهارات تواصل فعالة وبناء تحالفات جيدة وداعمة (Janssen, 2010). كما ترتبط هذه المرحلة بالثقافة التنظيمية التي تشجع على تبادل المعرفة والتجريب دون خوف من الفشل، مما يعزز فعالية نشر الأفكار الابتكارية (Yadav et al., 2023). حيث إن مناخ الابتكار التنظيمي يلعب دوراً جوهرياً في تسهيل هذه العملية؛ فكلما

ارتفع مستوى الدعم النفسي والإداري، زادت احتمالية ترويج الأفكار الجديدة بنجاح. (Newman et al., 2020)

أما المرحلة الثالثة فهي تطبيق الفكرة (Idea Implementation) وتمثل في تحويل الأفكار المبتكرة إلى ممارسات أو منتجات أو إجراءات قابلة للتنفيذ، بما يعزز استدامة الابتكار داخل المؤسسة، وتترجم هذه المرحلة الأفكار إلى مخرجات عملية ملموسة، مثل المنتجات أو الخدمات أو الأساليب الجديدة في العمل Newman (2010) إلى أن تطبيق الفكرة يتطلب توافر الموارد والدعم التنظيمي والقدرة على دمج الفكرة ضمن العمليات اليومية للمؤسسة، وتُعد مرحلة التطبيق الأكثر تحدياً، إذ تتطلب المثابرة والتنسيق بين الأفراد والوحدات المختلفة لتحقيق التغيير الفعلي واستدامة النتائج (Abstein & Spieth, 2014). ويتضح من خلال هذه المراحل الثلاث أن سلوك العمل الابتكاري عملية ديناميكية متكاملة ومتراطة تبدأ بتوليد الأفكار وتنتهي بتطبيقها، وتشكل ركيزة أساسية في بناء الميزة التنافسية داخل المؤسسات التعليمية والإدارية.

ثالثاً: العلاقة بين القيادة التمكينية وسلوك العمل الابتكاري:

يمثل فهم العلاقة بين القيادة التمكينية وسلوك العمل الابتكاري أهمية محورية في مؤسسات التعليم العالي، خاصة في ظل التحولات المتسارعة التي تستلزم تعزيز ثقافة الابتكار والتطوير المستمر. فالقيادة التمكينية، بوصفها أحد الأساليب القيادية الحديثة، تركز على منح العاملين الثقة والصلاحيات والدعم الكافي، بما يساهم في تحفيز المبادرة والابتكار داخل البيئة الأكاديمية. وقد بينت العديد من الدراسات الدور الحيوي لهذا النمط القيادي في خلق مناخ تنظيمي داعم للابتكار وتعزيز سلوك

العمل الابتكاري لدى العاملين؛ حيث أظهرت نتائج عدد من الدراسات الأجنبية مدى تأثير القيادة التمكينية على الابتكار في بيئات مختلفة. فقد توصلت دراسة Supriyanto et al. (2023) إلى أن القيادة التمكينية تؤثر تأثيراً مباشراً على الابتكار التنظيمي في مؤسسات التعليم العالي بإندونيسيا، فيما تلعب مشاركة المعرفة دور الوسيط بين القيادة التمكينية والابتكار الفردي، مما يعزز قدرة الأفراد على ابتكار أفكار وحلول جديدة. كما أظهرت دراسة Yadav et al. (2023) أن القيادة التمكينية لها تأثير إيجابي وملحوظ على سلوك العمل الابتكاري لدى الموظفين الجامعيين، مع تأثير وسيط إيجابي للتمكين النفسي بين القيادة التمكينية وسلوك العمل الابتكاري، وبالتالي فإن تبني أساليب القيادة التمكينية وتعزيز التمكين النفسي لدى الموظفين يُمكن أن يرفع من قدرتهم على الابتكار والمساهمة في تطوير أداء الجامعات. وبالإضافة إلى ذلك، بينت دراسة Wang (2023) في الجامعات الصينية أن القيادة التمكينية تسهم في إدارة الصراعات وتعزيز الأداء المؤسسي، مع دور الوساطة الذي يؤديه الاستقرار العاطفي. فيما أظهرت دراسة Zhang et al. (2010) أن القادة الممارسين للقيادة التمكينية يخلقون بيئة تشجع أعضاء هيئة التدريس على طرح الأفكار الجديدة وتطوير أساليب تدريس مبتكرة. وأشارت بعض الدراسات إلى أن دعم القيادة التمكينية والتعلم التنظيمي يساهمان في تعزيز قدرة الأفراد على إنتاج أفكار إبداعية استباقية، خصوصاً في بيئات التعليم العالي (Nuzul et al., 2020; Yadav et al., 2023). كما أن القيادة التمكينية والإشراف الداعم يساهمان في تحويل الأفكار إلى تطبيقات مؤسسية قابلة للقياس (Yadav et al., 2023).

وفيما يخص الدراسات العربية، تُعد دراسة برسولي ونعرورة (2019) مرجعاً جيداً في هذا المجال؛ حيث أشارت إلى أن غياب القيادة التمكينية يشكل خطراً

كبيراً على الابتكار المؤسسي، وأن القيادة التمكينية تعزز الثقة، وتفعيل قنوات الاتصال والمشاركة بين العاملين، وتخلق مناخاً داعماً للابتكار، مع التأكيد على أهمية القيم التنظيمية كعنصر محوري لنجاح هذا النمط القيادي. ويظهر تحليل هذه الدراسة النقدي شموليتها؛ إذ توفر إطاراً نظرياً متيناً يجمع متغيري القيادة التمكينية وسلوك العمل الابتكاري في منظمات العمل. كما أظهرت دراسة شحاتة (2019) في جامعة المنصورة بمصر، وجود علاقة إيجابية بين القيادة التمكينية ومشاركة المعرفة والأداء الابتكاري، مع تأثير مباشر للثقة والاستقلالية في تعزيز هذه العلاقة. كما أكدت دراسة البرواني ودهلز (2022) في الجامعات العمانية وجود علاقة إيجابية بين القيادة التمكينية وسلوك العمل الابتكاري وأن المناخ التنظيمي الداعم يمثل وسيطاً رئيسياً بين القيادة التمكينية والسلوك الابتكاري، مما يبرز أهمية الثقافة المؤسسية في تنشيط الابتكار الأكاديمي.

أما الدراسات المحلية التي أجريت في المملكة العربية السعودية، فقد سلط الضوء على تطبيقات القيادة التمكينية في بيئة تعليمية وبخثية محلية. فقد أظهرت دراسة الشمالان ونعمان (2023) التي تم تطبيقها في مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية وجود علاقة إيجابية ودالة إحصائياً بين القيادة التمكينية وسلوك العمل الابتكاري، مبينة أن تعزيز ثقة العاملين بأنفسهم ومنحهم صلاحيات أوسع وتشجيعهم على تحمل المسؤولية يسهم في رفع مستويات الابتكار لديهم، مع دور وسيط للمناخ الابتكاري في تقوية أثر القيادة التمكينية على السلوك الابتكاري. كما بينت دراسة النغمش (2022) أن تطبيق مبادئ التمكين في تطوير القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية أسهم في رفع الكفاءة، لا سيما في إدارة فرق العمل، مع التوصية بتأسيس وحدات مؤسسية لتأهيل القيادات وفق مبادئ التمكين.

وأشارت دراسة السليمان (2023) إلى أن التمكين الوظيفي من خلال تفويض الصلاحيات والمشاركة في اتخاذ القرار يعزز سلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبدالعزيز.

وتُظهر هذه النتائج أن القيادة التمكينية تسهم بفاعلية في تعزيز السلوك الابتكاري، إذ تدعم الأدلة فرضية وجود علاقة إيجابية بينهما تتفاعل عبر آليات وسيطة متعددة، الأمر الذي يبرز أهمية تبني هذا النمط القيادي في مؤسسات التعليم العالي عالمياً. وبناءً على ذلك، تُعد القيادة التمكينية ركيزة أساسية لدعم الابتكار من خلال تمكين الأكاديميين معرفياً وإدارياً، وهو ما ينسجم مع مستهدفات رؤية السعودية 2030 في بناء جامعات عالمية التنافسية تقوم على الابتكار والتميز. وتجدد الإشارة إلى أن الأدبيات الحديثة ركزت بصورة واسعة على العلاقة المباشرة بين القيادة التمكينية والسلوك الابتكاري، مع تناول متغيرات وسيطة كالمناخ الابتكاري والتمكين النفسي، في حين ظلت الدراسات في السياق الجامعي السعودي محدودة، خصوصاً تلك التي تستهدف أعضاء هيئة التدريس، مما يعزز الحاجة لإجراء البحث الحالي. وعليه، تأتي الدراسة الحالية لتملأ هذه الفجوة البحثية؛ إذ تسعى إلى التعرف على الإسهام النسبي لأبعاد القيادة التمكينية في تعزيز سلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة جدة، ما يجعلها من أوائل الدراسات التي تتناول هذا الموضوع في سياق الجامعات السعودية، وتوفر أساساً علمياً لتبني أساليب القيادة التمكينية لتعزيز جودة التعليم والبحث، وفتح المجال أمام المزيد من الأبحاث المستقبلية حول طبيعة القيادة التمكينية وآليات تأثيرها ضمن الخصوصية الثقافية والتعليمية للجامعات السعودية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي، الذي يُعد من أكثر المناهج البحثية استخداماً عند فحص العلاقات بين متغيرين أو أكثر، بهدف تحديد طبيعة العلاقة واتجاهها وقوتها (Cohen et al., 2018). ويُعد هذا المنهج الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة، وتوفير بيانات واقعية من الميدان وتحليلها باستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة، بما يمكن الباحث من الكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيري الدراسة (القيادة التمكينية وسلوك العمل الابتكاري). كما يوفّر هذا المنهج إطاراً علمياً موثقاً يساعد على تفسير الظاهرة قيد الدراسة تفسيراً دقيقاً، ويمنح الباحث القدرة على تقديم توصيات عملية مستندة إلى نتائج قابلة للتطبيق، الأمر الذي قد يسهم في تعزيز تطوير الممارسات المؤسسية داخل سياق جامعة جدة.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة من الجنسين، ممن يشغلون رتب (أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد)، والبالغ عددهم (2237) عضو هيئة تدريس أثناء فترة تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1446هـ. ولغرض الحصول على عينة ممثلة تعكس خصائص مجتمع الدراسة، تم اختيار العينة باستخدام طريقة المعاينة العشوائية البسيطة، بما يضمن تكافؤ الفرص أمام جميع أفراد المجتمع للمشاركة. وقد جرى توزيع الاستبانة إلكترونياً على أعضاء العينة المستهدفة من خلال الآلية المتبعة بجامعة جدة عبر البريد الجامعي الرسمي. وبلغ عدد الاستجابات الفعلية (341) استبانة صالحة للتحليل، وهو حجم مناسب ويمثل عينة كافية لإجراء التحليلات الإحصائية المطلوبة، ويتوافق

حجم العينة مع جدول كريجشي ومورجان (Krejcie & Morgan, 1970) لحساب حجم العينة، والذي يشير إلى أن العينة الممثلة لمجتمع حجمه يقارب (2237) تكون في حدود 327 مفردة، مما يؤكد ملائمة الحجم الفعلي لعينة الدراسة الحالية. والجدول التالي يبين خصائص أفراد عينة الدراسة الديمغرافية.

جدول (١): خصائص أفراد عينة الدراسة الديمغرافية (N=341)

المتغير	الفئات/المستويات	العدد	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	221	64.70
	أنثى	120	35.30
سنوات الخبرة في التعليم الجامعي	10 سنوات فأقل	143	41.80
	أكثر من 10 سنوات	198	58.20
الرتبة الأكاديمية	استاذ	45	13.10
	أستاذ مشارك	86	25.30
	أستاذ مساعد	210	61.60

تُظهر بيانات الجدول (١) الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة (N=341)؛ حيث يشكّل الذكور النسبة الأكبر بنسبة (64.70%) مقابل (35.30%) من الإناث. وفيما يتعلق بخبرة عينة الدراسة، أظهرت النتائج أن غالبية أفراد العينة يمتلكون خبرة تتجاوز (10 سنوات) بنسبة (58.20%)، مقابل (41.80%) لمن هم أقل من ذلك، مما يشير إلى مستوى عالٍ من الخبرة الأكاديمية لدى أفراد العينة. كما يتبين أن فئة الأستاذ المساعد تمثل النسبة الأعلى (61.60%)، تليها الأستاذ المشارك (25.30%)، ثم الأستاذ (13.10%)، وهو ما يعكس تركّز العينة في الفئات الأكاديمية المتوسطة الأكثر انخراطاً في الأنشطة التعليمية والبحثية. وبشكل عام، تعكس هذه الخصائص تمثيلاً مناسباً للكوادر الأكاديمية ذات الخبرة والفاعلية، بما يعزز موثوقية النتائج وقدرتها على تفسير الظواهر قيد الدراسة.

أداة الدراسة (الاستبانة):

لتحقيق أهداف الدراسة، تم الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيري الدراسة الحالية، والاستفادة من مقاييسها ونتائجها وكذلك من الأدب النظري في إعداد أداة الدراسة الحالية. وتكونت الاستبانة في شكلها النهائي من ثلاثة محاور رئيسة:

المحور الأول: تضمن المتغيرات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة (الجنس، وسنوات الخبرة في التعليم الجامعي، والرتبة الأكاديمية) .

المحور الثاني: اشتمل على (١٥) فقرة تمثل متغير مستوى ممارسة القيادة التمكينية لدى القيادات الأكاديمية.

المحور الثالث: تكون من (٩) فقرات تمثل متغير مستوى سلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس.

وتم الاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي لقياس استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات كل محور، مع تحديد فئات متوسطات الاستجابة وفق المتوسطات الحسابية، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٢): معيار الحكم لمتوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات محاور أداة الدراسة

المتوسط		المستوى
إلى	من	
5.00	4.20	مرتفع جداً
4.20	3.40	مرتفع
3.40	2.60	متوسط
2.60	1.80	منخفض
1.80	1.00	منخفض جداً

وبتتيح هذا التصنيف تفسيراً واضحاً لاستجابات أفراد العينة وتحديد مستوى ممارسة القيادة التمكينية وسلوك العمل الابتكاري بدقة، مما يدعم تحليل العلاقات بين المتغيرات وتحقيق أهداف الدراسة بشكل علمي موثوق.

صدق وثبات أداة الدراسة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة، تم أولاً تقييم الصدق الظاهري من خلال عرض الاستبانة بصيغتها الأولية على (١١) محكماً من أعضاء هيئة التدريس ذوي الاختصاص والخبرة. وقد هدف هذا الإجراء إلى التأكد من ملاءمة الفقرات للمجالات التي تنتمي إليها، فضلاً عن فحص وضوح العبارات وصحة صياغتها اللغوية وقدرتها على تحقيق الغرض المقصود منها. وبعد استلام ملاحظات المحكمين التي شملت اقتراحات بالحذف أو التعديل، أُجريت التعديلات التي حصلت على موافقة (80%) فأكثر. وبالتالي، تم اعتماد النسخة النهائية للاستبانة لتوزيعها على أفراد مجتمع الدراسة.

وفيما يتعلق بصدق البناء الداخلي، فقد تم التحقق منه بعد مرحلة التحكيم من خلال تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (٢٥) عضواً من مجتمع الدراسة، تم استبعادهم لاحقاً من عينة الدراسة الفعلية. وبعد جمع البيانات، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه، وذلك لضمان تمثيل كل فقرة بشكل دقيق للمفهوم الذي تقيسه.

جدول (٣): قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين فقرات محور القيادة التمكينية مع البعد الذي تنتمي إليه

بعد إضفاء الشعور بمعنى العمل		بعد المشاركة في صناعة القرارات		بعد منح الاستقلالية من القيود البيروقراطية		بعد إظهار الثقة في الأداء العالي للمرؤوسين	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.853*	5	0.714*	8	0.743*	12	0.762*
2	0.681*	6	0.649*	9	0.705*	13	0.821*
3	0.627*	7	0.764	10	0.841*	14	0.863*
4	0.719			11	0.824*	15	0.758*

* دال عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من الجدول (٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، وقد تراوحت هذه القيم بين (0.627 – 0.863)، وتشير هذه النتائج إلى تمتع فقرات المحور بالصدق الداخلي، مما يعكس قدرتها على قياس البعد المنتمية إليه بدقة.

جدول (٤): قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين أبعاد محور القيادة التمكينية والمستوى الكلي للمحور

البعد	قيمة معاملات ارتباط بيرسون
إضفاء الشعور بمعنى العمل	0.897*
المشاركة في صناعة القرارات	0.907*
منح الاستقلالية من القيود البيروقراطية	0.788*
إظهار الثقة في الأداء العالي للمرؤوسين	0.873*

* دال عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من الجدول (٤) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المحور الأول والمستوى الكلي للمحور موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، وهذه النتائج تبين صدق البناء الداخلي لأداة الدراسة كذلك.

جدول (٥): قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين فقرات محور
سلوك العمل الابتكاري مع البعد الذي تنتمي إليه

رقم الفقرة	1	2	3	4	5	6	7	8	9
معامل الارتباط	0.814*	0.895*	0.827*	0.729*	0.866*	0.752*	0.713*	0.842*	0.735*

* دال عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من الجدول (٥) أن جميع معاملات الارتباط بين فقرات المحور الثاني والمستوى الكلي للمحور، موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)؛ حيث تراوحت القيم بين (0.713 – 0.895)، وهذه النتيجة تشير إلى صدق البناء الداخلي لفقرات المحور.

كما تم التحقق من ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha)؛ حيث أظهرت النتائج أن محاور الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات؛ إذ بلغ معامل الثبات للمحور الأول (0.916)، والمحور الثاني (0.908)، وتُعد هذه القيم مرتفعة وتتجاوز الحد الأدنى المقبول إحصائياً (0.70)، مما يعكس موثوقية الأداة ويؤكد وضوح عبارات محاور الاستبانة لدى أفراد عينة الدراسة حيث تُصنّف القيم التي تتجاوز (0.90)، على أنها عالية جداً، مما يعزز الثقة في استخدام الأداة لقياس المتغيرات محل الدراسة (George & Mallery, 2019).

جدول (٦): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات
القيادة التمكينية	15	0.916
سلوك العمل الابتكاري	9	0.908

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية الملائمة لتحليل البيانات المجمعة باستخدام برنامج SPSS، بما يضمن موثوقية النتائج ودقتها. بدأ التحليل بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة عبر معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)، ومن ثباتها الداخلي باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha)، لضمان أن أداة الدراسة تقيس المتغيرات المقصودة بشكل موثوق. كما تم استخدام التكرارات والنسب المئوية لوصف الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة، واستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم مستوى ممارسة القيادة التمكينية لدى القيادات الأكاديمية، وكذلك مستوى سلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس. ولفحص الفروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة وفق المتغيرات الديموغرافية المختلفة (الجنس، سنوات الخبرة في مجال التعليم العالي، الرتبة الأكاديمية)، تم استخدام اختبار (t-test) للعينات المستقلة للمتغيرات ثنائية الفئات، وتحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) للمتغير ثلاثي الفئات، مع التأكد من تحقق افتراضات التوزيع الطبيعي وتجانس التباين لضمان صحة النتائج. كما تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لمعرفة العلاقة بين مستوى ممارسة القيادة التمكينية وسلوك العمل الابتكاري، فيما تم تطبيق الانحدار الخطي المتعدد

(Multiple Linear Regression) لتحديد مستوى الإسهام النسبي لأبعاد القيادة

التمكينية في تعزيز سلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نص هذا السؤال على " ما مستوى ممارسة أبعاد القيادة التمكينية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة جدة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟". وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات هذا المحور، كما يتبين من الجدول التالي:

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة أبعاد القيادة

التمكينية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة جدة (N=341)

م	البعد / العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارات	المستوى
إضفاء الشعور بمعنى العمل					
2	يدعمني رئيسي على إدراك أهمية العمل الذي أقوم به لتحقيق الفعالية الكلية للجامعة.	3.93	0.95	1	مرتفع
4	يشجعني رئيسي على تحمل مسؤوليات العمل المتنوعة.	3.82	0.98	2	مرتفع
3	يلهمني رئيسي لإدراك كيفية المواءمة بين وظيفتي ورؤية الجامعة.	3.74	1.05	3	مرتفع
1	يساعدني رئيسي على الربط بين أهدافي الشخصية وأهداف المنظمة.	3.54	1.07	4	مرتفع
	المتوسط	3.76	1.01		مرتفع
المشاركة في صناعة القرارات					
7	يشجع رئيسي الرؤوسين على التعبير عن آرائهم.	3.96	1.05	1	مرتفع
5	يعتمد رئيسي أسلوب الإدارة التشاركية.	3.93	1.09	2	مرتفع
6	يحرص رئيسي على مشاركة الموظفين في صنع القرارات.	3.71	1.10	3	مرتفع
	المتوسط	3.87	1.08		مرتفع

منح الاستقلالية من القيود البيروقراطية					
مرتفع	1	0.95	3.94	يسيطر رئيسي قواعد ولوائح العمل لجعل أداء المهام أكثر فاعلية.	10
مرتفع	2	0.93	3.91	يشجعني رئيسي على إيجاد حلول لمشاكل العمل دون تدخل مباشر منه.	8
مرتفع	3	.088	3.87	يمنحني رئيسي حرية التصرف لمواجهة المهام الصعبة.	11
مرتفع	4	1.04	3.65	يسمح لي رئيسي بأداء مهام عملي وفق طريقي الخاصة.	9
مرتفع		0.97	3.84	المتوسط	
إظهار الثقة في الأداء العالي للمرؤوسين					
مرتفع جداً	1	0.76	4.53	يعزز رئيسي من قدرتي على التعامل مع المهام المتنوعة.	14
مرتفع جداً	2	0.74	4.36	يظهر رئيسي ثقته في قدرتي على تحقيق مستويات عالية من الأداء.	12
مرتفع	3	0.99	4.11	يعترف رئيسي بإنجازات المرؤوسين ويظهرها للآخرين.	15
مرتفع	4	0.92	3.72	ينظر رئيسي إلى إخفاقات الأداء على أنها فرص للتعلم.	13
مرتفع		0.88	4.18	المتوسط	
مرتفع		0.94	3.91	المتوسط العام	

أظهرت النتائج في الجدول (٧) أن المتوسط العام لمستوى ممارسة القيادة التمكينية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة جدة بلغ (3.91) بانحراف معياري (0.94)، وهو ما يشير إلى مستوى مرتفع وفق معيار الدراسة. وتعكس هذه النتيجة إدراك أفراد عينة الدراسة لممارسة القيادات الأكاديمية لأسلوب القيادة التمكينية بدرجة عالية. وقد يُفسَّر ذلك في ضوء تصورات أفراد العينة حول تبني القيادات الأكاديمية لممارسات قيادية تقوم على تعزيز الاستقلالية المهنية، وتشجيع المشاركة في اتخاذ القرار، ودعم المبادرة في بيئة العمل الأكاديمي، الأمر الذي يسهم في تنمية الشعور بالمسؤولية والكفاءة لديهم. وهو ما يتوافق مع ما ذكر في الأدبيات بأن

القيادة التمكينية تهدف إلى تطوير مهارات الموظفين، وتحفيزهم على الأداء المتميز وإبراز قيمة الأدوار التي يقومون بها داخل المنظمة (Asih & Indriati, 2020). وبقراءة تفصيلية للنتائج، جاء بعد إظهار الثقة في الأداء العالي للمرؤوسين في المرتبة الأولى بين الأبعاد الأربعة؛ حيث بلغ المتوسط العام لهذا البعد (4.18) بانحراف معياري (0.88)، مما يشير إلى مستوى مرتفع يميل إلى مرتفع جداً. وجاءت فقرة "يعزز رئيسي من قدرتي على التعامل مع المهام المتنوعة" الأعلى بمتوسط (4.53)، تلتها فقرة "يظهر رئيسي ثقته في قدرتي على تحقيق مستويات عالية من الأداء" بمتوسط (4.36). وتعكس هذه النتائج التزام القيادات الأكاديمية بالجامعة بتقدير إمكانات الموظفين وتحفيزهم على المبادرة والابتكار، ويتفق ذلك ما أكدته دراسة (Cheng et al., 2025) من أهمية بناء الثقة في تعزيز الكفاءة الذاتية والالتزام المؤسسي.

فيما جاء بعد المشاركة في صناعة القرار في المرتبة الثانية من حيث المتوسط العام، إذ بلغ (3.87) بانحراف معياري (1.08)، وهو ما يشير إلى مستوى مرتفع. وكانت الفقرة "يشجع رئيسي المرؤوسين على التعبير عن آرائهم" الأعلى بمتوسط (3.97)، تلتها فقرة "يعتمد رئيسي أسلوب الإدارة التشاركية" بمتوسط (3.93). وتعكس هذه النتائج إدراك عينة الدراسة بأن القيادات الأكاديمية بالجامعة تولي أهمية لتعزيز مشاركة الموظفين في القرارات التنظيمية وتشجيعهم على التعبير عن آرائهم، بما يعكس مستوى مرتفعاً من أسلوب القيادة التمكينية، وهذه الممارسات تعزز من تحقيق أهداف المنظمات (Amundsen & Martinsen, 2013; Ye, 2022). وجاء بُعد منح الاستقلالية من القيود البيروقراطية في المرتبة الثالثة بمتوسط عام (3.84) وانحراف معياري (0.97)، مما يشير إلى مستوى مرتفع وفق معيار الدراسة.

وكانت الفقرة "يسيطر رئيسي قواعد ولوائح العمل لجعل أداء المهام أكثر فاعلية" الأعلى بمتوسط (3.94)، تلتها فقرة "يشجعني رئيسي على إيجاد حلول لمشاكل العمل دون تدخل مباشر منه" بمتوسط (3.91). وتعكس هذه النتائج إدراك أفراد عينة الدراسة لممارسة القيادات الأكاديمية لسلوكيات قيادية تدعم منح قدر من الاستقلالية في أداء المهام وتشجع المبادرة في التعامل مع مشكلات العمل، بما يتسق مع ما أشارت إليه بعض الأدبيات حول أهمية تمكين العاملين ومنحهم مساحة مناسبة من الاستقلالية المهنية في بيئة العمل. (Cheong, 2019; Xiang, 2021)

بينما احتل بُعد إضفاء الشعور بمعنى العمل المرتبة الرابعة بين الأبعاد، بمتوسط عام بلغ (3.76) وانحراف معياري (1.01)، مما يشير إلى مستوى مرتفع في إدراك الموظفين لمعنى العمل ودورهم في تحقيق أهداف الجامعة. وجاءت فقرة "يدعمني رئيسي على إدراك أهمية العمل الذي أقوم به لتحقيق الفعالية الكلية للجامعة" الأعلى بمتوسط (3.93)، تلتها فقرة "يشجعني رئيسي على تحمل مسؤوليات العمل المتنوعة" بمتوسط (3.82). وقد تعكس هذه النتائج اهتمام القيادات الأكاديمية بتوضيح قيمة الأدوار الوظيفية وربطها بالأهداف الإستراتيجية، وهو ما قد يسهم - من منظور إدراكي - في تعزيز اتجاهات إيجابية نحو العمل وتهيئة بيئة تنظيمية داعمة بما يتوافق مع ما أشارت إليه بعض الدراسات. (Seibert et al., 2011; Rubi et al., 2023)

وتشير النتائج بصورة عامة إلى أن القيادات الأكاديمية في جامعة جدة تمارس القيادة التمكينية بمستوى مرتفع، مع وجود درجة من التوازن النسبي في الاهتمام بأبعادها المختلفة، والمتمثلة في تعزيز الثقة في الأداء، والمشاركة في اتخاذ القرار، ومنح الاستقلالية، وإضفاء معنى للعمل؛ حيث أظهرت المتوسطات العامة لكل بُعد تقارباً يعكس اهتماماً متوازناً بهذه الممارسات. وقد يعكس هذا التوازن

توجه القيادات الأكاديمية بالجامعة نحو تبني ممارسات تمكينية في بيئة العمل، بما قد يرتبط بتكوين تصورات إيجابية لدى المرؤوسين حول أدوارهم وممارساتهم المهنية. وتتسق هذه النتيجة - على المستوى النظري - مع ما أشارت إليه الأدبيات حول الدور الإيجابي للقيادة التمكينية بشأن أهمية مشاركة السلطة وبناء الثقة ومنح الاستقلالية في دعم فاعلية الأداء التنظيمي (Cheng et al., 2025; Cheong et al., 2019).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

نص هذا السؤال على " هل تختلف متوسطات استجابات عينة الدراسة لمستوى ممارسة أبعاد القيادة التمكينية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة جدة عند مستوى (0.05) وفقاً لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة في التعليم الجامعي، والرتبة الأكاديمية)؟". وللإجابة عن هذا السؤال، تم أولاً حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة القيادة التمكينية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة جدة. كما تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفق المتغيرات الديموغرافية لعينة الدراسة وهي كما يلي:

أولاً: استخدام اختبار (t-test) للتحقق من دلالة الفروق في متوسطات استجابات أفراد العينة وفقاً لاختلاف فئات المتغيرات الديموغرافية ثنائية التصنيف (الجنس، سنوات الخبرة في التعليم الجامعي). وقد أسفر هذا الاختبار عن النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول (٨): نتائج اختبار (t-test) لبيان دلالة الفروق في متوسطات استجابات أفراد العينة لمستوى ممارسة القيادة التمكينية وفق متغيري (الجنس، سنوات الخبرة في التعليم الجامعي)

المتغير	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	221	3.92	0.91	1.48	0.14
	أنثى	120	3.86	0.98		
سنوات الخبرة في التعليم الجامعي	10 سنوات فأقل	143	3.88	0.95	0.82	0.34
	أكثر من 10 سنوات	198	3.93	0.93		

تشير النتائج بالجدول (٨) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في المتوسط الكلي لتقدير مستوى ممارسة القيادة التمكينية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة جدة، سواء بالنسبة لمتغير الجنس أو سنوات الخبرة في التعليم الجامعي؛ حيث بلغت قيمة (t=1.48) لمتغير الجنس عند مستوى دلالة (0.14)، و لمتغير سنوات الخبرة (t=0.82) عند مستوى دلالة (0.34) وكلاهما أعلى من مستوى الدلالة المحدد (0.05)، مما يدل على أن الفروق غير دالة إحصائياً.

وتعكس هذه النتائج أن إدراك عينة الدراسة لمستوى ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة جدة للقيادة التمكينية لم يتأثر بالاختلافات الفردية في الجنس أو سنوات الخبرة، إذ يظهر تقارب واضح في تقييمات فئة الذكور وفئة الإناث، وكذلك في تقييمات ذوي الخبرة فئة (10 سنوات فأقل) أو (أكثر من 10 سنوات). وقد يعزى ذلك إلى أن تصورات أعضاء هيئة التدريس تركز بالأساس على السلوك القيادي الفعلي والمعايير المهنية المعتمدة داخل بيئة العمل الأكاديمي، وليس على الخصائص الديمغرافية أو الخبرة المهنية. ويدعم هذا التفسير ما أكدته نتائج بعض الدراسات؛ حيث أشارت دراسة (Kastle et al. (2022 إلى أن تأثير المتغيرات

الشخصية مثل الجنس والخبرة العملية على إدراك أعضاء هيئة التدريس لأنماط القيادة ضئيل، إذ يعتمد تقييم القيادة فعلياً على التفاعل اليومي والتجربة المباشرة مع القائد الأكاديمي. وبالمثل، بينت دراسة (Alharthi 2024) أن القادة الأكاديميين الذين يتواصلون بانتظام مع أعضاء هيئة التدريس يتميزون بوضوح وفاعلية أكبر في تطبيق ممارسات القيادة التمكينية، مما يعزز إدراك الموظفين لهذه الممارسات بشكل موضوعي ومستقل عن الخصائص الفردية للمستجيبين. كما أكدت الدراسة Thien et al. (2025) أن العوامل الديمغرافية مثل الجنس وسنوات الخبرة لها تأثير محدود على تقييمات أعضاء هيئة التدريس لأنماط القيادة، في حين يلعب السياق التنظيمي وطبيعة التفاعل المهني المباشر مع القيادات دوراً محورياً في تشكيل هذه التقييمات. بناءً على ذلك، يمكن الاستنتاج أن إدراك مستوى ممارسة القيادة التمكينية يعتمد بشكل رئيس على المعايير السلوكية للقيادة وجودة التفاعل المهني اليومي مع القادة، أكثر من ارتباطه بالخصائص الفردية للعاملين. وتعكس هذه النتائج أهمية التركيز على تطوير الكفاءات والسلوكيات القيادية التمكينية داخل المؤسسات الأكاديمية لتعزيز المشاركة، الاستقلالية، وبناء الثقة بين أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية لتحقيق الأهداف الإستراتيجية المؤسسية.

ثانياً: تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لاختبار دلالة الفروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة لمستوى ممارسة القيادة التمكينية لدى القيادات الأكاديمية باختلاف فئات متغير (الرتبة الأكاديمية) ثلاثي الفئات، والنتائج يتضمنها الجدول التالي:

جدول (٩): تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لدلالة الفروق في متوسطات استجابات أفراد العينة لمستوى ممارسة القيادة التمكينية وفق متغير (الرتبة الأكاديمية)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	الدلالة
الرتبة الأكاديمية	بين المجموعات	553	2	276.429	0.52	0.595
	داخل المجموعات	179.794	338	532.256		
	المجموع	180.347	340			

تشير النتائج بالجدول (٩) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في المتوسط الكلي لتقدير مستوى ممارسة القيادة التمكينية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة جدة تعزى لاختلاف فئات الرتبة الأكاديمية (أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد)؛ حيث إن قيمة F بلغت (0.52) عند مستوى دلالة (0.595)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً؛ حيث تجاوزت مستوى الدلالة المعتمد (0.05). وبناءً على ذلك، يمكن الاستنتاج أن مستوى ممارسة القيادة التمكينية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة جدة لم يختلف باختلاف فئات الرتبة الأكاديمية، إذ اتفقت عينة الدراسة على إدراك متقارب لمستوى ممارسة القيادة التمكينية. وقد يُعزى هذا التوافق إلى تبني الجامعة لثقافة قيادية متسقة وموحدة تركز على مبادئ المشاركة، والتمكين، والثقة في المرؤوسين، التي تشكل جزءاً من أنظمتها التنظيمية والإدارية. حيث تسهم السياسات والإجراءات الموحدة في ضمان عدالة وشفافية ممارسات القيادة التمكينية بين جميع الرتب الأكاديمية، مما ينعكس في اتساق استجابات أفراد العينة. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن التمكين القيادي ليس سلوكاً فردياً قائماً على التمييز بين الفئات، بل هو نهج تنظيمي شامل يهدف إلى تطوير بيئة عمل تقوم على الثقة والمشاركة والاستقلالية في اتخاذ القرار. وتدعم

الأدبيات هذا التوجه، إذ يشير (Amundsen and Martinsen 2013) إلى أن التمكين القيادي يمثل ممارسة تنظيمية تُعزز إشراك العاملين ومنحهم الصلاحيات والثقة، بما يساهم في رفع مستوى التفاعل الإيجابي داخل المؤسسة. وعليه، يتضح أن نضج القيادة الجامعية في جامعة جدة واتساق ممارساتها مع الاتجاهات الحديثة في إدارة رأس المال البشري الأكاديمي المبنية على التمكين والمساءلة المشتركة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

نص هذا السؤال على " ما مستوى سلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة من وجهة نظرهم؟". وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا المحور، والجدول التالي يوضح هذه النتائج وفق ترتيب العبارات ومراحل سلوك العمل الابتكاري:

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى سلوك العمل الابتكاري

لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة (N=341)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارات	المستوى	المرحلة
١	أبتكر أفكاراً مبتكرة للقضايا الصعبة.	4.23	0.83	1	مرتفع جداً	توليد الفكرة
٢	أبحث عن أساليب وتقنيات وأدوات مبتكرة لتحسين عملي.	4.21	0.92	2	مرتفع جداً	توليد الفكرة
٣	أوجد حلولاً ابتكارية للمشاكل المرتبطة بمهام عملي.	4.15	0.88	3	مرتفع	توليد الفكرة
٧	أحول الأفكار الابتكارية إلى تطبيقات عملية مفيدة في مجال العمل.	4.11	0.91	4	مرتفع	تطبيق الفكرة

٥	أقوم بالخطوات المناسبة للحصول على الموافقة لاعتماد الأفكار الابتكارية.	4.09	0.93	5	مرتفع	ترويج الفكرة
٦	أسعى لجعل زملاء العمل متحمسين للأفكار الابتكارية المقدمة.	4.07	0.96	6	مرتفع	ترويج الفكرة
٨	أدخل الأفكار الابتكارية في بيئة العمل بطريقة منهجية وصحيحة.	4.05	0.89	7	مرتفع	تطبيق الفكرة
٩	أقيم جدوى وفائدة الأفكار الابتكارية.	3.98	0.94	8	مرتفع	تطبيق الفكرة
٤	أحشد الدعم الكافي تجاه الأفكار الابتكارية المقدمة.	3.94	0.95	9	مرتفع	ترويج الفكرة
	المتوسط العام	4.09	0.97		مرتفع	

تشير النتائج في الجدول (١٠) إلى أن مستوى سلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة جاء مرتفعاً، بمتوسط بلغ (4.09) وانحراف معياري (0.97)، مما يدل على ارتفاع مستوى ممارسة الأنشطة المرتبطة بسلوك العمل الابتكاري. وعلى المستوى التفصيلي، سجلت فقرات مرحلة توليد الأفكار متوسطات مرتفعة؛ حيث جاءت عبارة "أبتكر أفكاراً مبتكرة للقضايا الصعبة" بمتوسط (4.23)، و"أبحث عن أساليب وتقنيات وأدوات مبتكرة لتحسين عملي" بمتوسط (4.21)، و"أوجد حلولاً ابتكارية للمشاكل المرتبطة بمهام عملي" بمتوسط (4.15). وقد تعكس هذه النتائج مستوى مرتفعاً من إدراك أعضاء هيئة التدريس لممارستهم لسلوكيات مرتبطة بتوليد الأفكار في بيئة العمل. وتتسق هذه النتيجة - على المستوى النظري - مع ما أشارت إليه بعض الأدبيات بشأن أهمية دعم ممارسات توليد الأفكار في البيئات التنظيمية كونها نقطة الانطلاق كما أكدت على ذلك بعض الأدبيات مثل (Bos-Nehles et al., 2017; Park et al., 2020)

وأظهرت المتوسطات المرتبطة بفقرات مرحلة ترويج الأفكار مستوى أقل نسبياً، مثل "أقوم بالخطوات المناسبة للحصول على الموافقة لاعتماد الأفكار الابتكارية" بمتوسط (4.09)، و"أسعى لجعل زملاء العمل متحمسين للأفكار الابتكارية المقدمة" بمتوسط (4.07)، و"أحشد الدعم الكافي تجاه الأفكار الابتكارية المقدمة" بمتوسط (3.94). ويشير ذلك إلى أن العبارات المرتبطة بالتعاون والتحفيز الجماعي أقل مستوى مقارنة بالابتكار الفردي، وهو ما يتسق مع الدراسات التي أكدت أن نجاح مرحلة ترويج الأفكار يعتمد على مهارات التواصل وبناء التحالفات الداخلية، ودعم القيادة والمؤسسة لتسهيل نشر الأفكار وتنفيذها (Yadav et al., 2023).

بينما سجلت عبارات مرحلة تطبيق الفكرة متوسطات مرتفعة نسبياً، مثل "أحول الأفكار الابتكارية إلى تطبيقات عملية مفيدة في مجال العمل" بمتوسط (4.11)، و"أدخل الأفكار الابتكارية في بيئة العمل بطريقة منهجية وصحيحة" بمتوسط (4.05)، و"أقيم جدوى وفائدة الأفكار الابتكارية" بمتوسط (3.98). وقد تشير هذه النتائج إلى ارتفاع مستوى إدراك أعضاء هيئة التدريس لممارستهم لسلوكيات مرتبطة بتطبيق الأفكار في بيئة العمل، وتتسق هذه النتيجة - على المستوى النظري - مع ما أشارت إليه بعض الدراسات بشأن أهمية مرحلة تطبيق الفكرة كمرحلة نتاج للمرحلتين السابقتين ضمن مراحل العملية الابتكارية. (Abstein & Spieth, 2014; Yadav et al., 2023)

وبصفة عامة، أظهرت نتائج التحليل أن سلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة جاء بمستوى مرتفع في مراحله الثلاث توليد الأفكار، وترويجها، وتطبيقها؛ حيث سجلت جميع الأبعاد متوسطات حاسوبية ضمن الفئة المرتفعة، مما يعكس ممارسة أعضاء هيئة التدريس لسلوكيات ابتكارية متعددة المراحل. ويمكن تفسير هذا المستوى المرتفع جزئياً بما توفره بيئة العمل الجامعي من

دعم تنظيمي واستقلالية أكاديمية، وهو ما يتفق مع الدراسات السابقة التي أشارت إلى أن الأساليب القيادية الداعمة، إلى جانب البيئة التنظيمية المشجعة، تسهم في تعزيز سلوك العمل الابتكاري في جميع مراحل (Zargar et al., 2025; Yadav et al., 2023).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

نص هذا السؤال على " هل تختلف متوسطات استجابات عينة الدراسة لمستوى سلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة عند مستوى (0.05) وفقاً لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة في التعليم الجامعي، والرتبة الأكاديمية)؟". ولإجابة عن هذا السؤال، تم أولاً حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى سلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة. كما تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفق المتغيرات الديموغرافية لعينة الدراسة كما يلي:

أولاً: استخدام اختبار (t-test) للتحقق من دلالة الفروق في متوسطات استجابات أفراد العينة وفقاً لاختلاف فئات المتغيرات الديموغرافية ثنائية التصنيف (الجنس، وسنوات الخبرة في التعليم الجامعي). وقد أسفر هذا الاختبار عن النتائج بالجدول التالي:

جدول (١١): نتائج اختبار (t-test) لبيان دلالة الفروق في متوسطات استجابات أفراد العينة لمستوى سلوك العمل الابتكاري وفق متغيري (الجنس، سنوات الخبرة في التعليم الجامعي)

المتغير	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	221	4.11	0.73	6.02	0.17
	أنثى	120	3.97	0.81		
سنوات الخبرة في التعليم الجامعي	10 سنوات فأقل	143	3.67	0.92	2.45	0.03
	أكثر من 10 سنوات	198	4.19	0.88		

تشير النتائج بالجدول (١١) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في المتوسط الكلي لتقدير مستوى سلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة وفقاً لاختلاف فئات متغير الجنس (ذكر/ أنثى)؛ حيث بلغت قيمة (t=6.02) لمتغير الجنس عند مستوى دلالة (0.17)، وهو أعلى من مستوى الدلالة المحدد (0.05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق معنوية بين الذكور والإناث في تقديرهم لمستوى سلوك العمل الابتكاري. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن جامعة جدة توفر فرصاً متكافئة للجنسين للمشاركة في سلوكيات العمل الابتكاري، مما أدى إلى تقارب في مستويات تقدير عينة الدراسة والتي تظهر تشابه في فهم بيئة العمل والممارسات الإدارية والأكاديمية التي يتم تطبيقها، وبالتالي تقديرها بطرق موضوعية. ويدعم هذا التفسير ما أكدته نتائج دراسة (الدعدي، ٢٠٢٥؛ أبو عامر، ٢٠٢١؛ الرويلي وعبدالجبار، ٢٠٢٢) فقد أكدت نتائجها على عدم وجود فروق في تقدير مستوى سلوك العمل الابتكاري تعزى لاختلاف فئات متغير الجنس مما يظهر أن تأثير اختلاف فئات الجنس على إدراك سلوكيات الابتكار في الأوساط الأكاديمية محدود.

في المقابل، تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في المتوسط الكلي لتقدير مستوى سلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة وفقاً لاختلاف فئات متغير سنوات الخبرة في التعليم العالي؛ حيث بلغت قيمة ($t=2.45$) لمتغير سنوات الخبرة عند مستوى دلالة (0.03)، وهو أقل من مستوى الدلالة المحدد (0.05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة (10 سنوات فأقل) و (أكثر من 10 سنوات)؛ حيث يميل ذوو الخبرة الأكبر إلى تقييم مستوى سلوك العمل الابتكاري بشكل أعلى. وتعكس هذه النتيجة أن إدراك أعضاء هيئة التدريس لمستوى سلوك العمل الابتكاري يتأثر باختلاف مدة الخبرة العملية، إذ يزداد تقدير عينة الدراسة لمستوى سلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس مع طول فترة الخبرة في مجال التعليم الجامعي. وقد يُعزى ذلك إلى أن الخبرة الطويلة تمنح أعضاء هيئة التدريس فرصاً أكبر للممارسة والتفاعل في بيئات أكاديمية متنوعة، مما يعزز وعيهم وإدراكهم للسلوكيات الابتكارية وآليات تطبيقها. وبالتالي فإن الخبرة المهنية قد تلعب دوراً أكثر وضوحاً في تشكيل التقديرات الفردية حيث إن أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة الطويلة يمتلكون قدرة أعلى على التكيف مع بيئات العمل الابتكاري وتقييمها بشكل موضوعي، مما ينعكس على مستوى سلوكهم الابتكاري.

وبناءً على ذلك، يمكن الاستنتاج أن إدراك مستوى ممارسة سلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس يعتمد بشكل رئيس على الخبرة العملية والمعيشة الأكاديمية اليومية، أكثر من ارتباطه بالخصائص الديمغرافية مثل الجنس. وتعكس هذه النتائج أهمية تعزيز الخبرة العملية والتدريب المستمر لأعضاء هيئة

التدريس لتعزيز سلوك العمل الابتكاري، بما يساهم في رفع جودة الأداء الأكاديمي وفعالية البحث والابتكار داخل الجامعات.

ثانياً: تحليل التباين الأحادي (One- Way ANOVA) لاختبار دلالة الفروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة لمستوى سلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس باختلاف فئات متغير (الرتبة الأكاديمية) ثلاثي الفئات، والنتائج بالجدول التالي:

جدول (١٢): تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لدلالة الفروق في متوسطات استجابات أفراد العينة لمستوى سلوك العمل الابتكاري وفق متغير (الرتبة الأكاديمية)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	الدلالة
الرتبة الأكاديمية	بين المجموعات	872	2	435.791	0.684	0.493
	داخل المجموعات	250.395	338	741.576		
	المجموع	251.267	340			

تشير النتائج بالجدول (١٢) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في المتوسط الكلي لتقدير مستوى سلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة وفقاً لاختلاف فئات متغير الرتبة الأكاديمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد)؛ حيث بلغت قيمة ($F=0.684$) للمتغير عند مستوى دلالة (0.493)، وهو أعلى من مستوى الدلالة المحدد (0.05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق معنوية بين فئات متغير الرتبة الأكاديمية في تقديرهم لمستوى سلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس. ويمكن عزو تجانس تقديرات أفراد العينة عبر مختلف الرتب الأكاديمية باعتماد الجامعة لسياسات موحدة وبرامج تدريب أكاديمية تهدف إلى تعزيز ثقافة الابتكار، وتكفل إتاحة فرص مقارنة

لجميع أعضاء هيئة التدريس لتوليد الأفكار المبتكرة وتطبيقها. وبالتالي، فإن اختلاف الرتبة الأكاديمية لا يشكّل عاملاً مؤثراً في تقدير أفراد العينة لمستوى سلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس، مما يشير إلى استقرار بيئة العمل الابتكاري وسياساتها التنظيمية، وأن تطوير الابتكار يرتبط أكثر بتعزيز ثقافة مؤسسية داعمة للتجربة والمشاركة والتمكين. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو عامر (٢٠٢١) والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقدير مستوى سلوكيات العمل الابتكاري بالجامعات يعزى لاختلاف فئات الرتبة الأكاديمية. وبالتالي فإن إدراك أعضاء هيئة التدريس لمستوى ممارسة سلوك العمل الابتكاري يكون متقارب بين الفئات المختلفة نتيجة وجود معايير مؤسسية واضحة للابتكار.

وبناءً على ذلك، يمكن استنتاج أن مستوى ممارسة سلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس يعكس نضج بيئة العمل الابتكاري في الجامعة، واستقرار سياساتها التنظيمية، وأن تعزيز الابتكار لا يرتبط بالرتبة الأكاديمية بقدر ارتباطه بتطوير ثقافة مؤسسية داعمة للتجربة والتمكين والمشاركة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

نص هذا السؤال على: "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين مستوى ممارسة أبعاد القيادة التمكينية وسلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة؟". وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لفحص طبيعة العلاقة وقوتها بين مستوى ممارسة أبعاد القيادة التمكينية ومستوى سلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس. ويوضح الجدول أدناه قيم معاملات الارتباط ومستوى دلالتها الإحصائية.

جدول (١٣): معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين مستوى ممارسة أبعاد القيادة التمكينية وسلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة

أبعاد القيادة التمكينية	سلوك العمل الابتكاري (r)	مستوى الدلالة (p)
إضفاء الشعور بمعنى العمل	0.521	0.001
المشاركة في صناعة القرارات	0.587	0.001
منح الاستقلالية من القيود البيروقراطية	0.479	0.001
إظهار الثقة في الأداء العالي للمرؤوسين	0.612	0.001
الدرجة الكلية للقيادة التمكينية	0.642	0.001

يتضح من النتائج بالجدول (١٣) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين مستوى ممارسة القيادة التمكينية لدى القيادات الأكاديمية ومستوى سلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة ؛ حيث بلغ معامل الارتباط للدرجة الكلية لمستوى القيادة التمكينية مع مستوى سلوك العمل الابتكاري ($r = 0.642, p < 0.001$) ، ووفقاً لتصنيف (1988) Cohen لمستويات قوة الارتباط، تُعد هذه العلاقة قوية، إذ إن القيم التي تتجاوز (0.50) تشير إلى قوة العلاقة، مما يعكس أن ارتفاع مستوى ممارسة القيادة التمكينية يرتبط بزيادة مستوى سلوك العمل الابتكاري.

وعند تحليل العلاقة التفصيلية بين أبعاد القيادة التمكينية الأربعة ومستوى سلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ($p = 0.001$) بين جميع أبعاد القيادة التمكينية ومستوى سلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس. وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.479) و(0.612)؛ حيث جاءت العلاقة قوية في ثلاثة أبعاد وهي إضفاء الشعور بمعنى العمل ($r = 0.521$)، والمشاركة في صناعة القرارات ($r = 0.587$)، وإظهار الثقة في الأداء العالي للمرؤوسين ($r = 0.612$)، في

حين ظهرت علاقة متوسطة القوة مع بعد منح الاستقلالية من القيود البيروقراطية
($r = 0.479$).

وتشير النتائج بوجه عام إلى وجود علاقة إيجابية بين ممارسات القيادة التمكينية وسلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة، فقد ارتبطت الثقة بالقدرات الفردية والتقدير المستمر بارتفاع مستويات السلوك الابتكاري، كما ارتبط تعزيز إدراك أهمية العمل وربطه بأهداف الجامعة بزيادة الدافعية نحو تقديم أفكار جديدة، كذلك أظهرت النتائج أن إشراك أعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرار، ومنحهم قدراً من الاستقلالية والمرونة في أداء مهامهم، يرتبطان بتعزيز روح المبادرة وتبني الحلول الابتكارية. ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء ما أكدته الأدبيات التربوية والإدارية حول دور القيادة التمكينية في دعم السلوك الابتكاري؛ إذ أشارت دراسة الشمالان ونعمان (٢٠٢٣) إلى أن القيادة التمكينية تعزز سلوك العمل الابتكاري، كما بينت دراسة السليمان (٢٠٢٣) أن التمكين الوظيفي من خلال تفويض الصلاحيات والمشاركة في اتخاذ القرار وإعطاء الثقة يسهم في تعزيز هذا السلوك. وعلى الصعيد الدولي، أوضحت دراسات (Park et al., 2020; Janssen, 2010; Anderson et al., 2014) أن البيئات التنظيمية الداعمة للابتكار وتبادل المعرفة تشجع الأفراد على تطوير الأفكار الجديدة وتطبيقها. وبناءً على ذلك، تشير النتيجة الحالية إلى وجود علاقة إيجابية بين مستوى القيادة التمكينية وسلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس. كما توضح النتائج أن الاهتمام بممارسات القيادة التمكينية بأبعادها الأربعة يرتبط بتهيئة بيئة أكاديمية داعمة للابتكار، بما يعزز تطوير الأداء الفردي والمؤسسي ويدعم التوجه نحو التميز الأكاديمي.

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:

نص هذا السؤال على: " ما مستوى الإسهام النسبي لأبعاد القيادة التمكينية في تعزيز سلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة؟". وللإجابة عن هذا السؤال، ولمعرفة إسهام كل بعد من أبعاد القيادة التمكينية في سلوك العمل الابتكاري تم استخدام معامل تحليل الانحدار الخطي المتعدد (Multiple linear regression analysis)، كما في الجدول التالي:

جدول (١٤): تحليل الانحدار الخطي المتعدد لأبعاد القيادة التمكينية وأثرها على سلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة

البعد	معامل الانحدار المعياري (β)	t	مستوى الدلالة (p)
إضفاء الشعور بمعنى العمل	0.28	6.21	0.001
المشاركة في صناعة القرارات	0.33	7.15	0.001
منح الاستقلالية من القيود البيروقراطية	0.25	5.88	0.001
إظهار الثقة في الأداء العالي للمرؤوسين	0.36	7.82	0.001
المؤشرات الكلية للنموذج	$F = 58.34, p < 0.001, R = 0.642, R^2 = 0.412$		

يظهر من النتائج بالجدول (١٤) أن النموذج الكلي للانحدار يُعد دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة ($p \leq 0.001$)؛ حيث بلغت قيمة ($F = 58.34$)، مما يشير إلى أن أبعاد القيادة التمكينية مجتمعة تمتلك القدرة على تفسير نسبة معتبرة من التباين في سلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس. كما بيّنت النتائج أن معامل الارتباط المتعدد بلغ ($R = 0.642$)، بما يعكس وجود علاقة ارتباط قوية بين المتغيرات محل الدراسة، في حين بلغت قيمة معامل التحديد ($R^2 = 0.412$)، وهو ما يعني أن نحو (41.2%) من التباين في سلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة يمكن تفسيره من خلال الأبعاد الأربعة للقيادة التمكينية مجتمعة، ووفقاً

لتصنيف (1988) Cohen لمستويات حجم الأثر (Effect Size) ، فإن قيمة معامل التحديد ($R^2 = 0.412$) تشير إلى حجم أثر كبير (Large Effect Size) ، إذ تتجاوز الحد الأعلى لحجم الأثر الكبير والمحدد بـ (0.26).

وعلى مستوى الإسهامات الفردية للأبعاد، اتضح أن جميع أبعاد القيادة التمكينية تسهم بشكل دال إحصائياً في تعزيز سلوك العمل الابتكاري. وقد جاء بُعد "إظهار الثقة في الأداء العالي للمرؤوسين" في مقدمة الأبعاد الأكثر تأثيراً ($\beta = 0.36$)، ويُمثل تأثيراً كبيراً وفق (1988) Cohen ، مما يشير إلى أن ثقة القيادات الأكاديمية بقدرات أعضاء هيئة التدريس تمثل العامل الأكثر تحفيزاً لتبني السلوكيات الابتكارية. يليه بُعد "المشاركة في صناعة القرارات" ($\beta = 0.33$) "بتأثير متوسط إلى كبير، والذي يؤكد أهمية إشراك أعضاء هيئة التدريس في عمليات اتخاذ القرار بوصفه عاملاً معززاً لاستقلاليتهم المهنية ودافعاً لسلوكهم الابتكاري. كما أظهر بُعد "إضفاء الشعور بمعنى العمل" ($\beta = 0.28$) "إسهاماً ذا دلالة إحصائية وبمستوى متوسط، ما يعكس دور الشعور بقيمة العمل الأكاديمي في رفع مستويات المبادرات الابتكارية. وكذلك جاء بُعد "منح الاستقلالية من القيود البيروقراطية" بإسهام متوسط ($\beta = 0.25$)، مما يشير إلى أن خفض التعقيدات الإدارية وإتاحة مساحة أكبر للمرونة يعززان من قدرة أعضاء هيئة التدريس على ممارسة السلوك الابتكاري. وتشير هذه النتائج إجمالاً إلى أن أبعاد القيادة التمكينية تُحدث تأثيراً يتراوح بين المتوسط والقوي في سلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة، بما يتسق مع معايير (1988) Cohen في تحديد حجم الأثر. كما تعكس قوة الإسهام النسبي لهذه الأبعاد في دعم الابتكار داخل الجامعة، ولا سيما من خلال الثقة والمشاركة الفاعلة، بوصفهما مدخلين إستراتيجيين لتعزيز القدرات الابتكارية في البيئة الأكاديمية.

وفي ضوء ذلك، يتضح أن القيادة التمكينية تسهم في بناء بيئة جامعية محفزة للابتكار من خلال تعزيز معنى العمل، وتوسيع المشاركة في اتخاذ القرار، وتوفير مستويات أعلى من الاستقلالية، وإرساء الثقة في قدرات الأفراد، الأمر الذي يمكن أعضاء هيئة التدريس من تبني الأفكار الجديدة وتطبيقها بفعالية، بما يعزز استدامة الابتكار في المؤسسة الأكاديمية. وتتسق هذه النتائج مع ما أكدته الأدبيات السابقة مثل (Park et al., 2020; Janssen, 2010; Anderson et al., 2014) التي بينت أن تمكين العاملين، وإشراكهم في اتخاذ القرارات، وتوفير بيئة عمل تشجع على المبادرة، كلها عوامل ترتبط إيجابياً بتوليد الأفكار الجديدة وتحويلها إلى تطبيقات عملية. وفي السياق المحلي، دعمت دراسات الشملان ونعمان (2023) والسليمان (2023) النتيجة الحالية التي تشير إلى تفوق بُعدي الثقة في الأداء العالي للمرؤوسين والمشاركة في اتخاذ القرار من حيث التأثير النسبي؛ إذ بينت هذه الدراسات أن التمكين الوظيفي وإتاحة مساحة أكبر للمشاركة يرفعان من مستوى الابتكار الفردي والفعالية في الأداء. وبذلك تؤكد الأدبيات السابقة صحة ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية من أن الأبعاد الأربعة للقيادة التمكينية تسهم بصورة إيجابية في تعزيز سلوك العمل الابتكاري، مع بروز الثقة في أداء العاملين وإتاحة المشاركة لهم في اتخاذ القرارات كأقوى العوامل المؤثرة، الأمر الذي يعزز من أهمية ترسيخ هذه الممارسات القيادية لتهيئة بيئة جامعية محفزة على الابتكار والاستدامة والتنافسية.

خاتمة الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الإسهام النسبي لأبعاد القيادة التمكينية في تعزيز سلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة. ومرت الدراسة بعدد من الخطوات المنهجية المتسلسلة، تمثلت في تحديد مشكلة الدراسة وصياغة أهدافها وتساؤلاتها، ثم بناء الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيري القيادة التمكينية وسلوك العمل الابتكاري. بعد ذلك تم اختيار المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته لطبيعة الدراسة، وتصميم أداة الاستبانة والتحقق من صدقها وثباتها. ثم جُمعت البيانات من عينة الدراسة المكونة من (٣٤١) عضو هيئة تدريس، تلا ذلك تحليل البيانات إحصائياً باستخدام الأساليب المناسبة، واستخلاص النتائج، ومناقشتها في ضوء الأدبيات التربوية المعاصرة، وأظهرت النتائج أن مستوى ممارسة القيادة التمكينية جاء مرتفعاً بمتوسط ($M = 3.91$). كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى ممارسة القيادة التمكينية تبعاً لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة والرتبة الأكاديمية. في المقابل، أظهرت النتائج أن مستوى سلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس جاء مرتفعاً بمتوسط ($M = 4.09$). كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى سلوك العمل الابتكاري وفقاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح فئة أعضاء هيئة التدريس الذين خبرتهم ١٠ سنوات فأكثر، في حين لم تظهر فروق تُعزى إلى متغيري الجنس أو الرتبة الأكاديمية. وأوضحت النتائج وجود علاقة موجبة قوية ودالة إحصائياً بين مستوى القيادة التمكينية ومستوى سلوك العمل الابتكاري ($r = 0.642, p < 0.001$). كما أظهرت النتائج أن النموذج الكلي دال إحصائياً ($F = 58.34, p \leq 0.001$)، وأن

أبعاد القيادة التمكينية مجتمعة تفسر ما نسبته (٤١,٢٪) من التباين في سلوك العمل الابتكاري ($R^2 = 0.412$).

التوصيات:

- في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، تُوصى هذه الدراسة بما يلي:
- تعزيز أبعاد القيادة التمكينية كافة لدى القيادات الأكاديمية، مع إيلاء اهتمام خاص لُبُعدي إظهار الثقة في الأداء العالي للمرؤوسين والمشاركة في صناعة القرارات، استناداً إلى تسجيلهما أعلى معاملات انحدار معيارية ضمن النموذج الإحصائي المستخدم، بما يعكس ارتفاع مستوى ارتباطهما بسلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس.
 - تطوير بيئة تنظيمية محفزة للابتكار عبر ممارسات القيادة التمكينية، بما يسهم في تعزيز سلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس، استناداً إلى العلاقات الدالة إحصائياً بين هذه الأبعاد وسلوك العمل الابتكاري التي أظهرتها نتائج الدراسة.
 - تصميم برامج تدريبية موجهة للقيادات الأكاديمية تركز على تنمية مهارات التفويض الداعم وبناء الثقة، وصنع القرار التشاركي، وتعزيز الاستقلالية المهنية، بما يعزز سلوك العمل الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس.
 - الاستفادة من أداة قياس سلوك العمل الابتكاري المستخدمة في الدراسة كإطار مرجعي في عمليات المتابعة الداخلية، لرصد مستويات السلوك الابتكاري لدى أعضاء هيئة التدريس وتعزيزها بما يتسق مع نتائج البحث.

المقترحات:

استناداً إلى نتائج الدراسة الحالية يمكن اقتراح عدد من المسارات البحثية المستقبلية، وذلك على النحو التالي:

- إجراء دراسات مماثلة في جامعات سعودية أخرى لمقارنة النتائج الحالية مع بيئات تعليمية مختلفة، بما يتيح تعميم النتائج وفهم الفروقات السياقية.
- دراسة تأثير العوامل التنظيمية والبيئية، مثل الثقافة التنظيمية، رأس المال النفسي، الذكاء العاطفي، أو الدعم التكنولوجي، كمتغيرات وسيطة أو معدلة في العلاقة بين القيادة التمكينية وسلوك العمل الابتكاري، لتعميق فهم آليات التأثير.
- توظيف منهجيات متعددة، مثل الدراسات الطولية أو شبه التجريبية، أو التصميم المختلط، لتقييم أثر القيادة التمكينية على سلوك العمل الابتكاري على المدى الطويل وتحليل العوامل المؤثرة بدقة أكبر.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، محمد عبد المنعم محمد، والنفراوي، أحمد عبد السلام رجب. (٢٠٢٥). أثر القيادة بالتمكين

والنجاح الوظيفي على البراعة التنظيمية. مجلة البحوث الإدارية، ٤٣(١)، ٣٨-١.

<http://search.mandumah.com/Record/1619507>

أبو عامر، فاتنه، والمعافا، محفوظ علي. (٢٠٢١). واقع البحث والابتكار بالجامعات العربية في

ضوء اقتصاد المعرفة: الجامعات اليمنية نموذجاً، المجلة العربية للنشر العلمي، (٣٨)، ٣٧١-٣٨٥.

<http://search.mandumah.com/Record/1436360>

آل رفيدة، هند منصور، والفحطاني، إسراء سعد. (٢٠٢٤). دور جامعة الملك خالد في تحفيز

الابتكار الجذري في التعليم الإلكتروني لتحقيق الاستدامة. مجلة كلية التربية(السيوط)،

٤٠(٢)، ٦٩ - ١١٣ .

https://mfes.journals.ekb.eg/article_347106.html

البردان، محمد فوزي، وعبد الجواد، ثروت صبري. (٢٠٢٠). دور القيادة التمكينية في الحد من

سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية في ظل الدور الوسيط للسخرية التنظيمية: دراسة ميدانية.

المجلة العربية للعلوم الإدارية، ٢٧(٢)، ١٨٧-٢٢١.

<http://search.mandumah.com/Record/1108985>

برسولي، فوزية، و نعورة، بوبكر. (٢٠١٩). القيادة التمكينية ودورها في تنمية السلوك الإبداعي

لدى العاملين بالمنظمة. مجلة الاجتهاد للدراسات القانونية والاقتصادية، ٨(٥)، ٤٣٣ -

٤٦٠ . <http://search.mandumah.com/Record/1029592>

البرواني، حمد بن محمد بن ناصر، ودهلزي، خالد بن عبد بن عبد السلام. (٢٠٢٢). أثر التمكين

القيادي على السلوك الإبداعي للعاملين في الجامعات الخاصة بسلطنة عمان: الدور الوسيط

للمناخ التنظيمي [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرقية.

<http://search.mandumah.com/Record/1583608>

الجميل، مهدي خلف علي أحمد، وعبابة، هایل طلاق محمود. (٢٠١٨). أثر المناخ التنظيمي على السلوك الإبداعي في الجامعات الأردنية الخاصة: الدور الوسيط للمواطنة التنظيمية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت.

<http://search.mandumah.com/Record/875492>

الدعدي، رنده حسن مقبل. (٢٠٢٥). مستوى الابتكار المؤسسي في الجامعات السعودية في ضوء مؤشر الابتكار العالمي GII، مجلة الفنون والأدب وعلم الانسانيات والاجتماع،

(١١٩)، ٢٦٨ - ٢٨٦. <https://goo.su/PYX0>

الرويلي، جواهر ثاني، وعبد الجبار، سيناريا كامل. (٢٠٢٢). واقع إدارة الجامعات السعودية لتحقيق الابتكار وريادة الاعمال في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. مجلة جامعة عمان العربية للبحوث،

٧ (٣)، ٢٥٢ - ٢٧٦. [https://search.emarefa.net/detail/BIM-](https://search.emarefa.net/detail/BIM-1554520)

1554520

السليمان، ولاء سلمان. (٢٠٢٣). أثر التمكين الوظيفي في السلوك الإبداعي لدى العاملين في الجامعات الحكومية بجدّة: دراسة حالة في جامعة الملك عبد العزيز. المجلة العربية للنشر العلمي، (٦٢)، ٤٤٥ - ٤٨٤.

<http://search.mandumah.com/Record/1547043>

شحاتة، صالح محمد صالح. (٢٠١٩). توسيط مشاركة المعرفة في العلاقة بين القيادة التمكينية والأداء الابتكاري للعاملين بجامعة المنصورة. المجلة المصرية للدراسات التجارية، ٤٣ (٤)،

٩٢ - ١٢٦. <http://search.mandumah.com/Record/1118854>

الشملاق، خالد بن عبد العزيز حمد، ونعمان، مرفت محمد السعيد مرسى. (٢٠٢٣). العلاقة بين القيادة التمكينية وسلوك العمل الابتكاري: دراسة ميدانية على مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية. الإدارة العامة، ٦٣ (٤)، ٦٨٣ - ٧٤٩.

<http://search.mandumah.com/Record/1378540>

القحيز، أنعام زيد، والتويجري، أريج محمد. (٢٠٢٤). واقع تطبيق الابتكار المؤسسي بجامعة الأمير
سظام بن عبد العزيز. مجلة كلية التربية (أسبوط)، ٤٠ (١٢)، ٢٥٨ - ٢٧٩.

<http://search.mandumah.com/Record/1566625>

القرغولي، حسين علي عبد الله ، والحكيم، ليلي محسن حسن، والشمري، أحمد عبد الله
أمانة. (٢٠٢٠). دور القيادة الريادية في تعزيز سلوك العمل الإبداعي للعاملين، دراسة
استطلاعية تحليلية لآراء عينة من موظفي الكليات الأهلية في محافظة كربلاء المقدسة. المجلة
العراقية للعلوم الإدارية، ١٦ (٦٦)، ٢٥٤ - ٢٧٨.

<https://search.emarefa.net/detail/BIM-1263256>

المدني، معن بن محمد. (٢٠١٩). بيئة العمل وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى الموظفين الإداريين
بجامعة الحدود الشمالية "دراسة ميدانية"، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٣٨ (٤)، ٢٩٩ -

https://jsrep.journals.ekb.eg/article_67568.html . ٣٦٢

نانو، زيار (٢٠٢٤). أثر القيادة التمكينية على إبداع الموظفين "التمكين النفسي" كمتغير وسيط،
وحدة بحث تنمية الموارد البشرية، جامعة فرحات عباس سطيف، الجزائر، ١٠ (٢)، ٢٥٠ -

<http://search.mandumah.com/Record/1475794> . ٢٦٦

النجيمش، فهد بن أحمد. (٢٠٢٢). تطوير أداء القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء
التمكين الإداري: تصور مقترح. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، (٨)، ١ - ٢٠.

https://edusohag.journals.ekb.eg/article_272236.html

ثانياً: المصادر الأجنبية والعربية المترجمة للأجنبية:

- Abstein, A., & Spieth, P. (2014). Exploring HRM meta-features that foster employees' innovative work behaviour in times of increasing work–life conflict. *Creativity and Innovation Management*, 23(2), 211–225. <https://doi.org/10.1111/caim.12053>
- Abu Amer, F., & Al-Maafa, M. A. (2021). The reality of research and innovation in Arab universities in light of the knowledge economy: Yemeni universities as a model(in Arabic) . *Arab Journal for Scientific Publishing*, (38), 371–385. <http://search.mandumah.com/Record/1436360>
- Al-Bardan, M. F. A., & Abdelgawad, T. S. A. (2020). The role of empowering leadership in reducing counterproductive work behaviors with the mediating role of organizational cynicism: A field study(in Arabic) . *Arab Journal of Administrative Sciences*, 27(2), 187–221. <http://search.mandumah.com/Record/1108985>
- Al-Burwani, H. B. M. N., & Dahleez, K. B. A. A. (2022). The impact of leadership empowerment on employees' creative behavior in private universities in Oman: The mediating role of organizational climate [Unpublished master's thesis] (in Arabic) . Sharqiya University. <http://search.mandumah.com/Record/1583608>
- Al-Daadi, R. H. M. (2025). The level of institutional innovation in Saudi universities in light of the Global Innovation Index (GII) (in Arabic) . *Journal of Arts, Literature, Humanities, and Social Sciences*, (119), 268–286. <https://goo.su/PYX0>
- Alharthi, F. B. (2024). Gender differences in perception of leadership styles and their impact on faculty motivation: Evidence from Taif University, Saudi Arabia. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1476526>
- Al-Jumaili, M. K. A. A., & Abbabneh, H. T. M. (2018). The impact of organizational climate on creative behavior in private Jordanian universities: The mediating role of organizational citizenship [Unpublished master's thesis] (in Arabic) . Al al-Bayt University. <http://search.mandumah.com/Record/875492>

- Al-Madani, M. B. M. (2019). Work environment and its relationship with administrative creativity among administrative staff at Northern Borders University: A field study(in Arabic) . Journal of Faculty of Education, Al-Azhar University, 38(4), 299–362. https://jsrep.journals.ekb.eg/article_67568.html
- Al-Naghaimish, F. B. A. (2022). Developing the performance of academic leadership in Saudi universities in light of administrative empowerment: A proposed framework(in Arabic) . Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University, (8), 1–20. https://edusohag.journals.ekb.eg/article_272236.html
- Al-Qargouli, H. A. A., Al-Hakeem, L. M. H., & Al-Shammari, A. A. (2020). The role of entrepreneurial leadership in enhancing employees' creative work behavior: An exploratory analytical study of a sample of private college staff in Karbala Governorate(in Arabic) . Iraqi Journal of Administrative Sciences, 16(66), 254–278. <https://search.emarefa.net/detail/BIM-1263256>
- Al-Quhaiz, A. Z., & Al-Tuwaijri, A. M. (2024). The reality of institutional innovation implementation at Prince Sattam bin Abdulaziz University(in Arabic) . Journal of Faculty of Education (Assiut), 40(12), 258–279. <http://search.mandumah.com/Record/1566625>
- Al-Rufaida, H. M., & Al-Qahtani, S. S. (2024). The role of King Khalid University in promoting radical innovation in e-learning to achieve sustainability from the perspective of faculty members(in Arabic) . Journal of Faculty of Education (Assiut), 40(2), 69–113. https://mfes.journals.ekb.eg/article_347106.html
- Al-Ruwaili, J. Th., & Abduljabbar, S. K. (2022). The reality of Saudi universities' management in achieving innovation and entrepreneurship in light of Saudi Vision 2030 from the perspective of faculty members(in Arabic) . Arabian Omani University Journal for Research, 7(3), 252–276. <https://search.emarefa.net/detail/BIM-1554520>
- Al-Shamlan, K. B. A. H., & Nauman, M. M. S. M. (2023). The relationship between empowering leadership and innovative work behavior: A field study at King Abdulaziz City for Science and Technology(in

- Arabic). Public Administration, 63(4), 683–749.
<http://search.mandumah.com/Record/1378540>
- Al-Sulaiman, W. S. (2023). The impact of job empowerment on creative behavior among employees in public universities in Jeddah: A case study at King Abdulaziz University(in Arabic) . Arab Journal of Scientific Publishing, (62), 445–484.
<http://search.mandumah.com/Record/1547043>
- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2019). Trends in global higher education: Tracking an academic revolution. Brill.
<https://goo.su/xKmQH>
- Amundsen, S., & Martinsen, Ø. L. (2013). Empowering leadership: Construct clarification, conceptualization, and validation of a new scale. The Leadership Quarterly, 25. <https://goo.su/7kZYy6r>
- Anderson, N., Potočník, K., & Zhou, J. (2014). Innovation and creativity in organizations: A state-of-the-science review, prospective commentary, and guiding framework. Journal of Management, 40(5), 1297–1333. <https://goo.su/pRfSv>
- Asih, R. B., & Indriati, F. (2020). Effect of empowerment in leadership and psychological capital towards innovative work behavior: A research proposal. Journal of Business and Management, 22(7), 1–5.
- Bersouli, F., & Boubaker, S. (2019). Leadership empowerment and innovation: Enabling creativity in organizations(in Arabic) . International Journal of Management Studies, 26(1), 1-15.
- Bersouli, F., & Na‘roua, B. (2019). Empowering leadership and its role in developing employees’ creative behavior in the organization(in Arabic) . Ijtihad Journal for Legal and Economic Studies, 8(5), 433–460. <http://search.mandumah.com/Record/1029592>
- Bos-Nehles, A., Renkema, M., & Janssen, M. (2017). HRM and innovative work behaviour: A systematic literature review. Personnel Review, 46(7), 1228–1247. <https://goo.su/scQRA>
- Cheng, P., Zhou, L., Liu, T., & Ge, N. (2025). Empowering leadership and frontline employees’ emotional labor: The mediation effects of job

- passion. *Frontiers in Psychology*, 16, 1437736.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1437736>
- Cheong, M., Yammarino, F. J., Dionne, S. D., Spain, S. M., & Tsai, C. Y. (2019). A Review of the Effectiveness of Empowering Leadership. *The Leadership Quarterly*, 30, 34-58.
<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2018.08.005>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
<https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- De Jong, J. P. J., & Den Hartog, D. N. (2010). Measuring innovative work behaviour. *Creativity and Innovation Management*, 19(1), 23–36.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8691.2010.00547.x>
- Fadila, F., & Sawitri, H. S. R. (2023). A Conceptual Model: The Mediating Role of Creativity Climate in Empowering Leadership on Management Innovation and Innovative Behavior. *European Journal of Business and Management Research*, 8(3), 316-319.
<https://goo.su/yw13KX0>
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 26 step by step: A simple guide and reference* (16th ed.). <https://goo.su/XACNT>
- Ghosh, R., & Shuck, B. (2019). Examining the impact of leadership on employee creativity: The role of empowering leadership and psychological empowerment. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 26(2), 123–135. <https://goo.su/FUPKwS>
- Ibrahim, M. A. M., & Al-Nafrawi, A. A. R. (2025). The impact of empowering leadership and job success on organizational dexterity(in Arabic) . *Journal of Administrative Research*, 43(1), 1–38. <http://search.mandumah.com/Record/1619507>
- Janssen, O. (2010). Job demands, perceptions of effort–reward fairness, and innovative work behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73(3), 287–302.
<https://doi.org/10.1348/096317900167038>

- Kim, S. S., & Beehr, T. A. (2025). Empowering leadership and occupational burnout: The mediating role of workaholism and the moderating effect of psychological hardiness. *BMC Psychology*, 13(1), 92. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02492-8>
- Lee, A., Willis, S., & Tian, A. W. (2017). Empowering leadership: A meta-analytic examination of incremental contribution, mediation, and moderation. *Journal of Organizational Behavior*, 39(3), 306-325. <https://doi.org/10.1002/job.2220>
- Meng, Q., & Sun, F. (2019). The impact of psychological empowerment on work engagement among university faculty members in China. *Psychology Research and Behavior Management*, 12, 983-990. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S215912>
- Nano, Z. (2024). The impact of empowering leadership on employee creativity: "Psychological empowerment" as a mediating variable(in Arabic) . Human Resource Development Research Unit, Ferhat Abbas University, Setif, Algeria, 10(2), 250-266. <http://search.mandumah.com/Record/1475794>
- Newman, A., Round, H., Wang, S., & Mount, M. (2020). Innovation climate: A systematic review of the literature and agenda for future research. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 93(1), 73-109. <https://goo.su/Tw8jq>
- Nuzul, A., Witjaksono, A. D., & Kistyanto, A. (2020). Empowering Leadership and Employee Creativity: The Mediating Role of Psychological Empowerment. *SEISENSE Journal of Management*, 3(6), 14-25. <https://doi.org/10.33215/sjom.v3i6.467>
- Seibert, S. E., Wang, G., & Courtright, S. H. (2011). Antecedents and consequences of psychological and team empowerment in organizations: A meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology*, 96(5), 981-1003. <https://doi.org/10.1037/a0022676>
- Shehata, S. M. S. (2019). Mediating knowledge sharing in the relationship between empowering leadership and employees' innovative performance at Mansoura University(in Arabic) . *Egyptian Journal of Business Studies*, 43(4), 92-126. <http://search.mandumah.com/Record/1118854>

- Supriyanto, A. S., Ekowati, V. M., Rokhman, W., Ahamed, F., Munir, M., & Miranti, T. (2023). Empowerment leadership as a predictor of organizational innovation in higher education. *International Journal of Professional Business Review*, 8(2), e01538. <https://doi.org/10.26668/businessreview/2023.v8i2.1538>
- Thien, L. M., Lim, H. L., Ahmad Shabudin, A. F., et al. (2025). Women leadership in higher education: Exploring enablers and challenges from middle-level academics' perspective. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12, (95). <https://doi.org/10.1057/s41599-024-04278-6>
- Wang, Y. (2023). Empowering leadership: A conflict resolver and a performance booster for organizations. *Plos one*, 18(11), e0294351. <https://goo.su/gOLq4Is>
- Xiang, S. (2021). How does leader empowering behavior promote employees' job satisfaction?. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-9. <https://goo.su/dJnPJ>
- Yadav, R., Prakash, C., & Dalal, A. (2023). Empowering leadership and innovative work behavior: Mediating effect of psychological empowerment. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*, 17(1), 1–20. <https://hdl.handle.net/10419/270917>
- Zargar, P., Daouk, A., & Chahine, S. (2025). Driving Innovative Work Behavior Among University Teachers Through Work Engagement and Perceived Organizational Support. *Administrative Sciences*, 15(7), 246. <https://doi.org/10.3390/admsci15070246>
- Zhang, X., & Bartol, K. M. (2010). Linking empowering leadership and employee creativity: The influence of psychological empowerment, intrinsic motivation, and creative process engagement. *Academy of Management Journal*, 53(1), 107–128. <https://doi.org/10.5465/amj.2010.48037118>
- Zhu, J., Yao, J., & Zhang, L. (2019). Linking empowering leadership to innovative behavior in professional learning communities: The role of psychological empowerment and team psychological safety. *Asia Pacific Education Review*, 20(4), 657–671. <https://psycnet.apa.org/record/2019-68121-010>

فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام النمذجة بالفيديو في تعزيز وتنمية المشاركة الاجتماعية للأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد

أ. هيفاء أحمد حسين ديباجي
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الملك خالد – المملكة العربية
السعودية

د. عامر علي محمد جعفر
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الملك خالد – المملكة العربية
السعودية



فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام النمذجة بالفيديو في تعزيز وتنمية المشاركة الاجتماعية للأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد

د. عامر علي محمد جعفر
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الملك خالد – المملكة العربية السعودية

أ. هيفاء أحمد حسين ديباجي
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الملك خالد – المملكة العربية السعودية

تاريخ تقديم البحث: ١٤٤٧/٠٥/٠٥ تاريخ قبول البحث: ١٤٤٧/١١/١٩

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج قائم على استخدام النمذجة بالفيديو في تعزيز وتنمية المشاركة الاجتماعية للأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة منهج تصميم الحالة الواحدة المتمثل في تصميم ABAB وشارك في الدراسة ثلاثة أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد تراوحت أعمارهم ما بين (٤-٦) سنوات في مركز خاص تابع للجمعية الخيرية السعودية بمدينة جيزان، وتم اختيارهم بطريقة قصدية وفق معايير محددة، واشتملت أدوات الدراسة على: بطاقة ملاحظة والبرنامج التدريبي، وقد أثبتت نتائج البحث ونتائج حساب أثر التدخل باستخدام اختبار آيتا، وجود فاعلية لاستخدام نمذجة الفيديو في تعزيز وتنمية المشاركة الاجتماعية لدى الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، ويوصي الباحثان بتشجيع المعلمين والقائمين على تعليم وتدريب أطفال اضطراب طيف التوحد باستخدام نمذجة الفيديو لتنمية المهارات المختلفة لديهم؛ لتسهيل وتطوير مهاراتهم الحياتية والاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: النمذجة الذاتية، نمذجة الأقران، نمذجة الكبار، النظرية السلوكية، النظرية الاجتماعية المعرفية.

The Effectiveness of a Training Program Based on Video Modeling in Enhancing and Developing Social Participation among Children with Autism Spectrum Disorder in Jazan Region

Dr. Amer Ali Muhammad Jafar

Department Special Education –
Faculty Education
King Khalid University - Saudi Arabia

Ms. Haifa Ahmed Hussein Dibaji

Department Special Education –
Faculty Education
King Khalid University - Saudi Arabia

Abstract:

This study aimed to investigate the effectiveness of a training program based on video modeling in enhancing and developing social participation among children with autism spectrum disorder (ASD). To achieve this objective, the study employed a single-case experimental design using an ABAB design. The participants were three children with ASD, aged between 4 and 6 years, who attended a private center affiliated with the Saudi Charitable Society in the Jazan Region. They were selected purposively according to predetermined criteria. The study instruments included an observation checklist and the training program. The findings, including the results of the intervention effect calculated using the Iota statistic, demonstrated the effectiveness of video modeling in enhancing and developing social participation among children with ASD. The researcher recommends encouraging teachers and professionals involved in the education and training of children with ASD to use video modeling to develop their various skills, thereby facilitating and improving their social and daily living skills.

key words: training program, video modeling, autism spectrum disorder, social participation.

المقدمة:

يُمثل اضطراب طيف التوحد (Autism Spectrum Disorder - ASD) اضطراباً نمائياً عصبياً مُعقّداً، حظي باهتمام بحثي مُتزايد لاسيما بعد إصدار الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية (DSM-5,2013) وأسهم في توحيد معايير التشخيص وتعميق الفهم لخصائصه وأسبابه المحتملة. ويُعد القصور في التواصل والتفاعل الاجتماعي من السمات المركزية المعرّفة لهذا الاضطراب حيث يظهر العديد من الأفراد صعوبات في تكوين العلاقات والاستجابة للمنبهات الاجتماعية وهو ما يُعزى في جوهره إلى عجز في المهارات الاجتماعية الضرورية للتعايش (وهبة، ٢٠١٠) ومن ثَمَّ تبرز تنمية التواصل والمشاركة الاجتماعية بصفاتها ركناً أساسياً في أي برنامج تدخلي يهدف إلى تطوير قدرات هذه الفئة وتمكينها.

وتشير الأدبيات إلى أن أطفال اضطراب طيف التوحد يُظهرون ميلاً واضحاً إلى المعالجة البصرية حيث تكون قنوات التعلم البصرية أكثر فاعلية لديهم مقارنة بالقنوات السمعية أو اللفظية. وقد أكدت القصيري (٢٠١٣) أن ترجمة المحتوى التعليمي إلى صيغ مرئية تُعزز من استيعاب المعلومات واحتباسها، مما يجعل التعلم بالملاحظة نهجاً تعليمياً يتوافق مع نقاط القوة في النمط المعرفي لهؤلاء الأطفال. وتستند هذه الملاحظة إلى نتائج دراسات سابقة مثل دراسة جانز وزملائها (Ganz,et al,2011) التي أبرزت تفوق المعالجة البصرية من حيث هي مدخل تعليمي فعال، وهذا ما جعل إستراتيجية النمذجة بالفيديو تبرز بصفاتها واحدة من الممارسات التعليمية المثبتة علمياً التي تعتمد على مبدأ التعلم بالملاحظة من خلال عرض نماذج بصرية مُسجلة للسلوكيات المستهدفة. وقد كشفت الدراسات التجريبية الحديثة عن فاعلية هذه الإستراتيجية في تنمية مهارات متنوعة لدى هذه الفئة. على

سبيل المثال، أظهرت دراسة الدخيل والمغاربة (٢٠٢١) فاعلية برنامج تدريبي قائم على النمذجة بالفيديو في تنمية مهارات العناية بالذات. كما أشارت دراسة أحمد (٢٠٢٥) إلى الأثر الإيجابي للتدخل باستخدام هذه الإستراتيجية في تنمية السلوكيات الإيجابية، وذلك باستخدام اختبار موثوق، مثل اختبار إيتا (AITA) لقياس النتائج.

كما يمثل تطوير المشاركة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مدخلاً أساسياً لمجهم في المجتمع؛ حيث يمكن ترجمة هذا المفهوم الواسع عبر استهداف سلوكيات وظيفية محددة تُمارس في البيئات الطبيعية. وتعد المهارات الحياتية اليومية - كالتخلص الصحيح من النفايات - نموذجاً للسلوكيات المجتمعية التي تعزز الاستقلالية وتُظهر الالتزام بالمعايير الاجتماعية المشتركة (Wong, et al, 2015) وعليه يكتسب استهداف سلوك "إلقاء بقايا الطعام في سلة المهملات" دلالة تتجاوز الجانب الإجرائي المباشر، ليكون خطوة تطبيقية نحو تمكين الطفل من الإسهام بفاعلية في محيطه الاجتماعي.

وبناءً على ما سبق واستجابة للحاجة إلى تطوير مهارات المشاركة الاجتماعية التي تُعد حجر الزاوية للاندماج المجتمعي والإنتاجية فإن الدراسة الحالية تسعى إلى تقصي فاعلية برنامج تدريبي مُصمم خصيصاً باستخدام إستراتيجية النمذجة بالفيديو، في تعزيز وتنمية المشاركة الاجتماعية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد وستمثل المشاركة الاجتماعية المستهدفة إجرائياً في هذه الدراسة في السلوك العملي: (إلقاء بقايا الطعام في سلة المهملات بعد الانتهاء من الأكل) لتكون خطوة تطبيقية نحو الاستقلالية والمسؤولية الاجتماعية.

مشكلة الدراسة:

ظهرت مشكلة الدراسة من خلال العمل الميداني للباحثين في أحد المراكز الخيرية الخاصة بالأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، فقد لاحظ الباحثين وجود مشكلات تواجه هؤلاء الأطفال، منها: العجز والقصور في التواصل والتفاعل الاجتماعي، وأن القائمين على تدريبهم يقعون في حيرة بين كيفية اكتساب الطفل من ذوي اضطراب طيف التوحد لتلك المهارات وبين طريقة التنفيذ، وأن نمذجة الفيديو أهم طريقة لذلك، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة جريش (٢٠٢٣) حيث أكدت فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نمذجة الفيديو في تنمية بعض مهارات التنمية المستدامة لدى الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التوحد، كما أشارت إليه وهبة (٢٠١٠) من أن الأفراد ذوي القصور في المهارات الاجتماعية لا يستطيعون التفاعل بشكل ملائم مع الآخرين وأن التدريب على المهارات الاجتماعية لهؤلاء ينبغي أن يتحقق من خلال النمذجة والتعزيز وغيرها من الإستراتيجيات الأخرى وفي ضوء هذا سعى الباحثين في هذه الدراسة إلى تصميم برنامج تدريبي لتعزيز وتنمية المشاركة الاجتماعية باستخدام إستراتيجية نمذجة الفيديو للأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد.

أسئلة الدراسة:

أجابت الدراسة عن السؤال الرئيس التالي: ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام النمذجة بالفيديو في تعزيز وتنمية المشاركة الاجتماعية للأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد بمنطقة جازان؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التحقق من مدى فاعلية تطبيق برنامج تدريبي قائم على استخدام النمذجة بالفيديو في تعزيز وتنمية المشاركة الاجتماعية للأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد بمنطقة جازان التي تؤهله للمشاركة الاجتماعية والاندماج في المجتمع، وذلك خلال العام الدراسي ١٤٤٥هـ.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من أهمية تعزيز وتنمية المشاركة الاجتماعية للأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد ومن الاعتبارات النظرية والتطبيقية الآتية:

الأهمية النظرية:

- قد تسهم في إثراء الأدب التربوي والنفسي المتعلق باضطراب طيف التوحد، ولا سيما في مجال إستراتيجيات التدخل الحديثة المعتمدة على التكنولوجيا التعليمية، مثل النمذجة بالفيديو.
- قد تسهم في تعميق الفهم النظري لآليات التعلم بالملاحظة المدعومة بالوسائط الرقمية، وإبراز دورها في تعديل السلوك الاجتماعي وتنمية التفاعل الإيجابي، بما يدعم الاتجاهات المعاصرة في التعلم القائم على المحاكاة البصرية.
- قد تضيف بعداً معرفياً جديداً للمكتبة العربية من خلال توظيف النمذجة بالفيديو في البيئة المحلية بمنطقة جازان، الأمر الذي يسهم في سد فجوة بحثية ناتجة عن قلة الدراسات العربية التي تناولت هذا الأسلوب مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، خاصة في مجال المشاركة الاجتماعية.
- ملائمة موضوع الدراسة الحالية مع الاهتمام المتزايد بالممارسات المبنية على الأدلة في ميدان اضطراب طيف التوحد.

الأهمية التطبيقية:

- تقديم برنامج تدريبي قائم على نمذجة الفيديو لتنمية المشاركة الاجتماعية وتزويد الجهات المسؤولة عن رعاية الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالبرنامج التدريبي، وإضافته إلى البرنامج الخاص بهم لرفع مستوى مهارات الطفل من ذوي اضطراب طيف التوحد الاجتماعية ودعم تكيفه مع المجتمع.

- قد توفر الدراسة نموذجًا إجرائيًا واضحًا لكيفية تصميم وتنفيذ البرامج المعتمدة على الفيديو، بما يساعد المعلمين والأخصائيين وأولياء الأمور على تطبيق هذه الإستراتيجية بفاعلية في تنمية مهارات المشاركة الاجتماعية لدى الأطفال.

- تسهم نتائج الدراسة في توجيه القائمين على التخطيط التربوي نحو تبني أساليب حديثة قائمة على التكنولوجيا في برامج التدخل المبكر، بما ينعكس إيجابًا على جودة الخدمات المقدمة لهذه الفئة.

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: تمت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٥هـ - ١٤٤٦هـ.

الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة على أحد المراكز التي يلتحق بها الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد في منطقة جازان في المملكة العربية السعودية؛ ويعود ذلك إلى كثافة العينة في هذا المركز دون غيره من المراكز الأخرى.

الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام النمذجة بالفيديو في تعزيز وتنمية المشاركة الاجتماعية للأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد بمنطقة جازان.

الحدود البشرية: اشتملت العينة على ثلاثة أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد
الملتحقين بأحد المراكز في منطقة جازان، في العامين الدراسيين (١٤٤٥هـ)
و(١٤٤٦هـ).

مصطلحات الدراسة:

البرنامج:

تعرفه لمياء بيومي (٢٠٠٨)، بأنه مجموعة من الإجراءات والأنشطة المخطط لها،
التي تُقدّم للفرد، في مرحلة زمنية محددة، وتعمل على تحقيق الهدف العام للبرنامج.
وعرّف الباحثين البرنامج إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه: مجموعة من الأهداف
السلوكية التي نفذت بخطوات متسلسلة بواسطة نمذجة الفيديو في جلسات تدريبية
وفق جدول زمني محدد؛ للوصول إلى الهدف العام من هذه الدراسة، بهدف تعزيز
وتنمية وتحسين أداء الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد في المشاركة
الاجتماعية.

المشاركة الاجتماعية:

وعرفتها (دعاء مصطفى، ٢٠٢٢) بأنها: مدى قدرة وتمكن الطفل من ذوي
اضطراب طيف التوحد على الانخراط والمشاركة والتفاعل والنشاط بشكل فردي أو
جماعي، ومنها: طلب المشاركة، والتحية، واللعب والتنظيم وغيرها.
ويعرّفها الباحثين إجرائيًا بأنها: مستوى أداء الطفل من ذوي اضطراب طيف التوحد
لسلوك إلقاء بقايا الطعام في سلة المهملات بعد الانتهاء من تناول الوجبة وفق
الخطوات المعروضة في فيديو النمذجة.

النمذجة بالفيديو:

يُعرِّفها شوكلا ميهتا وآخرون (ShuklaMehta,et al,2010) بأنها: تقنيات تعتمد على عرض شريط فيديو لأغراض تعليمية، وتُستخدم لتعليم مجموعة متنوعة من السلوكيات للأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد، وهي مستمدة من فكرة التعلم بالملاحظة.

وتُعرَّف إجراءات في هذه الدراسة بأنها: عرض لنمذجة السلوك بواسطة خطوات متسلسلة؛ بهدف توصيل معلومات عن الهدف السلوكي باستخدام نموذج معروض للطفل لاكتساب سلوك جديد، والعمل على تنميته باستخدام الفيديو للطفل من ذوي اضطراب طيف التوحد.

اضطراب طيف التوحد:

يُعرِّف الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (١٤٣٧) اضطراب طيف التوحد إجراءات بأنه: "العجز المستمر للتواصل الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي عبر سياقات متعددة، وذلك نتيجة العجز في التبادل الاجتماعي والعاطفي، والعجز في سلوكيات التواصل غير اللفظي المستخدمة في التواصل الاجتماعي، والعجز في تطوير وصيانة علاقات التفاهم" (ص. ١٠).

الإطار النظري:

مفهوم اضطراب طيف التوحد:

يعرف الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية الصادر عن رابطة الطب النفسي الأمريكي اضطراب طيف التوحد بأنه: اضطراب نمائي عصبي يتميز بعجز أو قصور في مجالين نمائيين، هما: التفاعل والتواصل الاجتماعي،

وسلوكيات واهتمامات وأنشطة نمطية محددة تظهر في فترة مبكرة من النمو (٢٠١٣).

وعرفت الجمعية الأمريكية للتوحد (Autism Society of America) بأنه: إعاقة نمو معقدة مزمنة تظهر أعراضها في مرحلة الطفولة المبكرة، ويمكن أن تؤثر في المهارات الاجتماعية، والتواصلية، والتنظيم الذاتي؛ حيث يُعرّف التوحد بناءً على مجموعة معينة من السلوكيات، فهو "حالة طيفية" تؤثر في الناس بشكل مختلف وبدرجات متفاوتة (٢٠٢٠).

وعرفت الجمعية الوطنية البريطانية للتوحد (National Autistic Society) بأنه: إعاقة تطويرية تدوم مدى الحياة، تؤثر في كيفية تواصل الشخص وتفاعله مع العالم (٢٠٢١).

وتعرف وزارة الصحة السعودية اضطراب طيف التوحد بأنه: اضطراب عصبي يؤثر في النمو، ويؤثر في كيفية تصرف الشخص وتفاعله مع الآخرين، وكيفية تواصله وتعلمه، ويحدث في مرحلة مبكرة من الطفولة، ويستمر طوال الحياة (٢٠٢١).

في حين تم تعريف اضطراب طيف التوحد في الدليل التنظيمي لبرامج التربية الخاصة في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بأنه: عجز مزمن في التفاعل والتواصل الاجتماعي في عدة مجالات، مثل: العجز في التواصل - سواء كان اللفظي أو غير اللفظي - والعجز في التبادل الاجتماعي والعاطفي والعجز في تطوير العلاقات الاجتماعية (٢٠١٥).

خصائص اضطراب طيف التوحد:

يتصف ذوو اضطراب طيف التوحد بصفة خاصة بمجموعة من الخصائص، كالاتجاهات المحدودة والمتكررة، والقصور في التفاعل والتواصل الاجتماعي، والسلوك النمطي وصعوبة السيطرة عليهم، وهذا يولد لديهم احتياجات خاصة تنطوي تحتها تحديات كبيرة على من حولهم، وتتطلب مجهوداً كبيراً منهم وإمكانيات جبارة (العروي وقواسمة، ٢٠٢٠).

ولاضطراب طيف التوحد تأثير سلبي كبير في الجانب العقلي المعرفي، ويتمثل في قصور الذاكرة والقدرات ما وراء المعرفة، ومعرفة الآخرين، ومعرفة الانفعالات، ومعرفة الذات ومهارات حل المشكلات، والتفكير المجرد، وهناك تباين ملحوظ في مستوى الذكاء؛ حيث قد يقع بعض الأفراد ضمن المدى الطبيعي أو فوق المتوسط، في حين قد يظهر لدى آخرين انخفاض في معامل الذكاء قد يصل إلى مستويات الإعاقة الذهنية البسيطة، وهو ما يعكس الطبيعة غير المتجانسة لهذا الاضطراب (هندي، ٢٠٢٠).

وهناك فئة من ذوي اضطراب طيف التوحد موهوبة، وتنسم بسمات وخصائص غير عادية، كاليقظة وسرعة التعلم والتفكير العميق، والحساسية العالية، ولكن يواجهون صعوبة في نقل تركيزهم من فكرة إلى أخرى، فغالبا ما يركزون في فكرة واحدة، ومن خصائصهم أيضاً الواقعية والحرفية، والتقدم في البحث العلمي ومعالجة المعلومات (Hartwell, 2016).

ويرى الباحثين أن هذه الخصائص يمكن ملاحظتها جلياً في أي موقف أو تصرف، ومعرفتها بالتحديد تساعد المراكز المتخصصة على دراسة هذه الخصائص وأخذها بعين الاعتبار عند تقديم الخدمات الخاصة بذوي اضطراب طيف التوحد،

حيث إن الخصائص المعرفية واللغوية والانفعالية والاجتماعية والتواصلية والسلوكية تمثل أعمدة ترتكز عليها نوعية الأنشطة والخدمات المقدمة لهم والفائدة التي تصل إليهم لتطوير سلوكياتهم وتفاعلهم الاجتماعي.

مفهوم المشاركة الاجتماعية:

يتعدد ويختلف مفهوم المشاركة الاجتماعية، إذ تُعرّف بأنها: كل فعل صادر عن الإنسان ويمكن ملاحظته وقياسه، ويتمثل في إرشادات سلوكية للتفاعل والتواصل الاجتماعي بين الأفراد، تُفهمُ بناءً على السياق الثقافي لكل مجتمع، وتتم وفق استجابات متعلمة استناداً إلى الملاحظة والتقليد، وتظهر نتيجةً لقواعد الذوق العامة أثناء التفاعل (عبد السلام، ٢٠٠٤، ص ٩).

ويُعرّفُ بأنه: "كل أداء أو نشاط مقبول اجتماعياً يقوم به الفرد، ويتم من خلاله تحقيق أهداف الفرد بفعالية ونجاح، وتأسيس علاقات سليمة وفعالة، وهو يترك انطباعاً من احترام الذات والآخرين، ويعكس ثقة بالنفس وثقة الآخرين، وموازنة بين الرغبات الذاتية والغيرية، وهو الأسلوب الطبيعي في التصرف" (حسونة، ٢٠٠٧، ص ٧٧).

وكما تشير المشاركة الاجتماعية إلى إتاحة الفرصة للمشاركة في الأنشطة الفردية أو الاجتماعية من ذوي اضطراب طيف التوحد على التواصل والتفاعل مع الآخرين، وأن قدرة الطفل من ذوي اضطراب طيف التوحد على أداء نشاط ما فردي أو جماعي في ظل سياق مجتمعي يعزز لديه التواصل والتفاعل ويوفر لديه كفاية ذاتية وقدرة على المشاركة المجتمعية، وتم تحديد ثلاثة أبعاد أساسية للمشاركة الاجتماعية: الخبرة الذاتية، والأداء، والتواصل مع الآخرين (Cogan & Carlson, 2017)، ولا تقتصر مهارات التفاعل الاجتماعي على المهارات السهلة، مثل الاستماع

والتحدث، بل تحتوي أيضاً على المهارات المعقدة، مثل تفسير وفهم وقراءة الرموز الاجتماعية، والاستجابة بطريقة مناسبة لسلوكيات الآخرين، واستخدام الأساليب الاجتماعية الملائمة لمواقف اجتماعية معينة (عبد الله، ٢٠٠٤، ص ٧).

وتعد مهارة المشاركة إحدى مهارات التفاعل الاجتماعي، فهذه المهارات تساعد الفرد على إقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الغير وتقبل الآخرين من خلال مواقف الحياة اليومية والتعبير عن الذات، والاتصال بالآخرين والاستعداد للتوافق معهم وتنمية التفاعل الاجتماعي.

النظريات المفسرة لاكتساب المشاركة الاجتماعية:

تعدّ النظريات التربوية والنفسية إطاراً تفسيريًا مهمًا لفهم آليات اكتساب المشاركة الاجتماعية، ولا سيما لدى الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، الذين يعانون من قصور واضح في هذا الجانب. وتنطلق النظرية السلوكية من افتراض أن السلوك الإنساني هو حصيلة عادات مكتسبة طوال مراحل النمو عبر أساليب التنشئة الاجتماعية، وأن الفرد يكون أنماطاً سلوكية تتكرر وترسخ إذا اقترنت بالتعزيز المادي أو المعنوي (Schunk, 2012). وفي ضوء هذه النظرية تُفسّر المشاركة الاجتماعية بصفتها سلوكاً قابلاً للتعليم والتعديل بواسطة التكرار المنظم والتعزيز، وهو ما يتسق مع برامج التدخل الموجهة للأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، التي تعتمد على تدريبهم على أنماط محددة من التفاعل الاجتماعي وتعزيزها تعزيزاً منهجياً. وتُعدّ النمذجة بالفيديو إحدى التطبيقات العملية لهذه الرؤية؛ إذ تتيح عرض السلوك الاجتماعي المرغوب بصورة متكررة ومنظمة، يعقبها تدريب الطفل على أدائه، ثم تدعيمه فور حدوثه، بما يساهم في رفع احتمالية اكتسابه واستمراره في المواقف الطبيعية (أحمد، ٢٠٢٥).

أما النظرية الاجتماعية المعرفية، فترى أن التعلم يحدث أساسًا من خلال الملاحظة والمحاكاة والتقليد، حيث يكتسب الفرد السلوك عبر مشاهدة نموذج يؤديه، ثم تحويل هذا الأداء إلى تمثيلات رمزية تُعالج معرفيًا وتُستدعى عند مواجهة مواقف مشابهة (Schunk, 2012). وتؤكد هذه النظرية أن فاعلية التعلم ترتبط بخصائص النموذج، من حيث وضوح السلوك وكفاءته وجاذبيته، لأن المتعلم لا يكتسب السلوك فقط، بل يتعلم أيضًا الإستراتيجيات والخطوات التي يستخدمها النموذج أثناء الأداء. (Bierhoff, 2002) وفي هذا السياق، تمثل النمذجة بالفيديو تجسيدًا تطبيقيًا مباشرًا لمبادئ النظرية الاجتماعية المعرفية، إذ توفر للأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد نماذج بصرية واضحة لسلوكيات المشاركة الاجتماعية، مثل: بدء التفاعل، وتبادل الأدوار، والانخراط في اللعب الجماعي، في بيئة خالية من المشتتات، وبإمكان الطفل مشاهدتها أكثر من مرة وفق سرعته الخاصة.

كما أن النمذجة بالفيديو تُعد من أكثر الأساليب فاعلية مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؛ لما تتميز به من وضوح بصري، وثبات في عرض السلوك، وتقليل المتطلبات الاجتماعية المباشرة التي قد تشكل عبئًا على الطفل كما أن هذا الأسلوب يساهم في تحسين مهارات التفاعل الاجتماعي والمشاركة مع الأقران، ويعزز انتقال أثر التعلم إلى مواقف الحياة اليومية (Bellini & Akullian, 2007).

ومما سبق يتضح أن الربط بين النظرية السلوكية والنظرية الاجتماعية المعرفية يوفر أساسًا علميًا متينًا لفاعلية البرامج التدريبية القائمة على النمذجة بالفيديو في تنمية المشاركة الاجتماعية لدى الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد؛ إذ يجمع هذا الأسلوب بين التعلم بالملاحظة من جهة، والتدريب المتكرر المدعوم بالتعزيز من جهة أخرى، بما ينسجم مع طبيعة خصائص هذه الفئة واحتياجاتها النمائية.

أهمية تدريب الطفل ذي اضطراب طيف التوحد على المشاركة الاجتماعية: للمشاركة الاجتماعية أهمية كبيرة في شتى ميادين الحياة، ويواجه الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد صعوبات عديدة لطبيعة هذا الاضطراب وخصائصه، ولذلك تحتل المشاركة الاجتماعية مكانة بالغة الأهمية في البرنامج التدريبي، إذ يوفر البرنامج أساليب تساعد الطفل على التصرف بشكل سليم في المواقف المختلفة؛ ولذا من الأهمية تعليم الطفل ذي اضطراب طيف التوحد على المشاركة الاجتماعية والرفع من مستويات الأداء الاجتماعي وإدارة العلاقات الاجتماعية بشكل فعال (خفاجة، ٢٠٢٠).

تعريف النمذجة بالفيديو:

"تستند النمذجة إلى افتراض أن الإنسان قادر على التعلم عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين، فهي تعطي الشخص فرصة لملاحظة نموذج يقوم بأداء سلوك معين، ويطلب من ذلك الشخص أداء السلوك نفسه الذي يقوم به النموذج، ويكون الهدف توصيل معلومات عن السلوك المعروض؛ بقصد إحداث تغيير ما في سلوكه، وإكسابه سلوكًا جديدًا، أو زيادة سلوك موجود لديه بالفعل" (أبو غالي، ٢٠١١، ص ٤٩ - ٧٨).

كما يرى جولدمشتين وآخرون (٢٠٠٠) أن هناك العديد من الطرائق والأساليب لتعليم المهارات السلوكية، ومنها: النمذجة، حيث يقوم شخص بأداء المهارة المطلوبة والآخر يلاحظ، ولعب الأدوار، حيث يقوم المدربون بمشاهدة المهارة ثم تطبيقها كما شاهدوها، والتغذية الراجعة، فعندما يقوم الفرد بتطبيق نمذجة المهارة يتلقى تعليمات وإرشادات على طريقة أدائه، وانتقال أثر التدريب عندما يقوم المدربون بتطبيق المهارة المتعلمة لتكون واجبًا منزليًا.

الأنواع الأساسية المستخدمة لنمذجة الفيديو:

- النمذجة الذاتية بالفيديو: ويطلق عليها نمذجة الأنا بالفيديو، وهي أكثر الأنواع صعوبة؛ لأن المتعلم نفسه هو من يقوم بتأدية السلوك المستهدف، فعندما يشاهد الفرد نفسه في أداء السلوك تتحسن الكفاءة الذاتية لديه (Murray&Noland,2013).

- نمذجة الأقران بالفيديو: وتعد أكثر فاعلية وإيجابية من نمذجة الكبار؛ إذ إنَّ وجود قرين مماثل للطفل يقوم بأداء المهارة يعمل على تحفيزه بشكل إيجابي وخفض نمط التفكير السلبي عن نفسه، وعادة ما يكون القرين بنفس عمر وجنس المتعلم (Ganz,et al 2011).

- نمذجة الكبار بالفيديو: تتميز نمذجة الكبار بالفيديو بأنها أقل تكلفة وفعالة زمنياً؛ إذ إنَّ المدة المطلوبة للتدريب والتحرير للفيديو أقل من نمذجة الأقران ويستخدم هذا الأسلوب في النمذجة لتحسين المهارات الوظيفية والسلوكية للأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، إذ يقوم بنمذجة السلوك المدرب أو المعلم أو أي شخص آخر... (Cihak&Schrader,2008).

أسباب ومبررات استخدام نمذجة الفيديو مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:

- الانتباه الانتقائي: أن النمذجة بالفيديو أكثر فاعلية لقدرتها على جذب انتباه الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد،-12 (Charlop&Daneshvar,2003,pp.21).

- المجال المحدود من التركيز: إن مشاهدته الفيديو يوفر مجالاً محدوداً من التركيز على السلوك المراد تعلمه (Maione&Mirenda,٢٠٠٦pp.106-118).

-تفضيل المثيرات البصرية والتعليم الملقن بصريا: يتعلم الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد بواسطة الوسائل البصرية؛ إذ إن لديهم القدرة على استقبال ومعالجة المعلومات البصرية بشكل أفضل، مما يسهم في تدريبهم بشكل أمثل (8-19, pp. 2007, Ganz&Earles).

ويتضح نتيجة السرد السابق لنمذجة الفيديو مدى توافق استخدام هذه الممارسة مع الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، وهذا ما يبرر استخدامها في البحث الحالي وأهمية تنمية المشاركة الاجتماعية لدى الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد بواسطة برنامج تدريبي مناسب يحتوي على أهداف سلوكية ذات طابع اجتماعي لتحسين التواصل والتفاعل لديهم.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة أحمد (٢٠٢٥) إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج قائم على النمذجة بالفيديو لتنمية السلوكيات الاجتماعية الإيجابية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد؛ ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثين منهج تصميم الحالة الواحدة المتمثل في تصميم (ABAB) وشارك في البحث ثلاثة أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد في مركز خاص تابع للجمعية الخيرية السعودية بمدينة جيزان، وتم اختيارهم بطريقة قصدية وفق معايير محددة وقد أثبتت نتائج البحث ونتائج حساب أثر التدخل باستخدام اختبار آيتا، وجود فاعلية لاستخدام نمذجة الفيديو في تنمية السلوكيات الإيجابية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد، ويوصي الباحثين بتشجيع المعلمين والقائمين على تعليم وتدريب أطفال اضطراب طيف التوحد باستخدام نمذجة الفيديو لتنمية المهارات المختلفة لديهم؛ لتسهيل وتطوير مهاراتهم الحياتية والاجتماعية.

وهدفت دراسة جريش (٢٠٢٣) إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على نمذجة الفيديو لتنمية بعض مهارات التنمية المستدامة لدى الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب طيف التوحد (ذوي متلازمة سافانت) وذلك للتحقق من الاستمرارية، و تكونت عينة الدراسة من خمسة أطفال موهوبين من ذوي اضطراب طيف التوحد الخفيف، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٧-١٣) عاماً بمتوسط عمري (١٠,٢٣) وانحراف معياري (٢,٧٦) وتنوعت مواهبهم: كالرسم والموسيقى والحفظ، أعد الباحثين أدوات الدراسة، وهي مقياس مهارات التنمية المستدامة المصور، والبرنامج التدريبي القائم على نمذجة الفيديو، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نمذجة الفيديو لتنمية بعض مهارات التنمية المستدامة لدى الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التوحد (ذوي متلازمة سافانت)؛ حيث وجدت فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التنمية المستدامة لصالح القياس البعدي، وأوصت الدراسة بضرورة إعداد دليل للمعلمين يساعد على معرفة التنمية المستدامة وأبعادها وأهدافها وضرورة عمل مشروعات بيئية واقتصادية تنموية مستدامة من خلال مشاركة فئة الموهوبين ذوي اضطراب التوحد في هذه المشاريع باعتبارهم قوى بشرية هائلة يمكن استثمارها.

وهدفت دراسة الدخيل والمغاربة (٢٠٢١) إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام النمذجة بالفيديو في تنمية مهارات العناية بالذات لعينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في محافظة المجمعة، حيث بلغ عدد أفراد العينة (ن=٦ أطفال) ممن تراوحت أعمارهم ما بين (٥ - ١٠ سنوات) ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحثان برنامجاً تدريبياً قائماً على النمذجة بالفيديو، بلغ عدد جلساته

(٣٠) جلسة تدريبية مدة كل جلسة (٣٠) دقيقة، كما أعد مقياس غير رسمي لقياس مهارات العناية بالذات لدى أطفال العينة، وقد اعتمدت الدراسة على منهجية تصميم المجموعة الواحدة بقياس قبلي وبعدي لجمع البيانات، وحللت إحصائياً باستخدام اختبار (ويلكسون) (Wilcoxon Signed Ranks Test) لعينتين مرتبطتين، ونسبة الكسب لـ "بلاك" لكل طفل من أطفال العينة. وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى فاعلية البرنامج التدريبي، القائم على استخدام النمذجة بالفيديو في تنمية مهارات العناية بالذات، كما بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس مهارات العناية بالذات لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في القياس البعدي والتتبعي المؤجل؛ لذلك توصي الدراسة بتصميم برامج تعليمية محلية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وذلك بالاستفادة من البرامج العالمية لتكون مرجعية في عملية البناء والتنفيذ، وتدريب المعلمين والمختصين في مجال التوحد على كيفية توظيف النمذجة بأساليبها المتنوعة في تعليم وتدريب الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، كما توصي الدراسة بأهمية إجراء دراسات أخرى مشابهة على عينات أكبر لقياس فاعلية النمذجة في تحسين المهارات لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

وهدفت دراسة أفنان معتوق (٢٠١٩) إلى التوصل إلى تطوير تطبيق آياد قائم على استخدام النمذجة بالفيديو لتعزيز وتحسين مهارات حماية الذات لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة جدة، واستخدم لذلك التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين: الضابطة على عينة قوامها (١٦) طالبة ممن توافرت فيهن الشروط وتلقت مهارات حماية الذات بالطريقة التقليدية، والتجريبية ممن تدربن على نفس

المهارات، وبعد جمع المعلومات وتحليل النتائج توصل الباحثان إلى فاعلية التطبيق المقترح في تنمية مهارات حماية الذات لأطفال من ذوي التوحد.

كما سعت دراسة جابر (٢٠١٨) إلى فاعلية برنامج مقترح باستخدام النمذجة بالفيديو قائم على نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى الأطفال التوحدين، واقتصر البحث على مهارات العناية الشخصية، ومهارات ارتداء الملابس، ومهارات تناول الأكل، واستُخدم لذلك مقياس تقدير التوحد في الطفولة وطُبِّقَت على عينة قوامها طفل توحدي واحد، وكانت مدة الدراسة ستة أشهر، وبعد جمع المعلومات وتحليل النتائج توصل الباحثان إلى حدوث تحسن ملحوظ في مستوى أداء الطفل (الحالة) في المهارات التي تضمنها البرنامج، واكتسابه لجميع المهارات الحياتية التي تمت معالجتها، وذلك من خلال ما تعكسه لنا الفروق في القياسين القبلي والبُعدي لكل مهارة، وذلك لصالح القياس البُعدي، وأصبح الطفل قادرًا على إتقان جميع المهارات.

فيما هدفت دراسة ديبرا وآخرين (Debra,et al,2018) إلى التعرف على أثر تدريب الطلاب الذاتويين والمعاقين بصريًا على مجموعة من السلوكيات الإيجابية؛ لزيادة وتسهيل التفاعلات الاجتماعية مع أقرانهم غير المعاقين من خلال المواقف الجماعية، واستخدمت الدراسة مقياس السلوك الإيجابي، ومقياس التفاعلات الاجتماعية والمواقف الجماعية، ومقياس السلوكيات الإيجابية، وطُبِّقَت على عينة قوامها (١٠) طلاب، بواقع (٥) طلاب ذاتويين و(٥) طلاب من معاقين بصريًا، وبعد جمع المعلومات وتحليل النتائج توصل الباحثون إلى وجود علاقة دالة بين تدريب الطلاب الذاتويين والمكفوفين على مجموعة من السلوكيات الإيجابية لزيادة وتسهيل التفاعلات الاجتماعية مع أقرانهم غير المعوقين من خلال المواقف الجماعية.

وسعت دراسة ميسترو سالس (Meister&Salls,2015) إلى التحقق من فاعلية نموذج الفيديو بصفتها إستراتيجية تدخل لتحسين مهارات العناية بالذات لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، باستخدام منهج دراسة الحالة الواحدة، وطُبِّقَتْ على عينة قوامها ثمانية طلاب، تراوحت أعمارهم ما بين (٧،٥ - ١٣،٥) سنة بواقع طفلين يتلقيان تعليمهما في فصول التربية الخاصة الملحقه بالمدارس العادية، وستة من الأطفال المشاركين يدرسون في الفصول العادية ويتلقون مستويات متنوعة من الدعم. وقد توصل الباحثان إلى النتائج الآتية: أن استخدام إستراتيجية نموذج الفيديو من خلال جهاز (الآيباد) تقنية فعّالة لتعليم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد مهارات العناية بالذات ومهارات الحياة اليومية، مع إظهار الطلاب متوسط ٥٠،٥٪ من التحسن في أداء المهام المطلوب منهم إتقانها في زمن الدراسة المكون من ستة أسابيع.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تلتقي الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة، مثل دراسة أحمد (٢٠٢٥) والدخيل والمغاربة (٢٠٢١) في الهدف العام المتمثل في استكشاف فاعلية النمذجة بالفيديو مع أطفال اضطراب طيف التوحد، كما تتقاطع في المنهج مع بعض الدراسات التي استخدمت منهج الحالة الواحدة، مثل دراسة ميستر وسالس (٢٠١٥).

إلا أنها تختلف عنها في خصوصية المتغير التابع حيث تركز على تنمية مهارة محددة للمشاركة الاجتماعية المجتمعية الوظيفية (التخلص من بقايا الطعام) بصفته مدخلاً للدمج، بينما اتجهت دراسات سابقة إلى مهارات أوسع مثل العناية بالذات أو السلوكيات الإيجابية العامة.

كما تتميز الدراسة الحالية بتركيزها على مجتمع محدد (منطقة جازان) وتطبيقها لمنهج التصميم العكسي ABAB بدقة؛ لتعزيز الدليل على العلاقة الوظيفية مع مراعاة الاعتبارات الأخلاقية، وذلك على عينة صغيرة ومتجانسة عمرياً (٤-٦) سنوات تم اختيارها قصدياً بشروط محددة، مما يسمح بدراسة معمقة للحالات.

وقد استفادت الدراسة الحالية من النتائج الإيجابية للدراسات السابقة في تأكيد جدوى الأسلوب، وتوسع - في الوقت نفسه - إلى تطويره من خلال استهداف مهارة مجتمعية قابلة للقياس والملاحظة المباشرة في السياق الطبيعي للطفل، مما يمثل إضافة تطبيقية تُعنى بتحويل التعلم إلى سلوك عملي يدعم الاستقلالية والاندماج.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تعتمد الدراسة الحالية على منهجية تصميم الحالة الواحدة (Single Subject Designs) الذي يستخدم لدراسة أثر المتغير المستقل في المتغير التابع والكشف عن مدى وجود علاقة وظيفية بينهما (العتيبي، ٢٠١٦) وتتميز تصاميم الحالة الواحدة باتفاقها مع مبادئ التربية الخاصة ومراعاة الفروق الفردية بين الأفراد وإمكانية إثبات الضبط التجريبي للفرد المشارك في الدراسة.

ويرى الباحثان اعتماد منهجية تصميم الحالة الواحدة (Single-Subject Design) في هذه الدراسة لملائمته بشكل أساسي مع الفلسفة التربوية للتربية الخاصة التي تؤكد مراعاة الفروق الفردية والبرمجة التعليمية الفردية (IEP) حيث يتيح تتبع التغير السلوكي لكل مشارك على حدة بعيداً عن المتوسطات الجماعية التي قد تخفي الاستجابات الفعلية للأفراد، وتم استخدام (التصميم العكسي ABAB) المتكون من أربع مراحل، بهدف التحقق من ثبات أثر المتغير المستقل والانتهاؤ بمرحلة تدخل مما يجعله يتغلب

على الاعتراض الأخلاقي في الصيغة الثلاثية ABA التي تنتهي بسحب التدخل (Gast&Ledford,2014).

وهذا المنهج ملائم لتحقيق هدف الدراسة الحالية باعتبارها دراسة تهدف إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على نمذجة الفيديو لتعزيز وتنمية المشاركة الاجتماعية لدى الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، وبهذا تحددت متغيرات البحث في (نمذجة الفيديو) بصفته متغيراً مستقلاً لمحاولة التعرف على فاعلية استخدام هذه الممارسة في تعزيز وتنمية المشاركة الاجتماعية لدى الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، لكونه متغيراً تابعاً في هذه الدراسة.

كما أن استخدام التصميم العكسي (ABAB) يأتي لإثبات علاقة سببية وظيفية قوية بين المتغير المستقل (برنامج النمذجة بالفيديو) والمتغير التابع (المشاركة الاجتماعية) من خلال عرض نمط متكرر من التغير في الأداء مع تقديم وسحب التدخل، وهو ما يصعب تحقيقه بالقوة نفسها في التصميم الجماعية مع العينات الصغيرة والمتباينة كعينة هذه الدراسة.

وأخيراً تتسق المنهجية مع حجم وطبيعة المجتمع والعينة المستهدفة (أطفال اضطراب طيف التوحد في مركز محدد)؛ حيث تسمح بالتحليل العميق والمكثف لعدد محدود من الحالات في بيئتهم الطبيعية، مما يرفع من الصدق البيئي للنتائج ويوفر أساساً قوياً لاتخاذ القرارات التدخلية الفردية.

مراحل (التصميم العكسي ABAB):

(A) يمثل خط الأساس في المرحلة الأولى، قياس المتغير التابع للتنبؤ بالقيمة المستقبلية للسلوك.

(B) يمثل التدخل في المرحلة الأولى، يتم تطبيق المتغير المستقل لبيان أثر التدخل على السلوك.

(A2) يتمثل في خط الأساس في المرحلة الثانية التوقف عن تقديم التدخل للتحقق من صحة التنبؤ لخط الأساس الأول.

(B2) ويتمثل في إعادة وتكرار التدخل في المرحلة الثانية (الخطيب والحديدي، ١٩٩٦).

مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة من جميع الأطفال الملتحقين بأحد المراكز الخاصة باضطراب طيف التوحد فقط في منطقة جازان، وعددهم (١٠٥) طفل (ذكور، وإناث).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الحالية من ثلاثة أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد (ذكور-إناث) تتراوح أعمارهم بين (٤-٦) سنوات من ضمن (١٠٥) من أطفال المركز بمنطقة جازان بالمملكة العربية السعودية واختيرت عينة الدراسة بطريقة قصدية وفق الشروط التالية:

- تم تشخيص الطفل/ة باضطراب طيف التوحد ولا يعاني من إعاقات (حسية، حركية) مصاحبة لهذا الاضطراب.

- يتراوح عمر الطفل/ة الزمني من (٤-٦) سنوات، وذلك بالاطلاع على ملف الطفل.

- الحصول على موافقة ولي الأمر لمشاركة الطفل/ة في الدراسة.

- لدى الطفل/ة القدرة على الجلوس على الكرسي واتباع التعليمات والانتباه.

- لدى الطفل /ة قصور في مهارات التفاعل الاجتماعي ولا يتلقى أي تدريب لتنمية المشاركة الاجتماعية.

جدول (٣-١): وصف لبيانات عينة المشاركين بالدراسة

المشاركين	الجنس	العمر	تشخيص اضطراب طيف التوحد	المعززات
عبد العزيز	ذكر	٤	اضطراب طيف التوحد متوسط - فرط حركة	الحلويات
معتز	ذكر	٥	اضطراب طيف التوحد خفيف	العصير
طلال	ذكر	٥	اضطراب طيف التوحد خفيف - تأخر لغوي	الألعاب

أدوات الدراسة:

بطاقة ملاحظة:

وقد أعدها الباحثان بهدف قياس مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي لدى الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، وتم اشتقاق عبارات البطاقة اعتماداً على قائمة مقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي (غبريال وآخرون ٢٠٠٥) وتكونت البطاقة من ثلاثة محاور رئيسة، يندرج ضمنها عدد من المهارات الفرعية المرتبطة بالتفاعل والمشاركة الاجتماعية.

ولحساب صدق البطاقة عُرضت على مجموعة من المحكمين، وذلك لتأكيد سلامة الصياغة اللغوية، واشتمال البطاقة على المهارات الاجتماعية، وبلغت نسبة الاتفاق (١٠٠٪) وبلاستفادة من تعدد الملاحظين لقياس سلوك طفل واحد تم حساب ثبات البطاقة، وبلغت نسبة الاتفاق بين الملاحظين (١٠٠٪).

البرنامج التدريبي:

قام الباحثان بمراجعة أدبيات الدراسة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة: (نموذج الفيديو-المشاركة الاجتماعية) وإعداد الصورة الأولية للبرنامج التدريبي المتضمن

مجموعة مهارات سلوكية للمشاركة الاجتماعية، وعرضها على عدد من المحكمين في مجال التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية لغرض التحكيم ولتأكيد مدى ملائمة البرنامج للهدف الذي وضع من أجله واتفقوا على ملائمة البرنامج التدريبي بنسبة (١٠٠٪) وبهذا تم تأكيد صدق البرنامج التدريبي، فقد بلغت نسبة الاتفاق بين الملاحظين لثبات البرنامج التدريبي (١٠٠٪).

تصميم البرنامج التدريبي بواسطة نمذجة الفيديو:

استند التصميم إلى عدد من المعايير ومنها: (تسلسل السلوك الإجرائي ومناسبته للهدف السلوكي، يحتوي على أحداث قابلة للتطبيق، وجود تعزيز نهاية الفيديو) وتم تنفيذ تصوير الفيديو عبر المراحل التالية:

- تحديد السلوك المستهدف.
- كتابة سيناريو البرنامج التدريبي.
- إعداد الفيديو (نمذجة المهارة والتعليق الصوتي المناسب).

إجراءات وجمع بيانات الدراسة:

إجراءات قبل تنفيذ الدراسة:

- تصميم أداة الدراسة (بطاقة ملاحظة، البرنامج التدريبي) بصورة أولية وعرضها على مجموعة من المحكمين المختصين بالتربية الخاصة.
- الخطابات الرسمية للحصول على الموافقة لتطبيق إجراءات الدراسة، ومنها: (خطاب تسهيل مهمة باحث، وخطاب أخلاقيات البحث العلمي، وخطاب الموافقة على تطبيق أدوات الدراسة، وأيضاً خطاب موافقة أولياء أمور الأطفال المشاركين بالدراسة وخطاب تبليغ للمعلمات).

- تصميم استمارات الدراسة، ومنها: (استمارة أولياء الأمور لتحديد المعززات المفضلة لدى الأطفال، واستمارة شروط عينة الدراسة، واستمارة الصدق الاجتماعي، واستمارة الملاحظة، واستمارة اتفاق الملاحظين، واستمارة السلامة الإجرائية).

- إعداد وإنتاج وتحرير الفيديو باستخدام برنامج (الإليستريتور والأفترإفكت).

إجراءات في أثناء تنفيذ الدراسة:

- اختيار عينة الدراسة وفق شروط محددة بواسطة استمارة التحقق من أفراد العينة.
- مقابلة المعلمين وأولياء أمور أفراد العينة من أجل توضيح الهدف من إجراء البحث وطلب الموافقة على تطبيق البحث، وكذلك للتحقق من الصدق الاجتماعي، وتحديد المعززات المفضلة لأفراد العينة.

- اختيار الملاحظين وفق معايير محددة، بما يخدم البحث، كأن يكون القائم بالملاحظة من القائمين على تعليم الطفل لضمان عدم التشتت، وتدريبهم على كيفية الملاحظة واطلاعهم على التعليمات الواردة فيها.

إجراءات تنفيذ الدراسة وفق تصميم ABAB

- **خط الأساس في المرحلة الأولى الخط القاعدي (A)** تم تطبيق هذه المرحلة بعد تدريب الملاحظين على طريقة الملاحظة المباشرة باستخدام المدة الزمنية (الفواصل الزمنية) لجمع الأهداف السلوكية لعينة البحث وتم التأكد بصريا من استقرار وثبات بيانات مرحلة الخط القاعدي لجميع أطفال العينة.

- **التدخل في المرحلة الأولى باستخدام نمذجة الفيديو (B)** في هذه المرحلة بعد ثبات جلسات الخط القاعدي تم تدريب الأطفال تدريجياً فردياً باستخدام نمذجة الفيديو ومراعاة عدد من الاعتبارات، ومنها: (التأكد من توفر المعدات المطلوبة

لمشاهدة الفيديو، وتحديد المكان والوقت المناسبين لعرض الفيديو والمحافظة على انتباه الأطفال وإزالة المثيرات، ورصد وتقييم الاستجابة لدى الأطفال).

- **خط الأساس في المرحلة الثانية التوقف وسحب التدخل (A2)** بعد نهاية الجلسات التدريبية واستقرار البيانات في مرحلة التدخل B تم تقييم هذه المرحلة باستخدام ملاحظة السلوك، وتقييم مدى الاحتفاظ بالمهارة المكتسبة دون تقديم أي تدخل أو مساعدة للأطفال للتحقق من حدوث التعلم ومدى استمراريته بمرور الوقت.

- **إعادة التدخل في المرحلة الثانية تقديم التدخل مرة أخرى مع المتابعة (B2)** في هذه المرحلة تم تقديم التدخل مرة أخرى بواسطة نموذج الفيديو على الأطفال ومتابعة وتقييم مدى الاستجابة لإستراتيجية نموذج الفيديو.

صدق وثبات تنفيذ إجراءات الدراسة:

تم تأكيد (الصدق الداخلي) لإجراءات البحث والأخذ بما هو متعارف عليه في تصميم الحالة الواحدة للحد من أثر المتغيرات الدخيلة من خلال الخطوات التالية:

- التحقق من أن نموذج الفيديو هي المسؤولة عن التغيرات التي طرأت على سلوك الأطفال، باستخدام تصميم السحب (ABAB) للتحقق من ثبات أثر نموذج الفيديو، فإذا تم الحصول على النتيجة السابقة في مرحلة التدخل الأولى فهذا مؤشر على صدق وثبات نتائج التدخل لوجود علاقة وظيفية بين التدخل ونموذج الفيديو وتنمية السلوك الإيجابي.

- استخدام متغير مستقل واحد في الجلسة التدريبية، متمثل في (نموذج الفيديو)، ووصف المتغير التابع (السلوك الإيجابي) بطريقة إجرائية قابلة للقياس.

- اختيار عينة البحث وفق شروط محددة بناء على هدف البحث.

- التأكد من عدم تلقي أفراد العينة لأي تدخل أثناء فترة التطبيق، والتأكيد على المعلمين وأسر أفراد العينة في ذلك.

- استقرار وثبات بيانات مرحلة الخط القاعدي والتدخل من خلال توفير مدة زمنية كافية لجمع البيانات.

وتم التأكد من ثبات إجراءات البحث من خلال الخطوات التالية:

- الاستعانة بملاحظين آخرين (مختصة اجتماعية، ومختصة نفسية) في مرحلتي الخط القاعدي والتدخل وتدريبهم على إجراءات الملاحظة وطريقة جمع البيانات بالمدة الزمنية (فواصل زمنية)

- توضيح التعريف الإجرائي للسلوكيات المستهدفة.

وتم التحقق من السلامة الإجرائية ومدى تنفيذ إجراءات الدراسة على النحو المقصود من خلال الخطوات التالية:

- تقييم الباحثة من خلال استمارة تقييم تتضمن خطوات إجرائية لتطبيق أدوات الدراسة.

- التأكد من تسلسل التطبيق بشكل صحيح.

وبلغت نسبة اتفاق الباحثين على ثبات إجراءات الدراسة وعلى السلامة الإجرائية (٩٩٪) من ٣٣٪ للجلسات المطبقة في مرحلتي الخط القاعدي والتدخل ككل، وذلك بتقسيم عدد مرات الاتفاق على عدد مرات الاتفاق والاختلاف وضرب الناتج في ١٠٠.

أخلاقيات البحث العلمي:

التزمت الدراسة بالمعايير الأخلاقية في البحث العلمي؛ حيث تم الحصول على موافقة من المركز ومن الأطفال المشاركين بعد شرح طبيعة البحث وأهدافه، مع ضمان

سرية هويتهم واستخدام رموز بدلاً من الأسماء الحقيقية في جميع البيانات. كما حرص الباحثان على احترام حق المشاركين في الانسحاب في أي وقت، مع الحفاظ على الشفافية العلمية والاعتراف بجميع المساهمين، وذلك حرصاً على حماية حقوق وكرامة المشاركين ومصادقية النتائج.

الصدق الاجتماعي

تم تعزيز الصدق الاجتماعي من خلال الاستبانة الخاصة بالصدق الاجتماعي؛ حيث تكونت من خمس عبارات لأولياء الأمور، وست عبارات للقائمين على تدريب الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، تمت الإجابة عن فقراتها من خلال مقياس ليكرت الثلاثي (أوافق، أوافق إلى حد ما، لا أوافق) وكانت نسبة استجابة: (١٠٠٪).

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استعمال الأساليب المستخدمة في دراسات تصميم الحالة الواحدة، كجداول التكرارات والنسب المئوية بالإضافة إلى التحليل البصري للرسوم البيانية وتم حساب اختبار حجم أثر المتغير المستقل في المتغير التابع المناسب لبيانات العينة الصغيرة باستخدام اختبار $Tau-U$ (Gast&Ledford, 2014).

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

يجب السؤال في هذه الدراسة عن إثبات العلاقة الوظيفية بين المتغير المستقل نموذج الفيديو باعتبارها أحد الممارسات المبنية على الأدلة، وبين المتغير التابع المتمثل في تعزيز وتنمية المشاركة الاجتماعية، وللتحقق من هدف الدراسة قام الباحثان بتطبيق إستراتيجية نموذج الفيديو على ثلاثة أطفال تم تشخيصهم باضطراب طيف التوحد؛ وذلك لتنمية المشاركة الاجتماعية والتي تحددت في السلوك التالي: أن يلقي

الطفل (بقايا الأكل) بعد الانتهاء من الطعام في المكان المخصص له:(سلة المهملات).

وقام الباحثان بتتبع أثر استخدام إستراتيجية نموذجة الفيديو على تنمية المشاركة الاجتماعية المتمثل في أن يلقي الطفل(بقايا الأكل)بعد الانتهاء من الطعام في المكان المخصص له:(سلة المهملات)على عينة الدراسة ونستعرض فيما يلي أبرز ما توصلت إليه الدراسة من نتائج الأطفال التي تم الحصول عليها باستخدام منهج تصميم الحالة الواحدة، المتمثل في تصميم ABAB.

السلوك المستهدف:

- أن يلقي الطفل (بقايا الأكل) بعد الانتهاء من الطعام في المكان المخصص له:(سلة المهملات).

-الطفل عبد العزيز:

مرحلة الخط القاعدي:

تمثل هذه المرحلة الفترة الزمنية لملاحظة وجمع البيانات لقياس السلوك المستهدف وتقييمه موضوعياً؛ للتنبؤ بالمستوى الذي يكون عليه السلوك في المستقبل، والحكم على فاعلية إستراتيجية نموذجة الفيديو التي تم استخدامها، وتمت ملاحظة الطفل وتقييمه في ثلاث جلسات في الفصل الدراسي وفي أثناء تناوله للوجبة، واستقرت البيانات في هذه المرحلة عند الصفر؛ فلم يحقق أي استجابة صحيحة (٠٪) في مرحلة الخط القاعدي.

وتشير البيانات الثابتة عند الصفر خلال المرحلة القاعدية إلى غياب تام للسلوك المستهدف في البيئة الطبيعية قبل التدخل ويعد هذا ليس مؤشراً على عدم القدرة

فحسب، بل يعكس غياب الدافعية أو الفهم الاجتماعي للفعل بصفته جزءاً من المشاركة المجتمعية.

ومن خبرة الباحثان الميدانية، غالباً ما يحتاج الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد إلى تفكيك المهام الاجتماعية المجردة إلى خطوات ملموسة، وهو ما يؤكد التعريف الإجرائي للسلوك في هذه الدراسة، فهذا الغياب التام للسلوك يخلق نقطة بدء واضحة لقياس الأثر الحقيقي للتدخل.

مرحلة التدخل:

تم البدء في هذه المرحلة بعدد أربع جلسات باستخدام إستراتيجية التدخل المتمثلة بالتمذجة بواسطة الفيديو في الفصل الدراسي وقت تناول الوجبة، تم عرض الفيديو على الطفل وحثه على التمدج، وكانت نسبة الاستجابة في الجلسة الأولى (٠٪) وفي الجلسة الثانية وبعد عرض الفيديو على الطفل وحثه على تمذجة المهارة بلغت نسبة الاستجابة (٦٠٪) وأما عن الجلسة الثالثة فقد تم عرض الفيديو بشكل فردي وبلغت نسبة الاستجابة (٥٠٪) وفي الجلسة الرابعة تم عرض الفيديو بشكل فردي قبل تناوله الوجبة مع أقرانه وكانت نسبة الاستجابة (٧٠٪) ومن ثم استقرت بيانات هذه المرحلة عند المتوسط الحسابي (٦٠٪).

ويظهر النمط التصاعدي غير الخطي للاستجابة دليلاً عملياً على عملية التعلم التراكمي القائم على الملاحظة والتكرار، فالارتفاع الملحوظ يتماشى مع مبدأ التعلم الاجتماعي المعرفي (باندورا) حيث إن المشاهدة الأولية للفيديو وفرت تمثيلاً ذهنياً للمهارة، ثم سمحت الممارسة اللاحقة بالتطبيق (Schunk, 2012). الانخفاض الطفيف في الجلسة الثالثة الذي لاحظ الباحثان قد يعود إلى عوامل عابرة (كالتعب

أو وجود مثير مشتت) وهو ما يذكرنا بتأثير الانتباه الانتقائي وعدم الاستقرار الحسي بصفته تحدياً شائعاً.

كما أن الارتفاع النهائي يؤكد أن التكرار المنهجي (أربع جلسات) مع الحث الخفيف سمح بتوطيد التعلم وهو ما تدعمه النظرية السلوكية من خلال مبدأ تعزيز المحاولات الناجحة.

ويبين الجدول التالي النتائج التي تم الحصول عليها.

جدول (٤ - ١): حساب حجم أثر التدخل باستخدام (Tau-U)

الأثر	مستوى الدلالة	قيمة η^2	قيمة Tau-U
تأثير كبير	٠,٠٠١	٠,٨٤٤	٠,٥٠١

يوضح الجدول السابق بأن معامل إيتا ٠,٨٤٤ تشير إلى أن الغالبية العظمى من التباين في تحسن أداء عبد العزيز تُعزى مباشرة إلى التدخل، وهذا يدعم بقوة فرضية العلاقة الوظيفية ويُظهر فاعلية النمذجة بالفيديو لكونها متغيراً مستقلاً. هذه النتيجة تتفق بقوة مع نتائج دراسة أحمد (٢٠٢٥) التي وجدت أثراً كبيراً للنمذجة بالفيديو في السلوكيات الإيجابية، وكذلك مع دراسة الدخيل والمغاربة (٢٠٢١) في مهارات العناية بالذات. وإن قيمة Tau-U البالغة (٠,٥٠١) مع دلالة إحصائية عالية ($p=0.001$) تؤكد أن هذا التحسن كبير وموثوق إحصائياً، وليس مجرد تغير عشوائي.

مرحلة سحب التدخل:

وفي هذه المرحلة تم التوقف عن تقديم التدخل بواسطة النمذجة بالفيديو لقياس مدى الاحتفاظ بالمهارة المكتسبة، وبلغ مجموع جلسات سحب التدخل ثلاث جلسات، وكانت نسبة الاستجابة لدى الطفل صفرية (٠٪) وهنا يكمن أهم دلالة

عملية في النتائج. انخفاض الأداء إلى الصفر خلال سحب التدخل، رغم كونه متوقعاً في تصميم ABAB لإثبات العلاقة السببية، إلا أنه يكشف عن قصور في تعميم المهارة واستقلاليتها من منظور الباحثان، هذا يشير إلى أن التعلم كان -ولا يزال- معتمداً على الإشارات المقدمة (الفيديو والحث) ولم يتحول بعد إلى عادة مستقرة مدفوعة بدافع داخلي أو فهم للمغزى الاجتماعي، هذه الملاحظة الحيوية تتعارض مع بعض الدراسات التي أشارت إلى استمرارية المهارات بعد التدخل كنتائج دراسة (Meister&Salls,2015).

مرحلة إعادة التدخل:

أعاد الباحثان في هذه المرحلة التدخل مرة أخرى بواسطة النمذجة بالفيديو خلال ثلاث جلسات، وتم الحصول على استجابة الطفل من خلال الحث والطلب، ففي الجلسة الأولى بلغت استجابة الطفل (٨٠٪) وفي الجلسة الثانية حصل الطفل على استجابة (١٠٠٪) وأما عن الجلسة الثالثة فكانت نسبة الاستجابة الصحيحة (٩٠٪).

ويمكن القول: إن سرعة استعادة عبد العزيز لمستوى أداء عالٍ بلغ الذروة (١٠٠٪) في الجلسة الثانية من إعادة التدخل، تدل على فاعلية الاحتفاظ بالتمثيل الذهني للمهارة، هذه الظاهرة تعزز فرضية أن النمذجة بالفيديو ساعدت على تكوين خريطة إجرائية راسخة في الذاكرة، تحتاج فقط إلى "تذكير" أو تفعيل وهو ما يؤكد منظور المعالجة البصرية المفضلة لدى هذه الفئة (Ganz&Earles,2007).

حيث يكون الاسترجاع البصري أسهل من التوجيه اللفظي المجرد ولاحظ الباحثان أن الطفل بدأ بتنفيذ الخطوة الأولى من السلوك (الإمساك بالصحن) بعد مشاهدة الفيديو مباشرة في جلسات إعادة التدخل، مما يشير إلى تكوين سلاسل استجابة مترابطة.

شكل (٤-٤) يوضح الرسم البياني التالي استجابات الطفل عبد العزيز خلال مراحل التصميم ABAB



ويمكن القول إن نتائج الطفل عبد العزيز تُقدم دليلاً قوياً على الفاعلية الإجرائية للنموذجة بالفيديو في اكتساب مهارة المشاركة الاجتماعية المستهدفة. ومع ذلك فإنها تلفت الانتباه وبقوة إلى الفجوة الحرجة بين الاكتساب في السياق المضبوط والاستدامة في الحياة اليومية. وهذا يدفع الباحثان إلى التأكيد-انطلاقاً من الخبرة الميدانية والبيانات- على أن نجاح التدخلات لا يُقاس فقط بقدرتها على إحداث تغيير في مرحلة التدخل، بل بقدرتها على تصميم جسور للتعميم منذ البداية، كدمج أقران أو أفراد الأسرة بصفتهم معززين طبيعيين، وتقليل التلميحات تدريجياً لتعزيز الاستقلالية.

-الطفل طلال:

الخط القاعدي:

مثلت هذه المرحلة الفترة الزمنية التي تمت خلالها ملاحظة وجمع البيانات لقياس السلوك وتقييمه موضوعياً للتنبؤ بالمستوى الذي يكون عليه السلوك في المستقبل

والحكم على فاعلية إستراتيجية نمذجة الفيديو التي تم استخدامها وذلك بعدد ثلاث جلسات، وتم ملاحظة الطفل في الفصل خلال تناول الوجبة، ولم يتغيب خلال فترة تطبيق جلسات الملاحظة واستقرت البيانات عند الصفر، فلم يحقق الطفل طلال أي استجابة صحيحة (٠٪) خلال مرحلة الخط القاعدي.

مرحلة التدخل:

تم تقديم التدخل بواسطة نمذجة الفيديو في الفصل الدراسي بعدد خمس جلسات وكانت الاستجابة في الجلسة الأولى صفيرية نتيجة لتشتت الانتباه، وفي الجلسة الثانية تم تقديم التدخل وعرض الفيديو بشكل فردي مع الطفل في أثناء تقديم الوجبة، وكانت نسبة استجابة الطفل (١٠٪) من خلال الأوامر وحثه على الاستجابة وبالنسبة إلى الجلسة الثالثة فكانت في غرفة تناول الطعام في المركز وكانت نسبة الاستجابة (٥٠٪) مع تقديم نمذجة المهارة والأوامر للطفل، وأما عن الجلسة الرابعة فكانت نسبة الاستجابة (٤٠٪) مع تقديم الأوامر والطلب، وفي الجلسة الخامسة كانت نسبة الاستجابة (٦٠٪) وهنا كانت استجابات الطفل من خلال الطلب والحث على الاستجابة وبلغ المتوسط الحسابي لجلسات التدخل (٤٠٪) ويرى الباحثان أن وجود الطفل في الفصل الدراسي المعتاد - مع ما يصاحبه من مثيرات بصرية وسمعية - قد فاقم حالة التشتت. القرار التعديلي بنقل الجلسة الثانية إلى بيئة أكثر هدوءاً (ركن فردي) كان محورياً، حيث قفزت الاستجابة إلى (١٠٪) مما يؤكد فرضية أن ضبط البيئة يُعد شرطاً أساسياً لتمكين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من تركيز مواردهم الإدراكية على النموذج المعروض، قبل الانتقال إلى التطبيق ويُظهر أداء طلال خلال مرحلة التدخل الأولى نمطاً تذبذبياً غير مستقر للأداء وهو ما يعكس، من وجهة نظر الباحثان، التفاعل المعقد بين ثلاثة عوامل:

العامل المعرفي: تعلم خطوات المهارة من خلال المشاهدة المتكررة (مبدأ التعلم الاجتماعي). والعامل السلوكي: اعتماده على التلميحات اللفظية ("الحث") لبدء التنفيذ ونقص الاستقلالية والعامل السياقي: تغير مكان التدخل بين الجلسات (الفصل، الركن الفردي) مما أثر في قابلية التعميم الأولية. هذا التذبذب يتعارض مع النمط التصاعدي الأكثر استقراراً الذي قد تظهره بعض الدراسات (كدراسة جابر، ٢٠١٨) ولكنه يجد تفسيره في الطبيعة المتغيرة لانتباه الطفل ذي اضطراب طيف التوحد وعدم تجانس متطلبات المهمة عبر الجلسات. إن الارتفاع النهائي إلى (٦٠٪) في الجلسة الخامسة يشير إلى أن التكيف المستمر للباحث مع أداء الطفل (من خلال زيادة وضوح التوجيه أو تقليل المشتتات) كان عاملاً مساعداً على تحقيق التقدم.

وبين الجدول التالي النتائج التي تم الحصول عليها لبيان حجم الأثر.

جدول (٤-٢): حساب حجم أثر التدخل باستخدام (Tau-U)

الأثر	مستوى الدلالة	قيمة η^2	قيمة Tau-U
تأثير كبير	٠,٠٠٧	٠,٧٢٤	٠,٥٠٨

ويتضح من الجدول السابق بأن معامل إيتا ٠,٧٢٤ أي أن التباين بالنسبة إلى المشاركة الاجتماعية لطلال يمكن عزوه إلى التدخل بواسطة نموذج الفيديو ونسبة ٧٢,٤٪ خلال مرحلة التدخل، وعند حساب حجم التأثير باستخدام (Tau-U) كانت النتيجة ($\{0.508, CI=0.95\}$, $p\text{-value}=0.007$) التي تشير إلى أن حجم تأثير نموذج الفيديو مرتفع في تنمية أداء الطفل.

وفي هذه الحالة فرغم أن متوسط الأداء خلال مرحلة التدخل كان متواضعاً (٤٠٪) فإن تحليل حجم الأثر ($Tau-U = 0.508$) ونسبة التباين المفسر (٧٢,٤٪) يُظهران أن التدخل كان فعالاً وذا دلالة إحصائية قوية ($p=0.007$). هذا التناقض الظاهري

يوضح أن المقارنة الأساسية هي مع مرحلة الخط القاعدي (٠٪) وليس مع معيار الكمال (١٠٠٪). بمعنى آخر البرنامج نجح في إحداث تغيير ذي معنى وكبير من منظور إحصائي في سلوك الطفل الذي كان غائباً تماماً. وهذا يعزز صلابة منهجية تصميم الحالة الواحدة في الكشف عن الأثر حتى مع العينات الصغيرة والتحسين التدريجي.

مرحلة سحب التدخل:

في هذه المرحلة تم التوقف عن تقديم نمذجة الفيديو خلال جلستين وكانت الاستجابة صفيرية في كلتا الجلستين (٠٪) كما في حالة عبد العزيز، يعود أداء طلال إلى الصفر خلال مرحلتي السحب. هذا التكرار في النمط عبر الحالات يعزز الاستنتاج المركزي عن ضعف التعميم والاستدامة في غياب دعم صريح. ومن خبرة الباحثان فإن اعتماد طلال الكبير على التوجيه اللفظي المباشر ("الأوامر") خلال مرحلة التدخل (كما هو مذكور في الوصف) يخلق تبعية للتدخل، بدلاً من بناء دافع داخلي أو ربط السلوك بسياقه الطبيعي (مثل نظافة المكان) لذلك فإن سحب الدعم (الفيديو والأوامر) يؤدي إلى اختفاء السلوك.

مرحلة إعادة التدخل:

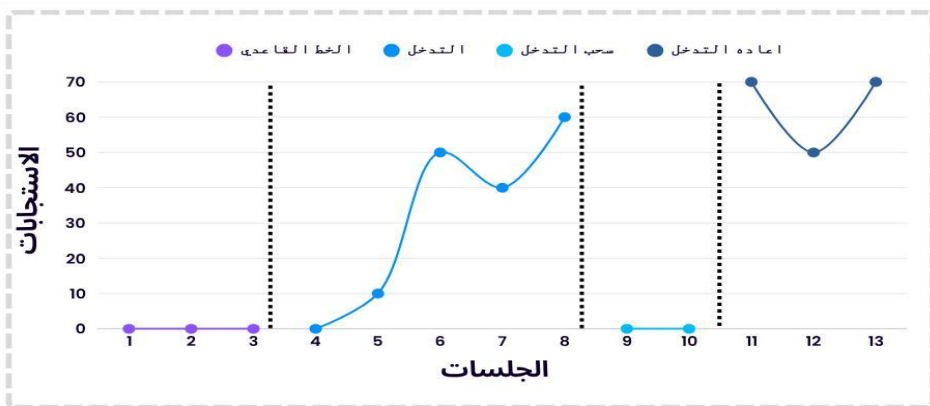
في هذه المرحلة تم إعادة التدخل مرة أخرى بواسطة النمذجة بالفيديو في ثلاث جلسات وكانت استجابات الطفل من خلال الأوامر والطلب ففي الجلسة الأولى بلغت نسبة الاستجابة (٧٠٪) وفي الجلسة الثانية كانت نسبة الاستجابة (٥٠٪) واما عن الجلسة الثالثة فكانت نسبة الاستجابة (٧٠٪).

وتكشف مرحلة إعادة التدخل عن تعلم كامن راسخ حيث استعاد طلال -بسرعة- مستوى أداء مرتفعاً منذ الجلسة الأولى. وهذا يدعم بقوة فرضية أن النمذجة بالفيديو

أسهمت في تكوين تمثيل ذهني للمهارة ولكن هذا التمثيل يحتاج إلى "مفتاح تشغيل" خارجي (العرض البصري).

شكل (٤-٢) يوضح الرسم البياني التالي استجابات الطفل طلال خلال مراحل التصميم

ABAB



تمثل حالة طلال دليلاً على الفعالية المقيدة بالسياق والشروط فالبرنامج كان فعالاً إحصائياً وأحدث تغييراً

مهما لكن فاعليته العملية كانت مشروطة بإدارة العوامل المشتتة وتقديم الدعم اللفظي، هذه النتائج تدفع الباحثان إلى تأكيد أن تصميم التدخل يجب أن يكون ديناميكياً ومرناً، يتضمن إستراتيجيات لتقليل

التلميحات وزيادة التعزيز الطبيعي (مثل الشناء الاجتماعي اليسير من الزملاء) كما تبرز الحالة الحاجة إلى تقييم فردي لمستوى الدعم المطلوب لكل طفل، بدلاً من افتراض استجابة موحدة، وهو ما يتوافق مع طبيعة اضطراب طيف التوحد.

-الطفل معتر:

مرحلة الخط القاعدي:

مثلت هذه المرحلة الفترة الزمنية التي تمت خلالها ملاحظة وجمع البيانات لقياس السلوك المستهدف وتقييمه موضوعياً للتنبؤ بالمستوى الذي يكون عليه السلوك في المستقبل، والحكم على فاعلية إستراتيجية نمذجة الفيديو التي تم استخدامها وذلك في ثلاث جلسات، وتمت ملاحظة الطفل في الفصل وقت تناول الوجبة ولم يتغيب خلال فترة الملاحظة، ولم يحقق أية استجابة صحيحة خلال مرحلة الخط القاعدي. واستقرت البيانات عند الصفر (٠٪).

مرحلة التدخل:

في هذه المرحلة تم تقديم التدخل بواسطة نمذجة الفيديو وذلك في ثلاث جلسات، ففي الجلسة الأولى تم تقديم التدخل بشكل فردي في أثناء تناول الوجبة، وكانت نسبة الاستجابة الصحيحة (٥٠٪)، وفي الجلسة الثانية تم تقديم التدخل وعرض الفيديو في أثناء تناول الوجبة، وكانت نسبة الاستجابة الصحيحة (٧٠٪) وفي الجلسة الثالثة تم تقديم التدخل بشكل فردي في أثناء تناول الوجبة مع أقرانه في الفصل الدراسي وكانت نسبة الاستجابة (٩٠٪) ومن ثمَّ استقرت بيانات مرحلة التدخل عند متوسط حسابي (٧٣٪) مما يشير إلى ارتفاع في مستوى أداء المهارة مقارنة بأداء الطفل في مرحلة الخط القاعدي.

ويمكن القول إن أداء معتر خلال مرحلة التدخل الأولى يظهر نمطاً تصاعدياً قوياً وشبه خطي، وهو ما يُعد مؤشراً نموذجياً للتعلم الفعال عبر الملاحظة. القفزة من الصفر في الخط القاعدي إلى (٥٠٪) في الجلسة التدخلية الأولى تُظهر سرعة الاستيعاب البصري للمهمة، وهو ما يتوافق تماماً مع فرضية تفضيل المعالجة البصرية

بصفتها قوة تعليمية أساسية لدى هذه الفئة (Ganz&Earles,2007) ومن خبرة الباحثان يشير هذا التحسن السريع الأولي إلى أن الطفل معتر يتمتع بقدرة جيدة على الانتباه الموجه والتقليد الحركي، وهما عمادا التعلم بالمدجة.

والتقدم في الجلستين التاليتين، خاصة مع انتقال التنفيذ إلى السياق الطبيعي (تناول الوجبة مع الأقران) يدل على قدرة عالية على التعميم الأولي، هذا النجاح يمكن تفسيره من خلال النظرية الاجتماعية المعرفية؛ حيث لم يكتفِ الطفل بتكوين تمثيل ذهني للمهارة، بل تمكن من تنفيذها بنجاح متزايد في سياق طبيعي أكثر تعقيداً (Schunk,2012). وهذا النمط التصاعدي المستقر يتفق بشدة مع نتائج دراسات سابقة وجدت تحسناً سريعاً في المهارات الوظيفية باستخدام النمذجة، مثل دراسة ميستر وسالس (٢٠١٥).

ولحساب حجم الأثر تم استخدام Tau-U وطريقة مربع إيتا لقياس حجم التأثير، ويشير اختبار إيتا إلى تفسير التغير في المتغير التابع بالنسبة إلى المتغير المستقل ويمكن تقسيم مربع إيتا بحسب الفترات، حجم التأثير (٠,٢٠-٠,٢) صغير، و(٠,٢-٠,٥) متوسط، و(٠,٥-٠,٨٠) كبير، ويبين الجدول التالي النتائج التي تم الحصول عليها.

جدول (٤-٣): حساب حجم أثر التدخل باستخدام (Tau-U)

الأثر	مستوى الدلالة	قيمة η^2	قيمة Tau-U
تأثير كبير	٠,٠٠٤	٠,٩١٨	٠,٤٩٤

يوضح الجدول السابق أن قيمة معامل إيتا المربع البالغة ٠,٩١٨ هي الأعلى بين حالات الدراسة، وتُشير إلى أن ما يقرب من ٩٢٪ من التباين في تحسن أداء معتر يُعزى مباشرة إلى التدخل. هذه النسبة الاستثنائية لا تؤكد فقط الفعالية، بل تُظهر أن استجابة معتر كانت مثالية تقريباً من الناحية الإحصائية للبرنامج كما صُمم قيمة Tau-U البالغة ٠,٤٩٤ ذات الدلالة الإحصائية العالية (p=0.004) تؤكد أن حجم

هذا الأثر كبير وموثوق. في ضوء خبرة الباحثان، تُعزى هذه الاستجابة المثلّية إلى التزام الناجح بين ثلاثة عوامل: ملائمة الإستراتيجية البصرية لنقاط قوة الطفل، وثبات وإتقان تنفيذ الجلسات من قبل الباحثان، والسياق التدريجي المنظم الذي انتقل من الفردي إلى الجماعي في بيئة مألوفة.

مرحلة سحب التدخل:

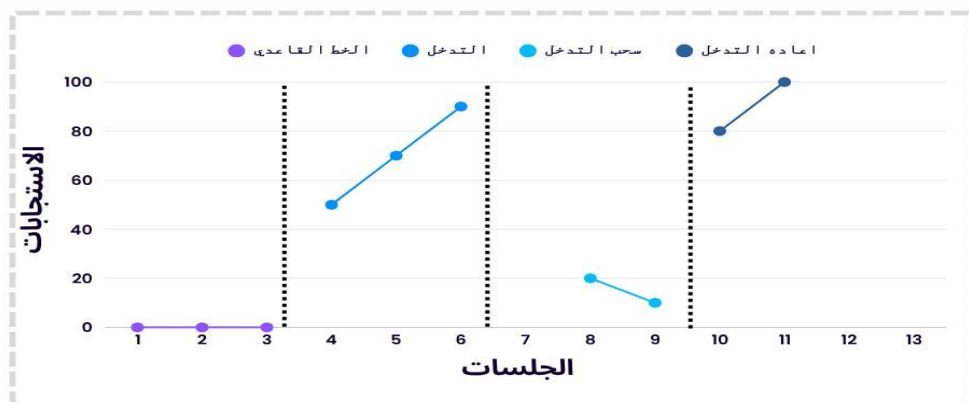
في هذه المرحلة تم التوقف عن تقديم نمذجة الفيديو خلال ثلاث جلسات، في الجلسة الأولى تغيب الطفل عن الحضور وأما عن الجلسة الثانية فكانت نسبة الاستجابة (٢٠٪) وفي الجلسة الثالثة كانت نسبة الاستجابة (١٠٪). وعلى عكس الحاليتين السابقتين أظهر معتر احتفاظاً جزئياً بالمهارة خلال مرحلة السحب رغم تغيبه عن الجلسة الأولى. هذا الاحتفاظ الجزئي، وإن كان ضعيفاً، إلا أنه ذو دلالة مهمة. فهو يشير إلى أن المهارة لم تختفِ تماماً من ذخيرة الطفل السلوكية، بل كانت موجودة ولكن بمستوى تنفيذ منخفض جداً في غياب المثيرات التذكيرية (الفيديو) والدعم المباشر.

مرحلة إعادة التدخل:

في هذه المرحلة تم تقديم التدخل مرة أخرى بواسطة نمذجة الفيديو، تم البدء بالجلسة الأولى وكانت نسبة الاستجابة (٨٠٪)، وفي الجلسة الثانية بلغت نسبة الاستجابة (١٠٠٪) وأما عن الجلسة الثالثة فلقد تغيب الطفل عن الحضور. وتؤكد مرحلة إعادة التدخل متانة التمثيل الذهني الذي كونه الطفل. فقفزته السريعة إلى (٨٠٪) ثم تحقيق (١٠٠٪) في الجلسة التالية تُظهر أن المهارة كانت مخزنة بشكل فعال في الذاكرة، وأن العرض البصري المتكرر يعمل كفعالية تفعيل سريع لها. هذا يدعم بقوة فرضية أن التعلم البصري يؤدي إلى تمثيلات معرفية قوية

لدى أطفال اضطراب طيف التوحد (Quill, 1995). إن بلوغ نسبة (١٠٠٪) يُعد إنجازاً واضحاً في سياق الدراسة، ويُظهر القدرة على إتقان المهارة المستهدفة تحت شروط التدخل. ومن خبرة الباحثان، فإن هذا النجاح يخلق فرصة مثالية لتخفيض الدعم تدريجياً (مثل تقليل عدد مرات مشاهدة الفيديو) لتعزيز الاستقلالية.

شكل (٤-١): الرسم البياني لاستجابات الطفل معتر خلال مراحل التصميم ABAB



ولحساب الأثر التجميعي للمتغير المستقل (نمذجة الفيديو) لجميع المشاركين في الدراسة، تم جمع بيانات خمس مشاهدات سابقة واحتساب حجم التأثير من خلال اختبار $Tau-U$ ومربع إيتا لحساب نسبة التباين في المتغير التابع (المشاركة الاجتماعية) وكانت النتيجة ($p\text{-value}=0.000, CI=0.95\%, \{0.505\}$) والتي تشير إلى أن حجم تأثير نمذجة الفيديو مرتفع في تحسن أداء الأطفال في المشاركة الاجتماعية؛ حيث وضع التباين في مرحلة الخط القاعدي وفي مرحلة التدخل بأن طريقة التدخل باستخدام نمذجة الفيديو فعالة في تعليم وتدريب الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد ويمكن عزو ذلك إلى اعتماد هؤلاء الأطفال على التعلم البصري. (Quill, 1995)

كما أن نتيجة الأثر التجميعي الكبير والمعتبر إحصائياً تعزز الصلابة الداخلية للدراسة، فهي تُظهر أن فعالية النمذجة بالفيديو ليست حادثة فردية أو مرتبطة بطفل بعينه، بل هي نمط يمكن تعميمه عبر أطفال مختلفين ضمن العينة المستهدفة، رغم الاختلافات في وتيرة التعلم ودرجة الإتقان.

وفي ضوء ما سبق تكشف نتائج الدراسة الحالية عن فاعلية مرتفعة لبرنامج النمذجة بالفيديو في تنمية مهارة المشاركة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وهو ما يتسق بدرجة كبيرة مع الأسس النظرية التي استندت إليها الدراسة، كما ينسجم مع الاتجاه العام للدراسات السابقة في هذا المجال؛ حيث يمكن تفسير النتائج في ضوء النظرية الاجتماعية المعرفية، التي تؤكد أن التعلم يحدث من خلال الملاحظة والتقليد للنماذج السلوكية. فقد أظهرت النتائج أن عرض السلوك المستهدف عبر الفيديو أسهم في تكوين تمثيلات معرفية واضحة لدى الأطفال وهو ما انعكس في تحسن أدائهم التدريجي خلال مراحل التدخل، ثم استرجاعهم السريع للسلوك عند إعادة عرض النموذج. ويشير ذلك إلى أن النمذجة بالفيديو لم تقتصر على تقديم مثير بصري، بل أسهمت في بناء مخزون معرفي سلوكي قابل للاستدعاء، وهو جوهر التعلم بالملاحظة.

كما تتفق النتائج مع النظرية السلوكية التي ترى أن السلوك يُكتسب ويُدعم من خلال التعزيز والتكرار المنظم. فقد ظهر التحسن التدريجي في الأداء نتيجة تكرار عرض النموذج وربطه بالتعزيز، في حين أدى سحب التدخل إلى انخفاض الأداء، مما يؤكد أن السلوك لا يزال يعتمد على شروط التعلم المنظمة. وهذا يدعم الفرضية السلوكية القائلة بأن استمرارية السلوك مشروطة باستمرار التعزيز أو انتقاله إلى صور طبيعية داخل البيئة.

ومن زاوية أخرى، تتسق النتائج مع ما يشير إليه الإطار النظري حول تفضيل الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد للمعالجة البصرية، حيث أثبتت النمذجة بالفيديو فاعليتها بوصفها مدخلًا بصريًا واضحًا ومنظمًا يقلل من تعقيد الموقف الاجتماعي. وقد ظهر ذلك في سرعة الاستجابة لدى بعض الحالات، خاصة عند تقليل المشتتات وتنظيم بيئة العرض، مما يعزز فكرة أن توافق أسلوب التدخل مع النمط المعرفي للطفل يعد عاملاً حاسماً في نجاحه.

كذلك، تؤكد النتائج أهمية التكامل بين البعدين المعرفي والسلوكي في تفسير التعلم؛ إذ لم يكن التحسن نتيجة المشاهدة فقط، ولا نتيجة التعزيز فقط، بل نتيجة تفاعل الاثنين معاً، حيث يتم ترميز السلوك معرفياً ثم دعمه سلوكياً حتى يثبت. وأيضاً تتفق نتائج الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات التي أكدت فاعلية النمذجة بالفيديو في تنمية المهارات لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث: اتفقت مع دراسة (أحمد، ٢٠٢٥) التي أثبتت فاعلية النمذجة بالفيديو في تنمية السلوكيات الاجتماعية الإيجابية باستخدام تصميم ABAB وهو ما يعزز من مصداقية النتائج الحالية لاتباعها نفس المنهجية وظهور نمط مشابه من التحسن عبر مراحل التصميم.

وكما تتفق مع دراسة الدخيل والمغاربة (٢٠٢١) التي أظهرت تحسناً دالاً في مهارات العناية بالذات، مما يدل على أن فاعلية النمذجة بالفيديو لا تقتصر على نوع معين من المهارات، بل تمتد لتشمل المهارات الاجتماعية والوظيفية على حد سواء، وتتفق أيضاً مع دراسة ميسر وسالس (٢٠١٥) التي أكدت أن النمذجة بالفيديو تُعد إستراتيجية فعالة في تعليم المهارات الحياتية؛ حيث أظهرت الدراسة

الحالية تحسناً ملحوظاً في سلوك وظيفي يومي (إلقاء بقايا الطعام) وهو ما يعزز البعد التطبيقي لهذه الإستراتيجية.

كما تتقاطع مع دراسة جابر (٢٠١٨) التي استندت إلى نظرية التعلم الاجتماعي، وأثبتت أن النمذجة بالفيديو تسهم في اكتساب مهارات حياتية متعددة، وهو ما يدعم التفسير النظري لنتائج الدراسة الحالية. وأظهرت النتائج تبايناً في استجابات الأطفال، وهو ما يتفق مع ما أكدته الأدبيات حول الطبيعة غير المتجانسة لاضطراب طيف التوحد. باختلاف سرعة الاكتساب ومستوى الاستمرارية يعكس فروقاً في: الانتباه والقدرة على التقليد ومستوى الدعم المطلوب والحساسية للمثيرات البيئية وهذا يدعم ما أشارت إليه الدراسات السابقة من أن فاعلية النمذجة بالفيديو تعتمد جزئياً على خصائص الطفل نفسه، وليس على الإستراتيجية فقط.

وتؤكد نتائج الدراسة الحالية، في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، أن النمذجة بالفيديو تمثل إستراتيجية فعالة ومبينة على أسس علمية راسخة في تنمية المشاركة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

خاتمة الدراسة:

خلصت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام النمذجة بالفيديو في تنمية مهارة المشاركة الاجتماعية لدى الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، وذلك في ضوء تصميم الحالة الواحدة (ABAB) الذي أتاح تتبع التغير السلوكي لكل حالة على حدة بصورة دقيقة ومنهجية.

وقد أظهرت النتائج وجود علاقة وظيفية إيجابية ودالة بين استخدام النمذجة بالفيديو وتحسن مستوى أداء الأطفال في السلوك المستهدف، حيث انتقل الأداء من الغياب شبه التام في مرحلة الخط القاعدي إلى مستويات متقدمة خلال مرحلة التدخل، مع تأكيد هذا التحسن من خلال مؤشرات حجم الأثر المرتفعة والتحليل البصري المتسق عبر مراحل التصميم. ويعكس هذا النمط من النتائج فاعلية التدخل في إحداث تغيير سلوكي حقيقي، وليس مجرد تحسن عابر أو غير منظم.

وتدعم هذه النتائج ما جاء في الإطار النظري من أن التعلم لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يتأثر إيجابياً بالمدخل البصرية المنظمة، كما تؤكد أن النمذجة بالفيديو تمثل تطبيقاً عملياً يجمع بين مبادئ التعلم بالملاحظة والتعزيز السلوكي، بما يتلاءم مع الخصائص المعرفية والنمائية لهذه الفئة. كما اتفقت نتائج الدراسة مع الاتجاه العام للدراسات السابقة التي أكدت فاعلية هذه الإستراتيجية في تنمية المهارات الاجتماعية والوظيفية.

وفي الوقت نفسه، كشفت النتائج عن أن استمرارية السلوك بعد سحب التدخل لم تكن بالمستوى نفسه من الثبات لدى جميع الحالات، وهو ما يشير إلى أن اكتساب المهارة لا يعني بالضرورة تعميمها أو المحافظة عليها في غياب الدعم المنظم. ويؤكد

ذلك أن التحدي الحقيقي في برامج التدخل لا يقتصر على تعليم السلوك، بل يمتد إلى ضمان انتقاله إلى المواقف الحياتية اليومية واستمراره بشكل مستقل.

كما أبرزت الدراسة أهمية مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد؛ حيث اختلفت أنماط الاستجابة من حيث سرعة الاكتساب ومستوى الاحتفاظ، مما يعكس الطبيعة غير المتجانسة لهذا الاضطراب، ويؤكد ضرورة تصميم تدخلات مرنة ومتكيفة مع خصائص كل طفل.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إن النمذجة بالفيديو تمثل إستراتيجية تعليمية فعالة ومبنية على أسس علمية راسخة، تسهم في تحويل السلوك الاجتماعي إلى مهارة قابلة للملاحظة والقياس، وتفتح المجال لتوظيف التقنيات الحديثة في برامج التدخل التربوي. إلا أن تحقيق أقصى فاعلية لهذه الإستراتيجية يتطلب دمجها ضمن منظومة تدخل أشمل تراعي التدرج في سحب المساندة، وتعزيز التعميم، وتوظيف التعزيزات الطبيعية داخل البيئة اليومية للطفل.

ويأمل الباحثان أن تسهم هذه الدراسة في دعم التوجه نحو تبني الممارسات المبنية على الأدلة في ميدان اضطراب طيف التوحد، وأن تشكل مرجعاً علمياً وتطبيقياً يسهم في تطوير البرامج التربوية المقدمة لهذه الفئة، بما يعزز من فرص اندماجهم الاجتماعي واستقلاليتهم في الحياة اليومية.

التوصيات:

- بناء على نتائج هذه الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:
- اعتماد إستراتيجية النمذجة بالفيديو بصفتها أداة تدخل منهجية ضمن البرامج التربوية الفردية (IEP) للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، خاصة لتعليم المهارات الاجتماعية والوظيفية ذات الخطوات المتسلسلة.
 - إدماج إستراتيجيات التدخل المبنية على الأدلة، ومنها النمذجة بالفيديو، في الدليل التنظيمي لبرامج التربية الخاصة وبرامج تأهيل أطفال اضطراب طيف التوحد على مستوى الوزارة أو المؤسسات التعليمية.
 - توفير التدريب المهني المستمر للمعلمين والمتخصصين على كيفية إنتاج واستخدام مقاطع النمذجة بالفيديو بصورة أكثر فاعلية، مع التركيز على الجوانب التقنية والتربوية.
 - مراعاة الفروق الفردية في الانتباه والمعالجة البصرية عند تصميم مقاطع النمذجة، من خلال تقليل المثيرات المشتتة في الخلفية، واستخدام نماذج: (أقران أو كبار) مناسبة، وتكييف مدة العرض وسرعته.
 - توظيف التكنولوجيا غير المعقدة والمتاحة: (كالهواتف الذكية)، لإنشاء مقاطع نمذجة فردية في المنزل تظهر الطفل نفسه أو أحد أفراد أسرته وهو يؤدي السلوكيات المستهدفة في السياق الطبيعي للبيت.

المقترحات:

إجراء المزيد من الدراسات عن فاعلية استخدام نمذجة الفيديو بصفتها ممارسة مبنية على الأدلة في تنمية بعض مهارات التنمية المستدامة لدى أطفال اضطراب ذوي اضطراب طيف التوحد، منها:

- فاعلية برنامج تدريبي (يجمع بين النمذجة بالفيديو وإستراتيجيات تعميم السلوك) في تحقيق استدامة المهارات الاجتماعية الوظيفية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
- دراسة مقارنة لفاعلية نمذجة الفيديو الذاتية مقابل نمذجة الأقران في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مرحلة ما قبل المدرسة.
- تصميم وتقويم فاعلية تطبيق لوحى تفاعلي قائم على مبادئ النمذجة بالفيديو لتنمية مهارات المشاركة المجتمعية لدى المراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، هبة نبيل محمد. (٢٠١٢). مدى فاعلية برنامج لتنمية الاعتماد على الذات للأطفال المتخلفين عقلياً تخلفاً بسيطاً [رسالة دكتوراه غير منشورة]، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

أبو غالي، عطف محمود. (٢٠١١). فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض قلق الامتحان لدى عينة من طالبات الثانوية العامة بمحافظة رفح. مجلة العلوم التربوية والنفسية البحرين، ١٢(٣)، ٤٩ - ٧٨.

أحمد، هيفاء حسين. (٢٠٢٥). فعالية برنامج يعتمد على نمذجة الفيديو لتطوير السلوكيات الاجتماعية الإيجابية لدى الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد. المجلة الدولية لدراسات الإنسانية، ٤(١)، ١٤٢-١٧٠. <https://asjp.cerist.dz/en/article/264938>

بيومي، لمياء عبد الحميد. (٢٠٠٨). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات العناية بالذات لدى الأطفال التوحديين [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة قناة السويس، مصر.

جابر، محمد محمود. (٢٠١٨). فاعلية برنامج مقترح باستخدام النمذجة بالفيديو قائم على نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى الأطفال التوحديين [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة سوهاج، مصر.

جريش، دنيا سليم حسين. (٢٠٢٣). فعالية برنامج تدريبي قائم على نمذجة الفيديو لتنمية بعض مهارات التنمية المستدامة لدى الأطفال الموهوبين ذوي اضطراب التوحد "ذوي متلازمة سافانت". مجلة كلية التربية، ٣٩(٢)، ٦٦-١١٠.

<https://search.emarefa.net/detail/BIM-1460569>

الخطيب، جمال، الحديدي منى. (١٩٩٦). تعديل السلوك. جامعة القدس المفتوحة، عمان-الأردن.

خفاجة، مي السيد عبد الشافي (٢٠٢٠) فاعلية برنامج قائم على فنيات التعليم الحاني لخفض حدة الاضطرابات السلوكية وتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي طيف التوحد، مجلة كلية التربية، ٣١ (١٢١)، ١ - ٤٦.

دعاء محمد مصطفى حسن. (٢٠٢٢). أثر تحليل السلوك التطبيقي في تنمية التقليد وعلاقته بمهارات المشاركة الاجتماعية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد (دراسة حالة) (دراسات في الطفولة والتربية، ٢٢ (١)، ٥٦٦-٦٥٤.

الدخيل، علي بن فهد، والمغاربة، انشراح سالم (٢٠٢١) فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام النمذجة بالفيديو في تنمية مهارات العناية بالذات لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، مجلة العلوم التربوية، ٧ (٢)، ٥١٠ - ٨١.

الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (١٤٣٧)-<https://faculty.ksu.edu.sa/ar/rjassas/course-material/382226>

الطلحي، أفنان معتوق. (٢٠١٩). تطوير تطبيق آيباد قائم على النمذجة بالفيديو لتعزيز مهارات حماية الذات لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة جدة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٣ (٧)، ٧٢-٤٥.

القمش، مصطفى نوري. (٢٠١١). اضطراب التوحد: الأسباب، التشخيص، العلاج. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

القصيري، إلهام مصطفى. (٢٠١٣). أنماط التعلم الأكثر شيوعاً لدى الأطفال المصابين بالتوحد، المجلة التربوية الدولية المتخصصة: ٢ (٦)، ٥٦١-٥٧١.

محمد، أمل محمد حسونة. (٢٠٠٧). فاعلية برنامج إرشادي باستخدام الأنشطة الفنية التربوية في تنمية مفهوم الذات والسلوكيات الإيجابية لدى عينة من الأطفال المكفوفين في مرحلة ما قبل المدرسة. مجلة دراسات الطفولة، ١٠ (٣٥)، ٧٥ - ٩٣.

الموقع الرسمي لوزارة التعليم (د.ت). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة للعام الدراسي (١٤٣٧-١٤٣٦)

<https://departments.moe.gov.sa/SPED/Documents/RegulatoryGuide.pdf>

المنصة الوطنية الموحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في المملكة

العربية السعودية..

وهبة، هدى إبراهيم عبد الحميد. (٢٠١٠). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بأعراض الوجد النفسية

لدى المراهقين [رسالة ماجستير]، القاهرة.

ثانياً: المصادر الأجنبية والعربية المترجمة للأجنبية:

- Abdul Salam, Z. H. A. (2004). Studies in Mental Health and Psychological Counseling. Cairo: Alam Al-Kutub .
- Abu Ghali, A. M. (2011). The effectiveness of a cognitive-behavioral counseling program in reducing test anxiety among a sample of secondary school female students in Rafah Governorate. Journal of Educational and Psychological Sciences - Bahrain (in Arabic), 12 (3), 49–78.
- Al-Khatib, J., & Al-Hadidi, M. (1996). Behavior Modification. Amman: Open University of Jerusalem .
- Al-Muraikhi, A. S. M. (2015). The effectiveness of a program to develop positive social behavior for mentally disabled children in the Kingdom of Saudi Arabia. Specialized International Educational Journal (in Arabic), 3 (4), 20–58.
- Al-Qash, M. N. (2011). Autism Disorder: Causes, Treatment, Diagnosis. Amman: Dar Al-Maseera for Publishing and Distribution .
- Al-Qusairi, I. M. (2013). The most common learning styles among children with autism. Specialized International Educational Journal (in Arabic), 2 (6), 561–571.
- Al-Talhi, A. M. (2019). Developing an iPad application based on video modeling to enhance self-protection skills for children with autism spectrum disorder in Jeddah. Journal of Educational and Psychological Sciences (in Arabic), 3 (7), 45–72.

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.). Washington, DC: Author. [Reference Manual]

Bierhoff, H. W. (2002). Prosocial Behaviour. New York: Taylor & Francis Group .

Bellini, S., & Akullian, J. (2007). A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 73(3), 264–287. <https://doi.org/10.1177/001440290707300301>.

Carrero, K. M., & Fuller, M. C. (2021). Teaching adolescents with autism to text message requests using video prompting. *Journal of Special Education Technology*, 36 (1), 44-53.

Cihak, D. F., & Schrader, L. (2008). Does the model matter? Comparing video self-modeling and video adult modeling for task acquisition and maintenance by adolescents with autism spectrum disorders. *Journal of Special Education Technology*, 23 (3), 9-20.

Cogan, A. M., & Carlson, M. (2017). Deciphering participation: An interpretive synthesis of its meaning and application in rehabilitation. *Disability and Rehabilitation*, 40 (22), 1-12.

Debra, M., Betsy, R., Sue, V., Erin, P., & Joseph, C. (2018). Training autistic and visually impaired students on a set of positive behaviors to increase and facilitate social interactions with their nondisabled peers through collective attitudes. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(7), 281–288.

- Gast, D. L., & Ledford, J. R. (Eds.). (2014). *Single Case Research Methodology: Applications in Special Education and Behavioral Sciences* (2nd ed.). New York: Routledge
- Ganz, J. B., & Earles-Vollrath, T. L. (2007). An observational study of teachers' use of visual supports for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* 22(3), 149-158.
<https://doi.org/10.1177/10883576070220030201>
- Hassan, D. M. M. (2022). The effect of applied behavior analysis approach on imitation and its relation to social participation skills of autism spectrum disorder children (Case Study). *Dirasat: Childhood & Education Studies* (in Arabic), 22 (1), 566–654.
- Ibrahim, H. N. M. (2012). The effectiveness of a program to develop self-reliance for children with mild mental retardation [Unpublished doctoral dissertation]. Ain Shams University, Institute of Postgraduate Childhood Studies .
- Jaber, M. (2018). The effectiveness of a proposed program using video modeling based on Bandura's social learning theory in developing some life skills for autistic children [Unpublished master's thesis]. Sohag University .
- Goldstein, A. P., McGinnis, E., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., & Klein, P. (2000). *Skillstreaming the adolescent: New strategies and perspectives for teaching prosocial skills* (3rd ed.). Research Press
- Maione, L., & Mirenda, P. (2006). Effects of video modeling and video feedback on peer-directed social language skills of a child with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8 (2), 106-118.

Meister, C., & Salls, J. (2015). Video modeling for teaching daily living skills to children with autism spectrum disorder: A pilot study. *Journal of Occupational Therapy, Schools & Early Intervention*, 8 (4), 307-318.

Ministry of Education, Saudi Arabia. (n.d.). *Regulatory Guide for Special Education for the Academic Year (1436-1437 AH). Retrieved from <https://departments.moe.gov.sa/SPED/Documents/RegulatoryGuide.pdf> [Government Document]

Mohammad, A. M. H. (2007). The effectiveness of a counseling program using educational art activities in developing self-concept and positive behaviors among a sample of blind preschool children. *Journal of Childhood Studies (in Arabic)*, 10 (35), 75–93.

Murray, S., & Noland, B. (2013). *Video Modeling for Young Children with Autism Spectrum Disorders: A Practical Guide for Parents and Professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers .

Quill, K. A. (1995). Visually cued instruction for children with autism and pervasive developmental disorders. *Focus on Autistic Behavior*, 10 (3), 10-20.

Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories: An Educational Perspective* (6th ed.). Boston: Pearson Education .

Shukla-Mehta, S., Miller, T., & Callahan, K. J. (2010). Evaluating the effectiveness of video instruction on social and communication skills training for children with autism spectrum disorders: A review of the literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25 (1), 23–36.

- Unified National Platform - Saudi Arabia. (2022). Rights of Persons with Disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia
- Wahba, H. I. A. (2010). Social skills and their relationship to autism symptoms among adolescents [Master's thesis, Cairo University] .
- Yomei, L. A. A. (2008). The effectiveness of a training program to develop some self-care skills for autistic children [Unpublished doctoral dissertation]. Suez Canal University. [Dissertation]

نموذج مقترح لتطبيق القيادة الافتراضية بمدارس التعليم العام
بمنطقة عسير

د. حنان محمد عبدالله آل هيضه
قسم القيادة والسياسات التربوية – كلية التربية
جامعة الملك خالد – المملكة العربية السعودية





نموذج مقترح لتطبيق القيادة الافتراضية بمدارس التعليم العام بمنطقة عسير

د. حنان محمد عبدالله آل هيضه

قسم القيادة والسياسات التربوية – كلية التربية
جامعة الملك خالد - المملكة العربية السعودية

تاريخ تقديم البحث: ١٤٤٧/٠٨/١٥ هـ تاريخ قبول البحث: ١٤٤٨/٠١/١ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى أهمية تطبيق القيادة الافتراضية، والتوصل إلى بناء نموذج مقترح لتطبيقها في مدارس التعليم العام بمنطقة عسير، واستُخدم في الدراسة المنهج الوصفي، وتم اعتماد الاستبانة أداةً للدراسة، وتكونت العينة من (٢١٦) فردًا من مديري ومديرات مدارس التعليم العام بمنطقة عسير بجميع المراحل الدراسية (بنين وبنات) في قطاعي أبها وخميس مشيط، وأسفرت النتائج عن موافقة أفراد العينة على أهمية تطبيق أبعاد القيادة الافتراضية في مدارس التعليم العام بمنطقة عسير بدرجة موافقة "كبيرة"، كما كشفت النتائج عن وجود فروق، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول أهمية تطبيق أبعاد القيادة الافتراضية، وذلك طبقًا لمتغيرات الدراسة: (نوع المدرسة، والمرحلة الدراسية، وعدد سنوات الخبرة في مجال العمل القيادي بالمدرسة، وعدد الدورات التدريبية في مجال التحول الرقمي). وانتهت الدراسة إلى وضع نموذج مقترح لتطبيق القيادة الافتراضية في مدارس التعليم العام بمنطقة عسير، وأوصت بضرورة تكثيف التدريبات المهنية لقادة المدارس؛ لضمان توظيف القيادة الافتراضية وتحسين أداء فرق العمل.

الكلمات المفتاحية: البُعد التنظيمي، البُعد التكنولوجي، بُعد الثقة الرقمية.

A Proposed Model for Implementing Virtual Leadership in Public Schools in the Asir Region

Dr. Hanan Mohammed Abdullah Al-Haydhah

Department Educational Leadership and Policies – Faculty Education
King Khalid University - Saudi Arabia

Abstract:

The present study aimed to identify the level of importance of implementing virtual leadership and to develop a proposed model for its implementation in public schools in the Asir region. The descriptive approach was employed, and a questionnaire was used as the data collection instrument. The sample consisted of 216 male and female principals from public schools in the Asir region across all educational levels (boys' and girls' schools) in the Abha and Khamis Mushait sectors. The results showed that the participants agreed on the importance of implementing the dimensions of virtual leadership in public schools in the Asir region with a high level of agreement. The results also revealed statistically significant differences for some study variables, whereas no statistically significant differences were found for others, based on the following study variables: school type, educational level, years of experience in school leadership, and the number of training courses in digital transformation. The study concluded by proposing a model for implementing virtual leadership in public schools in the Asir region. It also recommended intensifying professional development training for school leaders to ensure the effective implementation of virtual leadership and improve team performance.

key words: organizational dimension, technological dimension, digital trust dimension.

المقدمة:

تواجه مؤسسات التعليم في عصرنا وتيرةً متسارعةً من المتغيرات التكنولوجية، مما يستلزم استعدادًا دائمًا وتحديثًا مستمرًا لأساليب العمل والقيادة، وأصبح توظيف التقنية والابتكار ضرورةً حتميةً لضمان قدرة هذه المؤسسات على التكيف، وتعزيز تنافسيتها في خضم التحولات الرقمية المتنامية.

كما أصبحت الأنماط القيادية المدعومة بالتقنية ضرورةً حيويةً في بيئات العمل الحديثة، لما توفره من سرعة في التواصل، ودقة في المتابعة واتخاذ القرار، ويُعد نمط القيادة الافتراضية -الذي أفرزته وتيرة التقدم العلمي والتطور التقني المتسارعة- أحد أبرز هذه الأنماط؛ حيث تُمكن المؤسسات التعليمية من مواجهة المعوقات والتحديات المستجدة، ويعتمد نجاح هذا النمط على الاستعداد المسبق من خلال توفير المهارات التقنية والمعلوماتية والإدارية بكفاءة وفاعلية، مما يُمهّد للانتقال السلس من الواقع الحالي إلى الواقع المستقبلي المنشود والمتمثل في مجتمع المعرفة (Bonsu & Twum-Danso, 2018, p.4).

ويرى عددٌ من الباحثين أن التحول في المؤسسات التعليمية من القيادة التقليدية إلى القيادة الافتراضية يمثل استجابةً حتميةً لانتشار استخدام إستراتيجيات تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات ووسائلها، سواء عبر الأجهزة أو من خلال الفضاء الإلكتروني، فمن خلال هذه الأدوات تتم قيادة فرق العمل والتأثير في مستويات أدائهم بما يحقق أهداف المؤسسة الحالية والمستقبلية، ويعزز من استدامتها (الحارثية وآخرون، ٢٠٢٤، ص. ٣).

ونظرًا لأهمية نمط القيادة الافتراضية في مؤسسات التعليم وخاصة المدارس، فقد عُقد مؤتمر خلال الفترة ٣-٤ يونيو ٢٠٢٠م حول القيادة الافتراضية برعاية

رابطة مديري التعليم الأمريكية، تناول محاور: تقييم الموظفين، وتطوير المدارس، والقيادات المدرسية، ورفع مستواهم التقني؛ خاصةً في ظل جائحة كورونا (Amanda, 2020).

وبالتالي؛ تساعد القيادة الافتراضية في المدارس على توفير الأطر اللازمة من الموارد البشرية لاعتماد تطبيقات العمل عن بُعد والعمل المتنقل، كما تتمثل في القدرة على قيادة التنوع الثقافي، وتحديد أهداف وغايات واضحة، وبناء الثقة، والتواصل الفعال، والتشجيع والتحفيز، وتقديم التغذية الراجعة، وقياس الأداء (الأنصاري وعبدالله، ٢٠٢١، ص. ١٩٠).

وعطفاً على ما سبق، تتضح ضرورة التركيز على القيادة الافتراضية وتطوير المهارات التقنية لقادة المدارس، باعتبارها إحدى السبل الرئيسة لتمكين المدرسة من مواكبة المتغيرات والتكيف مع التطورات في بيئتها المحيطة. ومن هذا المنطلق، تأتي أهمية دراسة موضوع تطبيق القيادة الافتراضية كمدخل لتحسين وتطوير أداء فرق العمل في مدارس التعليم العام بمنطقة عسير، وهو الهدف الذي تسعى هذه الدراسة إلى تحقيقه.

مشكلة الدراسة:

تشكّلت البيئة الافتراضية في المملكة العربية السعودية بشكل إلزامي بسبب اتساع مساحتها الجغرافية، وضرورة إنشاء فروع للمؤسسات الحكومية في مختلف مناطقها. حيث تشير دراسة التركي (٢٠١٨) إلى أن دواعي هذا التحول مجتمعية وثقافية أيضاً، تمثلت في توفير فضاءات عمل منفصلة للنساء، خاصة في قطاعات التعليم العام والجامعي والإدارات التابعة لها. مما يؤكد أن ممارسة أشكال من القيادة الافتراضية في السياق السعودي كانت موجودة كضرورة إدارية واجتماعية منذ سنوات طويلة.

وفي ضوء ذلك، تبرز أهمية دراسة ممارسة القيادات التعليمية للقيادة الافتراضية في المؤسسات التعليمية محليًا، وهو ما يتطلب التعمق في تحليل هذه الممارسات وتحديد التحديات التي تواجهها، وعرض حلول ممكنة لتطويرها، كما يستدعي توجيه الجهود المؤسسية لتأهيل القيادات التعليمية لأداء أدوارهم بكفاءة في هذا المضمار (المالكي والزبيدي، ٢٠٢٤، ص. ٤٨٦).

لذا؛ فإن التطورات المتجددة المتسارعة تحتم على مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية بما فيها مدارس منطقة عسير خاصة بحكم طبيعتها الجغرافية الجبلية، مواكبة التغيير للتطورات التقنية والمعلوماتية الحديثة، فقد أوصت دراسة آل كردم (٢٠٢٠) بتطبيق التقنية الحديثة في قيادة المدارس العامة بمدينة أبها الواقعة بمنطقة عسير، وكذلك دراسة الشايب (٢٠٢٤) التي أوصت بضرورة التوسع في رفع كفاءة القادة التربويين بالمدارس الثانوية بمنطقة عسير لامتلاك المهارات المطلوبة لتطبيق القيادة الرقمية والتطوير المستمر للبنية التحتية لمدارس المنطقة.

استجابة لهذه المتطلبات المتسارعة، شهدت منطقة عسير تغييرها من مناطق المملكة العربية السعودية جهودًا مكثفة لتنفيذ التعليم عن بُعد عبر منصات مثل "مدرستي"، كما شهدت التعاون بين هيئة تطوير عسير والمركز الوطني للتعليم الإلكتروني؛ وذلك لتعزيز البنية التحتية الرقمية وتطوير المحتوى التعليمي؛ إلا أن هذه الجهود لا تزال تواجه تحديات تتعلق بضرورة وضع خطة إستراتيجية متكاملة، وتوفير التمويل المستدام لبعض البرامج، وسد فجوات الاتصال بالإنترنت، مما يحتم العمل نحو تكامل أكبر بين الجهود لتحقيق تنمية مستدامة في التعليم الرقمي بالمنطقة (هيئة تطوير منطقة عسير، ١٤٤٦هـ).

وانطلاقاً من إلمام الباحثة بالسياق الجغرافي والاجتماعي لمنطقة عسير - بحكم انتمائها إليها-، فإن اتساع رقعة المنطقة وتنوع تضاريسها يُشكل تحدياً لوجيستياً للتعليم التقليدي، مما جعل التحول نحو التعليم الإلكتروني والقيادة الافتراضية ضرورةً لضمان استمرارية التعليم، وخصوصاً في أوقات الأزمات. وبناءً عليه، فإن مواجهة المدارس لتحديات العصر الراهن - كتداعيات العولمة، وتسارع تطور الاتصالات والمعلوماتية، والتحول الرقمي، وتداعيات جائحة كورونا، واشتداد التنافسية-؛ تفرض على قيادات المدارس ضرورة امتلاك المهارات التي تمكنهم من العمل بفعالية في بيئات تنافسية ومتغيرة، تختلف جذرياً عن السياقات التقليدية التي اعتادوا عليها. وهذا الواقع هو ما حفّز الباحثة لإجراء الدراسة الحالية؛ لمعرفة مستوى أهمية تطبيق أبعاد القيادة الافتراضية في مدارس التعليم العام بمنطقة عسير، والسعي نحو اقتراح نموذج عملي يُعزّز من فاعلية هذه الممارسات القيادية.

أسئلة الدراسة:

- ما مستوى أهمية تطبيق أبعاد القيادة الافتراضية بمدارس التعليم العام بمنطقة عسير، والمتمثلة في: (البُعد التنظيمي، والبُعد التكنولوجي، وبُعد الثقة الرقمية) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة حول مستوى أهمية تطبيق أبعاد القيادة الافتراضية بمدارس التعليم العام بمنطقة عسير، تُعزى لمتغير: (نوع المدرسة، والمرحلة الدراسية، وعدد سنوات الخبرة في مجال العمل القيادي بالمدرسة، وعدد الدورات التدريبية في مجال التحول الرقمي)؟

- ما ملامح النموذج المقترح لتطبيق القيادة الافتراضية بمدارس التعليم العام بمنطقة عسير؟

أهداف الدراسة:

تحدد أهداف الدراسة في التعرف على مستوى أهمية تطبيق القيادة الافتراضية، والتوصل إلى بناء نموذج مقترح لتطبيقها بمدارس التعليم العام بمنطقة عسير.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة نظرياً في التالي:

- تسليط الضوء على أحد أنماط القيادة الحديثة، التي تواكب متطلبات العصر الحالي لمواكبة التطورات التكنولوجية.

- إثراء المكتبتين (المحلية والعربية) بمادة علمية تزيد الحصيلة العلمية في مفهوم "القيادة الافتراضية".

كما تتمثل أهمية الدراسة تطبيقياً في أنه:

- من المتوقع أن يستفيد صنّاع القرار والمخطّطون في وزارة التعليم من تطبيق النموذج المقترح، لما يمثله من أداة داعمة للتركيز على مهارات القيادة الافتراضية، وتعزيز ممارستها في الميدان التعليمي.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: بناء نموذج مقترح لتطبيق القيادة الافتراضية بمدارس التعليم العام بمنطقة عسير من حيث: (البعد التنظيمي، البعد التكنولوجي، بعد الثقة).

الحدود المكانية: مدارس التعليم العام بمنطقة عسير لقطاعي: (أبها، وخميس مشيط).
الحدود البشرية: مديري ومديرات مدارس التعليم العام بجميع المراحل الدراسية (بنين، وبنات).

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٧ هـ.

مصطلحات الدراسة:

– القيادة الافتراضية:

عرّفها كاروني (Carreno, 2014) بأنها: نموذج قيادي جديد يتطلب من القائد تحقيق أهداف القيادة عبر منصات إلكترونية، مع فرق عمل افتراضية موزعة عبر المكان والزمان؛ حيث تكون الوسيلة الرئيسة للاتصال بين القادة والأتباع قناة إلكترونية مدعومة بأجهزة الحاسوب والتقنيات المشابهة.

وتُعرّف إجرائيًا بأنها: نموذج قيادي يعتمد على استخدام وسائل التواصل الحديثة والمنصات الافتراضية في قيادة وتفعيل فرق العمل الافتراضية في مدارس التعليم العام بمنطقة عسير، وذلك من خلال مجموعة من الأبعاد تتمثل في: (البُعد التنظيمي، والبُعد التكنولوجي، وبُعد الثقة الرقمية).

الإطار النظري:

القيادة الافتراضية "إطار مفاهيمي":

تطور مفهوم القيادة عن بُعد تدريجيًا حتى ظهر مصطلح القيادة الافتراضية، الذي يُعنى بقيادة الأفراد والجماعات والمؤسسات من خلال وسائط التكنولوجيا؛ لتحقيق الأهداف المنشودة، وتختلف القيادة الافتراضية عن التقليدية في أنها لا تحتاج إلى مكاتب داخل جدران، ولا إلى التوجيه المباشر وجهًا لوجه، بل يتم التواصل بين القائد والفريق عبر منصة خاصة على شبكة الإنترنت (Caulat, 2010).

إن ظاهرة القيادة عن بُعد ليست جديدة، بل استُخدمت منذ عقود، لكن مصطلح "القيادة الافتراضية" يعتبر حديثًا نسبيًا في الأدبيات النظرية المتخصصة بالقيادة، فقد أشار هوتش وكوزلوسكي (Hoch & Kozlowski, 2014) إلى

أنه حتى وقت قريب، كان عدد البحوث التي تناولت هذا المفهوم محدودًا جدًا في الأدبيات القيادية.

ومع التسارع التقني في مجال الاتصالات والمعلومات في العصر الحالي؛ أصبحت القيادة الافتراضية تحظى باهتمام متزايد من الباحثين ومراكز البحث، ومن خلال مراجعة واسعة للأدبيات، تبلور مفهومها؛ حيث تُعرّف القيادة الافتراضية بأنها: ممارسة القيادة في بيئات العمل عن بُعد باستخدام التكنولوجيا كأداة رئيسة للتواصل واتخاذ القرارات. وهي تتطلب مهارات تختلف عن القيادة التقليدية؛ حيث يكون القائد محورًا يربط أفراد الفريق، ويجب أن يمتلك كفاءة عالية في استخدام الأدوات الرقمية لتحقيق تواصل فعال وتحفيز الفريق عن بُعد (Afjahi et al., 2023).

كما يمكن تعريفها بأنها: أسلوب قيادة يعتمد على تكنولوجيا الاتصال عن بُعد؛ حيث لا يتواجد القائد والموظفون في نفس المكان المادي، بل يعتمدون على الأدوات الرقمية للتواصل وتنفيذ المهام (Thambusamy & Bekirogullari, 2020).

وفي سياق المؤسسات التعليمية والمدارس، أشار السويفان (٢٠٢٠) إلى أن القيادة الافتراضية تمثل مفهومًا جديدًا في العمل الإداري يهدف إلى تحقيق كفاءة وفاعلية أعلى؛ حيث تتوافق أهدافها مع أهداف القيادة المدرسية الساعية لتقديم الخدمات بأقصى سرعة وأعلى جودة وبشكل تنافسي.

وفي نفس الإطار؛ فإن القيادة الافتراضية في التعليم تعني أن مكونات المؤسسة التعليمية من صفوف ومكتبات ومعلمين وطلاب وتجمّعات تظل كيانًا قائمًا وقيمة حقيقية، لكن التواصل بينها يتم عبر شبكة الإنترنت، متحررًا من قيود

الزمن والمكان، ويعتمد على وسائط الاتصالات الإلكترونية مثل: البريد الإلكتروني وأدوات الصوت والفيديو والأدوات المعتمدة على الويب (الأنصاري وعبدالله، ٢٠٢١، ص. ٢٠١).

وتستخلص الباحثة مما سبق: أن القيادة الافتراضية هي نمط قيادي حديث يعتمد على قدرة القائد المدرسي على إدارة فرق العمل المدرسية وتحقيق أهداف المدرسة باستخدام أساليب تقنية ومهارات رقمية، وبذلك، فهي تعني قيادة العمل عبر التقنية وعن بُعد؛ حيث تكون التقنية وسيلة، وليست غاية في حد ذاتها.

أبعاد القيادة الافتراضية:

اتضح من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة أن هناك عددًا من الأبعاد أو النماذج المقترحة في مجال القيادة الافتراضية، والتي تركز بشكل عام على الكفاءات والخصائص والمهارات والسمات المطلوبة للقيادة الفعالة في السياق الرقمي. ويلخص العرض التالي أهم هذه الأبعاد:

البُعد التنظيمي: يتمثل في توظيف أفراد ذوي مهارات مناسبة للانضمام إلى الفريق الافتراضي؛ حيث إن مهارات الاتصال الفعال تكون حاسمة في هذا الإطار (الأنصاري وعبدالله، ٢٠٢١، ص. ٢١٣). وعادةً ما يتم تشكيل الفرق الافتراضية بحثًا عن أفراد يوفرون تنوعًا تنظيميًا وخبرات متنوعة، مما يزيد من فعالية الفريق وفرص نجاحه. وقد يكون هؤلاء الأفراد مستشارين أو خبراء مستقلين، أو أعضاء من مؤسسات أخرى، أو موظفين في نفس المؤسسة ولكن من أقسام مختلفة (شريف، ٢٠٢١).

وقد أكدت دراسة عبدالرحمن والغيري (٢٠٢٠) على أهمية هذا البُعد لنجاح تطبيق القيادة الافتراضية وتبنيها كأداةٍ للتطوير والتحسين المستمر، مشيرةً إلى

ضرورة أن يصمم واضعو السياسات سياسات تدعم تطبيق التحول الرقمي، وتتجه نحو الهياكل التنظيمية المرنة والشبكية بدلاً من الهياكل الجامدة التقليدية.

البُعد التكنولوجي: يشمل هذا البُعد قدرة القائد الافتراضي الناجح على الإلمام بالأدوات التكنولوجية الحديثة، وتمكين مجتمع المدرسة من استخدامها لأداء المهام، كما يجب أن يمتلك القائد الكفاءة في توظيف التكنولوجيا في العمل اليومي، بالإضافة إلى معرفة قوية بالبرامج والمنصات التعليمية (عبدالفتاح، ٢٠٢٣، ص. ٥٣).

إن توفر البنية التكنولوجية المناسبة -من شبكة إنترنت شاملة، وسعة نطاق كافية لتبادل المحتوى الرقمي، وتوفير أجهزة الحاسوب والأجهزة اللوحية- يُعد حجر الأساس الذي تُبنى عليه بقية أبعاد القيادة الافتراضية (عيداروس وعوض الله، ٢٠٢٢، ص. ٥١٨). وبالتالي؛ فإن امتلاك المدرسة أو المؤسسة التعليمية لبنية تحتية رقمية متطورة يُعد شرطاً أساسياً لنجاح تطبيق هذا النمط القيادي، وتحقيق أهدافه في تحسين الأداء، ورفع جودة المخرجات التعليمية.

بُعد الثقة الرقمية: يُعد بناء الثقة الرقمية حجر الزاوية في القيادة الافتراضية؛ حيث يتعين على القائد إظهار مصداقية عالية في تعامله مع الفرق عبر الأدوات الرقمية (Septian & Wulandari, 2024). وتعتبر الثقة الرقمية واحدةً من أكثر العوامل حسماً في أداء المؤسسة، رغم أن الآليات التقليدية لبناء الثقة قد لا تنجح تمامًا في البيئة الافتراضية، وبدلاً من ذلك، يمكن لهذه الآليات -إذا ما أُعيد تصميمها- أن تقلل من المسافة النفسية بين أعضاء الفريق الافتراضي، مما يسهل تبادل المعلومات والمعرفة بينهم (Flavián et al., 2019, p. 549).

إنَّ بناء ثقافة تنظيمية قائمة على الثقة، والمعززة بقيم النزاهة والشفافية والأمن السيبراني، يُعد عاملاً حاسماً لنجاح تطبيق القيادة الافتراضية في المؤسسات التعليمية وتحقيق أهدافها.

والجدول التالي يقدم مقارنةً بين أبعاد القيادة الافتراضية المختلفة:

جدول (١): مقارنة أبعاد القيادة الافتراضية

البُعد	الوصف المختصر	أبرز الممارسات/ المؤشرات
البُعد التنظيمي	مجموعة الهياكل والسياسات والإجراءات التنظيمية المرنة التي تعتمدها المدرسة لتمكين القيادة من إدارة العمل عن بُعد.	- تنسيق الجهود بين فرق العمل؛ من خلال منصات رقمية. - دعم العمل الجماعي، وتعزيز التكامل بين فرق العمل.
البُعد التكنولوجي	توظيف الأنظمة والمنصات الرقمية؛ لتحقيق العمل بكفاءة.	- اختيار أدوات رقمية مناسبة. - توفير التدريب والدعم الفني. - ضمان سهولة الوصول للبيانات.
بُعد الثقة الرقمية	تعزيز الثقة بين القائد والفرق، رغم غياب اللقاء المباشر.	- الشفافية في مشاركة المعلومات. - دعم الفريق، وتقليل الرقابة المفرطة. - تمكين الأفراد من اتخاذ القرار.

المصدر: من إعداد الباحثة؛ استنادًا إلى الدراسات السابقة

أهمية تطبيق القيادة الافتراضية في مدارس التعليم العام:

تكتسب القيادة الافتراضية أهمية بالغة في المجال التعليمي، فهي تُواكب التطورات العالمية وتُركز على تعزيز سلوكيات قيادية تُسهّل العمليات المعرفية والتواصلية؛ مما يسهم في تعزيز الثقافة التنظيمية، ويساعد المؤسسة على التحول إلى منظمة معاصرة، تحقق أهدافها، وتتميز في أدائها (عيداروس وعوض الله، ٢٠٢٢).

وقد أكدت الأزمة العالمية الناتجة عن جائحة (كوفيد-١٩) على الحاجة الملحة لهذا النمط الافتراضي في التعليم والقيادة، بل ورسّخت اعتباره اتجاهًا عالميًا ونموذجًا موازيًا

ومتكاملاً مع التعليم الحضوري. وخاصةً أن قيادة العمليات الإدارية واتخاذ القرارات والتوجهات المستقبلية تتطلب مهارات وكفاءات متنوعة، في وقتٍ تُعد فيه القيادة الركيزة الأساسية لنجاح العملية التعليمية والإدارية برُمُتها (المالكي والزبيدي، ٢٠٢٤، ص. ٤٧).

مما سبق؛ يتضح أن تبني هذا النمط القيادي يؤدي إلى: تحسين جودة العمليات الإدارية، وتمكين المعلمين من استخدام التقنيات الحديثة، وتعزيز ثقافة الابتكار داخل المدرسة.

مدير المدرسة كقائد افتراضي في ضوء رؤية السعودية ٢٠٣٠، وإستراتيجية منطقة عسير:

انطلاقاً من رؤية السعودية ٢٠٣٠ نحو التحول الرقمي؛ اهتمت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بتطبيق القيادة الرقمية، وسعت إلى توظيفها بما يتناسب مع متطلبات العصر الرقمي، وتوفير كافة الوسائل والتقنيات الرقمية الممكنة لأداء العمل بكفاءة عالية، وتنمية القيادات المدرسية مهنيًا لكي تكون قادرة على التعامل مع كل هذه المتغيرات، والقدرة على استخدام المنصات الرقمية والحفاظ على سير العملية التعليمية، فالقائد المدرسي هو المحرك الأساسي في تحقيق جودة هذه المؤسسات (الشياباني والجميعي، ٢٠٢٤).

كما أتت إستراتيجية منطقة عسير لتسهم في تحقيق مستهدفات رؤية (٢٠٣٠) في جميع محاورها، فقد أطلق ولي العهد الأمير "محمد بن سلمان" إستراتيجية تنمية هذه المنطقة السياحية الفاخرة، التي تهدف إلى تحقيق نمو شامل ومستدام، وذلك من خلال استثمار (٥٠) مليار ريال سعودي يتم توظيفها لتمويل كافة المشاريع

الحوية الضخمة مثل: تطوير القطاعات المختلفة في هذه المنطقة الجبلية (الشهراني، ٢٠٢٣).

وتأسيساً على ما سبق؛ فإن مدير المدرسة في المملكة العربية السعودية بصفة عامة ومنطقة عسير بصفة خاصة يُعد قائداً افتراضياً له دور في تفعيل بيئات التعلم الرقمية بما يتوافق مع مستهدفات رؤية السعودية ٢٠٣٠ نحو بناء مجتمع معرفي رقمي وتعليم نوعي مستدام، كما تنسجم هذه القيادة مع توجهات إستراتيجية منطقة عسير التي تركز على تطوير الإنسان، وتحسين جودة الحياة، ودعم التحول التقني في المؤسسات التعليمية، بما يسهم في رفع كفاءة الأداء المدرسي وتحقيق التميز المؤسسي.

الدراسات السابقة:

دراسة جاستفون (Gustafson, 2019): هدفت إلى استكشاف التحديات التي تواجه مديري المدارس الافتراضية في ولاية كاليفورنيا وسبل تعاملهم معها. وقد اعتمدت الدراسة على المقابلة مع (١٢) مديراً كأداة لجمع المعلومات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أهم المهارات التي يعتمد عليها المديرون للتغلب على التحديات هي: الانفتاح على الأفكار التقنية الجديدة، والتحلي بالمرونة، وتمكين الموظفين، والتواصل الفعال، وبناء الثقة مع المرؤوسين.

دراسة أوزواندل (Oswandel, 2020): هدفت إلى إجراء دراسة وصفية للقيادة الافتراضية في المدارس الثانوية بولاية أريزونا الأمريكية. واستخدمت منهجاً وصفيّاً مزجياً (كمي ونوعي)، يعتمد على الاستبانة والمقابلات الفردية المباشرة. وأظهرت النتائج أن الممارسات الأساسية للقيادة الافتراضية تشمل: تكريس الوقت للتعرف على كل فرد من الموظفين، واعتبار مناخ المدرسة الإلكتروني وثقافتها أولوية قصوى،

وتوفير المنصات الإلكترونية المناسبة. وأنه يمكن لهذه الممارسات دعم علاقة القيادة المدرسية بالهيئة التدريسية، وتعزيز التواصل الفعال داخل الفريق المدرسي.

- دراسة عبد الفتاح (٢٠٢٣): هدفت إلى تحديد الأدوار المتوقعة للقيادة الافتراضية في تطوير الممارسات الإدارية لمديري المدارس الثانوية بمحافظة الإسكندرية. واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث طبقت استبانة على عينة مكوّنة من (٣٥٥) معلّمًا، وأسفرت النتائج عن أن مستوى ممارسة القيادة الافتراضية في بعض الممارسات الإدارية جاء "متوسطًا" من وجهة نظر المعلمين، وخلصت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتطوير ممارسات مديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة الإسكندرية من خلال مدخل القيادة الافتراضية.

دراسة ديرينجتون وبارتن (Derrington & Partin, 2023): سعت لاستكشاف العلاقة بين القيادة التعليمية وتطوير الحضور الاجتماعي لمديري المدارس الحكومية الافتراضية في ولاية تينيسي الأمريكية، واعتمدت المنهج النوعي من خلال إجراء مقابلات مع أولئك المديرين. وأشارت النتائج إلى أن القادة المطبقين للقيادة الافتراضية يتمتعون باستقلالية كبيرة في المسؤوليات التعليمية، كاختيار المناهج الدراسية وتوظيف الكوادر، كما أظهرت تميزهم في بناء حضور اجتماعي فاعل مع الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور.

دراسة المالكي والزيدي (٢٠٢٤): هدفت إلى بناء نموذج مقترح للقيادة الافتراضية في المنظمات التعليمية بالمملكة العربية السعودية، بالاعتماد على تحليل مُعمّق للأدبيات والدراسات السابقة؛ لمعالجة الفجوة البحثية في هذا المجال، وقد قدّمت نموذجًا عمليًا لممارسة القيادة الافتراضية الفعالة في المنظمات التعليمية مع مناقشة عناصره ومكوّناته الرئيسة، وأوصت الدراسة بإجراء مزيد من الدراسات التجريبية

لتقييم النموذج وتوسيعه وتطويره، وإجراء دراسات إضافية لفهم تعقيدات القيادة في البيئات الافتراضية.

دراسة الحارثية وآخرين (٢٠٢٤): هدفت إلى بناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات القيادة الافتراضية لمديري المدارس بسلطنة عُمان، في ضوء المستجدات التكنولوجية. واتبعت المنهج الوصفي، واستخدمت استبانةً طُبِّقت على عينة مكوَّنة من (٢٢٨) مديرًا ومديرةً، وأظهرت النتائج أن واقع ممارسة المديرين لمهارات القيادة الافتراضية جاء بدرجة "متوسطة"، وخرجت الدراسة ببرنامج تدريبي مقترح مستند إلى النتائج الميدانية.

دراسة الأسمر والزكي (٢٠٢٥): هدفت إلى التعرف على واقع توظيف القيادة الافتراضية كمدخل لتحسين أداء فرق العمل في المدارس الثانوية العامة بمحافظة دمياط، واستخدمت المنهج الوصفي والاستبانة لجمع البيانات من عينة مكوَّنة من (٦٧) مديرًا و (٢٣٥) معلمًا، وأشارت النتائج إلى أن درجة توظيف القيادة الافتراضية بالمدارس الثانوية العامة جاءت "متوسطة"، كما كشفت عن قصور في بناء ثقافة تشجع على العمل ضمن فريق افتراضي.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسات السابقة مع البحث الحالي، من حيث اهتمامها الكبير بدور القيادة الافتراضية في مجال التعليم العام، وتعزيز مخرجاته وتجويد بيئة العمل فيه، الأمر الذي أفاد البحث الحالي في التعرف على الأطر النظرية التي ينبغي أن يقوم عليها هذا البحث. ولكن تختلف الدراسات السابقة عن البحث الحالي؛ حيث إنه يكتسب تفردًا علمي والتطبيقي من كونه لا توجد بحوث أو دراسات محلية - حسب علم الباحثة- تناولت تطبيق القيادة الافتراضية بمدارس التعليم العام بمنطقة

عسير، كما أنه يسعى لوضع نموذج مقترح لتطبيق أبعاد القيادة الافتراضية في مدارس التعليم العام بكافة مراحله.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة:

تبنى الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي، وذلك لملائمته لأهداف وأسئلة الدراسة التي تسعى إلى الإجابة عنها، وهي: التعرف على درجة أهمية تطبيق أبعاد القيادة الافتراضية بمدارس التعليم العام بمنطقة عسير والمتمثلة في: (البُعد التنظيمي، والبُعد التكنولوجي، وبُعد الثقة الرقمية) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وكذلك الكشف عن الفروق بين استجابة أفراد عينة الدراسة حول درجة أهمية تطبيق أبعاد القيادة الافتراضية بمدارس التعليم العام بمنطقة عسير، والتي تُعزى لمتغير: (نوع المدرسة، والمرحلة الدراسية، وعدد سنوات الخبرة في مجال العمل القيادي بالمدرسة، وعدد الدورات التدريبية في مجال التحول الرقمي).

ثانياً: مجتمع الدراسة:

يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع القيادات المدرسية: (مديري ومديرات مدارس التعليم العام بمنطقة عسير)، في قطاع أبها وقطاع خميس مشيط، والبالغ عددهم (٤٧٨) قيادةً، يتوزعون في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية (بنين، وبنات). ويوضح الجدول التالي توزيع مجتمع البحث:

جدول (٢): توزيع مجتمع الدراسة حسب المرحلة التعليمية ونوع المدرسة

تسميات الصفوف	قطاع أبها				قطاع خميس مشيط		
	المرحلة الابتدائية	المرحلة المتوسطة	المرحلة الثانوية	الإجمالي	المرحلة الابتدائية	المرحلة المتوسطة	المرحلة الثانوية
بنات	٧٠	٢١	٢٣	١١٤	٨٤	٣٩	٣٢
بنين	٣٥	٢١	١٨	٧٤	٦٩	٣٥	٣١

٢٩٠	٦٣	٧٤	١٥٣	١٨٨	٤١	٤٢	١٠٥	المجموع
الإجمالي								٤٧٨=٢٩٠+١٨٨

ثالثاً: عينة الدراسة:

تكوّنت عينة الدراسة من (٢١٦) من القيادات المدرسية (مديري ومديرات مدارس التعليم العام بمنطقة عسير)، في قطاع أبها وقطاع خميس مشيط (بنين، وبنات)، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية بنسبة محددة من مجتمع الدراسة الحالي، وذلك وفق المعالم التي تم تحديدها في ضوء حجم المجتمع (٤٧٨) مديراً ومديرة؛ حيث كانت درجة الثقة (٩٥٪)، ونسبة الخطأ المسموح به (٥٪). وقد استُخدمت معادلة "روبرت مايسون" لتحديد أقل حجم للعينة الممثلة؛ حيث أسفرت النتائج عن أن حجم العينة بالمجتمع محل الدراسة يجب ألا يقل عن (٢١٤) مفردة لتمثيل مجتمع الدراسة.

وتمّ التطبيق من خلال رابط تطبيق إلكتروني للاستبانة، والذي تم إرساله لجميع القيادات المدرسية (مديري ومديرات مدارس التعليم العام بمنطقة عسير) في قطاع أبها وقطاع خميس مشيط (بنين، وبنات)، وبلغ العدد الذي استجاب بالفعل (٢١٦) مديراً ومديرة، هم مثّلوا عينة الدراسة الحالية، وفيما يلي وصفٌ لخصائص عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات الديموغرافية:

جدول (٣): خصائص عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات الديموغرافية

المتغير	مستويات المتغير	العدد	%
نوع المدرسة	بنين	٨٢	٣٨٪
	بنات	١٣٤	٦٢٪
المرحلة الدراسية	ابتدائي	٩٤	٤٣,٥٪
	متوسط	٥٨	٢٦,٩٪
	ثانوي	٦٤	٢٩,٦٪

عدد سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	٢٤	%١١,١
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	٥١	%٢٣,٦
	عشر سنوات فأكثر	١٤١	%٦٥,٣
عدد الدورات التدريبية	أقل من خمس دورات	١١١	%٥١,٤
	خمس دورات فأكثر	١٠٥	%٤٨,٦
الإجمالي		٢١٦	%١٠٠

رابعًا: أداة الدراسة:

تكوّنت أداة الدراسة من استبانة "نموذج مقترح لتطبيق القيادة الافتراضية بمدارس التعليم العام بمنطقة عسير"، من إعداد الباحثة، وقد تكوّنت الاستبانة من قسمين:

القسم الأول: يشمل البيانات الأولية: (نوع المدرسة، المرحلة الدراسية، وعدد سنوات الخبرة في العمل القيادي المدرسي، وعدد الدورات التدريبية في مجال التحول الرقمي).
القسم الثاني: يشمل الاستبانة، وهي مُكوّنة من (٢٧) عبارة مُوزَّعة على ثلاثة أبعاد؛ هي:

البُعد الأول: البُعد التنظيمي، ويتكوّن من (٩) عبارات.

البُعد الثاني: البُعد التكنولوجي، ويتكوّن من (٩) عبارات.

البُعد الثالث: بُعد الثقة الرقمية، ويتكوّن من (٩) عبارات.

صدق وثبات الاستبانة (الخصائص السيكمترية للاستبانة):

تم حساب الخصائص السيكمترية للاستبانة، وفيما يلي عرضٌ لنتائج صدق وثبات الاستبانة:

صدق الاستبانة:

صدق المحكمين:

بعد إعداد الأداة تم عرضها على مجموعة من المحكمين في التخصص من ذوي الخبرة الذين بلغ عددهم (٥) محكمين، وتم أخذ آرائهم لتحديد مدى ملائمة الأبعاد لقياس الظاهرة محل البحث، ومدى ملائمة العبارات للبعد الذي تنتمي إليه، وسلامة صياغة العبارات، وإضافة ما يرويه مناسباً أو الحذف، وتم الأخذ بنسبة اتفاق (٨٠٪) فأعلى. وقد تم الأخذ بآراء المحكمين؛ حيث لم يتم استبعاد أي بُعد من أبعاد الاستبانة، فيما عدا إعادة الصياغة، وبذلك أصبح العدد النهائي لعبارات الاستبانة (٢٧) عبارةً مُوزَّعةً على ثلاثة أبعاد.

صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه العبارة والدرجة الكلية على الاستبانة، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٦): نتائج قيم (معاملات الارتباط) الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة

العبارة	معامل الارتباط بالبُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط بالبُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط بالبُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
البُعد الأول			البُعد الثاني			البُعد الثالث		
١	**٠,٧٩	**٠,٧٥	١	**٠,٧٥	**٠,٧٢	١	**٠,٧٩	**٠,٧٢
٢	**٠,٨١	**٠,٧٣	٢	**٠,٨٦	**٠,٨٤	٢	**٠,٨٧	**٠,٨٢
٣	**٠,٨٢	**٠,٧٨	٣	**٠,٧٩	**٠,٧٨	٣	**٠,٩٣	**٠,٨٧
٤	**٠,٨٩	**٠,٨٦	٤	**٠,٨٨	**٠,٨٥	٤	**٠,٨٩	**٠,٨٦
٥	**٠,٨٠	**٠,٨١	٥	**٠,٨٤	**٠,٨٢	٥	**٠,٨٦	**٠,٨٤

**٠,٨١	**٠,٨٣	٦	**٠,٨٢	**٠,٨٧	٦	**٠,٨٨	**٠,٩١	٦
**٠,٨٩	**٠,٨٩	٧	**٠,٨٤	**٠,٨٨	٧	**٠,٩٢	**٠,٩٣	٧
**٠,٧٧	**٠,٨٥	٨	**٠,٦٤	**٠,٦٩	٨	**٠,٨١	**٠,٨٣	٨
**٠,٦٠	**٠,٦٢	٩	**٠,٧٩	**٠,٧٥	٩	**٠,٧١	**٠,٧٥	٩

(**) معاملات الارتباط دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول السابق: ارتباط جميع العبارات بدرجة البُعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية بمعاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٦٠ إلى ٠,٩٣)؛ مما يعني أن جميع العبارات تتمتع بدرجة صدق اتساق داخلي مرتفعة. كما تم حساب معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية، ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك:

جدول (٧): معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية

الأبعاد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
الأول	**٠,٩٧
الثاني	**٠,٩٧
الثالث	**٠,٩٣

يتضح من الجدول السابق: ارتفاع قيم معاملات الارتباط بين درجة البُعد والدرجة الكلية على الاستبانة؛ مما يدعم صدق الاتساق الداخلي لمجالات الاستبانة.

ثبات الاستبانة:

قامت الباحثة بالتأكد من ثبات الأداة باستخدام طريقتي "ألفا-كرونباخ" والتجزئة النصفية، وذلك كما يلي:

- تم حساب ثبات الاستبانة عن طريق حساب معامل ثبات "ألفا-كرونباخ" للاستبانة ككل؛ حيث بلغت قيمته (٠,٩٧)، وهو يشير إلى معامل ثبات مرتفع.

- كما تم حساب معاملات ثبات "ألفا-كرونباخ" لكل بُعدٍ من أبعاد الاستبانة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٤): معاملات الثبات بطريقة "ألفا-كرونباخ" لكل بُعدٍ من أبعاد الاستبانة

الأبعاد	عدد العبارات	معامل ثبات "ألفا-كرونباخ"
الأول	٩	٠,٩٤
الثاني	٩	٠,٩٥
الثالث	٩	٠,٩٣
الكلية	٢٧	٠,٩٧

يتضح من الجدول السابق: ارتفاع قيم معاملات ثبات "ألفا-كرونباخ" لكل بُعدٍ من أبعاد الاستبانة؛ حيث تراوحت قيم معاملات ثبات أبعاد الاستبانة ما بين (٠,٩٣ إلى ٠,٩٧).

- تم حساب ثبات الاستبانة أيضاً بطريقة التجزئة النصفية؛ حيث تم حساب معامل الثبات الكلي بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة "سبيرمان-براون"؛ حيث بلغت قيمته (٠,٩٥)، الذي يشير إلى ارتفاع معامل ثبات الاستبانة.

- كما تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل بُعدٍ من أبعاد الاستبانة، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٥): معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل محور من محاور الاستبانة

الأبعاد	عدد العبارات	معامل ثبات التجزئة النصفية
الأول	٩	٠,٩٣
الثاني	٩	٠,٨٩
الثالث	٩	٠,٨٧
الكلية	٢٧	٠,٩٥

يتضح من الجدول السابق: ارتفاع قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل بُعدٍ من أبعاد الاستبانة؛ حيث تراوحت قيم معاملات ثبات أبعاد الاستبانة بطريقة

التجزئة النصفية ما بين (٠,٨٧ إلى ٠,٩٥). وتشير تلك النتائج إلى أنَّ قِيَم الثبات لكافة أبعاد الاستبانة مرتفعة؛ مما يعطي مؤشراً لمناسبتها لتحقيق أهداف البحث الحالي، وإمكانية إعطاء نتائج مستقرة وثابتة في حالة إعادة تطبيق البحث.

سادساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم تحليل البيانات ومعالجتها باستخدام البرنامج الإحصائي "SPSS".

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية لحساب صدق وثبات الاستبانة:

معامل ارتباط "بيرسون" "Person Correlation".

معامل ثبات "ألفا-كرونباخ".

معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة "سبيرمان-براون".

كما تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية لتحليل بيانات الاستبانة:

المتوسطات الوزنية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية.

اختبار (ت) للعينات المستقلة.

اختبار تحليل التباين الأحادي.

اختبار "شيفيه" للمقارنات المتعددة.

وقد تم اختيار الأساليب البارامترية وذلك كونها ملائمة؛ حيث إن عينة البحث

تعد من العينات الكبيرة، وقد بلغ عددها (٢١٦) تم اختيارها بالطريقة العشوائية،

كما أنها تمثل نسبة ٤٥,٢٪ من حجم مجتمع البحث وهو ما يضمن تمثيل العينة

للمجتمع؛ مما يسمح باللجوء للأساليب البارامترية.

تحديد درجة الأهمية في ضوء المتوسطات الوزنية والأوزان النسبية:

تم تحديد درجة الأهمية بناءً على قيمة المتوسط الحسابي، وفي ضوء درجات

قطع مقياس أداة البحث، وذلك باعتماد المعيار التالي لتقدير درجة الموافقة؛ حيث

تم تحديد طول فترة مقياس "ليكرت" الخماسي المستخدمة في هذه الأداة (من ١ : ٥)، وتم حساب المدى (٥ - ١ = ٤)، الذي تم تقسيمه على عدد فترات المقياس الخمسة للحصول على طول الفترة، أي (٤ ÷ ٥ = ٠,٨٠)، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وهي (١)، وذلك لتحديد الحد الأعلى للفترة الأولى، وهكذا بالنسبة لباقي الفترات، كما هو مبيّن بالجدول التالي:

جدول (٨): درجة الأهمية في ضوء المتوسطات الوزنية والأوزان النسبية

م	الوزن النسبي	المتوسط الوزني	درجة الأهمية
١	٢٠٪ - أقل من ٣٦٪	(١) إلى أقل من (١,٨)	صغيرة جدًا
٢	٣٦٪ - أقل من ٥٢٪	(١,٨) إلى أقل من (٢,٦)	صغيرة
٣	٥٢٪ - أقل من ٦٨٪	(٢,٦) إلى أقل من (٣,٤)	متوسطة
٤	٦٨٪ - أقل من ٨٤٪	(٣,٤) إلى أقل من (٤,٢)	كبيرة
٥	٨٤٪ - ١٠٠٪	(٤,٢) إلى (٥)	كبيرة جدًا

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

نتائج السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على: "ما درجة أهمية تطبيق أبعاد القيادة الافتراضية بمدارس التعليم العام بمنطقة عسير، والمتمثلة في: (البُعد التنظيمي، والبُعد التكنولوجي، وبُعد الثقة الرقمية)؛ من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟".

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابات العينة على الاستبانة؛ لتحديد درجة أهمية تطبيق أبعاد القيادة الافتراضية بمدارس التعليم العام بمنطقة عسير، والمتمثلة في: (البُعد التنظيمي، والبُعد التكنولوجي، وبُعد الثقة الرقمية)؛ من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك:

جدول (٩): نتائج درجة الموافقة على أهمية تطبيق أبعاد القيادة الافتراضية بمدارس التعليم العام بمنطقة عسير، والمتمثلة في: (البُعد التنظيمي، والبُعد التكنولوجي، وبُعد الثقة الرقمية)؛ من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

رقم العبارة	العبارات	أهمية تطبيق أبعاد القيادة الافتراضية بمدارس التعليم العام بمنطقة عسير من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة			
		المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب العبارات
البُعد الأول: البُعد التنظيمي					
١	تتوافق اللوائح المعتمدة في المدرسة مع متطلبات العمل الافتراضي والتواصل الإلكتروني.	٣,٩٨	٠,٧٩	٧٩,٦	٣
٢	توفّر فرق افتراضية للاستجابة السريعة للتغيرات التقنية والتكنولوجية ذات خبرات متعددة.	٣,٧٦	٠,٩٥	٧٥,٢	٩
٣	تؤمن الإدارة بالمدرسة قنوات تواصل رسمية ومنظمة بين أعضاء الفريق الافتراضي؛ لضمان تنسيق الجهود.	٣,٨٨	٠,٩٨	٧٧,٦	٥
٤	تمنح صلاحيات كافية لإدارة العمل الافتراضي بفاعلية.	٣,٨٤	١,٠٥	٧٦,٨	٧
٥	توفّر المدرسة لوائح وإجراءات لتنظيم العمل عن بُعد وتنسيق المهام إلكترونياً.	٤,١٩	٠,٨٤	٨٣,٨	١
٦	تحدد الإدارة بوضوح الأدوار والمسؤوليات لأعضاء الفريق الافتراضي؛ بما يقلّل التداخل في المهام.	٤,٠٤	٠,٨٨	٨٠,٨	٢
٧	تفعل الإدارة إجراءات رقابية وتنظيمية تتابع التزام الفرق الافتراضية بخطط العمل المعتمدة.	٣,٩١	٠,٩٨	٧٨,٢	٤
٨	تتوافر كفاءات بشرية بالمدرسة للقيام ببيئة عمل افتراضية تتماشى مع التغيرات التقنية الحديثة.	٣,٨٦	١,٠٣	٧٧,٢	٦

٩	تنويع وسائل الاتصال التكنولوجي بالمدرسة لتبادل المعلومات: (المنصات الرقمية، والذكاء الاصطناعي).	٣,٧٩	١,٠٦	٧٥,٨	٨	كبيرة
	إجمالي البُعد الأول	٣,٩١	٠,٨	٧٨,٢	---	كبيرة
البُعد الثاني: البُعد التكنولوجي						
١	توافر شبكات اتصال داخلية إلكترونية بالمدرسة.	٣,٥٢	١,٢	٧٠,٤	٩	كبيرة
٢	تنمية الوعي المعلوماتي لدى أعضاء الفرق الافتراضية.	٣,٩٦	٠,٩٩	٧٩,٢	٢	كبيرة
٣	تتسم الأنظمة الإلكترونية المعتمدة بالسهولة في الاستخدام.	٣,٨٥	٠,٩٦	٧٧	٦	كبيرة
٤	تسهم التقنيات المتوافرة في سرعة إنجاز الأعمال عن بُعد.	٣,٩٤	١,٠١	٧٨,٨	٣	كبيرة
٥	تحديث الأنظمة التقنية بما يتناسب مع متطلبات العمل الافتراضي.	٣,٨٦	١,٠٦	٧٧,٢	٥	كبيرة
٦	توفّر برامج تدريبية للهيئة التعليمية على استخدام التقنيات الخاصة بالعمل الافتراضي.	٣,٧٦	١	٧٥,٢	٨	كبيرة
٧	تكوين فرق عمل متخصصة للدعم الفني والتكنولوجي بالمدرسة.	٣,٨٩	١,٠٦	٧٧,٨	٤	كبيرة
٨	يتم العمل بنظام الانتشار الجغرافي وتجاوز حدود الزمان والمكان في بيئة عمل المدرسة الافتراضية.	٣,٨٠	٠,٩٤	٧٦	٧	كبيرة
٩	توجيه المعلمين إلى استخدام المنصات الافتراضية.	٤,٠٨	٠,٩٩	٨١,٦	١	كبيرة
	إجمالي البُعد الثاني	٣,٨٣	٠,٨٣	٧٦,٦	---	كبيرة
البُعد الثالث: الثقة الرقمية						
١	تسمح بيئة المدرسة الافتراضية ببناء علاقات إنسانية بين القادة وفرق العمل.	٤,٢٤	٠,٩٣	٨٤,٨	٤	كبيرة جدًا
٢	يُقَسَّم العمل بطريقة منطقية متناسبة مع كفاءة كل عضو من أعضاء الفريق.	٤,١٩	٠,٨٧	٨٣,٨	٥	كبيرة

٣	التواصل بشكل مستمر مع أعضاء الفريق؛ لإشعارهم بأهمية جهودهم المبذولة.	٤,٢٧	٠,٨١	٨٥,٤	٢	كبيرة جدًا
٤	تُفتح قنوات اتصال عمودية وأفقية بين أعضاء الفريق الافتراضي كافة.	٣,٩٦	١,٠١	٧٩,٢	٩	كبيرة
٥	إشراك أعضاء الفريق في اتخاذ القرارات.	٤,٠٢	١,٠٢	٨٠,٤	٨	كبيرة
٦	يتحمّل أعضاء الفريق المسؤولية؛ من خلال ثقتهم في قدراتهم على إنجاز ما يقرر.	٤,٠٣	٠,٨٨	٨٠,٦	٧	كبيرة
٧	الحفاظة على أخلاقيات التعامل أثناء القيادة الافتراضية.	٤,٤٧	٠,٨٦	٨٩,٤	١	كبيرة جدًا
٨	تعزيز التواصل الاجتماعي بين أعضاء الفريق الافتراضي؛ من خلال القيام بعقد اجتماعات للحوار في الأمور العامة؛ مثل: الاحتفال بالإنجاز، والتهنئة بالمناسبات.	٤,٢٥	٠,٨٥	٨٥	٣	كبيرة جدًا
٩	إعطاء أعضاء الفريق الثقة؛ من خلال عدم مراقبتهم.	٤,٠٨	٠,٩١	٨١,٦	٦	كبيرة
	إجمالي البُعد الثالث	٤,١٧	٠,٧٥	٨٣,٣	----	كبيرة
	الكلّي	٣,٩٧	٠,٧٦	٧٩,٤	----	كبيرة

يتضح من النتائج الموضحة بالجدول السابق ما يلي:

بالنسبة للبُعد الأول (البُعد التنظيمي):

- منح أفراد العينة هذا البُعد درجة موافقة "كبيرة"، بمتوسط وزني (٣,٩١)، ووزن نسبي (٧٨,٢٪)، وانحراف معياري (٠,٨٠)، وهو ما يشير إلى تقارب الاستجابات وعدم تشتُّتها.

- جاءت العبارة رقم (٥): "توفر المدرسة لوائح وإجراءات لتنظيم العمل عن بُعد وتنسيق المهام إلكترونياً" في المرتبة الأولى من حيث درجة الموافقة (كبيرة)؛ حيث سجّلت أعلى متوسط وزني (٤,١٩)، وانحرافاً معيارياً (٠,٨٤). وتعزو الباحثة ذلك

إلى إدراك القيادات المدرسية في منطقة عسير لأهمية اللوائح والإجراءات المنظّمة للعمل عن بُعد؛ باعتبارها حجر الأساس في تفعيل القيادة الافتراضية، خاصةً في ظل التحوّلات التقنية والتنظيمية المتسارعة.

- وجاءت العبارة رقم (٢): "توفر فرق افتراضية للاستجابة السريعة للتغيرات التقنية والتكنولوجية ذات خبرات متعددة" في المرتبة الأخيرة من حيث درجة الموافقة (كبيرة)؛ حيث سجّلت أقل متوسط وزني (٣,٧٦)، وانحرافاً معيارياً (٠,٩٥). وتُرْجِع الباحثة ذلك إلى أن القيادات المدرسية بمنطقة عسير تدرك أهمية توفير فرق افتراضية متعددة الخبرات للاستجابة للتغيرات التقنية، إلا أن تطبيق هذه الممارسة لا يزال في مرحلة النمو، ويتأثر بعوامل تنظيمية وبشرية وهيكلية، مما جعلها تحظى بترتيب أخير نسبياً رغم ارتفاع مستوى أهميتها المدركة.

بالنسبة للبُعد الثاني (البُعد التكنولوجي):

- أعطى أفراد العينة هذا البُعد درجة موافقة "كبيرة"، بمتوسط وزني (٣,٨٣)، ووزن نسبي (٧٦,٦٪)، وانحراف معياري (٠,٨٣)، مما يدل على تقارب الاستجابات وعدم تشتُّتها.

- جاءت العبارة رقم (٩): "توجيه المعلمين إلى استخدام المنصّات الافتراضية" في المرتبة الأولى من حيث درجة الموافقة (كبيرة)؛ حيث سجّلت أعلى متوسط وزني (٤,٠٨)، وانحرافاً معيارياً (٠,٩٩). وتعكس هذه النتيجة وعي القيادات المدرسية في منطقة عسير بأهمية المنصّات الافتراضية في تجاوز التحديات الجغرافية والمكانية التي قد تواجه بعض المدارس في المنطقة، مما يجعل توجيه المعلمين لاستخدام هذه المنصّات أولوية لضمان استمرارية التعليم وجودته.

- وجاءت العبارة رقم (١): "تتوافر شبكات اتصال داخلية إلكترونية بالمدرسة" في المرتبة الأخيرة من حيث درجة الموافقة (كبيرة)؛ حيث سجّلت أقل متوسط وزني (٣,٥٢)، وانحرافاً معيارياً (١,٢٠). ورغم أن العبارة حصلت على درجة مرتفعة نسبياً، فإن ترتيبها الأخير يدل على أن توفر الشبكات الداخلية لم يُترجم دائماً إلى توظيف قيادي فعّال يخدم التواصل الافتراضي، أو إدارة الفرق الرقمية، أو دعم الابتكار التقني داخل المدرسة.

بالنسبة للبُعد الثالث (بُعد الثقة الرقمية):

- أعطى أفراد العينة هذا البُعد درجة موافقة "كبيرة"، بمتوسط وزني (٤,١٧)، ووزن نسبي (٨٣,٣٪)، وانحراف معياري (٠,٧٥)، مما يدل على تقارب الاستجابات وعدم تشتتها.

- جاءت العبارة رقم (٧): "المحافظة على أخلاقيات التعامل أثناء القيادة الافتراضية" في المرتبة الأولى من حيث درجة الموافقة (كبيرة جداً)؛ حيث سجّلت أعلى متوسط وزني (٤,٤٧)، وانحرافاً معيارياً (٠,٨٦). وتنسجم هذه النتيجة مع مستهدفات "رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠"، التي تؤكد على التحوّل الرقمي المسؤول، وتعزيز القيم، وحوكمة التعاملات الإلكترونية في المؤسسات التعليمية، وهو ما انعكس بوضوح على وعي القيادات المدرسية بأهمية الأخلاقيات الرقمية.

- وجاءت العبارة رقم (٤): "تفتح قنوات اتصال عمودية وأفقية بين أعضاء الفريق الافتراضي كافة" في المرتبة الأخيرة من حيث درجة الموافقة (كبيرة)؛ حيث سجّلت أقل متوسط وزني (٣,٩٦) وانحرافاً معيارياً (١,٠١). وتعزو الباحثة هذا الترتيب إلى أن القيادات المدرسية في منطقة عسير قد تنظر بحذر إلى فتح قنوات اتصال شاملة ومفتوحة للجميع في الفرق الافتراضية، لما قد يترتب عليه من تحديات تتعلق بضبط

الصلاحيات، وسرية المعلومات، والانضباط المهني، وهي عناصر ترتبط مباشرة ببناء الثقة الرقمية.

بالنسبة للنتيجة الكلية لدرجة أهمية تطبيق أبعاد القيادة الافتراضية بمدارس التعليم العام بمنطقة عسير:

- أعطى أفراد عينة الدراسة أهمية كبيرة لتطبيق أبعاد القيادة الافتراضية في مدارس التعليم العام بمنطقة عسير، والمتمثلة في: (البعد التنظيمي، البعد التكنولوجي، والبعد الثقة الرقمية)، وقد منح أفراد العينة الاستبانة ككل درجة موافقة "كبيرة"، بمتوسط وزني قدره (٣,٩٧)، ووزن نسبي (٧٩,٤٪)، وانحراف معياري (٠,٧٦)، مما يدل على تقارب الاستجابات وعدم تشتتها. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة عبد الفتاح (٢٠٢٣) التي أشارت إلى أن مستوى ممارسة القيادة الافتراضية لمديري المدارس الثانوية بمحافظة الإسكندرية جاء "متوسطاً"، وكذلك دراسة الحارثية وآخرين (٢٠٢٤) التي أظهرت نتيجة "متوسطة" لواقع ممارسة المديرين بمدارس سلطنة عُمان لمهارات القيادة الافتراضية. إضافة إلى دراسة الأسمر والزكي (٢٠٢٥) التي أظهرت أيضاً نتيجة "متوسطة" لواقع توظيف القيادة الافتراضية لأداء فرق العمل في المدارس الثانوية العامة بمحافظة دمياط. إلا أنها تتفق مع نتائج دراسة جاستفون (Gustafson, 2019)، التي أشارت إلى أهمية توافر مهارات القيادة الافتراضية لدى مديري المدارس الافتراضية بولاية كاليفورنيا، ومن أهمها مهارة التواصل الفعال وبناء الثقة مع الرؤوسين، نظراً لإسهامها في تقليل التحديات المرتبطة بتطبيق القيادة الافتراضية وتحسين كفاءتها.

نتائج السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة حول مستوى أهمية تطبيق أبعاد القيادة الافتراضية بمدارس التعليم العام بمنطقة عسير، تُعزى لمتغير: (نوع المدرسة، والمرحلة الدراسية، وعدد سنوات الخبرة في مجال العمل القيادي بالمدرسة، وعدد الدورات التدريبية في مجال التحول الرقمي)؟"

الفروق في الاستجابات تبعًا لمتغير نوع المدرسة:

تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة للتحقق من دلالة الفروق تبعًا لمتغير نوع المدرسة. وفيما يلي عرض لنتائج ذلك:

جدول (١٠): نتائج اختبار (ت) للتحقق من دلالة الفروق في متوسطات درجات العينة

وفقًا لمتغير نوع المدرسة

الأبعاد	نوع المدرسة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
البُعد التنظيمي	بنين	٨٢	٣٤,٥٥	٦,٤٦٠	١,٠٨٩	٢١٤	غير دالة (٠,٢٧)
	بنات	١٣٤	٣٥,٦٤	٧,٥٥٠			
البُعد التكنولوجي	بنين	٨٢	٣٤,٤٩	٦,١٥٥	٠,٠١٩	٢١٤	غير دالة (٠,٩٨)
	بنات	١٣٤	٣٤,٥١	٨,٢٣٣			
الثقة الرقمية	بنين	٨٢	٣٦,٥٥	٥,٩٧١	١,٦٦	٢١٤	غير دالة (٠,٠٩)
	بنات	١٣٤	٣٨,١١	٧,١٣٣			
الدرجة الكلية		٨٢	١٠٥,٥٩	١٧,٧٦٢	٠,٩٣	٢١٤	غير دالة (٠,٣٥)

يتضح من النتائج الموضحة في جدول (١٠) ما يلي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية تطبيق أبعاد القيادة الافتراضية بمدارس التعليم العام بمنطقة عسير،

تُعزى لمتغير نوع المدرسة، وذلك بالنسبة لجميع الأبعاد والدرجة الكلية على الاستبانة.

الفروق في الاستجابات تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية:

تم استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات العينة وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية. وفيما يلي عرضٌ لنتائج ذلك:

جدول (١١): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات

عينة الدراسة وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البُعد الأول	بين المجموعات	٢١٦,٦٢٧	٢	١٠٨,٣١٣	٢,١٣٥	(٠,٢١) غير دال
	داخل المجموعات	١٠٨٠٥,٢٥٧	٢١٣	٥٠,٧٢٩		
	الكلية	١١٠٢١,٨٨٤	٢١٥	-----		
البُعد الثاني	بين المجموعات	٤٠١,٤١٦	٢	٢٠٠,٧٠٨	٣,٦٥٩	(٠,٠٢٧) دال عند مستوى (٠,٠٥)
	داخل المجموعات	١١٦٨٢,٥٨٤	٢١٣	٥٤,٨٤٨		
	الكلية	١٢٠٨٤,٠٠٠	٢١٥	-----		
البُعد الثالث	بين المجموعات	٣٠٥,١٢٨	٢	١٥٢,٥٦٤	٣,٤٣	(٠,٠٣٤) دال عند مستوى (٠,٠٥)
	داخل المجموعات	٩٤٧٤,٧٩٨	٢١٣	٤٤,٤٨٣		
	الكلية	٩٧٧٩,٩٢٦	٢١٥	-----		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢٥٩٩,٨٤٨	٢	١٢٩٩,٩٢٤	٣,١٦٨	(٠,٠٤٤) دال عند مستوى (٠,٠٥)
	داخل المجموعات	٨٧٤٠٤,١٤٧	٢١٣	٤١٠,٣٤٨		
	الكلية	٩٠٠٠٣,٩٩٥	٢١٥	-----		

(بلغت قيمة اختبار ليفني levene للتجانس ١,٦٢ وهي غير دالة إحصائياً مما يعني

تجانس التباين)

يتضح من جدول (١١) ما يلي:

بالنسبة للْبُعْد الأول: لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

بالنسبة للْبُعْد الثاني والثالث والدرجة الكلية: توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

ولمعرفة اتجاه الفروق وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية استُخدِم اختبار "شيفيه" للمقارنات المتعددة، كما في الجدول التالي:

جدول (١٢): نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات المتعددة وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية للأبعاد الدالة

الأبعاد	المرحلة الدراسية	ابتدائي	متوسط	ثانوي
الْبُعْد الثاني	ابتدائي		*٣,٢٩٦	
	متوسط			
	ثانوي			
الْبُعْد الثالث	ابتدائي		*٢,٨٣٩	
	متوسط			
	ثانوي			
الدرجة الكلية	ابتدائي		*٨,٤٩	
	متوسط			
	ثانوي			

يتضح من الجدول السابق: وجود فروق دالة جوهريّة بين متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة تبعاً لاختلاف المرحلة الدراسية والذين ينتمون للمرحلة الثانوية والمتوسطة لصالح الابتدائية، وذلك بالنسبة للْبُعْدَيْن الثاني والثالث والدرجة الكلية.

الفروق في الاستجابات تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة في مجال العمل القيادي بالمدرسة:

تم استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات العينة وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة في مجال العمل القيادي بالمدرسة. والنتائج كما يلي:

جدول (١٣): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة في مجال العمل القيادي بالمدرسة

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البُعد الأول	بين المجموعات	٧٩٢,٠٠٨	٢	٣٩٦,٠٠٤	٨,٢٤٥	دال عند مستوى (٠,٠١)
	داخل المجموعات	١٠٢٢٩,٨٧٧	٢١٣	٤٨,٠٢٨		
	الكلية	١١٠٢١,٨٨٤	٢١٥			
البُعد الثاني	بين المجموعات	٩٦٨,٢٧٧	٢	٤٨٤,١٣٩	٩,٢٧٧	دال عند مستوى (٠,٠١)
	داخل المجموعات	١١١١٥,٧٢٣	٢١٣	٥٢,١٨٦		
	الكلية	١٢٠٨٤,٠٠٠	٢١٥			
البُعد الثالث	بين المجموعات	٩٥٧,٠٨٦	٢	٤٧٨,٥٤٣	١١,٥٥	دال عند مستوى (٠,٠١)
	داخل المجموعات	٨٨٢٢,٨٤٠	٢١٣	٤١,٤٢٢		
	الكلية	٩٧٧٩,٩٢٦	٢١٥			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٨٠٩٨,٤٣٦	٢	٤٠٤٩,٢١٨	١٠,٥٣	دال عند مستوى (٠,٠١)
	داخل المجموعات	٨١٩٠٥,٥٦٠	٢١٣	٣٨٤,٥٣٣		
	الكلية	٩٠٠٠٣,٩٩٥	٢١٥			

(بلغت قيمة اختبار ليفني Levene للتجانس ٢,٨٢ وهي غير دالة إحصائيًا مما يعني تجانس التباين)

يتضح من جدول (١٣) ما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة؛ تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في مجال العمل القيادي بالمدرسة، وذلك بالنسبة للأبعاد الأول والثاني والثالث والدرجة الكلية. ولمعرفة اتجاه الفروق وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة في مجال العمل القيادي بالمدرسة؛ تم استخدام اختبار "شيفيه" للمقارنات المتعددة؛ كما يتضح من الجدول رقم (١٤):
جدول (١٤): نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنات المتعددة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

في مجال العمل القيادي بالمدرسة

الأبعاد	سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	عشر سنوات فأكثر
البُعد الأول	أقل من خمس سنوات		*٤,٦٧	
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات			
	عشر سنوات فأكثر		*٤,٤٨	
البُعد الثاني	أقل من خمس سنوات		*٤,٤٦	
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات			
	عشر سنوات فأكثر		*٥,٠٥	
البُعد الثالث	أقل من خمس سنوات		*٤,١٥	
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات			
	عشر سنوات فأكثر		*٥,٠٤	
الدرجة الكلية	أقل من خمس سنوات		*١٣,٢٩	
	من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات			
	عشر سنوات فأكثر		*١٤,٥٨	

يتضح من الجدول السابق بالنسبة لجميع الأبعاد والدرجة الكلية:

- وجود فروق دالة جوهريّة بين متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة من ذوي الخبرة في مجال العمل القيادي بالمدرسة أقل من خمس سنوات وذوي الخبرة من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات؛ لصالح فئة أقل من خمس سنوات.

- وجود فروق دالة جوهريّة بين متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة من ذوي الخبرة في مجال العمل القيادي بالمدرسة عشر سنوات فأكثر وذوي الخبرة خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات؛ لصالح فئة عشر سنوات فأكثر.

الفروق في الاستجابات تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال التحوّل الرقمي:

تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة؛ للتحقق من دلالة الفروق، تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال التحوّل الرقمي، وفيما يلي عرضٌ لنتائج ذلك:

جدول (١٥): نتائج اختبار (ت) للتحقق من دلالة الفروق في متوسطات درجات العينة وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال التحوّل الرقمي

الأبعاد	عدد الدورات	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
البُعد التنظيمي	أقل من خمس دورات	١١١	٣٥,٠٨	٦,٩٠١	٠,٣٠٧	٢١٤	(٠,٧٥) غير دالة
	خمس دورات فأكثر	١٠٥	٣٥,٣٨	٧,٤٥٤			
البُعد التكنولوجي	أقل من خمس دورات	١١١	٣٣,٥٠	٦,٩٠٢	٢,٠٤	٢١٤	(٠,٠٤٣) دالة عند مستوى (٠,٠٥)
	خمس دورات فأكثر	١٠٥	٣٥,٥٦	٧,٩٧٥			
الثقة الرقمية	أقل من خمس دورات	١١١	٣٧,٠٩	٦,٣٧٨	٠,٩٦	٢١٤	(٠,٣٣) غير دالة
	خمس دورات فأكثر	١٠٥	٣٧,٩٧	٧,١١٤			
الدرجة الكلية	أقل من خمس دورات	١١١	١٠٥,٦٧	١٩,٢٣٣	١,١٧	٢١٤	(٠,٢٤) غير دالة
	خمس دورات فأكثر	١٠٥	١٠٨,٩١	٢١,٦٤٩			

يتضح من النتائج الموضّحة في جدول (١٥) ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك بالنسبة للبعد الثاني، وكانت الفروق لصالح (خمس دورات فأكثر) ذات (المتوسط الأكبر).

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك بالنسبة للبعدين الأول والثالث والدرجة الكلية. **نتائج السؤال الثالث:**

ينص السؤال الثالث على: "ما ملامح النموذج المقترح لتطبيق القيادة الافتراضية بمدارس التعليم العام بمنطقة عسير؟".

واستناداً إلى تحليل الجانب النظري لمفهوم القيادة الافتراضية وأبعادها، مع الاعتماد على ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الميدانية؛ فقد قامت الباحثة بإعداد نموذج لتوضيح كيفية تطبيق القيادة الافتراضية بمدارس التعليم العام بمنطقة عسير، بما يتناسب مع واقع البيئة الجغرافية للمنطقة، وذلك للتوصل إلى هذا النموذج الذي يقوم على:

أهداف النموذج:

يهدف نموذج تطبيق القيادة الافتراضية في مدارس التعليم العام بمنطقة عسير إلى تمكين القيادات المدرسية من توظيف التقنيات الرقمية الحديثة بما يراعي الخصوصية الجغرافية والتنوع المكاني للمنطقة، وتعزيز مرونة القيادة وكفاءة إدارة العمل المدرسي عن بُعد وفي البيئات التعليمية المتباينة، كما يسعى النموذج إلى دعم التحوّل الرقمي في التعليم بما يسهم في تحسين جودة الأداء المؤسسي ورفع كفاءة المخرجات التعليمية، وبما يتماشى مع مستهدفات الإستراتيجية المحلية لمنطقة عسير و"رؤية

المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠"، لا سيما في مجالات تنمية رأس المال البشري، والتحول الرقمي، وتحقيق التميز المؤسسي في التعليم.

المبادئ والأسس التي يقوم عليها النموذج:

- مراعاة الخصوصية الجغرافية لمنطقة عسير؛ من خلال اعتماد ممارسات قيادية افتراضية مرنة تُمكن القيادات المدرسية من إدارة العمل المدرسي بكفاءة في بيئات تعليمية متباينة جغرافيًا ومكانيًا.

- الارتكاز على التحول الرقمي في التعليم عبر توظيف التقنيات والمنصات الرقمية الداعمة للقيادة الافتراضية، بما يُسهم في تحسين التواصل المؤسسي، وتسريع اتخاذ القرار داخل المدارس.

- تعزيز الكفاءة والمرونة التنظيمية؛ من خلال إعادة تنظيم الأدوار والمسؤوليات، وتفعيل الهياكل التنظيمية الداعمة للعمل الافتراضي؛ بما يرفع من فاعلية الأداء المدرسي.

- ترسيخ ثقافة الثقة الرقمية والمساءلة المهنية؛ بما يدعم الشفافية والانضباط المهني في بيئة العمل الافتراضية، ويُعزز الانتماء والالتزام لدى منسوبي المدرسة.

- الاتساق مع مستهدفات "رؤية المملكة ٢٠٣٠" وإستراتيجية منطقة عسير، لا سيما في مجالات تنمية رأس المال البشري، والابتكار، وجودة الحياة، وتحقيق التميز المؤسسي في التعليم العام.

العمليات التي يقوم عليها النموذج:

يستند تطبيق نموذج القيادة الافتراضية في مدارس التعليم العام بمنطقة عسير إلى مجموعة من العمليات التي تتطلب وسائل وآليات محددة لتفعيلها، ويمكن توضيح هذه العمليات كما يلي:

عمليات البعد التنظيمي:

- تطوير آليات التنسيق والتواصل المؤسسي عبر القنوات والمنصات الرقمية مع فرق العمل الافتراضية، بما يُعزّز انسيابية تبادل المعلومات، وسرعة الاستجابة للمتغيّرات التنظيمية.

- تعزيز المرونة التنظيمية في إدارة العمل المدرسي؛ من خلال تمكين القيادات من اتخاذ قرارات فعّالة في البيئات الافتراضية، والتكيّف مع الظروف الطارئة والتباين المكاني للمدارس.

- مواءمة السياسات واللوائح التنظيمية مع متطلبات القيادة الافتراضية؛ بما يضمن استدامة التطبيق، ويرفع من كفاءة الأداء المؤسسي في المدارس.

عمليات البعد التكنولوجي:

- توفير البنية التحتية الرقمية الداعمة لتطبيق القيادة الافتراضية، بما يشمل المنصات الإلكترونية وأنظمة الاتصال والتقنيات التعليمية الحديثة.

- تنمية الكفايات الرقمية للقيادات المدرسية؛ من خلال التدريب المستمر على استخدام التقنيات الداعمة للإدارة والقيادة الافتراضية.

- توظيف التقنيات الرقمية في إدارة العمليات المدرسية؛ بما يُسهم في تحسين متابعة الفرق الافتراضية، وتيسير الإجراءات، ورفع كفاءة الأداء المؤسسي.

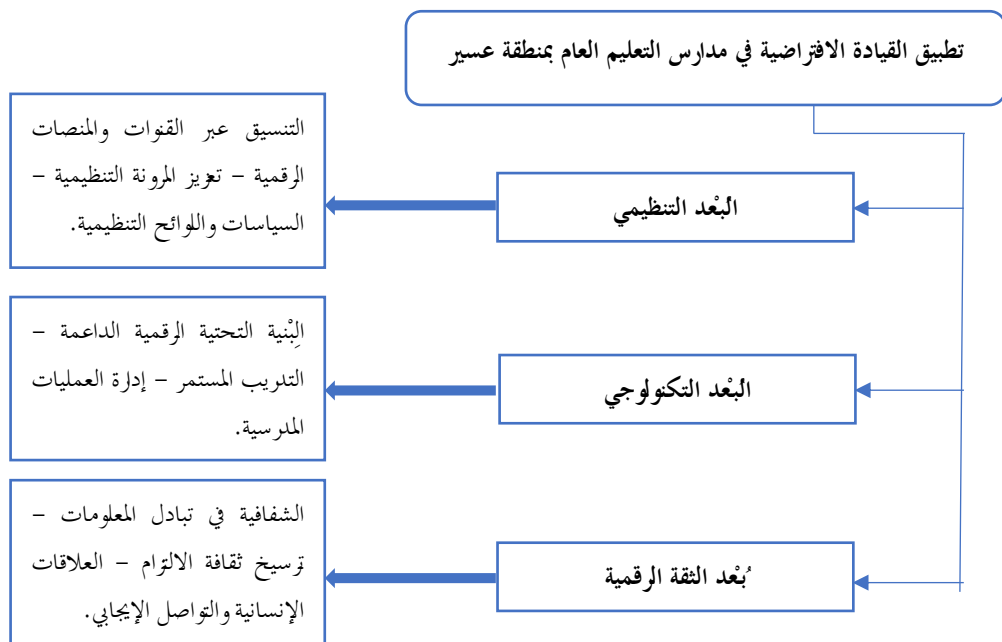
عمليات بُعد الثقة الرقمية:

- تعزيز الثقة الرقمية بين القيادات المدرسية ومنسوبي المدرسة؛ من خلال الشفافية في تبادل المعلومات ووضوح التوقعات في بيئة العمل الافتراضية.

- ترسيخ ثقافة الالتزام والمسؤولية المهنية؛ بما يدعم الانضباط الذاتي والمساءلة في ممارسة القيادة الافتراضية.

- دعم العلاقات الإنسانية والتواصل الإيجابي في البيئة الافتراضية؛ بما يُعزّز روح الانتماء والتعاون داخل المدرسة.

ويوضح الشكل التالي نموذج تطبيق القيادة الافتراضية بمدارس التعليم بمنطقة عسير:



شكل (١): نموذج القيادة الافتراضية بمدارس التعليم العام بمنطقة عسير

المصدر: من إعداد الباحثة

متطلبات تطبيق النموذج:

يستند تطبيق النموذج المقترح إلى مجموعة من المتطلبات الأساسية، التي يمكن تحديدها فيما يلي:

- توفير بنية تحتية تقنية ملائمة، تضمن استقرار الاتصال وتوافر المنصات الرقمية الداعمة للعمل والقيادة الافتراضية.

- تأهيل القيادات المدرسية رقميًا؛ من خلال برامج تدريبية متخصصة في مهارات القيادة الافتراضية.

- مواءمة السياسات واللوائح التنظيمية بما يدعم تطبيق ممارسات القيادة الافتراضية في المدارس.

- تعزيز ثقافة الثقة والالتزام المهني في بيئة العمل الافتراضية بين جميع منسوبي المدرسة.

- توفير الدعم المؤسسي والمتابعة المستمرة؛ لضمان فاعلية التطبيق واستدامته.

الجهات المسؤولة عن تطبيق النموذج:

يمكن تحديد الجهات المَعْنِيَّة بتطبيق النموذج المقترح على النحو التالي:
وزارة التعليم: تتولى وضع الأطر العامة والسياسات الداعمة لتطبيق القيادة الافتراضية، وتوفير الأنظمة واللوائح المنظّمة لذلك.

الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير: تُشرف على التنفيذ الميداني للنموذج، وتتابع تطبيقه في المدارس، وتُنسّق بين الإدارات ذات العلاقة.

مكاتب التعليم: تتولّى دعم المدارس فنيًا وإداريًا، ومتابعة التزام القيادات المدرسية بتطبيق متطلبات النموذج.

قيادات المدارس (المديرون والوكلاء): الذين يتحمّلون مسؤولية التطبيق الفعلي للنموذج داخل المدرسة، وتفعيل ممارسات القيادة الافتراضية في العمل اليومي.

وحدات الدعم التقني والتدريب: التي تُسهم في تأهيل القيادات المدرسية، وتقديم الدعم الفني المستمر؛ لضمان فاعلية التطبيق

خاتمة الدراسة:

في ضوء ما سبق من مراحل البحث وإجراءاته؛ اختتمت هذه الدراسة خطواتها ابتداءً من تحديد المشكلة البحثية المتمثلة في مستوى أهمية تطبيق القيادة الافتراضية بمدارس التعليم العام بمنطقة عسير والتوصل إلى بناء نموذج مقترح لتطبيقها، ومن ثمّ؛ تمّ استعراض الخلفية النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة، مما أسهم في بناء إطار علمي رصين للدراسة، تلا ذلك تحديد أهداف الدراسة وأسئلتها، واختيار المنهج الوصفي لتناسبه مع طبيعة الموضوع، ثم تصميم أداة الدراسة مُثَلَّة في استبانة مُحكَّمة، وقد تمّ التأكد من صدقها وثباتها بطرق إحصائية متعددة. وجرى بعد ذلك تطبيق الأداة على عينة مُكوَّنة من (٢١٦) فردًا من مديري ومديرات مدارس التعليم العام بمنطقة عسير، وتحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة، وقد كشفت النتائج عن أن أفراد العينة موافقون بدرجة "كبيرة" على أهمية تطبيق أبعاد القيادة الافتراضية، والمتمثلة في: (البعد التنظيمي، والبعد التكنولوجي، وبُعد الثقة الرقمية). وبناءً عليه؛ قدّمت الدراسة نموذجًا مقترحًا لتطبيق القيادة الافتراضية في مدارس التعليم العام بمنطقة عسير. كما قدّمت الدراسة توصيات عملية تستهدف تعزيز التدريبات المهنية لقيادة المدارس؛ مما يُسهم في توظيف القيادة الافتراضية، وتحسين أداء فرق العمل.

التوصيات والمقترحات:

- العمل على بناء خطة لتطبيق القيادة الافتراضية في مدارس التعليم العام بمنطقة عسير، وتتفرع منها خطط تشغيلية وفق المعايير الوطنية.
- ضرورة تكثيف التدريبات المهنية لقيادة المدارس؛ لضمان توظيف القيادة الافتراضية، وتحسين أداء فرق العمل.
- أن تتبنى الجهات المسؤولة عن التعليم بمنطقة عسير تنفيذ النموذج المقترح في هذا البحث.
- توجيه الأبحاث المستقبلية إلى البحث في المشكلات التي تواجه القيادة الافتراضية في المدارس، وآلية حلها.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- الأسمر، هويدا عبد السلام، والزكي، أحمد عبد الفتاح. (٢٠٢٥). واقع توظيف القيادة الافتراضية كمدخل لتحسين أداء فرق العمل بالمدارس الثانوية بمحافظة دمياط. مجلة كلية التربية، جامعة دمياط، ٤٠ (٩٣)، الجزء (١)، ٣٠٨-٣٣٨.
- آل كردم، مفرح سعيد. (٢٠٢٠). دور القيادة الرقمية في تحقيق الميزة التنافسية بمدارس التعليم العام بمدينة أبها الحضرية. مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٢ (٦)، ٢-٣٣.
- الأنصاري، محمد صبري، وعبد اللاه، ابتسام محمد. (٢٠٢١). تطبيق القيادة الافتراضية بمدارس التعليم العام بمحافظة قنا: آليات مقترحة. مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية، (٧)، ١٨٨-٢٥٥.
- التركي، ابتسام. (٢٠١٨). تطبيق القيادة الافتراضية في إدارات التعليم: نموذج مقترح [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- الحارثية، رياء عبد الله، ولاشين، محمد عبد الحميد، والحوسنية، هدى عبد الله. (٢٠٢٤). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات القيادة الافتراضية لمديري المدارس بسلطنة عُمان في ضوء بعض التطورات التكنولوجية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس، مسقط.
- السويفان، مشاري مجبل. (٢٠٢٠). دور الإدارة الإلكترونية في تعزيز مستوى الأداء الإبداعي لدى مديري المدارس المتوسطة بالكويت في ضوء بعض المتغيرات [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية الدراسات العليا التربوية، جامعة القاهرة.
- الشايب، زهرة عبد الله. (٢٠٢٤). دور القيادة الرقمية في تعزيز الابتكار التنظيمي وتحقيق الميزة التنافسية من وجهة نظر مديرات المدارس الثانوية بمنطقة عسير. مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، كلية التربية، جامعة دنههور، ١٦ (٤)، الجزء (٣)، ٣٨٢-٤٣٤.

شريفى، مسعود. (٢٠٢١). قيادة فرق العمل الافتراضية [ورقة عمل]. الملتقى الوطنى حول المعاملات الإلكترونية فى الجزائر "بين الواقع والمأمول: دروس مستفادة من جائحة كوفيد-١٩"، المنعقد بتاريخ ٢٠٢١/٣/١م، جامعة طاهري محمد، الجزائر.

الشهراني، حنان سفر. (٢٠٢٣). متطلبات تطوير المهارات القيادية لطالبات المدارس الثانوية فى محافظة خميس مشيط فى ضوء إستراتيجية منطقة عسير. مجلة القراءة والمعرفة، ٣(٢٦١)، الجزء (٢)، ١٤٢-١٨٦.

الشياباني، شيخة سعود، والجميعي، وفاء عائض. (٢٠٢٤). القيادة الرقمية لدى مديرات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات فى ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي، عدد خاص بالمؤتمر الدولي الرابع للتعليم فى الوطن العربي: مشكلات وحلول، والمنعقد فى الفترة من ٢٦-٢٨ يناير، ١١٦-١٣٣.

عبد الرحمن، حسن، والغبيري، محمد. (٢٠٢٠). واقع التحول الرقمي للمملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية. مجلة العلوم الإدارية والمالية، (٣)، ٨-٣١.

عبد الفتاح، أحمد عبد اللطيف. (٢٠٢٣). دور القيادة الافتراضية فى تطوير ممارسات مديري مدارس الثانوي العام الحكومي بمحافظة الإسكندرية: تصور مقترح [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

عيداروس، أحمد نجم الدين، وعوض الله، ولاء عبدالحميد. (٢٠٢٢). القيادة الافتراضية كمدخل لإرساء ثقافة مجتمعات التعلم الافتراضية فى المؤسسات التعليمية: دراسة تحليلية. مجلة شباب الباحثين فى العلوم التربوية، (١٢)، ٥٠١-٥٥٠.

المالكي، عليا سالم، والزبيدي، محمد علي. (٢٠٢٤). ممارسة القيادة الافتراضية فى المنظمات التعليمية: نموذج مقترح. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، (١٢٦)، ٤٥٧-٥٠٣.

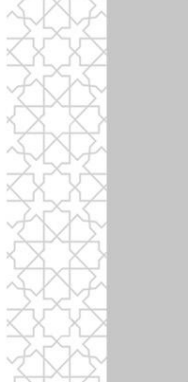
هيئة تطوير منطقة عسير. (١٤٤٦هـ). مجتمعات عسير الرقمية. متاح على: <https://www.asda.gov.sa/news>

ثانياً: المصادر الأجنبية والعربية المترجمة للأجنبية:

- Abdul-Fattah, A. A. (2023). The role of virtual leadership in developing the practices of public secondary school principals in Alexandria Governorate: A proposed framework [Unpublished Doctoral Dissertation]. (in Arabic), Faculty of Education, Alexandria University.
- Abdulrahman, H., & Al-Ghubairi, M. (2020). The reality of digital transformation in the Kingdom of Saudi Arabia: An analytical study. (in Arabic), Journal of Administrative and Financial Sciences, (3), 8-31.
- Afjahi, S. A., Varnamkhasti, V. K., Dehghanan, H., & Mobarakeh, A. M. (2023). The pattern of virtual leadership. Management Studies in Development and Evolution, 32(107), 7-44 .
- Al-Ansari, M. S., & Abdallah, I. M. (2021). Applying virtual leadership in public education schools in Qena Governorate: Proposed mechanisms. (in Arabic), South Valley University International Journal of Educational Sciences, (7), 188-255.
- Al-Asmar, H. A., & Al-Zaki, A. A. (2025). The reality of employing virtual leadership as an approach to improving the performance of work teams in secondary schools in Damietta Governorate. (in Arabic), Journal of the Faculty of Education, Damietta University, 40(93), Part (1), 308-338.
- Al-Harhiya, R. A., Lashin, M. A., & Al-Housaniya, H. A. (2024). A proposed training program to develop virtual leadership skills for school principals in the Sultanate of Oman in light of some technological developments [Unpublished Master's Thesis]. (in Arabic), Sultan Qaboos University, Muscat .
- Al-Kardam, M. S. (2020). The role of digital leadership in achieving competitive advantage in public education schools in Abha metropolitan city. (in Arabic), Journal of University of Tabuk for Humanities and Social Sciences, 12(6), 2-33.
- Al-Maliki, A. S., & Al-Zubaidi, M. A. (2024). Practicing virtual leadership in educational organizations: A proposed model. (in Arabic), Journal of the Faculty of Education, Mansoura University, (126), 457-503 .

- Al-Shahrani, H. S. (2023). Requirements for developing leadership skills of secondary school female students in Khamis Mushait governorate in light of Asir region strategy. (in Arabic), Journal of Reading and Knowledge, 3(261), Part (2), 142-186.
- Al-Shaib, Z. A. (2024). The role of digital leadership in enhancing organizational innovation and achieving competitive advantage from the perspective of secondary school female principals in Asir region. (in Arabic), Journal of Educational and Humanitarian Studies, Faculty of Education, Damanhour University, 16(4), Part (3), 382-434.
- Al-Shaibani, S. S., & Al-Jumaie, W. A. (2024). Digital leadership among middle school female principals in Taif city from the perspective of female teachers in light of the Kingdom's Vision 2030. (in Arabic), International Journal of Educational Research and Development, Special Issue for the 4th International Conference on Education in the Arab World: Problems and Solutions, held from January 26-28, 116-133.
- Al-Suwaifan, M. M. (2020). The role of e-management in enhancing the level of creative performance among middle school principals in Kuwait in light of some variables [Unpublished Master's Thesis]. (in Arabic), Faculty of Graduate Studies in Education, Cairo University .
- Al-Turki, I. (2018). Applying virtual leadership in education departments: A proposed model [Unpublished Doctoral Dissertation]. (in Arabic), Faculty of Education, King Saud University.
- Amanda, A. (2020). ICPEL Virtual Conference, US Department Directors. Online - August 5-6, 2020, "Virtual Transformation in Education."
- Asir Region Development Authority. (1446 AH). (in Arabic), Asir Digital Communities. Retrieved: <https://www.asda.gov.sa/news/>
- Bonsu, S., & Twum-Danso, E. (2018). Leadership style in the global economy: A focus on cross-cultural and transformational leadership. Journal of Marketing and Management, 9(2), 37-52 .
- Carreno, I. G. (2014). Educational leadership: E-leadership importance in virtual education. Academia Journal of Educational Research, 2(7), 110-119.
- Caulat, G. (2010). Virtual leadership: Rethinking virtual teams. Danish Leadership Review, (10), 12-24 .

- Derrington, M., & Partin, J. M. (2023). Principal leadership in K-12 public virtual schools: More than a response to COVID-19. *Journal of Educational Supervision*, 6(1), 85-100.
- Eidarous, A. N., & Awad-Allah, W. A. (2022). Virtual leadership as an approach to establishing a culture of virtual learning communities in educational institutions: An analytical study. (in Arabic), *Journal of Young Researchers in Educational Sciences*, (12), 501-550.
- Flavián, C., Ibáñez-Sánchez, S. & Orús, C. (2019). The impact of virtual, augmented and mixed reality technologies on the customer experience. *Journal of Business Research*, 100, 547-560.
- Gustafson, D.C. (2019). I-Principal: A multiple case study on the challenges and leadership practices of virtual school principals. Published Doctoral dissertation, University of La verne.
- Hoch, J. E. & Kozlowski, S. W. (2014). Leading virtual teams: Hierarchical leadership, structural supports, and shared team leadership. *Journal of Applied Psychology*, 99(3), 390-403 .
- Oswandel, A. (2020). A qualitative descriptive study of virtual leadership in K-12 education. Published Doctoral dissertation, Grand Canyon University.
- Septian, E., & Wulandari, S. (2024). Patterns of political communication in virtual leadership in political parties after the COVID-19 pandemic. *PERSPEKTIF*, 13(2), 373-382 .
- Sharifi, M. (2021). Leading virtual work teams [Working Paper]. (in Arabic), National Forum on Electronic Transactions in Algeria "Between reality and aspiration: Lessons learned from the COVID-19 pandemic," held on March 1, 2021, Tahri Mohamed University, Algeria.
- Thambusamy, R. X., & Bekiroğulları, Z. (2020). Virtual leadership in small businesses during the COVID-19 pandemic: Challenges and possibilities. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 29(3), 3214-3224.



Chief Administrator

H.E. Prof. Ahmed Ibn Salem AL-Ameri

His High Excellency, President of the University



Deputy Chief Administrator

Prof. 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 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