# مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

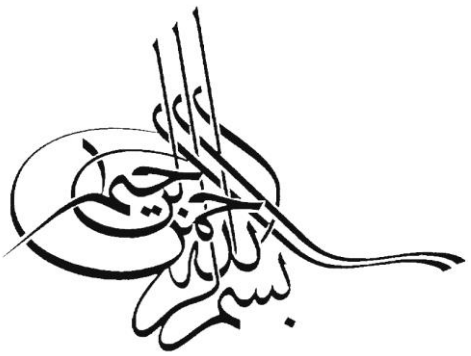
العدد التاسع والأربعون
ربيع الآخر ١٤٤٨هـ

عمادة البحث العلمي
Deanship of Academic Research

www.imamu.edu.sa
e-mail: joes@imamu.edu.sa

النسخة الورقية: رقم الإيداع: ٤٠٠٥ / ١٤٣٦ بتاريخ ٢٧ / ٠٤ / ١٤٣٦هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ٧٠٣٠ . ١٦٥٨

النسخة الالكترونية: رقم الإيداع: ٦٨١٦ / ١٤٤٨ بتاريخ ٢٥ / ٠٤ / ١٤٤٨هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ٤٩٠٩ . ٢٨٣٩


بسم الله الرحمن الرحيم

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 المعمري**

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 عالمية متميزة، وتحقيق التواصل العلمي لأعضاء هيئة التدريس والباحثين في العلوم التربوية.

## الأهداف:

تتبنى مجلة العلوم التربوية هدفًا عامًا هو: نشر المعرفة التربوية وإثراؤها بما يسهم في تطوير العمل التربوي، وتحديدا 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 وللباحثين في العلوم التربوية لنشر نتاجهم 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 بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله.

٣. أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق.

٤. أن يتسم بالسلامة اللغوية.

٥. ألا يكون قد سبق نشره أو مقدمًا للنشر في جهات أخرى.

٦. ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أم لغيره.

### ثانيًا: تقديم البحث.

١. يُرسل البحث إلكترونيًا في منصة المجلات https://imamjournals.org

٢. تقديم ملخص باللغتين العربية والإنجليزية لا تزيد كلماته عن عشرة أسطر، وتوضع الكلمات المفتاحية (Key Words) أسفل كل ملخص.

٣. ترتيب عناصر البحث كما يلي: المقدمة، المشكلة وأسئلتها، الأهداف، الأهمية، الحدود، المصطلحات، الإطار النظري والدراسات السابقة، المنهجية والإجراءات، النتائج ومناقشتها، الخاتمة والتوصيات، قائمة المراجع.

٤. تعبئة نموذج طلب النشر مشفوعاً بسيرة ذاتية مختصرة للباحث.

٥. عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم.

٦. لا يزيد البحث عن ٣٥ صفحة من نوع A4، بما فيها الملاحق والجداول والمراجع.

٧. حجم المتن للغة العربية (١٦) Traditional Arabic، واللغة الإنجليزية (١٢) Times New Roman، وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد).

### ثالثاً: التوثيق:

١. يتم توثيق المراجع والاقتباس وفقا 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.

رابعًا: تحكيم البحث.

١. تفحص هيئة التحرير البحث فحصًا أوليًا وتقرر أهليته للتحكيم أو رفضه.
٢. تُحكَّم 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.

خامسًا: 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 إلكترونيًا دون إذن كتابي من هيئة التحرير.
٣. تحدد هيئة التحرير أولويات نشر البحوث.
٤. يُنشر البحث إلكترونياً على موقع العمادة الشبكي.


التواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم

رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية

عمادة البحث لعلمي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١

هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ ناسوخ(فاكس) ٢٥٩٠٢٦١

https://journals.imamu.edu.sa/

**E.mail joes@imamu.edu.sa**


* * *

المحتويات


| | |
|---|---|
| **واقع توظيف CHATGPT كأحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم البحث العلمي من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بجامعة حائل بالمملكة العربية السعودية**<br>د. ليلي بنت محمد بن صدقي جنيدي | ١٥ |
| **Analyzing the Reality of Digital Well-Being and the Use of Digital Tools in the School Environment among Secondary School Students**<br>Dr. Sameiha Alhussain Khawaji | ٥٧ |
| **تطوير وحدات النسبة المئوية والاحتمالات بمنهج الرياضيات للصف السادس الابتدائي في ضوء الرياضيات المجتمعية وفاعليته في تنمية مهارات التواصل الرياضي**<br>د. سلطان علي الوهبي الحربي | ٨٩ |
| **The Level of Use of Artificial Intelligence Tools in Personalized Learning by Saudi University Students from Their Point of View**<br>Dr. Hind Hamed B AlGhanmi | ١٢٥ |
| **توظيف الدراسات الأنثروبولوجية كمدخل لتطوير البحث التربوي في أصول التربية بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (دراسة ميدانية)**<br>د. شمس بنت سعد الخويطر | ١٨١ |
| **إطار تنظيمي للحوكمة إدارة المخاطر والامتثال المؤسسي في الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية**<br>د. باسم بن إبراهيم المحيميد | ١٨١ |

# و اقع توظيف CHATGPT كأحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم البحث العلمي من وجهة نظرعضوات هيئة التدريس بجامعة حائل بالمملكة العربية السعودية

**د. ليلي بنت محمد بن صدقي جنيدي**

قسم علوم الحاسب الآلي والمعلومات – كلية علوم وهندسة الحاسب الآلي

جامعة حائل –المملكة العربية السعودية

# واقع توظيف CHATGPT كأحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم البحث العلمي من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بجامعة حائل بالمملكة العربية السعودية

د. ليلي بنت محمد بن صدقي جنيدي

قسم علوم الحاسب الآلي والمعلومات – كلية علوم وهندسة الحاسب الآلي
جامعة حائل - المملكة العربية السعودية

تاريخ تقديم البحث: ١٢/ ٠٩/ ١٤٤٧ هـ تاريخ قبول البحث: ٠١/ ٠١/ ١٤٤٨ هـ

**ملخص الدراسة:**

استهدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع توظيف تطبيقCHATGPT كأحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم البحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل بالمملكة العربية السعودية من حيث مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس للتطبيق والتعرف على إيجابيات استخدام التطبيق من وجهة نظرهم والصعوبات التي تواجههم عند استخدامه. وتم تطبيق استبانة إلكترونية من إعداد الباحثة على عينة عشوائية قوامها (٥٠) عضوه هيئة تدريس من كلية البنات جامعة حائل. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن (٣٧,٣٣٪) من أفراد العينة يمتلكون كفاءة في استخدام تطبيق ChatGPT في دعم البحث العلمي، في حين أشار (٨,٦٪) إلى شعورهم بالضجر أو الخوف عند استخدام التطبيق. كما أظهرت النتائج أن (٣٣,٩٣٪) من أفراد العينة يوافقون على استخدام ChatGPT في البحث العلمي، مقابل (١٤,٦٦٪) رفضوا استخدامه، بينما أفاد (٧,٢٪) بأنهم لا يهتمون باستخدامه. وفيما يتعلق بالمعوقات، تبين أن (٣٣,٨٪) من أفراد العينة يرون وجود معوقات تحد من استخدام التطبيق في البحث العلمي، في حين أشار (٦,٩٣٪) إلى أن التطبيق يتمتع بإيجابيات كبيرة تدعم البحث العلمي. كما أظهرت النتائج أن (٤,٤٪) لا يمتلكون المهارات الكافية لاستخدام ChatGPT، بينما بلغت نسبة من يرفضون استخدامه بشكل عام (٥٪).

وتشير النتائج إجمالاً إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى غالبية أفراد العينة نحو توظيف تطبيق ChatGPT في دعم البحث العلمي، إلى جانب درجة من الألفة والقدرة على التعامل معه في البيئة الأكاديمية. كما تعكس النتائج تحولاً تدريجياً في تصور أعضاء هيئة التدريس تجاه تطبيقات الذكاء الاصطناعي مقارنة بالتصورات التقليدية السابقة، حيث أصبح استخدام هذه التطبيقات أكثر قبولاً واندماجاً في الممارسات البحثية. وبالرغم من عدم توفر دراسات سابقة مباشرة تدعم هذه النتائج بشكل كامل في حدود اطلاع الباحثة، إلا أنه يمكن تفسيرها في ضوء الاهتمام المتزايد عالمياً بتطبيقات الذكاء الاصطناعي وتطور استخدامها في المجال الأكاديمي، مما أسهم في تكوين اتجاهات إيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس نحو تبني هذه التقنيات الحديثة في دعم البحث العلمي.

**الكلمات المفتاحية:** النماذج اللغوية الكبيرة، التحول الرقمي في التعليم العالي، منظور أعضاء هيئة التدريس، الجامعات السعودية، دعم البحث العلمي.

# The Reality of Employing ChatGPT as an Artificial Intelligence Application to Support Scientific Research from the Perspective of Female Faculty Members at the University of Hail, Saudi Arabia

**Dr. Laila Muhammad Sidqi Junaidi**
Department Computer Science and Information – Faculty Computer Science and Engineering
Ha'il University - Saudi Arabia

**Abstract:**

The present study aimed to identify the current status of employing ChatGPT as one of the artificial intelligence applications in supporting scientific research from the perspective of faculty members at the University of Hail, Saudi Arabia. Specifically, it examined the extent of faculty members' use of the application, their perceived advantages, and the challenges they face when using it. An electronic questionnaire, developed by the researcher, was administered to a random sample of 50 female faculty members from the College of Women at the University of Hail.

The results revealed that 37.33% of the respondents demonstrated competence in using ChatGPT to support scientific research, while 8.6% reported feelings of discomfort or fear when using the application. The findings also showed that 33.93% of the participants agreed with using ChatGPT in scientific research, compared with 14.66% who rejected its use, while 7.2% expressed no interest in using it. Regarding perceived barriers, 33.8% of the respondents indicated that there were obstacles limiting the use of ChatGPT in scientific research, whereas 6.93% believed that the application offers significant advantages that support scientific research. In addition, 4.4% reported a lack of adequate skills to use ChatGPT, while 5% expressed a general rejection of its use.

Overall, the findings indicate that the majority of participants hold positive attitudes toward employing ChatGPT to support scientific research, along with a degree of familiarity and ability to use it within the academic context. The results also reflect a gradual shift in faculty members' perceptions of artificial intelligence applications compared with previous traditional perceptions, as such applications have become more accepted and integrated into research practices. Although no directly comparable previous studies were found within the limits of the researcher's knowledge, these findings can be interpreted in light of the growing global interest in artificial intelligence applications and their expanding use in academia, which has contributed to the formation of positive attitudes among faculty members toward adopting these modern technologies to support scientific research.

**key words:** large language models, digital transformation in higher education, faculty members' perspective, Saudi universities, support for scientific research.

**المقدمة:**

تشهد المجتمعات المعاصرة تحولات معرفية وتقنية متسارعة فرضتها الثورة الرقمية والتقدم في تقنيات الاتصال والمعلومات، مما انعكس بصورة مباشرة على التعليم والبحث العلمي، وأصبح تطوير الأنظمة التعليمية والبحثية ضرورة لمواكبة متطلبات اقتصاد المعرفة وتحقيق التنمية المستدامة. لذلك اتجهت الجامعات إلى دمج التقنيات الحديثة في بيئات التعلم والإنتاج العلمي بهدف رفع كفاءة الأداء وتحسين جودة المخرجات الأكاديمية.

وفي هذا السياق، برز الذكاء الاصطناعي كأكثر التقنيات تأثيراً في تطوير الممارسات الأكاديمية والبحثية، لما يمتلكه من قدرات على المحاكاة والتحليل والتنبؤ واتخاذ القرار. وقد تطور لمحاكاة القدرات العقلية البشرية في التعلم واكتساب المعرفة ومعالجة البيانات، ليتيح للأنظمة الرقمية أداء مهام تحاكي تفكير الإنسان بكفاءة (Robert, 2022).

كما أسهم التقدم في تقنيات الحوسبة وتحليل البيانات في توسيع مجالات تطبيق الذكاء الاصطناعي، حتى أصبح من أبرز ميادين المعرفة الحديثة، لما يوفره من إمكانات لدعم الإنسان في إنجاز المهام المعقدة بمختلف المجالات، وتحسين أساليب العمل والإنتاج واتخاذ القرار. وفي هذا الإطار، أشار (المطيري، ٢٠١٩، ٥٧٣) إلى أن الذكاء الاصطناعي حقق آثاراً إيجابية ملموسة في مختلف القطاعات بفضل قدرته على دعم الأداء البشري بكفاءة عالية.

ومع التوسع المستمر في تطبيقات الذكاء الاصطناعي، امتد استخدامه إلى المجالات الأكاديمية والبحثية، وأصبح أحد أهم فروع علم الحاسوب المعنية بتطوير أنظمة قادرة على محاكاة التفكير البشري والتعلم والاستنتاج واتخاذ القرار، كما يتميز بقدرته على التعلم من البيانات والخبرات والتكيف مع المتغيرات، مما جعله أداة فعالة

في تحسين الأداء ورفع كفاءة العمل في مختلف القطاعات (الملتقى العلمي التربوي، ٢٠٢١، ٥).

وقد أسهمت التطورات المتسارعة في تكنولوجيا المعلومات، كالإنترنت والحوسبة السحابية وإنترنت الأشياء والبيانات الضخمة، في انتشار تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتعزيز استخدامها في البيئات التعليمية والبحثية. وقد أشار (حمود، ٢٠٢٢، ١٧) إلى أن هذه التطبيقات دعمت الدراسات والبحوث العلمية من خلال توفير أدوات متقدمة للبحث والتحليل والمعالجة العلمية. وانعكس ذلك على مؤسسات التعليم العالي، من خلال توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدعم التعليم والبحث العلمي؛ لتحسين الأداء الأكاديمي، وتيسير الوصول إلى المعرفة، وتنمية مهارات الباحثين وأعضاء هيئة التدريس، إلى جانب دعم اتخاذ القرار وتحسين كفاءة العمليات الأكاديمية والإدارية.

وقد أكدت العديد من الدراسات أهمية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المؤسسات التعليمية والبحثية لدورها في تحسين جودة التعليم وتطوير البحث العلمي. فقد أشارت دراسة الغامدي والفراني (٢٠٢٠) إلى إسهامها في تطوير البيئات التعليمية، وأوضحت دراسة شعبان (٢٠٢١) فاعليتها في دعم الأداء الأكاديمي والبحثي، كما أكدت دراستا القحطاني (٢٠٢٢) والقرالة وطه (٢٠٢٢) أنها أصبحت من الأدوات الرئيسة للارتقاء بالعملية التعليمية والبحث العلمي، بما يعكس التوجه المتزايد نحو تبنيها في مؤسسات التعليم العالي.

وفي هذا السياق، برز تطبيق (ChatGPT) بوصفه أحد أبرز تطبيقات الذكاء الاصطناعي المعتمدة على معالجة اللغة الطبيعية والتعلم العميق، لما يتميز به من قدرات على توليد النصوص، والإجابة عن الاستفسارات، ودعم المهام

الأكاديمية، مثل تلخيص الدراسات، وصياغة النصوص العلمية، وتوليد الأفكار البحثية، والترجمة، وإعداد التقارير والأبحاث.

كما أسهم التطبيق في دعم البحث العلمي من خلال تحليل البيانات والنصوص بسرعة، وتوفير الوقت والجهد، وتحسين الوصول إلى المعلومات، وتقديم مقترحات بحثية متنوعة. ورغم هذه المزايا، لا يزال استخدامه يواجه تحديات تتعلق بالدقة العلمية، والأمانة الأكاديمية، وموثوقية المعلومات، والاعتماد المفرط على التقنيات الذكية، مما يستدعي دراسة واقع استخدامه بصورة علمية.

وفي ضوء توجه الجامعات السعودية نحو التحول الرقمي وتوظيف التقنيات الحديثة، تبرز أهمية دراسة واقع استخدام (ChatGPT) في جامعة حائل، للتعرف إلى درجة استفادة أعضاء هيئة التدريس منه، وأبرز مزاياه ومعوقاته في دعم البحث العلمي. وبناءً على ذلك، تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن واقع توظيف (ChatGPT)في دعم البحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل، وتحديد مجالات الاستفادة منه والمعوقات التي تحد من استخدامه، بما يسهم في تطوير البيئة البحثية وتعزيز الاستخدام الأمثل لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في مؤسسات التعليم العالي.

**مشكلة الدراسة:**

يشهد العالم المعاصر ثورة رقمية متسارعة في تكنولوجيا المعلومات والاتصال، انعكست بصورة مباشرة على التعليم والبحث العلمي، وأسهمت تطورات الحوسبة والإنترنت في تغيير أساليب إنتاج المعرفة والوصول إلى المعلومات، مما عزز انتشار التقنيات الذكية، وفي مقدمتها الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence)، الذي أحدث تحولاً نوعياً في العمل الأكاديمي والبحثي بفضل

قدراته على التحليل والمعالجة وتوليد المعرفة؛ حيث أصبحت تطبيقات الذكاء الاصطناعي من أبرز الابتكارات التقنية، متفوقة في كفاءتها على كثير من التطبيقات التقليدية (القحطاني والدايل، ٢٠٢١، ١٦٦)، وأسهمت في دعم العملية التعليمية والبحثية من خلال تقديم المحتوى الذكي، وأتمتة التقييم، وتنفيذ المهام الأكاديمية والإدارية، وتوفير بيئات تعلم تكيفية.

وفي هذا السياق، أكدت دراستا (Arend, 2018) و (Farzaneh et al., 2019)أن التطورات المتسارعة في الذكاء الاصطناعي عززت توظيف تطبيقاته في دعم البحث العلمي وتحسين الوصول إلى المعلومات وتحليلها. كما أكدت دراسة (العتل وآخرون، ٢٠٢١) ودراسة (محمود، ٢٠٢٠)، إلى جانب توصيات مؤتمر الابتكار والذكاء الاصطناعي في التعليم (٢٠٢٢) والمؤتمر الإقليمي للتميز في التعليم (٢٠١٩)، أهمية التوسع في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي داخل مؤسسات التعليم العالي، لما لها من دور في تطوير البحث العلمي ورفع كفاءة الأداء الأكاديمي.

مع التطور المتسارع في تطبيقات الذكاء الاصطناعي، برز تطبيق (ChatGPT)بوصفه أحد أبرز تطبيقات معالجة اللغة الطبيعية، لما يتمتع به من قدرات على إنتاج النصوص، وتلخيص الدراسات، والإجابة عن الاستفسارات، ودعم إعداد المحتوى العلمي والبحثي، وأدى انتشاره الواسع إلى تزايد استخدامه من قبل الطلبة والباحثين وأعضاء هيئة التدريس، مما أثار اهتمام الباحثين بدراسة إمكانات توظيفه والتحديات المرتبطة باستخدامه في البحث العلمي.

وعلى الرغم من هذا الاهتمام، أشارت دراسات عدة إلى وجود قصور في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي داخل المؤسسات الأكاديمية؛ حيث أكدت دراسة الدوسري (Aldosari, 2020) أهمية نشر الوعي بإمكانات هذه التطبيقات،

بينما أشار (Kuleto et al., 2021) إلى أن الذكاء الاصطناعي والتعلم الآلي يمثلان ركيزتين للتعلم الحديث. وفي المقابل، أوضحت دراستا (Wang et al., 2020) و(الخيبري، ٢٠٢٠) انخفاض مستوى الاستخدام الفعلي لهذه التطبيقات، بما يعكس وجود فجوة بين إمكاناتها ومستوى توظيفها في البيئات الأكاديمية.

ومن خلال خبرة الباحث ودراسة استطلاعية أولية أجريت على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل، تبين وجود اهتمام متزايد باستخدام (ChatGPT)في البحث العلمي، يقابله تباين في مستوى الوعي بآليات استخدامه، إلى جانب تحديات تتعلق بالأخلاقيات، والدقة العلمية، وموثوقية المعلومات.

ورغم تعدد الدراسات التي تناولت الذكاء الاصطناعي في التعليم، لا تزال الدراسات العربية التي بحثت واقع توظيف (ChatGPT) في دعم البحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، خاصة في الجامعات السعودية، محدودة، كما ركزت معظم الدراسات على الجوانب التقنية أو التعليمية العامة دون التعمق في واقع استخدامه البحثي. لذلك برزت الحاجة إلى إجراء الدراسة الحالية للتعرف على واقع توظيف (ChatGPT) بجامعة حائل، وتحديد مجالات الاستفادة منه والمعوقات التي تحد من استخدامه، بما يسهم في تعزيز توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مؤسسات التعليم العالي.

ومن هنا تحددت مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

**أسئلة الدراسة:**

- ما الإطار النظري والمفاهيمي للذكاء الاصطناعي؟
- ما السياقات المفاهيمية لتطبيق CHATGPT؟ وكيفية استخدامه في دعم البحث العلمي؟

- ما واقع توظيف CHATGPT كأحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم البحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل بالمملكة العربية السعودية؟
- ما أهم النتائج المقترحة لتوظيف CHATGPT كأحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم البحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل بالمملكة العربية السعودية؟

**أهداف الدراسة:**

استهدف البحث الحالي التعرف على أهم الأطر النظرية والمفاهيمية للذكاء الاصطناعي، وكذلك التعرف على مفهوم تطبيق CHATGPT، وكيفية استخدامه في دعم البحث العلمي، كما هدف البحث التعرف على واقع توظيف CHATGPT كأحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم البحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

**أهمية الدراسة:**

تحددت الأهمية العلمية والعملية للدراسة الحالية فيما يلي:

- تعتبر الدراسة الحالية بداية الدراسات العربية لبعض الباحثين اللاحقين الذين سوف يقومون بإجراء دراسات تحتم بتوظيف تطبيق (Chat GPT) كأحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي وآثارها على جودة الإنتاج البحثي العربي.
- قد تتيح هذه الدراسة المجال لفهم الاتجاهات نحو توظيف تطبيق (Chat GPT) كأحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم البحث العلمي مما سيساعد على فهم طبيعة هذا التطبيق وكيفية توظيفه في البحث العلمي في البلاد العربية.

- تسهم في مساعدة المختصين على اتخاذ الإجراءات والسياسات المناسبة للتعامل مع هذا التطبيق في مجال البحث العلمي.
- يمكن أن تساعد هذه الدراسة على توفر بيانات ومعلومات عن تطبيق (Chat GPT) كأحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يمكن أن يستند إليها طلاب البحث العلمي عند تعاملهم مع هذه التطبيقات الذكية.

**حدود الدراسة:**

**الحدود الموضوعية:** اقتصرَت هذه الدراسة على رصد واقع توظيف تطبيق ChatGPT كأحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم البحث العلمي، وذلك من حيث مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس للتطبيق، والإيجابيات المتحققة من توظيفه، والمعوقات التي تواجههم عند استخدامه.

**الحدود الزمنية:** تم تنفيذ هذه الدراسة ميدانيًا خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٤/ ٢٠٢٥

**الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة على جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية، وتحديدًا كلية البنات بجامعة حائل؛ حيث طُبقت أداة الدراسة على أعضاء هيئة التدريس المنتمين إلى هذا الإطار المؤسسي فقط، دون تعميم النتائج على جامعات أو كليات أخرى.

**الحدود البشرية:** انحصرت الدراسة في عينة من عضوات هيئة التدريس بكلية البنات في جامعة حائل، والبالغ عددهن (٥٠) عضوة هيئة تدريس، هن اللاتي شاركن في الإجابة عن الاستبانة الإلكترونية.

**مصطلحات الدراسة:**

- **الذكاء الاصطناعي**: Artificial intelligence

عرفه قشطي (٢٠٢٠، ٧١) على أنه الأنظمة أو الأجهزة التي تحاكي الذكاء البشري لأداء المهام التي يمكنها أن تحسن من نفسها استناداً إلى المعلومات التي تجمعها، وهو العلم الذي يجعل الآلات تفكر مثل البشر، فهو حاسوب له عقل، كما أنه محاكاة للسلوك البشري والعمليات المعرفية على الكمبيوتر، فهو علم يقوم على تصميم وإعداد تطبيقات عديدة منها (محاكاة العقل البشري، والذكاء الإنساني وقدرته على التعلم والاستنتاج واتخاذ القرار).

وعرفته الباحثة إجرائياً بأنه: مجموعة من التقنيات والأساليب التي تهدف إلى إنشاء أنظمة تعتبر ذات ذكاء مماثل للذكاء البشري في تفكيره وتفاعله، يقدم للباحث العلمي مجموعة من الإرشادات والمساعدات أثناء عملية البحث إلى أن يصل إلى حد التمكن، وتتميز بقدرتها على الكشف عن قدرات وإمكانات الباحث وتكشف أيضا مواطن الضعف لديه وتقوم بعلاجها مما يؤدي إلى دعم وتطوير البحث العلمي.

- **تطبيق** (Chat GPT):

عرفه(Khaya,2023) على أنه روبوت محادثة تم إصداره بتقنية GPT من جانب شركة open Al المتخصصة في أبحاث الذكاء الاصطناعي، وتم تطويره بطريقة تشبه كثيراً لغة سرد البشر، ويمكن استخدامه في حل المعادلات الرياضية وكتابة ورقة بحثية.

وعرفته الباحثة إجرائياً علي أنه: عبارة عن تطبيق ذكاء اصطناعي يستخدم في الإجابة على جميع الأسئلة التي يتم طرحها له، ويعمل النظام على تحليل النصوص وفهم المعنى من خلال قاعدة بيانات ضخمة متاحة عبر الإنترنت، ونجد أن شركة أوبن أي الأمريكية تطرح Chat GPT بالعربي حيث إنه يستخدم تقنيات

تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي بطريقة تكنولوجية ومبتكرة، كما تتميز هذه التقنية بقدرتها على فهم ومعالجة النصوص بمختلف اللغات وتوليد إجابات متكاملة لمجموعة متنوعة من الاستفسارات بناءً على المعرفة المتوفرة في قاعدة البيانات الضخمة لديه.

**الإطار النظري:**

**المحور الأول: الإطار النظري والمفاهيمي للذكاء الاصطناعي:**

**أولاً: نشأة الذكاء الاصطناعي:**

تعود أصول الذكاء الاصطناعي (AI) إلى منتصف القرن العشرين، عندما بدأ الباحثون في استكشاف مفهومه، وكان من أبرز رواده آلان تورينج الذي قدم "اختبار تورينج" عام ١٩٥٠ لقياس قدرة الآلة على محاكاة السلوك الذكي البشري. وتطورت بعد ذلك الخوارزميات والتقنيات لتمكين الحاسوب من أداء مهام معقدة، مثل ترجمة اللغات والتعرف على الأنماط، ثم ظهر أول نظام خبير في السبعينيات، وتوسعت الأبحاث خلال الثمانينيات والتسعينيات لتشمل الشبكات العصبية والتعلم الآلي، مما أسهم في تطوير تطبيقات أكثر تقدماً، مثل التعرف على الكلام وتصنيف الصور. وفي القرن الحادي والعشرين، تسارع تطور الذكاء الاصطناعي بفضل تقنيات التعلم العميق والتعلم المعزز، فأصبح قادراً على تنفيذ مهام معقدة، مثل قيادة المركبات المستقلة والألعاب الذكية، كما اتسعت تطبيقاته لتشمل الرعاية الصحية والتمويل والنقل والترفيه، مع توقع استمرار تطوره وإحداث مزيد من الإنجازات في السنوات المقبلة (القاسم، ٢٠٢٣).وقد أدى هذا التطور التاريخي المتسارع في الذكاء الاصطناعي إلى تعدد الرؤى العلمية حول مفهومه وطبيعته، الأمر الذي انعكس على اختلاف التعريفات المقدمة له تبعاً لاختلاف المدارس التقنية والمعرفية التي تناولته.

**ثانياً: مفهوم الذكاء الاصطناعي:**

عرفه جوكسيلو بوزكورت (Goksel& Bozkurt,2019,P25) على أنه: قدرة جهاز يتحكم فيه الحاسوب على أداء المهام بطريقة شبيهة بالبشر. وعرفه (Rahmatizadeh et al,2020) بأنه قدرة الآلة على محاكاة العقل البشري من خلال تفسير البيانات والتعلم منها واستخدام هذه البيانات والمعلومات لإكمال المهام بنجاح، حتى في أكثر السيناريوهات غير المتوقعة والجديدة. كما عرفه (خليل، وسليمان،٢٠٢٠، ٨٤) بأنه نوع من التعليم الذي يعتمد على البرامج الحاسوبية المختلفة، التي تتماشى مع متطلبات العصر، وتستخدم على نطاق واسع في الدول المتقدمة تكنولوجيا.

بينما عرفه جسام (٢٠٢١، ١٣٢) بأنه " جعل الحواسيب تكتسب صفة الذكاء من خلال مجموعة من البرامج الذكية والرقمية، يكون لها القدرة على القيام بأشياء ما زالت إلى عهد قريب حصرا على الإنسان كالتفكير والتعلم والتخاطب".

وعرفه (Copeland,2023) على أنه قدرة الكمبيوتر الرقمي أو الروبوت على أداء المهام المرتبطة بالذكاء البشري، مثل القدرة على التفكير أو اكتشاف المعنى أو التعلم من التجارب السابقة، كذلك القيام بمهام معقده للغاية.

ومن خلال استعراض التعريفات السابقة يتضح أن الباحثين اتفقوا على أن الذكاء الاصطناعي يقوم أساساً على محاكاة القدرات العقلية البشرية باستخدام الأنظمة الحاسوبية الذكية، إلا أن بعض التعريفات ركزت على الجانب التقني المرتبط بالخوارزميات والبرمجيات، في حين ركزت تعريفات أخرى على البعد الوظيفي المتمثل في قدرة الأنظمة الذكية على التعلم واتخاذ القرار والتفاعل مع الإنسان. وترى الباحثة أن الذكاء الاصطناعي لم يعد مجرد تقنية حاسوبية تقليدية، بل أصبح منظومة معرفية

متكاملة تسهم في إعادة تشكيل الممارسات التعليمية والبحثية، وهو ما يفسر التوسع المتزايد في توظيفه داخل مؤسسات التعليم العالي، وخاصة في دعم البحث العلمي.

**ثالثاً: أهداف الذكاء الاصطناعي:**

أشارت عبد الوهاب (٢٠٢٠، ٢٦٦) إلى أن المبدأ الأساسي الذي يستند عليه علم الذكاء الاصطناعي ويهدف إليه هو مبدأ معالجة المعلومات مهما كانت نوعية المعلومات وطبيعتها وحجمها، وبطريقة آلية أو نصف آلية، وبشكل مناسب لهدف معين كما أكدت على أن الذكاء الاصطناعي يهدف إلى بناء برمجيات قادرة على أداء سلوكيات تتسم بالذكاء البشري كقدرة الآلة على الاستنتاج المنطقي وجعلها أكثر فائدة.

وقد أشار آل قاسم (٢٠٢٠، ٦) إلى أن الذكاء الاصطناعي يهدف إلى محاكاة الذكاء الإنساني، رغم أن تحقيق ذلك بصورة كاملة لا يزال هدفًا بعيد المنال، كما يسعى إلى معالجة المهام المكثفة بالمعرفة بكفاءة أعلى، وإيجاد اتصال ذكي بين عمليات الإدراك (Perception) والفعل(Action) ، بما يتيح للأنظمة الذكية التفاعل مع البيئة واتخاذ القرارات المناسبة. كذلك يهدف إلى تحسين التفاعل بين الإنسان والآلة، وتعزيز كفاءة الاتصال الإنساني والحاسوبي، بما يسهم في تطوير التطبيقات الذكية وزيادة فاعليتها في مختلف المجالات.

كما أشار الأسطل وآخرون (٢٠٢١، ٧٤٧) إلى أنه يندرج تحت هذه الأهداف ما يلي:

- استخدام وتعظيم فوائد الحاسوب في حل المشكلات وبالتالي تسهيل بعض التغيرات التي تعمل على المساعدة في عملية التدريب والتعلم بأسلوب جيد وغير مكلف.

- تطوير البرامج الحاسوبية بحيث جعلها تتعلم من الخبرات السابقة لتتمكن من حل المسائل.
- تصميم أنظمة ذكية لها نفس خصائص الذكاء البشري، لتتمكن من حل المشكلات باستخدام معالجة الرموز غير الخوارزمية.
- الوصول إلى أنماط معالجة العمليات العقلية العليا التي تحصل داخل العقل البشري.

كما تتنوع أهداف استخدام التقنيات الذكاء الاصطناعي حسب مجالات التطبيق المختلفة، سواء في الزراعة، الصناعة، التعليم، الإدارة، الطب، وغيرها. ومع ذلك، يتوحد جميع هذه الأهداف تحت هدف رئيسي واحد، وهو خدمة البشرية وتذليل الصعوبات والتحديات في مختلف جوانب الحياة، ويتم ذلك من خلال استخدام الذكاء الاصطناعي في تطوير البرمجيات والأنظمة الحاسوبية، بهدف جعلها أكثر ذكاء وقدرة على محاكاة الذكاء البشري.

وباستخدام التقنيات الذكاء الاصطناعي، تصبح البرمجيات والأنظمة الحاسوبية قادرة على اتخاذ القرارات والقيام بالتحليلات والمقارنات، وإيجاد الحلول للمشكلات المعقدة، باستخدام البيانات والمعرفة المتاحة، وعمليات استدلالية متقدمة، وهذا يسهم في تحسين الأداء والفاعلية في مجالات متنوعة، وتحسين جودة الحياة للبشر في المجتمعات المختلفة.

**رابعاً: أهمية الذكاء الاصطناعي:**

أوضح كل من موسى وحبيب (٢٠١٩، ١٢٦) أن أهمية الذكاء الاصطناعي تتمثل في المحافظة على الخبرات البشرية المتراكمة من خلال نقلها إلى الأنظمة الذكية، وإتاحة استخدام اللغة الطبيعية في التفاعل مع الآلات بدلاً من لغات البرمجة، بما

يسهل استخدامها من قبل مختلف فئات المجتمع. كما يسهم في تقليل المخاطر والضغوط الواقعة على الإنسان عبر إسناد المهام الشاقة والمعقدة إلى الآلات الذكية، خاصة تلك التي تتطلب دقة عالية وسرعة في اتخاذ القرار. كذلك تدعم الأنظمة الذكية عمليات صنع القرار بفضل ما تتميز به من استقلالية وموضوعية ودقة، مما يقلل من احتمالات الخطأ والتأثر بالعوامل الشخصية، إضافة إلى توظيفها في العديد من المجالات، مثل تشخيص الأمراض ووصف الأدوية، وتقديم الاستشارات القانونية والمهنية، والتعليم التفاعلي، إلى جانب التطبيقات الأمنية والعسكرية.

**خامساً: مكونات الذكاء الاصطناعي:**

هناك ثلاثة مكونات أساسية للذكاء الاصطناعي هي كالتالي: (شحاته، ٢٠٢٢)

- قاعدة معرفية: وهي عبارة عن مكتبة إلكترونية ذاتية الخدمة تحتوي على معلومات مطلوبة لأداء مهام مخصصة للنظام، وقد تتضمن الأسئلة الشائعة والكتيبات وأداة استكشاف الأخطاء وإصلاحها وغيرها من المعلومات، وهي تمكن النظام من التفاعل والاستجابة لمدخلات المستخدم.
- إجراءات مبرمجة: تتكون من عمليات استنباط واستقراء واستنتاج محاكاة الذكاء الإنساني وأداء المهام المطلوبة.
- واجهة المستخدم للتفاعل مع النظام.

**سادساً: أنواع الذكاء الاصطناعي:**

يشير شمس (٢٠٢٠)، وخليفة (٢٠١٨) إلى أنه يمكن تحديد أنواع الذكاء الاصطناعي بناء على ما يتمتع به من قدرات إلى ثلاثة أنواع، نذكرها فيما يلي:

- الذكاء الاصطناعي الضيق أو الضعيف Narrow or weak Artificial Intelligence: وهو من أبسط أشكال الذكاء الاصطناعي، يتم برمجته من

أجل أداء وظائف معينة تكون داخل بيئة محددة، وتصرفه يكون بمثابة ردة فعل لموقف معين لا يعمل إلا في وجود ظروف بيئية خاصة.

- الذكاء الاصطناعي القوي أو العام Strong or general Artificial Intelligence: ويمتاز بقدرته على جمع المعلومات وتحليلها وعلى تراكم الخبرات من المواقف المختلفة؛ حيث تؤهله هذه الخبرات لاتخاذ قرارات ذكية في المستقبل، مثل ربوت الدردشة الفورية.
- الذكاء الاصطناعي الخارق Super Artificial Intelligence: وهو ما زال قيد التجريب؛ حيث يتميز بقدرته على محاكاة الإنسان.

**ويمكن أن نفرق بين نوعين أساسين له، وهما:**

الأول: ويعمل على محاولة فهم الأفكار البشرية والانفعالات المؤثرة على البشر، وقدرته محدودة في التفاعل الاجتماعي، أما الثاني فهو نموذج النظرية العقل، وهو نموذج يعبر عن حالته الداخلية، ويعمل على التنبؤ بمشاعر الآخرين، ويتفاعل معهم، ويتميز بأنه فائق الذكاء.

**سابعاً: تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية:**

أشار (قرقاجي، ٢٠٢٣، ٧٢) إلى أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يمكن استخدامها في التعليم، نذكرها فيما يلي:

- أتمتة الدرجات والتقييم: يمكن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم في رصد درجات المتعلمين. وجعل الآلة أو الجهاز يعمل على تحليل الإجابات وتقييمها وتقديم تغذية راجعة وردود أفعال وعليه يتم التخطيط للتدريب المناسب لكل متعلم، بالإضافة إلى إعلام المتعلمين وتبليغهم بدرجاتهم، وتمتاز هذه التطبيقات بالبعد عن التحيز والخطأ.

- التغذية الراجعة للمعلم: تعتبر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تقديم التغذية الرجعة من أفضل التطبيقات التي يمكن استخدامها في التعلم، وتعتمد في ذلك على العديد من التقنيات المستحدثة كالدردشة مع الروبوت والتعلم الآلي أو الإلكتروني وبالتالي رصد أبعاد المحادثة وفق ما يقدمه الطالب من إجابات تعكس مستواه التعليمي وذكائه.
- التعلم الشخصي: وهي تطبيقات تهتم بتلبية احتياجات كل متعلم على حده، من خلال تقديم له سلسلة برامج تعليمية تسهم في رفع كفاءته التعليمية مع قدرتها على التكيف مع احتياجات المتعلمين الفردية والجماعية.
- التعلم التكيفي: تحرز هذه التطبيقات تقدمًا ملحوظًا من خلال تعلم المتعلم بشكل فردي، كما تعمل على التعديل على المسارات التعليمية ومناهجها إذا دعت الحاجة لذلك، وتقدم تقريرًا مفصلًا للمعلم حول المقررات التي يصعب على المتعلم فهمها واستيعابها.
- التعليم عن بعد: وهي تطبيقات تقدم فرصًا لتوفير التعليم والاختبارات عن بعد مع فرض أنظمة رقابية تخضع للذكاء الاصطناعي، وهي توفر إمكانية التحقق من مدى مصداقية ودقة الاختبار.
- الوسطاء الافتراضي: وسيلة تعمل على مساعدة المتعلم وإفادته بالإجابات الدقيقة التي يحتاج إليها باستمرار. وقد أجريت تجربة الوسيط الافتراضي في معهد جورجيا للتكنولوجيا بواسطة روبوت مدعم بنظام IBM. وكان يعرف الروبوت باسم جيلواتسون.

كما ذكر (شلتوت، ٢٠٢٣) أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية ذكرها فيما يلي:

- Tutor Al: وهو موقع يتاح من خلاله البحث عن أي معلومات، ويقوم بتقديم معلومات قيمة جداً على هيئة كورس تعليمي، ويمكن استخدامه في إنشاء محتوى تعليمي جيد يساعد على التعلم الذاتي والابتكار.
- Elicit: يوفر الموقع ملفات pdf ومصادر تعليمية متعددة، مما يساعد على توفير الوقت والجهد المبذول أثناء البحث عن المعلومة.
- Scholary : موقع يساعد المستخدم في البحث، ويتم عليه نشر عدد هائل من المقالات البحثية في مختلف التخصصات، وكذلك يقوم بتلخيص أي مقال يطلب منه تلخيصه وإبراز النقاط المهمة الموجودة مما يساعد على توفير الوقت والجهد.
- Typeset: موقع يساعد المستخدم على فهم أي مقال علمي بشكل مبسط كما يقوم بشرح النصوص والرياضيات والجداول المركبة بطريقة علمية مبسطة.
- Elif: موقع يساعد الأطفال على الفهم والاستيعاب لأهم الموضوعات العلمية التي تتناسب مع أعمارهم، وهو مناسب لفئة عمرية كبيرة للأطفال بدءاً من خمس سنوات.
- Visual Sitemaps: موقع يوفر للمستخدم خرائط مرئية للمواقع ورسوم بيانية بجودة عالية.
- Chat GPT: موقع يوفر للمستخدم محادثة قوية بينه وبين الشات (البرنامج)، ويستطيع إمداد المستخدم بكل الأجوبة الخاصة بأسئلته واستفساراته، وإيجاد حلول مناسبة لأي مشكلة تطرح عليه، كذلك يمكن استخدامه من إنشاء محتوى تعليمي جيد يساعد على وعي الطلاب ومراعاة فروقهم الفردية.

- وهناك أيضاً موقعان متميزان هما DALL-E Midjourney عبارة عن مولدات الصور بالذكاء الاصطناعي مدربة على تحويل النص إلى صورة أقرب ما تكون للحقيقة.
- Synthesiq: هو موقع لتولد الفيديو إلى النص العادي إلى مقطع فيديو، وبه أشخاص من الصعب أن يلاحظ المستخدم أن من في الفيديو ليسوا أشخاصًا حقيقيين.

وفي ضوء هذا التوسع الكبير في تطبيقات الذكاء الاصطناعي التعليمية، ظهر تطبيق (ChatGPT)باعتباره أحد أكثر النماذج تطوراً في مجال معالجة اللغة الطبيعية؛ حيث تجاوز دوره حدود المساعدة التقنية التقليدية ليصبح أداة داعمة للبحث العلمي وإنتاج المعرفة، الأمر الذي جعله محور اهتمام العديد من الباحثين والمؤسسات الأكاديمية في السنوات الأخيرة.

**المحور الثاني: ماهية تطبيق CHATGPT (النشأة– المفهوم– الاستخدامات):**

**أولاً: نشأة:** Chat GPT

يشير هذا الاختصار إلى Chat Generative Pre- trained transformer المحرك التوليدي المدرب سابقاً، وتقنية الشات جي بي تي Chat GPT " هي تقنية طورتها شركة أبحاث الذكاء الاصطناعي " أوبن آي (Open Al)" بمدينة سان فرانسيسكو، الشركة يديرها سلم أولتمان، ومن بين داعميها شركة مايكروسوفت وقطب التكنولوجيا أيلون ماسك وشات جي بي تي عبارة عن روبوت أو برنامج يعمل باستخدام الذكاء الاصطناعي، إذ يتحاور مع المستخدم ويجيب على ما يطرح عليه من أسلة بشكل مفصل، ويتذكر كل ما طرح عليه من قبل من أسلة خلال الحوار الذي يتم وكأنه بين شخصين

كما يسمح للمستخدم بتصحيحه إذا ما أخطأ، ويعتذر عن تلك الأخطاء، وقد دربت الشركة ذلك النموذج باستخدام كميات هائلة من المعلومات المتاحة على شبكة الإنترنت وغيرها من المصادر العامة بما في ذلك حوارات ومحادثات من البشرة، بحيث يستطيع أن ينتج نصوصًا أشبه = بالنصوص البشرية من خلال تعلم خوارزميات تقوم بتحليل عدد هائل من البيانات، ويعمل بصورة تشبه الدماغ البشري.

ورغم أن فكرة التشات بوت أو روبوت الدردشة ليست بالجديدة في ما يميز تشاتجي بي تي من غيره هو قدرته الفائقة والفورية على شرح مفاهيم معقدة بكلمات بسيطة، وبإنتاج محتوى من الألف إلى الياء بدون الاقتباس المباشر من مصادر أخرى، كما أنه غير متصل بشبكة الإنترنت، وإن كان قد تم تغذيته ببيانات متاحة عليها، واستخدامات تشات جي بي تي عديدة ومرنة، وتشمل الكثير والكثير من المجالات من شرح مفاهيم علمية معقدة إلى كتابة أكواد (رموز رقمية ) تستخدم في البرمجة، إلى كتابة مقالات وقصائد وقصص جديدة بأي أسلوب تتخيله، وتأليف نكات عن أي موضوع تحدده. (نصر، ٢٠٢٣).

**ثانياً: مفهوم** Chat GPT:

عرفته (Ina,2022) على أنه عبارة عن روبوت لغة كبير تم إنشاؤه بواسطة OpenA1، وهو مصمم لمساعدة المستخدمين في إنشاء نص يشبه الإنسان بناء على مدخلات معينة، ويمكن استخدامه أيضاً في أداء مجموعة متنوعة من المهام، بما في ذلك إنشاء المحادثة وترجمة اللغة، كما تم تدريب هذا الروبوت على كيفية هائلة من البيانات مما يسمح له بإنشاء نص يصعب غالباً تمييزه عن النص الذي يكتبه الإنسان.

وعرفه (JOSHBERSIN,2023) على أنه: "تقنية جديدة تعرف بآلة اللغة التي تستخدم الإحصاء والتعلم المعزز وتعلم فهرسة الكلمات والعبارات والجمل، ويمكن أن يقوم بكتابة المقالات وتلخيص المعلومات.

كما عرفته (Vanessa,2023) بأنه روبوت محادثة مجاني يعمل بالذكاء الاصطناعي يوفر معلومات في الوقت الفعلي حول أي موضوع، ويقوم بتقديم ردود سريعة على استفسارات المستخدم يتعرف Chat GPT على اللغة الطبيعية بناء على السياق ويفهم كلا من الأسئلة والإرشادات.

وعرفته(Somoye,2023) بأنه: "نموذج كبير للغة فهو نوع من خوارزمية التعلم العميق التي يمكنها فهم النص وإنشاؤه وفقاً للبيانات التي تم التدريب عليها، وهذه الأنواع من النماذج لها مجموعة واسعة من الاستخدامات من إنشاء روبوتات المحادثة، والعمل كمحركات بحث، وإنشاء محتوى إبداعي، مثل الكلمات والقصص".

**ثالثاً: كيفية استخدام "Chat GPT" في دعم العملية التعليمية:**

"Chat GPT" هو نموذج لغوي قوي لديه القدرة على إحداث ثورة في مجال التعليم، وذلك من خلال قدرته على فهم مدخلات اللغة الطبيعية والاستجابة لها بطريقه أقرب ما تكون للبشر، ويمكن استخدامه بطرق مختلفة لدعم العملية التعليمية وبشكل خاص الطالب والمعلم، وفيما يلي بعض الطرق التي يمكن من خلالها استخدامه في التعليم بشكل جيد، ويرى عبد العظيم، (٢٠٢٣) أنه يمكن استخدام Chat GPT في التعليم في الجوانب التالية:

- التدريس الآلي: يمكن استخدام Chat GPT كمدرس آلي لتزويد الطلاب بالتغذية الراجعة والدعم الفوريين، ويمكن للمعلمين برمجة Chat GPT للإجابة على الأسئلة المتعلقة بموضوعات محددة، مثل الرياضيات أو التاريخ وتزويد

الطلاب بشروحات مفصلة وموارد إضافية لمساعدتهم على فهم المادة؛ حيث يساعد الطلاب الذين يحتاجون إلى دعم إضافي ويمكن أن يكون أيضا مصدرا قيما للطلاب الذين يدرسون بمفردهم معتمدين على التعلم الذاتي.

- الملاحظات الشخصية: يمكن أيضا استخدامه لتقديم ملاحظات شخصية للطلاب، فعلى سبيل المثال يمكن للمعلمين استخدامه لتصنيف المهام والواجبات وتقديم النقد البناء وتقديم اقتراحات للتحسين، ويمكن أن يساعد ذلك الطلاب على رؤية المجالات التي يحتاجون فيها إلى التحسين ومنحهم الدافع لمواصلة الإنجاز.
- الاختبارات التفاعلية: يمكن استخدامه لإنشاء اختبارات تفاعلية للطلاب حيث يمكن برمجته لطرح الأسئلة وتقديم الإجابات وحتى تقديم معلومات إضافية لمساعدة الطلاب على فهم المواد بشكل أفضل، ويمكن أن يساعد ذلك في إشراك الطلاب وجعل التعلم أكثر تفاعلية ومتعة.
- مساعدة الفصول الافتراضية: يستطيع المعلم توظيفه لتقديم الدعم للطلاب في الفصول الدراسية الافتراضية، وفي التعلم عن بعد، فعلى سبيل المثال يمكن للمعلمين استخدامه للإجابة على أسئلة الطلاب المتنوعة في صندوق المحادثة أثناء المحاضرات المباشرة وتوفير موارد إضافية متنوعة، وسيمثل دعماً للطلاب الذين يواجهون صعوبة في مواكبة وتيرة وسرعة أقرانهم بالصف.

كما حددت مؤسسة لليونسكو (UNESCO, 2023,P54) في كتابها الصادر عن تطبيق جي بيتي في مؤسسات التعليم العالي) استخدامات ال Chat GPT في العملية التعليمية فيما يلي:

- استخدام تقنيات التحليل اللغوي الطبيعي كمساعد شخصي ذكي، يتيح للمتعلمين التفاعل مع الأجهزة الصوتية باستخدام الأوامر الصوتية.
- يستخدم لتحليل النصوص، وفهم اللغات الطبيعة؛ فتتعامل الشبكات العصبية العميقة مع النصوص لفهم اللغة الطبيعة.
- يستخدم لترجمة النصوص من مختلف اللغات، بما في ذلك الترجمة الآلية والفورية للمحتوى.
- يتحاور مع الطلاب، ويقدم لهم الإجابات الفورية عن الأسئلة التي تتطلب منهم الدعم والاستفسار بشكل مفصل. ويتذكر كل ما طرح عليه من أسئلة من قبل المتعلمين خلال الحوار الذي يتم بينهم وكأنهم أشخاص.
- يستطيع أن ينتج نصوصاً تعليمية تهم المتعلمين من خلال تعلم مجموعة من الخوارزميات التي تحلل عددا هائلاً من البيانات؛ بحيث تعمل بصورة تحاكي الدماغ البشري.
- يعمل هذا التطبيق على شرح كثير من المفاهيم العلمية المعقدة، ويستطيع كتابة الأكواد الرمزية والرقمية، ويستخدم في البرمجة، وكتابة المقالات والقصائد، والقصص الجديدة بأساليب تخيلية.
- ابتكار عدد لا نهائي من التصاميم المختلفة حسب الكلمات المفتاحية التي تعطى له، من خلال ابتكار الفكرة التي يريد أن يستوحي منها تصاميمه، بحيث يلبي رغبات المتعلمين.
- اكتشاف طرق جديدة، تمكن الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من تنمية مواهبهم في مجال الإبداع والابتكار والتميز، وأيضا بمساعدة الأفراد الذين ينقصهم

بعض المهارات من تعليم أنفسهم وتطويرها حتى يستطيعوا البقاء في عالم التطورات الذكية.

- تقديم مجموعة من النصائح تتعلق بالحياة التعليمية والوظيفية، ورسم تطلعات المتعلمين المستقبلية، والتمكن من الآليات التي تساعدهم على ذلك.

وبناءً على ما سبق، يتضح أن الذكاء الاصطناعي لم يعد مجرد تقنية داعمة للعملية التعليمية، بل أصبح أحد المحركات الأساسية لتطوير بيئات التعلم والبحث العلمي، الأمر الذي يفرض على الجامعات ضرورة التوسع في دراسة تطبيقاته المختلفة، وخاصة التطبيقات القائمة على النماذج اللغوية التوليدية مثل.ChatGPT

**الدراسات السابقة:**

يمثل عرض الدراسات السابقة خطوة علمية مهمة في بناء الدراسة الحالية، إذ يسهم في الكشف عن الاتجاهات البحثية المرتبطة بموضوع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي –وعلى رأسها تطبيق (ChatGPT) – في التعليم العالي والبحث العلمي، كما يساعد في تحديد الفجوات البحثية، والاستفادة من الأطر النظرية والمنهجية التي اعتمدتها الدراسات السابقة، وتدعيم بناء الدراسة الحالية من الناحيتين النظرية والتطبيقية، ومن هذا المنطلق، حرص الباحث على عرض مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية الحديثة المرتبطة بموضوع الدراسة، مع تنظيمها وفق محاور موضوعية مترابطة، بما يبرز أوجه الاتفاق والاختلاف بينها، ويوضح مدى الاستفادة منها في بناء الدراسة الحالية.

**أولاً: الدراسات التي تناولت دور ChatGPT في دعم البحث العلمي والتعليم العالي**

هدفت دراسة أبو صافي (٢٠٢٤) بعنوان: "دور ChatGPT في التعليم العالي – مراجعة منهجية" إلى تحليل دور تطبيق ChatGPT في التعليم العالي من خلال مراجعة منهجية لـ (٢٦) دراسة منشورة. وأظهرت النتائج أن التطبيق أسهم بصورة واضحة في تحسين مهارات الكتابة والتحرير الأكاديمي، ودعم التعلم الذاتي، وتسهيل عمليات التلخيص والإرشاد البحثي، كما ساعد أعضاء هيئة التدريس في تخفيف الأعباء الروتينية المرتبطة بالأعمال الأكاديمية. وفي المقابل، أشارت الدراسة إلى وجود تحديات تتعلق بالنزاهة الأكاديمية ودقة المحتوى العلمي، وأوصت بضرورة وضع سياسات مؤسسية واضحة وتنفيذ برامج تدريبية تدعم الاستخدام الأخلاقي والفعّال للتطبيق.

كما هدفت دراسة شويني (٢٠٢٤) بعنوان: "توظيف تقنية ChatGPT في تعزيز الابتكار في البحث العلمي لدى الباحثين الجزائريين" إلى التعرف على واقع استخدام ChatGPTلدى الباحثين وطلبة الدكتوراه الجزائريين، من خلال استخدام المنهج الوصفي وتطبيق استبانة إلكترونية. وأظهرت النتائج أن التطبيق يستخدم بصورة متزايدة في توليد الأفكار البحثية، والتلخيص، وصياغة المفاهيم، والترجمة العلمية، مما انعكس إيجابياً على جودة الإنتاج البحثي وسرعة إنجازه. كما كشفت الدراسة عن وجود وعي نسبي بالمخاطر المرتبطة بالانتحال العلمي وتضليل المعلومات، وأوصت بضرورة تطوير برامج تدريبية للباحثين وتنظيم استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي.

وفي السياق نفسه، تناولت دراسة طجين (٢٠٢٣) بعنوان: "التوجهات المستقبلية للذكاء الاصطناعي في البحث العلمي ChatGPT – نموذجًا" إمكانات دمج الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي، مع التركيز على تطبيق ChatGPT بوصفه نموذجاً للذكاء الاصطناعي التوليدي، وأظهرت النتائج قدرة التطبيق على تلخيص النصوص الضخمة، وتوليد الفرضيات العلمية، وصياغة المسودات البحثية، إلا أن الدراسة حذّرت من مخاطر التحيز المعلوماتي وضعف التفكير النقدي لدى بعض المستخدمين، وأوصت بضرورة وضع أطر حوكمة واضحة لتعزيز الاستخدام المسؤول للتقنية.

كما سعت دراسة أبو صفي والقضاة (٢٠٢٤) بعنوان "ChatGPT ودعمه للبحث العلمي في التعليم العالي: منظور شامل" إلى تقييم تأثير ChatGPT على أعضاء هيئة التدريس والطلبة في التعليم العالي باستخدام المنهج الوصفي التحليلي. وأظهرت النتائج فاعلية التطبيق في تبسيط المفاهيم المعقدة، وتحسين جودة الكتابة الأكاديمية، وتوفير الوقت والجهد، إلا أن الدراسة أشارت إلى تفاوت جودة المخرجات العلمية واحتمالية التأثير السلبي على التفكير الذاتي لدى بعض المستخدمين، وأوصت بوضع سياسات تنظيمية واضحة وتقديم برامج تدريبية متخصصة.

ومن الدراسات العربية كذلك، دراسة بوابة البحث العلمي العربي (٢٠٢٢) بعنوان: "الذكاء الاصطناعي وبرنامج ChatGPT: آفاق وفرص ومخاطر"، التي اعتمدت التحليل الوصفي النقدي لتقييم تأثير ChatGPT في البحث العلمي العربي، وأظهرت النتائج أن التطبيق يسهم في تسهيل كتابة المسودات العلمية وتحليل النصوص وتوليد الأفكار، إلا أن الدراسة حذرت من مخاطر تتعلق بالنزاهة العلمية

وفقدان الملكية الفكرية، وأوصت بوضع لوائح أخلاقية واضحة وتنمية مهارات التحقق العلمي لدى الباحثين.

هدفت دراسة أحمد (2026) التي تناولت تصورًا مقترحًا لتطبيق تقنية الميتافيرس في التعليم الجامعي، إلى وضع تصور تربوي مقترح لتطبيق تقنية الميتافيرس في التعليم الجامعي، من خلال التعرف إلى الإطار النظري للتقنية، ورصد أبرز مشكلات التعليم الجامعي في مصر، وتحديد متطلبات تطبيق الميتافيرس، والكشف عن واقع استخدامه داخل البيئة الجامعية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت استبانة طُبقت على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية والعلوم في عدد من الجامعات المصرية، بلغ عددهم (١٨٣) عضو هيئة تدريس. وأظهرت النتائج أن واقع تطبيق تقنية الميتافيرس في التعليم الجامعي جاء بمستوى متوسط؛ حيث بلغ المتوسط العام للاستبانة (١,٦٨)، كما احتلت المتطلبات التعليمية المرتبة الأولى بدرجة تحقق متوسطة، في حين جاءت المتطلبات المادية ومستوى الوعي بالتقنية بدرجات تحقق ضعيفة نسبياً، مما يعكس وجود تحديات تقنية ومعرفية تحد من التوسع في توظيف التقنيات الذكية داخل البيئة الجامعية. وانتهت الدراسة بوضع تصور مقترح لتفعيل استخدام تقنية الميتافيرس في التعليم الجامعي. وتستفيد الدراسة الحالية من هذه الدراسة في تأكيد أهمية تهيئة البيئة الجامعية تقنياً وبشرياً لتبني تطبيقات الذكاء الاصطناعي الحديثة، كما تتفق معها في التركيز على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التقنيات الذكية في المجال الأكاديمي، بينما تختلف عنها في أن الدراسة الحالية تركز بصورة مباشرة على تطبيق ChatGPT ودوره في دعم البحث العلمي داخل جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية.

تناولت دراسة الهاجري وآخرين (2026)فاعلية استخدام الدردشة التفاعلية في تدريس مقرر الدراسات الاجتماعية لتنمية مفاهيم المواطنة الرقمية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بدولة الكويت" مدى فاعلية توظيف تطبيقات الدردشة التفاعلية المعتمدة على الذكاء الاصطناعي (ChatGPT) في تحسين نواتج التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك من خلال تطبيق منهج شبه تجريبي على عينة مكونة من (٥٠) تلميذاً. وأظهرت النتائج أن استخدام الدردشة التفاعلية في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية أسهم بشكل إيجابي في تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية لدى المتعلمين؛ حيث تم إعادة صياغة وحدة "الموارد الوطنية" بالاعتماد على التطبيق. كما أثبتت الدراسة وجود فروق دالة لصالح التطبيق البعدي، مما يعكس فاعلية الدمج التربوي لتقنيات الذكاء الاصطناعي في تحسين فهم المفاهيم وتعزيز التفاعل التعليمي. وأوصت الدراسة بضرورة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التفاعلية في تدريس المقررات المختلفة، خاصة في مراحل التعليم الأساسي، مع التركيز على تنمية مهارات المواطنة الرقمية لدى المتعلمين. وتستفيد الدراسة الحالية من هذه النتائج في إبراز الأثر التعليمي الفعلي لتطبيقات ChatGPT في البيئة التعليمية، كما تتقاطع معها في أهمية توظيف الذكاء الاصطناعي في دعم العملية التعليمية، بينما تختلف عنها في أن الدراسة الحالية تركز على توظيف ChatGPT في دعم البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس في التعليم الجامعي وليس في التعليم المدرسي.

ويتضح من الدراسات السابقة في هذا المحور وجود اتفاق واضح على أن تطبيق ChatGPTأصبح يمثل أداة مهمة في دعم البحث العلمي والتعليم العالي، خاصة في الجوانب المتعلقة بالكتابة الأكاديمية، والتلخيص، وتحسين الوصول إلى المعلومات،

وتوليد الأفكار البحثية. كما اتفقت هذه الدراسات على أهمية وضع ضوابط أخلاقية وتنظيمية للاستخدام، بما يحافظ على النزاهة الأكاديمية ويحد من المخاطر المرتبطة بالمحتوى المولد آلياً. ويلاحظ كذلك أن الدراسات العربية ركزت بصورة أكبر على قضايا الخصوصية والأخلاقيات والواقع التطبيقي داخل البيئة العربية، بينما اهتمت بعض الدراسات بتحليل الأبعاد المستقبلية والتحولات المعرفية المرتبطة باستخدام الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي.

**ثانياً: الدراسات الأجنبية التي تناولت ChatGPT في التعليم العالي والكتابة الأكاديمية:**

هدفت دراسة Dempere (2023) بعنوان "The Impact of ChatGPT on Higher Education" إلى تحليل تأثير ChatGPT في التعليم العالي من خلال مراجعة أدبيات متعددة. وأظهرت النتائج أن التطبيق يمثل أداة فعالة في تخطيط البحوث، وتحليل البيانات النصية، وصياغة النتائج، إضافة إلى دوره في تقديم الدعم الأكاديمي المباشر للطلاب وتسهيل بعض الإجراءات الجامعية. كما أشارت الدراسة إلى وجود تحديات مرتبطة بأخلاقيات الاستخدام والانتحال وفجوة المهارات الرقمية، وأوصت بوضع سياسات مرنة وتقديم تدريب مستمر للطلاب والأكاديميين.

كما أجرت Dos (2025) دراسة بعنوان "A Systematic Review of Research on ChatGPT in Higher Education"، اعتمدت على مراجعة منهجية لـ (٢٠) دراسة منشورة في قواعد بيانات Scopus و Web of Science. وأظهرت النتائج أن ChatGPT أداة فعالة لتحسين الإنتاجية الأكاديمية، ودعم مهارات التنظيم الذاتي والكتابة البحثية، إلا أن الدراسة أشارت إلى مخاطر الاعتماد الزائد على التطبيق وتراجع مهارات التفكير النقدي وانتشار

المعلومات غير الدقيقة، وأوصت بتعزيز الثقافة الرقمية وتطوير سياسات أخلاقية واضحة.

أما دراسة Bhullar (2024) بعنوان "ChatGPT in Higher Education – A Synthesis of the Literature" فقد حللت (٤٧) دراسة منشورة في قاعدة بيانات Scopus بهدف رصد الاتجاهات العالمية المرتبطة باستخدام ChatGPT في التعليم العالي، وأظهرت النتائج استخداماً واسعاً للتطبيق في كتابة البحوث وتوليد المحتوى الأكاديمي، إلا أن الدراسة أكدت وجود مخاوف تتعلق بالأصالة العلمية وزيادة احتمالات الانتحال، ودعت إلى تطوير سياسات مؤسسية للكشف عن المحتوى المولد آلياً وتعزيز مهارات التفكير النقدي.

وفي السياق ذاته، تناولت دراسة Malik (2024) بعنوان "Global Insights: ChatGPT's Influence on Academic and Research Writing" أثر ChatGPT على مهارات الكتابة الأكاديمية في عشر دول، من خلال المقابلات النوعية. وأظهرت النتائج أن التطبيق أسهم في تحسين تحرير النصوص وتوليد الأفكار وصياغة المسودات الأولية، خاصة لدى غير الناطقين باللغة الإنجليزية، إلا أن الدراسة لاحظت تراجعاً في الكتابة الأصلية وارتفاع احتمالات الانتحال العلمي، وأوصت بوضع سياسات جامعية صارمة تنظم الإفصاح عن استخدام الذكاء الاصطناعي.

كما هدفت دراسة Mah (2024) بعنوان "Artificial Intelligence in Higher Education: Faculty Use and Self-Efficacy" إلى فهم كيفية استخدام أعضاء هيئة التدريس لتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي مثل ChatGPT. وأظهرت النتائج استخدام التطبيق في إعداد المواد العلمية وتحسين الكتابة الأكاديمية وتوجيه الطلاب، إلا أنها أشارت إلى وجود تحديات مرتبطة

بالكفاءة التقنية ونقص التدريب المؤسسي، وأوصت بتقديم برامج تدريبية مهنية ودعم تقني مستمر.

أما دراسة Giray (2024) بعنوان "Strengths, Weaknesses, Opportunities, and Threats of Using ChatGPT in Scientific Research" فقد اعتمدت تحليل SWOT لدراسة نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات المرتبطة باستخدام ChatGPT في البحث العلمي، وأظهرت النتائج أن التطبيق يسهم في تسهيل التلخيص والكتابة وتوليد الأفكار، لكنه يواجه تحديات تتعلق بالدقة العلمية والانتحال وضعف الفهم العميق للمحتوى، وأوصت بتطوير مهارات التحقق النقدي لدى المستخدمين.

كما تناولت دراسة Marescotti (2023) بعنوان "To ChatGPT or Not to ChatGPT: The Use of Artificial Intelligence in Writing Scientific Papers" أثر ChatGPT في كتابة البحوث العلمية في مجالات العلوم العصبية والطبية، وأظهرت النتائج أن التطبيق يساعد في تحسين أسلوب الكتابة وتبسيط النصوص، إلا أنه يثير إشكالات تتعلق بموثوقية المصادر وإدراج معلومات غير دقيقة، وأوصت الدراسة بضرورة المراجعة البشرية للنصوص وعدم اعتبار الذكاء الاصطناعي جهة مؤلفة.

ويتضح من الدراسات الأجنبية السابقة أن الاهتمام العالمي بتطبيق ChatGPT تجاوز مجرد النظر إليه كأداة تقنية مساعدة، ليصبح موضوعاً رئيساً في النقاشات الأكاديمية المرتبطة بجودة التعليم العالي ومستقبل البحث العلمي. كما ركزت هذه الدراسات بصورة واضحة على الأبعاد الأخلاقية والمنهجية المرتبطة باستخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي، خاصة ما يتعلق بالنزاهة الأكاديمية، والتحقق من أصالة المحتوى، وتنمية التفكير النقدي لدى الباحثين والطلاب.

**ثالثاً: الدراسات الببليومترية والمراجعات التحليلية للاتجاهات البحثية.**

هدفت دراسة Mittal (2026) بعنوان "Artificial Intelligence in Higher Education: A Bibliometric Analysis (2015–2024)" : إلى تحليل الاتجاهات البحثية المتعلقة بالذكاء الاصطناعي في التعليم العالي، من خلال تحليل ببليومتري لـ (١٦٧١) دراسة منشورة. وأظهرت النتائج ارتفاعاً ملحوظاً في حجم الإنتاج العلمي بعد عام ٢٠٢٢، مع تركيز متزايد على تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي، وأخلاقيات الاستخدام، والنزاهة الأكاديمية، والابتكار في التعليم العالي.

كما أجرت Riyadi (2024) دراسة بعنوان "ChatGPT and Education: A Scopus Bibliometric Analysis"، اعتمدت على تحليل (٤٠٣) دراسة منشورة في قاعدة بيانات Scopus لرصد خريطة الاهتمام العالمي بموضوع ChatGPT في التعليم. وأظهرت النتائج أن أكثر الموضوعات تناولاً كانت النزاهة الأكاديمية، وأمن الاختبارات، وأخلاقيات الذكاء الاصطناعي، وتفاعل الطلاب، كما شددت الدراسة على أهمية وضع ضوابط صارمة للاستخدام الأكاديمي الآمن للتطبيق.

وتكشف هذه الدراسات عن التحول الكبير الذي شهدته الأدبيات العالمية تجاه تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي خلال السنوات الأخيرة، كما تعكس تنامي الاهتمام الأكاديمي ببحث تأثير ChatGPT في التعليم العالي والبحث العلمي من جوانب متعددة، تجمع بين الأبعاد التقنية والأخلاقية والمنهجية.

**التعليق على الدراسات السابقة وأوجه الاستفادة منها:**

من خلال استعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية، يتضح وجود اهتمام بحثي متزايد بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي – وخاصة – ChatGPT في التعليم

العالي والبحث العلمي. وقد أجمعت غالبية الدراسات على أهمية التطبيق في دعم الكتابة الأكاديمية، وتحسين عمليات التلخيص، وتوليد الأفكار البحثية، وتعزيز سرعة الوصول إلى المعلومات، كما أكدت معظم الدراسات ضرورة تنظيم استخدامه من خلال سياسات أخلاقية ومؤسسية واضحة.

كما أظهرت الدراسات وجود عدد من التحديات المرتبطة باستخدامChatGPT ، تمثلت في احتمالات الانتحال العلمي، وضعف موثوقية بعض المعلومات، والتأثير المحتمل على مهارات التفكير النقدي والكتابة الأصيلة، وهو ما يعكس الحاجة إلى الاستخدام الواعي والمسؤول للتطبيق داخل البيئة الأكاديمية.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في عدة جوانب علمية ومنهجية، من أبرزها:

- بناء الإطار النظري المرتبط بالذكاء الاصطناعي التوليدي وتطبيق .ChatGPT
- تحديد أبعاد الدراسة الحالية ومحاورها الرئيسة .
- الاستفادة من المناهج والأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة، خاصة المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة الإلكترونية.
- صياغة أسئلة الدراسة الحالية وتفسير نتائجها في ضوء الأدبيات السابقة.
- تحديد أبرز التحديات والمعوقات المرتبطة باستخدام ChatGPT في البحث العلمي .
- الكشف عن الفجوة البحثية التي تتمثل في ندرة الدراسات الميدانية العربية – وخاصة السعودية – التي تناولت واقع توظيف ChatGPT في دعم البحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

وعلى الرغم من الثراء النسبي في الدراسات السابقة، فإن معظمها اتجه نحو المراجعات النظرية أو التحليلات الببليومترية، في حين لا تزال الدراسات التطبيقية الميدانية في البيئة الجامعية السعودية محدودة، خاصة تلك التي تقيس واقع استخدام ChatGPT في دعم البحث العلمي بصورة مباشرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومن هنا تنبع أهمية الدراسة الحالية، إذ تسعى إلى تقديم دراسة ميدانية تطبيقية داخل جامعة حائل؛ للكشف عن واقع توظيف ChatGPT في دعم البحث العلمي، وتحديد أبرز مجالات استخدامه والمعوقات المرتبطة به، بما يسهم في دعم توجهات الجامعات السعودية نحو الاستخدام الفاعل والمسؤول لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في البيئة الأكاديمية.

**المنهجية والإجراءات:**

**منهج الدراسة:**

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة، وهو منهج قائم على الدراسة الاستقصائية التي يتم فيها توظيف تقنيات الاستقصاء في جمع البيانات عن وقوع أحداث بعينها في مواقف وظروف مختلفة والوصول إلى وصف دقيق وصحيح بهذه العمليات والأنشطة، والأشخاص، بقصد استخدام هذه البيانات لتطوير الدراسات بتصنيف المصادر البشرية، ومصادر المواد الخام، وأنواع معينة من السلوك (أليسون وآخرون، ٢٠٠٢،٢٣- ٢٥) وذلك بوصف واقع توظيف CHATGPT كأحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم البحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

**مجتمع الدراسة:**

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل بالمملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (١٠٣٠) عضو هيئة تدريس، وذلك وفق الإحصاءات الرسمية الصادرة عن عمادة الموارد البشرية/عمادة شؤون أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. وقد اختير هذا المجتمع نظراً لارتباطه المباشر بموضوع الدراسة المتعلقة بواقع توظيف تطبيق (ChatGPT) كأحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم البحث العلمي، باعتبار أن أعضاء هيئة التدريس يمثلون الفئة الأكثر ممارسة للأنشطة البحثية والأكاديمية داخل الجامعة.

**عينة الدراسة:**

تمثلت عينة الدراسة في عينة عشوائية قوامها (٥٠) عضوة هيئة تدريس من كلية البنات جامعة حائل.

الأساليب الإحصائية:

اعتمدت الدراسة الحالية على الأساليب الإحصائية الوصفية لتحليل البيانات التي تم جمعها من أفراد العينة، حيث تم استخدام التكرارات والنسب المئوية لحساب توزيع استجابات المشاركات على فقرات الاستبانة، بالإضافة إلى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بهدف تحديد مستوى الموافقة على محاور الدراسة المختلفة وقياس درجة انتشار الظواهر المدروسة بين أفراد العينة، وتم ذلك بهدف الوصول إلى وصف دقيق لواقع توظيف تطبيق ChatGPT في دعم البحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل.

**أداة الدراسة:**

استخدمت الدراسة الحالية استبانة كأداة لجمع البيانات، وتم تطبيقها على أفراد العينة إلكترونياً عن طريق وسائل التواصل الاجتماعي (إيميل، فيس بوك، تويتر، واتس آب).

وتتكون الاستبانة في صورتها النهائية من (٢٠) عبارة، موزعة على (٣) محاور، هي:

- مدي استخدام الباحثين Chat GP كأحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم البحث العلمي، ومكون من (٧) عبارات.
- إيجابيات استخدام Chat GPT كأحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم البحث العلمي، ومكون من (٧) عبارات.
- المعوقات التي تواجه الباحثين عند استخدام Chat GPT كأحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم البحث العلمي، ومكون من (٦) عبارات.

ويتم الاستجابة على العبارات من خلال تدريج خماسي يتراوح بين (موافق بشدة- غير موافق بشدة) ويقوم الفرد باختيار واحد من بينها، وتم اعتماد سلم ليكرت الخماسي: (غير موافق بشدة- غير موافق- موافق إلى حد ما- موافق- موافق بشدة)، وهي تمثل رقمياً (٥، ٤، ٣، ٢، ١) المقابلة للاستجابات على الترتيب.

**صدق الاستبانة:**

**تم حساب صدق الاستبانة بالطريقة التالية:**

صدق المحكمين: عرضت الاستبانة على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في القياس والتقويم النفسي وتكنولوجيا التعليم ببعض الجامعات العربية، وذلك لتحديد مدى صلاحيتها لما وضع لقياسها؛ حيث حازت جميعها على نسبة اتفاق لا تقل عن ٩٠٪، واعتبر ذلك مؤشرا لصدق الاستبانة.

**ثبات الاستبانة:**

تم حساب ثبات الاستبانة بطريقة معامل ألفا كرو نباخ لمفردات الاستبانة ككل فكانت قيمته (٠,٨٢٩) وهي قيمة مرضية ودالة عند مستوى (٠,٠١).

**نتائج الدراسة ومناقشتها:**

ولاختبار صحة محاور الاستبانة تم حساب التكرارات والنسب المئوية، وكذا حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، ويتضح ذلك بالجدول التالي:

**جدول (١) استجابات أفراد العينة للمحور الأول الخاص بواقع توظيف تطبيق ChatGPT في دعم البحث العلمي.**

| رقم العبارة | التكرارات والنسب | درجة الموافقة | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | غير موافق بشدة | موافق | موافق إلى حد ما | موافق | موافق بشدة | | |
| ١ | ك | ١٠ | ١٥ | ١٢ | ٥ | ٨ | ٢,٧٢ | ١,٩٢ |
| | ٪ | ٢٠ | ٣٠ | ٢٤ | ١٠ | ١٦ | | |
| ٢ | ك | ١٨ | ١٥ | ١٠ | ٣ | ٤ | ٢,٢٠ | ٠,٨٢ |
| | ٪ | ٣٠ | ٣٦ | ٢٠ | ٦ | ٨ | | |
| ٣ | ك | ٢٢ | ١٠ | ٦ | ٧ | ٥ | ٢,٢٤ | ٠,٨٩ |
| | ٪ | ٤٤ | ٢٠ | ١٢ | ١٤ | ١٠ | | |
| ٤ | ك | ١٧ | ١٣ | ٥ | ١٠ | ٥ | ٢,٤٦ | ٠,٩٢ |
| | ٪ | ٣٤ | ٢٦ | ١٠ | ٢٠ | ١٠ | | |
| ٥ | ك | ١٥ | ٦ | ١٠ | ١٥ | ٤ | ٢,٧٤ | ١,٢٠ |
| | ٪ | ٣٠ | ١٢ | ٢٠ | ٣٠ | ٨ | | |
| ٦ | ك | ١٢ | ١٨ | ٨ | ٥ | ٧ | ٢,٣٠ | ٠,٨٦ |
| | ٪ | ٢٤ | ٣٦ | ١٦ | ١٠ | ١٤ | | |

| رقم العبارة | التكرارات والنسب | درجة الموافقة | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | غير موافق بشدة | موافق | موافق إلى حد ما | موافق | موافق بشدة | | |
| ٧ | ك | ١٢ | ١١ | ١٠ | ٧ | ١٠ | ٢,٨٤ | ١,١٣ |
| | ٪ | ٢٤ | ٢٢ | ٢٠ | ١٤ | ٢٠ | | |
| ٨ | ك | ١٠ | ١٠ | ١٠ | ٨ | ١٢ | ٣,٠٤ | ١,١٧ |
| | ٪ | ٢٠ | ٢٠ | ٢٠ | ١٦ | ٢٤ | | |
| ٩ | ك | ١٢ | ١٠ | ١٤ | ٦ | ٨ | ٢,٧٦ | ٠,٩٥ |
| | ٪ | ٢٤ | ٢٠ | ٢٨ | ١٢ | ١٦ | | |
| | ٪ | ٤٠ | ١٤ | ١٤ | ١٢ | ٢٠ | | |
| ١٠ | ك | ١٠ | ٩ | ٩ | ١٢ | ١٠ | ٣,٠٦ | ٠,٨٩ |
| | ٪ | ٢٠ | ١٨ | ١٨ | ٢٤ | ٢٠ | | |
| | ٪ | ١٦ | ٢٠ | ١٨ | ٢٢ | ٢٤ | | |
| ١١ | ك | ٨ | ١٠ | ٩ | ١١ | ١٢ | ٣,١٨ | ١,٢٢ |
| | ٪ | ١٦ | ٢٠ | ١٨ | ٢٢ | ٢٤ | | |

**جدول (٢): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول إيجابيات توظيف تطبيق ChatGPT في دعم البحث العلمي.**

| رقم العبارة | التكرارات والنسب | درجة الموافقة | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | غير موافق بشدة | غير موافق | موافق إلى حد ما | موافق | موافق بشدة | | |
| ١٢ | ك | ١٠ | ١٦ | ١٠ | ٥ | ٩ | ٢,٢٢ | ١,٩٢ |
| | ٪ | ٢٠ | ٣٢ | ٢٠ | ١٠ | ١٨ | | |
| ١٣ | ك | ١٦ | ١٥ | ١٠ | ٥ | ٤ | ٢,٠٤ | ٠,٨٢ |
| ١٤ | ك | ١٥ | ١٢ | ٦ | ٦ | ١١ | ٢,٧٢ | ١,٠٩ |

| رقم العبارة | التكرارات والنسب | درجة الموافقة | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | غير موافق بشدة | غير موافق | موافق إلى حد ما | موافق | موافق بشدة | | |
| | ٪ | ٣٠ | ٢٤ | ١٢ | ١٢ | ٢٢ | | |
| ١٥ | ك | ١٧ | ١٥ | ٩ | ٣ | ٦ | ٢,٣٢ | ٠,٩٤ |
| | ٪ | ٣٤ | ٣٠ | ١٨ | ٦ | ١٢ | | |
| ١٦ | ك | ١٥ | ١٠ | ١٠ | ٦ | ٩ | ٢,٦٨ | ٠,٩١ |
| | ٪ | ٣٠ | ٢٠ | ٢٠ | ١٢ | ١٨ | | |
| ١٧ | ك | ١٩ | ١٤ | ٧ | ٤ | ٦ | ٢,٢٠ | ٠,٨٩ |
| | ٪ | ٣٨ | ٢٨ | ١٤ | ٨ | ١٢ | | |
| ١٨ | ك | ١٥ | ٧ | ١٠ | ٨ | ١٠ | ٢,٥٠ | ١,٠٥ |
| | ٪ | ٣٠ | ١٤ | ٢٠ | ١٦ | ٢٠ | | |
| ١٩ | ك | ١٢ | ٨ | ٥ | ١٣ | ١٢ | ٣,١٠ | ٠,٩٦ |
| | ٪ | ٢٤ | ١٦ | ١٠ | ٢٦ | ٢٤ | | |
| ٢٠ | ك | ٨ | ٥ | ١٢ | ١٠ | ١٥ | ٣,٣٨ | ٠,٩٣ |
| | ٪ | ١٦ | ١٠ | ٢٤ | ٢٠ | ٣٠ | | |

يتضح من جدول (١، ٢) أن (٣٧,٣٣٪) من أفراد العينة لديهم كفاءة في استخدام Chat GPT كأحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم البحث العلمي، وذلك في مقابل (٨,٦٪) يشعرن بالضجر والخوف استخدام هذا التطبيق، كما رفض (١٤,٦٦%) من أفراد العينة استخدام Chat GPT كأحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم البحث العلمي ووافق (٣٣,٩٣%) من أفراد العينة على استخدام Chat GPT كأحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم البحث العلمي، وذلك في مقابل (٧,٢٪) لا يهتممن باستخدام Chat GPT كأحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم البحث العلمي. كما يرى (٣٣,٨%) من

أفراد العينة أن لديهن معوقات تعيق استخدامهم Chat GPT كأحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم البحث العلمي، في حين يرى (٦,٩٣٪) Chat GPT كأحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم البحث العلمي لديه الكثير من الإيجابيات. كما يرفض (٤,٤٪) من أفراد العينة لا يمتلكن مهارات عند Chat GPT كأحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم البحث العلمي، وأخيرا يرفض (٥٪) من أفراد العينة استخدام Chat GPT كأحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم البحث العلمي.

وعلى الرغم من عدم وجود دراسات سابقة تؤيد أو تعارض هذه النتيجة التي توصلت إليها الباحثة نتيجة لندرة الدراسات السابقة في حدود اطلاعها فإن هذه النتيجة يمكن تفسيرها في ضوء متابعة الباحثين العلميين حول كل المستجدات فيما يتعلق بالتقنيات الحديثة في مجال الاتصال وتكنولوجيا المعلومات خاصة فيما يتعلق بالبرامج الذكاء الاصطناعي المحوسبة وتطبيقاتها ومنها تطبيق (Chat GPT) في مجال البحث العلمي، الذي كون لديهم اتجاهات إيجابية؛ الأمر الذي لعب دورًا إيجابيا في هذا الشأن؛ حيث إن وجود اتجاهات إيجابية نحو توظيف (Chat GPT) تطبيق كأحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم البحث العلمي، وأصبح لدى أفراد عينة الدراسة نوع من الألفة بهذا التطبيق وكيفية التعامل معه واستخدامه، وهي نظرة اختلفت عن التصور السابق عن تطبيقات الذكاء الاصطناعي قبل انتشاره بهذا الشكل الحالي على مستوى العالم بأسره.

**مناقشة النتائج:**

في ظل التحولات المتسارعة التي يشهدها الحقل الأكاديمي عالميًّا، أصبح الذكاء الاصطناعي التوليدي، وفي مقدمته تطبيقChatGPT ، أحد أبرز التحولات التقنية

التي أعادت تشكيل ممارسات البحث العلمي داخل مؤسسات التعليم العالي. وقد انعكس هذا التحول بوضوح على بيئة أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل؛ حيث أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود تفاعل متزايد مع هذه التقنيات، سواء على مستوى الاستخدام أو الاتجاهات أو إدراك الفوائد والمعوقات. ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء الأدبيات الحديثة التي أكدت أن ChatGPT لم يعد مجرد أداة مساعدة، بل أصبح عنصرًا فاعلًا في إنتاج المعرفة الأكاديمية وتيسير العمليات البحثية(Dempere, 2023 ؛ Bhullar, 2024).

وفيما يتعلق بارتفاع نسبة الكفاءة في استخدام ChatGPT لدى أفراد العينة (٣٧,٣٣٪)، فإن هذه النتيجة تعكس درجة من التكيف المهني والمعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس مع الأدوات الرقمية الحديثة، وهو ما يتفق مع ما أشارت إليه دراسة Mah (2024) التي أوضحت أن أعضاء هيئة التدريس باتوا يستخدمون تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إعداد المواد العلمية وتحسين الكتابة الأكاديمية. كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تسارع التحول الرقمي داخل الجامعات السعودية ضمن رؤية المملكة ٢٠٣٠، مما أسهم في رفع مستوى الوعي التقني لدى الأكاديميين. في المقابل، أظهرت النتائج وجود نسبة من أفراد العينة يشعرن بالخوف أو التردد عند استخدام(8.6%) ChatGPT ، وهي نتيجة تتسق مع ما توصلت إليه دراسات Giray (2024) وMarescotti (2023)، والتي أكدت أن القلق من دقة المعلومات وضعف التحقق العلمي يمثل أحد أهم العوائق النفسية والمعرفية أمام الاستخدام الفعّال للذكاء الاصطناعي. ويمكن تفسير ذلك بأن بعض أعضاء هيئة التدريس ما زالوا ينظرون إلى هذه التطبيقات بوصفها مصادر غير موثوقة بالكامل، خاصة في ظل غياب معايير واضحة للتحقق من المخرجات العلمية.

أما فيما يتعلق بالاتجاهات نحو استخدامChatGPT ، فقد أظهرت النتائج أن (٣٣,٩٣٪) من أفراد العينة يوافقن على استخدامه في البحث العلمي، مقابل (١٤,٦٦٪) رفضن ذلك. وهذه النتيجة تتسق مع ما أشارت إليه دراسة Abu Safi (2024)ودراسة(2024) Shoaini ؛ حيث أكدت كلتاهما أن الاتجاه العام نحو ChatGPT يميل إلى الإيجابية، خصوصًا في دعم الكتابة الأكاديمية وتوليد الأفكار البحثية. غير أن وجود نسبة رافضة يعكس استمرار الجدل الأكاديمي حول حدود الاعتماد على الذكاء الاصطناعي في إنتاج المعرفة العلمية، وهو ما أكدته – أيضًا– دراسة (2025) Dos التي حذرت من الإفراط في الاعتماد على هذه الأدوات.

وفيما يتعلق بالمعوقات، فقد بينت النتائج أن (٣٣,٨٪) من أفراد العينة يرون وجود تحديات تحد من استخدام ChatGPT في البحث العلمي، وهو ما يتوافق مع ما توصلت إليه دراسة (2024) Bhullar ودراسة(2026) Mittal ؛ حيث أشارتا إلى أن أبرز التحديات تتمثل في قضايا النزاهة الأكاديمية، والانتحال العلمي، وضعف القدرة على التحقق من صحة المحتوى. كما أن نسبة من أشاروا إلى نقص المهارات (٤,٤٪) تعكس وجود فجوة تدريبية، وهي نتيجة تتفق مع دراسة Mah (2024)التي أكدت أهمية بناء برامج تدريبية لتعزيز الكفاءة الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس.

ومن زاوية الفوائد، أوضحت النتائج أن هناك إدراكًا واضحًا لإيجابيات ChatGPTفي دعم البحث العلمي، وهو ما يتسق مع ما ورد في دراسة Abu Safiوالقضاة (٢٠٢٤) ودراسة(2023) Dempere ؛ حيث أشارتا إلى أن التطبيق يسهم في تسريع إنجاز المهام البحثية، وتبسيط المفاهيم المعقدة، وتحسين

جودة الكتابة الأكاديمية. ومع ذلك، فإن هذا الإدراك الإيجابي لا يلغي وجود وعي نقدي لدى أفراد العينة، يتمثل في الحذر من الاستخدام غير المنضبط، وهو ما يعكس نضجًا أكاديميًا في التعامل مع التكنولوجيا الحديثة.

وبشكل عام، فإن النتائج الحالية تؤكد ما ذهبت إليه الدراسات الببليومترية مثل Mittal (2026) وRiyadi (2024)، التي أشارت إلى أن الذكاء الاصطناعي التوليدي أصبح محورًا رئيسًا في البحث العلمي المعاصر، مع تزايد الاهتمام بقضايا الأخلاقيات والنزاهة الأكاديمية. ويُلاحظ أن أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل يعكسون هذا الاتجاه العالمي من خلال مواقفهم المتوازنة بين القبول والتحفظ.

وفي ضوء ذلك، يمكن تفسير نتائج الدراسة الحالية بأنها تعكس مرحلة انتقالية في الثقافة البحثية داخل الجامعات؛ حيث لم يعد السؤال يتعلق بقبول أو رفض ChatGPT، بل بكيفية توظيفه بشكل مسؤول وفعال. كما أن هذا التوازن بين الإيجابيات والمعوقات يعكس وعيًا متناميًا بضرورة دمج الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي دون الإخلال بالمعايير المنهجية والأخلاقية.

**خاتمة الدراسة:**

انطلقت هذه الدراسة من الحاجة إلى استكشاف واقع توظيف تطبيق ChatGPT كأحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم البحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل بالمملكة العربية السعودية. وشملت مراحل البحث مراجعة الأدبيات ذات الصلة، وتحديد مشكلة الدراسة وأهدافها، ثم بناء أداة البحث المتمثلة في استبانة إلكترونية، وتطبيقها على عينة عشوائية من عضوات هيئة التدريس بكلية البنات. وتناولت الدراسة ثلاثة محاور أساسية: درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لتطبيق ChatGPT في بحوثهم، الإيجابيات المتحققة من توظيفه، والمعوقات التي تواجه الباحثين عند استخدامه. وقد أظهرت النتائج أن استخدام ChatGPT في البحث العلمي بات واسع النطاق بين أعضاء هيئة التدريس، كما اتضح وجود اتجاهات إيجابية واضحة لديهم نحو توظيفه، إضافة إلى مستوى ملحوظ من الألفة والاعتياد في التعامل مع التطبيق. وبينت النتائج أن التصورات نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي قد تطورت بشكل ملحوظ مقارنة بالفترات السابقة، مما أسهم في تعزيز دور ChatGPT كأداة فعالة في دعم عمليات البحث العلمي وتطويرها. وتأتي هذه الخلاصة تمهيدًا لعرض التوصيات والمقترحات المستندة إلى نتائج البحث.

**التوصيات:**

في إطار هدف الدراسة، وما أسفرت عنه تحليل الاستبانة التي طبقت إلكترونيا على أفراد عينة الدراسة الميدانية، ووفقا لما أسفر عنه التحليل الإحصائي لاستجابات أفراد العينة، فقد أمكن التوصل إلى العديد من التوصيات لعل من أبرزها ما يلي:

- تعزيز الوعي الأكاديمي بتطبيقات الذكاء الاصطناعي من خلال تنظيم برامج وورش عمل توعوية تستهدف أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا، بهدف توضيح آليات الاستخدام الأكاديمي الرشيد لتطبيق (ChatGPT)، وبيان دوره في دعم البحث العلمي دون الإخلال بأصالة الباحث أو خطوات التفكير العلمي.
- تقديم برامج تدريبية متخصصة لأعضاء هيئة التدريس والباحثين حول كيفية توظيف تطبيق (ChatGPT)في إعداد البحوث العلمية، وتحليل البيانات، وصياغة المحتوى الأكاديمي، بما يسهم في رفع كفاءة الأداء البحثي وتعزيز الاستفادة من التقنيات الذكية في البيئة الجامعية.
- تطوير سياسات وضوابط أكاديمية واضحة تنظم استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي داخل الجامعات السعودية، بما يحقق التوازن بين الاستفادة من الإمكانات التقنية الحديثة والمحافظة على أخلاقيات البحث العلمي والنزاهة الأكاديمية.
- دعم المبادرات البحثية المرتبطة بالذكاء الاصطناعي وتشجيع الدراسات التي تتناول تطبيقات النماذج اللغوية الذكية في المجال الأكاديمي، بما يسهم في تطوير الاستخدامات العلمية لتطبيق (ChatGPT)وتعظيم الاستفادة منه في دعم الإنتاج العلمي.

- توسيع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي داخل البيئة الجامعية بحيث لا يقتصر استخدامها على الجوانب التعليمية فقط، وإنما يمتد إلى دعم الأنشطة البحثية، وتطوير الخدمات الأكاديمية، وتعزيز بيئات التعلم والبحث الرقمي.
- تعزيز البنية التقنية والرقمية في الجامعات بما يدعم الاستخدام الفعال لتطبيقات الذكاء الاصطناعي الحديثة، ويوفر بيئة أكاديمية قادرة على مواكبة التحولات الرقمية المتسارعة في مجال البحث العلمي.

**المقترحات:**

- إجراء دراسات تجريبية تقيس الأثر الفعلي لتوظيف تطبيق (ChatGPT) في تحسين جودة البحث العلمي، من حيث الأصالة العلمية، ودقة التحليل، والالتزام بأخلاقيات البحث.
- إعداد أطر تنظيمية وسياسات مؤسسية واضحة تضبط استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي – وعلى رأسها – (ChatGPT)في البحث العلمي، بما يضمن الاستخدام المسؤول ويحافظ على النزاهة الأكاديمية.
- تنفيذ دراسات مقارنة بين الجامعات السعودية لرصد الفروق في واقع توظيف (ChatGPT) في البحث العلمي، وتحليل العوامل المؤثرة في مستوى الاستخدام والقبول الأكاديمي.
- تصميم برامج تدريبية موجهة لأعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا لتنمية مهارات الاستخدام الأكاديمي الرشيد لتطبيق (ChatGPT)، وقياس أثر هذه البرامج على كفاءة الأداء البحثي.

## قائمة المراجع:

### أولا: المراجع العربية:


أبو صفي، سناء محمد، والقضاة، محمد أمين أحمد. (٢٠٢٤أ). ChatGPT ودعمه للبحث العلمي في التعليم العالي: منظور شامل. مجلة دراسات – جامعة الأردن. https://dsr.ju.edu.jo/djournals/index.php/Edu/article/view/7167

أحمد، أحلام عبد الرحيم. (٢٠٢٦). تصور مقترح لتطبيق تقنية الميتافيرس في التعليم الجامعي. مجلة كلية التربية (أسيوط), ٤٢(١), ١–٦٦. https://doi.org/10.21608/mfes.2026.491476

أبو صفي، سناء محمد، والقضاة، محمد أمين أحمد. (٢٠٢٤ب). دور ChatGPT في التعليم العالي – مراجعة منهجية. مجلة دراسات: العلوم التربوية، ٥١(٣)، ١٨٦–٢٠٠. https://doi.org/10.35516/edu.v51i3.7167

اتحاد مجالس البحث العلمي العربية. (٢٠٢٢). الذكاء الاصطناعي وبرنامج ChatGPT: آفاق وفرص ومخاطر. https://asrh.fasrc.org/2022/

أليسون، بريان جيه، وباري، آر، وجونز، مايكل. (٢٠٠٢). المهارات البحثية للطلاب (ترجمة تيب توب لخدمات التعريب والترجمة). دار الفاروق.

الأسطل، محمود سعيد عبد القادر، وعقل، مجدي محمد مصطفى، والأغا، إياد محمد يوسف. (٢٠٢١). تطوير نموذج قائم على الذكاء الاصطناعي وفاعليته في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الكلية الجامعية للعلوم والتكنولوجيا بخان يونس. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية، ٢٩(٢)، ٧٤٣–٧٧٢.

آل قاسم، فهد عبد الله. (٢٠٢٠). مدخل إلى الذكاء الاصطناعي (الصنعي). https://books-library.net/files/download-pdf-ebooks.org-ku8757.pdf

الهاجري، دلال مبارك راشد، الهاجري، كمال معبد، علي، ممدوح حسين، & عبدالحافظ، ممدوح حسين. (٢٠٢٦). فاعلية استخدام الدردشة التفاعلية في تدريس مقرر الدراسات

الاجتماعية لتنمية مفاهيم المواطنة الرقمية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بدولة الكويت. مجلة كلية التربية (أسيوط), ٤٢(٢), ١٠٧–١٦١.
https://doi.org/10.21608/mfes.2026.502556

جسام، عليه محمد علي. (٢٠٢١). دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة الخدمة التعليمية: دراسة استطلاعية لآراء عينة من العاملين في جامعة الفرات التقنية. المجلة العراقية للعلوم الإدارية والاقتصادية، ١٣(١)، ١٢٧–١٥٤.

حمود، هديل عوني عبد الجواد. (٢٠٢٢). اتجاهات الإعلاميين نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الفضائيات الأردنية [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية الإعلام، جامعة اليرموك.

خليفة، إيهاب مصطفى محمد. (٢٠١٨). فرص وتهديدات الذكاء الاصطناعي في العشر سنوات القادمة. مجلة اتجاهات الأحداث، مركز المستقبل للأبحاث والدراسات المتقدمة، (٢٧)، ١–١٨.

خليل، لينا بنت أحمد، وسليمان، سمر بنت أحمد. (٢٠٢٠). سيناريو تعليمي لاستخدام الذكاء الاصطناعي في الكشف عن الذكاءات المتعددة لدى المتعلمين. المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، (١)، ٧١–٩٨.

الخيبري، صبرية بنت سليمان. (٢٠٢٠). درجة امتلاك معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٩٩، ١١٩–١٥٢.

شحاته، نشوى رفعت أحمد. (٢٠٢٢). توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية. مجلة الجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، ١٠(٢)، ٢٠٥–٢٣٠.

شعبان، أماني عبد الرؤوف. (٢٠٢١). الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعلم العالي. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ١(٨٤)، ١–٢٣.

شلتوت، محمد شوقي السيد. (٢٠٢٣). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم. مكتبة الملك فهد الوطنية.

شمس، نسيب محسن. (٢٠٢٠). الذكاء الاصطناعي وتداعياته المستقبلية على الإنسان. مؤسسة الفكر العربي.
https://arabthought.org/ar/researchcenter/ofoqelectronic-article-details?id=1006

شويني، خالد عبد المجيد، وسردوك، علي أحمد، وحموش، عبد الرزاق محمد. (٢٠٢٤). توظيف تقنية ChatGPT في تعزيز الابتكار في البحث العلمي (دراسة على عينة من الباحثين الجزائريين). مجلة الإعلام والمجتمع، ٨(١)، ٤٠٣–٤٢١.
https://asjp.cerist.dz/en/article/252284

طجين، سمير عبد الحميد، ومباركي، صالح عبد القادر. (٢٠٢٣). التوجهات المستقبلية للذكاء الاصطناعي في البحث العلمي (ChatGPT) نموذجًا.
https://www.academia.edu/109535003

عبد العظيم، عمرو محمد أحمد. (٢٠٢٣، مايو ٢٥). كيفية استخدام "Chat-GPT"في التعليم. جريدة الرؤية. https://alroya.om/p/317141

عبد الوهاب، إيمان سعيد عبد الجواد. (٢٠٢٠). أثر تفاعل بعض نظم الذكاء الاصطناعي والمستوى الدراسي على الوعي الذاتي وجودة الحياة لدى عينة من طلاب المرحلة العمرية (١٦–١٧). دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١٩(١)، ٢٥٩–٢٩٨.

العتل، محمد علي مبارك، والعنزي، إبراهيم أحمد محمد، والعجمي، عبد الرحمن ناصر. (٢٠٢١). دور الذكاء الاصطناعي (AI)في التعليم من وجهة نظر كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. مجلة الدراسات والبحوث التربوية، ١(١)، ٣٠–٦٤.

القاسم، أمجد عبد القادر. (٢٠٢٣). نشأة الذكاء الاصطناعي وأهميته واستخداماته ومخاطره. مجلة العلوم. https://al3loom.com/نشأة-الذكاء/

القحطاني، أمل بنت سفر، والدايل، صفية بنت صالح. (٢٠٢١). مستوى الوعي المعرفي بمفاهيم الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن واتجاهاتهم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢٢(١)، ١٦٣–١٩٢.

القحطاني، غادة بنت عبد العزيز. (٢٠٢٢). واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية ومعوقاته ومتطلبات تطبيقه بجامعة الملك سعود من وجهة نظر هيئة التدريس بالجامعة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦(٥٥)، ١–٢٣.

القرالة، فؤاد يوسف، وطه، منال صالح. (٢٠٢٢). مدى إمكانية تطبيق الذكاء الاصطناعي في كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة.

قرقاجي، أشواق دحمان غزة. (٢٠٢٣). توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي ودرجة أهميتها في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي الحاسب الآلي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٧(٤٢)، ٦٥–٨٦.

محمود، عبد الرازق عبد العزيز. (٢٠٢٠). تطبيقات الذكاء الاصطناعي: مدخل لتطوير التعليم في ظل تحديات فيروس كورونا. المجلة العالمية للبحث في العلوم التربوية، ٣(٤)، ١٧١–٢٢٤.

المطيري، عادل مجبل عايد. (٢٠١٩). الذكاء الاصطناعي مدخلاً لتطوير صناعة القرار التعليمي في وزارة التربية بدولة الكويت. مجلة البحث العلمي في التربية، ٢٠(١١)، ٥٧٣–٥٨٨.

الملتقى العلمي التربوي. (٢٠٢١، مارس ٢٣). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم والتعلم [ورقة مقدمة]. كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

المؤتمر الإقليمي الثالث للتميز في التعليم. (٢٠١٩، أغسطس ٣–٨). مركز اليوبيل للتميز التربوي، الأردن.

موسي، عبد الله بلال محمد، وحبيب، أحمد محمد السيد. (٢٠١٩). الذكاء الاصطناعي ثورة في تقنيات العصر. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

نصر، سمية سعيد. (٢٠٢٣، يناير ٥). الذكاء الاصطناعي ما هو "تشات جي بي تي" الذي وصفه ماسك بأنه "جيد بشكل مخيف"؟. BBC News عربي. https://www.bbc.com/arabic/science-and-tech-64140980.

## ثانياً: المصادر الأجنبية والعربية المترجمة للأجنبية:


Abd al-Azim, A. M. A. (2023). Kaifiyat Istikhdam "Chat-GPT" fi al-Ta'lim [How to use "Chat-GPT" in education]. Al-Roeya.

Abd al-Wahhab, I. S. A. (2020). Athar Tafa'ul Ba'd Nuzum al-Dhaka' al-Istina'i [The impact of AI systems interaction on self-awareness]. Dirasat Arabiyya fi al-Tarbiya wa Ilm al-Nafs, 19(1), 259–298.

Abu Safi, S. M., & Al-Qudah, M. A. A. (2024a). ChatGPT wa Da'muhu lil-Bahth al-Ilmi fi al-Ta'lim al-Ali: Manzur Shamil [ChatGPT and its support for scientific research in higher education: A comprehensive perspective]. Majallat Dirasat – Jamia't al-Urdun.

Abu Safi, S. M., & Al-Qudah, M. A. A. (2024b). Dawr ChatGPT fi al-Ta'lim al-Ali – Muraja'a Manhajiyya [The role of ChatGPT in higher education – A systematic review]. Majallat Dirasat: Al-Ulum al-Tarbawiyya, 51(3), 186–200.

Al-Astal, M. S. A., Aql, M. M. M., & Al-Agha, I. M. Y. (2021). Tatwir Namudhaj Qa'im ala al-Dhaka' al-Istina'i wa Fa'iliyatuhu fi Tanmiyat Maharat al-Barmaja [Developing an AI-based model and its effectiveness in developing programming skills]. Majallat al-Jamia't al-Islamiyya lil-Dirasat al-Tarbawiyya, 29(2), 743–772.

Al-Atal, M. A. M., Al-Anzi, I. A. M., & Al-Ajmi, A. N. (2021). Dawr al-Dhaka' al-Istina'i (AI) fi al-Ta'lim [The role of artificial intelligence (AI) in education]. Majallat al-Dirasat wa al-Buhuth al-Tarbawiyya, 1(1), 30–64.

Aldosari, S. (2020). The future of higher education in the light of artificial intelligence transformations. International Journal of Higher Education, 9(3), 145–151.

Al-Khaibari, S. S. (2020). Darajat Imtilak Ma'limat al-Marhala al-Thanawiyya li-Maharat Tawzif al-Dhaka' al-Istina'i [The degree to which secondary school teachers possess AI employment skills]. Majallat Jamia't al-Fayyum lil-Ulum al-Tarbawiyya wa al-Nafsiyya, 199, 119–152.

Allison, B. J., Barry, R., & Jones, M. (2002). Al-Maharat al-Bahthiyya lil-Tullab [Research skills for students] (Tip Top for Translation, Trans.). Dar al-Faruq.

Al-Mutairi, A. M. A. (2019). Al-Dhaka’ al-Istina’i Madkhalan li-Tatwir Sina’at al-Qarar al-Ta’limi [Artificial intelligence as an entry point for developing educational decision-making]. Majallat al-Bahth al-Ilmi fi al-Tarbiya, 20(11), 573–588.

Al-Qahtani, A. S., & Al-Dayel, S. S. (2021). Mustawa al-Wa’i al-Ma’rifi bi-Mafahim al-Dhaka’ al-Istina’i [Awareness level of AI concepts among students of Princess Nourah University]. Majallat al-Ulum al-Tarbawiyya wa al-Nafsiyya, 22(1), 163–192.

Al-Qahtani, G. A. (2022). Waqi’ Istikhdam al-Dhaka’ al-Istina’i fi Idarat al-Mawarid al-Bashariyya [The reality of using AI in human resources management]. Majallat al-Ulum al-Tarbawiyya wa al-Nafsiyya, 6(55), 1–23.

Al-Qarala, F. Y., & Taha, M. S. (2022). Mada Imkaniyat Tatbiq al-Dhaka’ al-Istina’i fi Kulliyat al-Tarbiya al-Riyadiyya [Master's thesis, Mutah University].

Al-Qasim, F. A. (2020). Madkhal ila al-Dhaka’ al-Istina’i (al-San’i) [Introduction to artificial intelligence].

Al-Qasimi, A. A. (2023). Nash’at al-Dhaka’ al-Istina’i wa Ahammiyatuhu wa Istikhdamatuhu [The emergence of AI, its importance, uses, and risks]. Al-Ulum.

Al-Smadi, M. (2023). ChatGPT and beyond: The generative AI revolution in education. arXiv. https://doi.org/10.48550/arXiv.2311.15198

Arend, B. (2018). Investigating Siri as a virtual assistant in a learning context. In Proceedings of 12th annual International Technology, Education and Development Conference 2018 (March 5–7, Valencia, Spain).

B.J. Copeland. (2023). Artificial intelligence. Britannica. https://www.britannica.com/technology/artificialintelligence

Bhullar, P. S., Joshi, M., & Chugh, R. (2024). ChatGPT in higher education: A synthesis of the literature and a future research agenda. Education and Information Technologies. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12723-x

Dempere, J., Modugu, K., Allam, H., & Ramasamy, L. (2023). The impact of ChatGPT on higher education. Frontiers in Education. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1206936

Dos, I. (2025). A systematic review of research on ChatGPT in higher education. European Educational Researcher, 8(2), 59–76. https://doi.org/10.31757/euer.824

Farzaneh, A. H., Kim, Y., Zhou, M., & Qi, X. (2019). Developing a deep learning-based affect recognition system for young children. In International Conference on Artificial Intelligence in Education (pp. 73–78). Springer, Cham.

Funmi Looi Somoye. (2023). A new buzz in teaching and learning: Chat GPT.

Giray, L., Jacob, J., & Gumalin, D. L. (2024). Strengths, weaknesses, opportunities, and threats of using ChatGPT in scientific research. International Journal of Technology in Education, 7(1), 40–58. https://doi.org/10.46328/ijte.618

Goksel, N., & Bozkurt, A. (2019). Artificial intelligence in education: Current insights and future perspectives. In Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism. https://www.researchgate.net/publication/332704741_Artificial_Intelligence_in_Education_Current_Insights_and_Future_Perspectives

Ina. (2022). The history of chatbots – From Eliza to ChatGPT. https://onlim.com/en/the-history-ofchatbots/

Ittihad Majalis al-Bahth al-Ilmi al-Arabi. (2022). Al-Dhaka' al-Istina'i wa Barnamaj ChatGPT: Afaq wa Furas wa Makhatir [AI and ChatGPT: Horizons, opportunities, and risks].

Jassam, A. M. A. (2021). Dawr Tatbiqat al-Dhaka' al-Istina'i fi Tahsin Jawdat al-Khidma al-Ta'limiyya [The role of AI applications in improving educational service quality]. Al-Majalla al-Iraqiyya lil-Ulum al-Idariyya wa al-Iqtisadiyya, 13(1), 127–154.

JOSHBERSIN. (2023). Understanding Chat-GPT, and why it's even bigger than you think.

https://joshbersin.com/2023/01/understanding-chat-gpt-and-why-its-even-bigger-than-you-think/

Khalifa, I. M. M. (2018). Furas wa Tahdidat al-Dhaka' al-Istina'i fi al-Ashr Sanawat al-Qadima [Opportunities and threats of AI in the next ten years]. Majallat Ittijahat al-Ahdath, (27), 1–18.

Khalil, L. A., & Sulaiman, S. A. (2020). Sinaryu Ta'limi li-Istikhdam al-Dhaka' al-Istina'i [An educational scenario for using AI to detect multiple intelligences]. Al-Majalla al-Arabiyya lil-Adab wa al-Dirasat al-Insaniyya, (1), 71–98.

Khaya, Himmelman. (2023). Is Chat GPT the future of teaching? https://www.grid.news/story/technology/2023/02/21/is-ChatGPT-the-future-of-cheating-or-the-future-ofteaching/

Kuleto, V., Ilić, M., Dumangiu, M., Ranković, M., Martins, O., Păun, D., & Mihoreanu, L. (2021). Exploring opportunities and challenges of artificial intelligence and machine learning in higher education institutions. Sustainability, 13(18), 10424.

Mah, D. K., & Groß, N. (2024). Artificial intelligence in higher education: Faculty use, self-efficacy, and development needs. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 21(58). https://link.springer.com/article/10.1186/s41239-024-00490-1

Mahmoud, A. A. A. (2020). Tatbiqat al-Dhaka' al-Istina'i: Madkhal li-Tatwir al-Ta'lim [AI applications: An entry point for developing education under COVID-19]. Al-Majalla al-Alamiyya lil-Bahth fi al-Ulum al-Tarbawiyya, 3(4), 171–224.

Malik, M. A., Amjad, A. I., Aslam, S., & Fakhrou, A. (2024). Global insights: ChatGPT's influence on academic and research writing. Frontiers in Research Metrics and Analytics. https://doi.org/10.3389/frma.2024.1486832

Marescotti, M. (2023). To ChatGPT or not to ChatGPT: The use of AI in writing scientific papers. Brain Communications, 5(6). https://doi.org/10.1093/braincomms/fcad266

Mittal, N., Batra, G., & Sijariya, R. (2026). Artificial intelligence in higher education: A bibliometric analysis (2015–2024). Artificial

Intelligence in Education. https://doi.org/10.1108/AIIE-04-2025-0076

Mousa, A. B. M., & Habib, A. M. S. (2019). Al-Dhaka' al-Istina'i Thawra fi Taqniyat al-Asr [AI: A revolution in modern technologies]. Al-Majmu'a al-Arabiyya.

Nasr, S. S. (2023). Al-Dhaka' al-Istina'i ma huwa "ChatGPT" [Artificial Intelligence: What is "ChatGPT"?]. BBC News Arabic.

Qarqaji, A. D. G. (2023). Tawzif Tatbiqat al-Dhaka' al-Istina'i wa Darajat Ahammiyatuhu [Employing AI applications and their importance from computer teachers' perspectives]. Majallat al-Ulum al-Tarbawiyya wa al-Nafsiyya, 7(42), 65–86.

Rahmatizadeh, S., Valizadeh-Haghi, S., & Dabbagh, A. (2020). The role of artificial intelligence in management of critical COVID-19 patients. Journal of Cellular & Molecular Anesthesia (JCMA), 5(1), 16–22.

Robert, J. (2022). Human intelligence. Britannica. https://www.britannica.com/science/human-intelligence-psychology

Sha'ban, A. A. (2021). Al-Dhaka' al-Istina'i wa Tatbiqatuhu fi al-Ta'lim al-Ali [AI and its applications in higher education]. Al-Majalla al-Tarbawiyya, 1(84), 1–23.

Shaltout, M. S. S. (2023). Tatbiqat al-Dhaka' al-Istina'i fi al-Ta'lim [AI applications in education]. King Fahd National Library.

Shams, N. M. (2020). Al-Dhaka' al-Istina'i wa Tada'iyatuhu al-Mustaqbaliyya ala al-Insan [AI and its future implications for humans]. Arab Thought Foundation.

Shehata, N. R. A. (2022). Tawzif Tatbiqat al-Dhaka' al-Istina'i fi al-Amaliyya al-Ta'limiyya [Employing AI applications in the educational process]. Majallat al-Jam'iyya al-Misriyya lil-Kumbiyutar al-Ta'limi, 10(2), 205–230.

Shwayni, K. A., Sardouk, A. A., & Hammoush, A. M. (2024). Tawzif Taqniyat ChatGPT fi Ta'ziz al-Ibtikar fi al-Bahth al-Ilmi [Employing ChatGPT technology to enhance innovation in scientific research]. Majallat al-I'lam wa al-Mujtama', 8(1), 403–421.

Tajin, S. A., & Mbarki, S. A. (2023). Al-Ittijahat al-Mustaqbaliyya lil-Dhaka' al-Istina'i fi al-Bahth al-Ilmi [Future trends of AI in scientific research: ChatGPT as a model].

Unesco. (2023). Chat GPT and artificial intelligence in higher education. Unesco, United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.

Vanessa Arnold. (2023). Chat GPT subscription – What advantages it has. https://neuroflash.com/ChatGPT-subscription-what-advantages-it-has/

Wang, S., Yu, H., Hu, X., & Li, J. (2020). Participant or spectator? Comprehending the willingness of faculty to use intelligent tutoring systems in the artificial intelligence era. British Journal of Educational Technology, 51(5), 1657–1673.

# Analyzing the Reality of Digital Well-Being and the Use of Digital Tools in the School Environment among Secondary School Students

**Dr. Sameiha Alhussain Khawaji**

**Department Educational Science – Faculty Arts and Humanities**

**Jazan University - Saudi Arabia**

# تحليل و اقع الرفاهية الرقمية واستخدام الأدوات الرقمية في البيئة المدرسية لدى طلبة المرحلة الثانوية

د. سميحة الحسين خواجي

قسم العلوم التربوية – كلية الفنون والعلوم الإنسانية
جامعة جازان - المملكة العربية السعودية

تاريخ تقديم البحث: ١٥/٠٨/١٤٤٧ هـ  تاريخ قبول البحث: ١٦/٠١/١٤٤٨ هـ

**ملخص الدراسة:**

تناولت هذه الدراسة الرفاه الرقمي لدى ١٤٦ طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في المدارس العالمية التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان، وأثره في أدائهم الأكاديمي. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، من خلال توظيف المدخلين الكمي والنوعي. وجُمعت البيانات باستخدام استبانة قاست عددًا من الأبعاد، من بينها: وقت استخدام الشاشات، والسلوك الرقمي، وتأثير الأدوات الرقمية في التفاعلات الاجتماعية والنتائج الأكاديمية.

وكشفت النتائج أن أكثر من ٦٠٪ من الطلبة وافقوا على أن مدارسهم تعزز الرفاه الرقمي من خلال توفير الموارد التعليمية وخدمات الدعم. كما أفاد ٧١,٩٪ من الطلبة بأن الأدوات الرقمية تساعدهم على توفير الوقت في إنجاز الواجبات المدرسية، وأظهرت النتائج كذلك وجود علاقة ارتباطية سلبية متوسطة بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي والأداء الأكاديمي؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط ($R = -0.52, P < 0.05$)، كما حددت الدراسة عددًا من التحديات المؤثرة في الرفاه الرقمي لدى الطلبة، من أبرزها: الإفراط في استخدام الشاشات، والضغوط الأكاديمية، والعزلة الاجتماعية.

وتؤكد الدراسة الحاجة الملحّة إلى تعزيز العادات الرقمية الصحية، وبناء أنظمة دعم فاعلة داخل المدارس، بما يسهم في تحسين الرفاه العام للطلبة. وقدمت الدراسة توصيات عملية لصنّاع القرار، والتربويين، وأولياء الأمور؛ بهدف إيجاد بيئة رقمية أكثر توازنًا ودعمًا للطلبة، كما تسهم هذه الدراسة في إثراء المعرفة المتنامية حول الاستخدام الفعّال للأدوات الرقمية في التعليم، وتحدد أبرز المجالات التي تتطلب تدخلًا لتعزيز الرفاه الرقمي لدى الطلبة.

**الكلمات المفتاحية:** الرفاهية الرقمية، التحصيل الأكاديمي، وقت استخدام الشاشات، استخدام وسائل التواصل الاجتماعي.

# Analyzing the Reality of Digital Well-Being and the Use of Digital Tools in the School Environment among Secondary School Students

**Dr. Sameiha Alhussain Khawaji**
Department Educational Science – Faculty Arts and Humanities
Jazan University - Saudi Arabia

**Abstract:**

This study examined the digital well-being of 146 secondary school students in international schools under the Jazan Region Education Administration and its impact on academic performance. The study used a descriptive survey method, incorporating both quantitative and qualitative approaches. Data were collected through questionnaires, which measured dimensions such as screen time, online behaviour, and the influence of digital tools on social interactions and academic outcomes. The findings revealed that more than 60% of students agreed that their schools promoted digital well-being through educational resources and support services. Additionally, 71.9% of students reported that digital tools helped them save time in completing school assignments, while a moderate negative correlation was found between social media usage and academic performance ($r = -0.52$, $p < .05$). The study also identified challenges affecting students' digital well-being, including excessive screen time, academic pressure, and social isolation.

The study also highlights the critical need to promote healthy digital habits and establish robust support systems within schools to enhance students' overall well-being. Practical recommendations were provided for policymakers, educators, and parents to create a more supportive and balanced digital environment for students. This research contributes to the growing body of knowledge on the effective use of digital tools in education and identifies key areas requiring intervention to foster digital well-being.

**key words:** digital well-being, academic achievement, screen time, social media use.

## Introduction:

### Brief overview of digital technology's pervasive role in education:

The concept of digital technology and its use in education has become more prevalent and is considered to contribute to many transformations in student learning and teacher instruction (Clark-Wilson, Robutti, and Thomas, 2020). The use of tablets, interactive whiteboards, online learning platforms, and educational applications has significantly transformed education by enhancing student engagement, improving access to learning resources, and supporting interactive teaching and learning practices (Scully, Lehane, and Scully, 2021). Digital technology systems in education offer a variety of resources and tools that enhance educational experiences (Sailer, Murböck, and Fischer, 2021).

One of the key features of educational technology systems is their ability to personalize learning experiences (Alamri, Watson, and Watson, 2021). Flexible and adaptive software allows students to receive tailored instruction that corresponds with their specific abilities and learning styles, enabling them to progress at their own pace. Digital tools also support collaboration among teachers and students (Pinto and Leite, 2020). This is especially useful when geographical boundaries need to be crossed to enable communication and knowledge sharing on a global scale. Digital technology provides students and teachers with access to a wealth of resources and information that would otherwise be difficult to obtain under normal conditions (Sailer, Murböck, and Fischer, 2021). With digital tools and technology, students can conduct research easily, access educational materials, and

engage with diverse experts around the world. This helps expand students' horizons and enriches their learning experiences (Pinto and Leite, 2020).

Moreover, the use of digital technology has modernized the way assessment methods are carried out in schools. Teachers are able to track students' progress from multiple perspectives (Alieksieienko et al., 2022). They can also tailor instruction to meet students' individual needs. Digital portfolios, online assessments, and data analytics offer valuable insights into student learning and support educators in making informed decisions about teaching interventions and strategies (Clark-Wilson, Robutti, and Thomas, 2020).

Generally, digital tools and resources have become an integral part of modern student life and education (Valverde-Berrocoso et al., 2021). Technology in education offers personalized opportunities for learning, access to information, and collaboration (Alamri, Watson, and Watson, 2021). The pervasive role of digital technology in education continues to shape the future of education and provides innovative solutions to the many challenges that students and educators face (Haleem, Javaid, Qadri, and Suman, 2022).

**Overview of digital well-being and its impact on academic achievement:**

The notion of digital well-being can be conceptualized as the state of physical, social, and mental health of individuals within the digital world (Spiteri and Chang Rundgren, 2020). The concept comprises all possible impacts of digital technologies on both individuals and society. These impacts include behaviours, relationships, and overall well-being (Decuypere,

Grimaldi, and Landri, 2021). In the current digital age, technology plays a pivotal role in everyday life; therefore, understanding and promoting digital resources and tools in education is important (Bernacki, Greene, and Crompton, 2020). It is even more important to understand how digital systems can positively contribute to students' well-being.

There are various reasons why digital well-being is important for individuals using digital systems. First, excessive use of digital resources and online platforms can have negative impacts on individuals' mental health, such as nervousness, increased stress, and sometimes depression (Daniel, Robin, and Aleksander, 2022). The use of digital systems could also contribute to physical health issues, such as sedentary behaviour linked to excessive screen time, which can sometimes lead to obesity and musculoskeletal disorders. Second, digital well-being is often closely related to social well-being (Boursier, Gioia, Musetti, and Schimmenti, 2020). Over-reliance on digital communication and overuse of digital or online platforms can significantly reduce face-to-face interactions, which are important for building and maintaining social relationships. From another perspective, exposure to online harassment and cyberbullying can have detrimental consequences for individuals' emotional and social well-being (Copp, Mumford, and Taylor, 2021).

Besides, digital well-being is important because it provides people with the necessary balance between offline and online activities. Excessive screen time can contribute to a range of issues, including decreased productivity and sleep disturbances (Dienlin and Johannes, 2020). By promoting digital well-being, individuals, especially students, can develop healthier habits and

ensure that the use of technology enhances their learning rather than detracts from their overall well-being (Decuypere, Grimaldi, and Landri, 2021). In summary, digital well-being is a multidimensional concept that includes perspectives on health and quality of life within the digital era. By understanding its importance and taking steps to promote it, people can benefit from technology while reducing its negative impacts on their well-being (Gromova, 2021).

Digital well-being can also affect students' academic achievement and learning outcomes. Students who have good digital habits are likely to be better able to concentrate, manage their time, and engage in an academic environment than students who overuse technology (such as gaming and social media), which can lead to decreased attention span, productivity, and academic performance. Recent studies have demonstrated that unhealthy digital behaviours (for example, excessive screen time and digital distractions) have been associated with a reduction in academic focus and success in adolescents (Tang et al., 2021; Dixit and Rajaura, 2023). Also, if digital tools (for example, PCs, tablets, smartphones) are used correctly in education and have a good foundation of digital well-being practices, they can support collaborative learning and research-based skills, and provide motivation to learn through the use of technologies in education (Bernacki, Greene and Crompton, 2020). Therefore, promoting digital well-being among students is essential not only for their psychological and social health but also for improving their academic success and overall educational development.

**Importance of addressing digital well-being among high school students:**

The research study sought to address the digital well-being of high school students in international schools in the Jazan Region. This study is significant. First, high school students are at a critical stage of development, a period when they are shaping their habits and identities (Hermino and Arifin, 2020). Excessive exposure to the digital environment can have detrimental and long-lasting effects on their physical, mental, and social well-being (Todorova and Georg, 2023).

In terms of academics, distractions caused by digital technologies can prevent students from being productive and focused (Hermino and Arifin, 2020). Educators and other stakeholders can promote students' digital well-being to help improve their academic performance. High school students are particularly vulnerable to various online risks and social pressures, such as social isolation and cyberbullying (Copp, Mumford, and Taylor, 2021). Addressing students' digital well-being can help them navigate the challenges associated with the digital environment and develop healthy relationships both offline and online.

From another perspective, promoting the digital well-being of high school students involves improving their digital literacy skills. This can take the form of teaching students to critically evaluate online information (Hoehe and Thibaut, 2020). They can also learn how to effectively manage their online presence. In doing so, they are empowered to make more informed decisions in the digital world (Korte, 2020). This is a key component of the

contemporary digital era, as digital literacy is a pivotal skill for achieving success in the modern education system.

Moreover, addressing the digital well-being of high school students can be viewed as a way of preparing them for the future. In a more digitalized world, it is crucial to help students develop healthy habits in the use of digital resources and tools (Decuypere, Grimaldi, and Landri, 2021). It is also important to equip students with the relevant skills they require to thrive in digital settings. Parents and educators can support them in maintaining a healthy balance between offline and online activities. Overall, addressing high school students' digital well-being is necessary to support their success and development (Hermino and Arifin, 2020). Promoting students' healthy relationship with technology can help parents and educators guide students in navigating the digital world responsibly and prepare them to handle future opportunities and challenges in the digital era (Korte, 2020).

**Specific focus on international schools in the Jazan Region:**

Digital well-being takes center stage in the context of international schools in the Jazan Region. High schools within the region are known for using high-end digital resources and technologies in their education systems (Alkaser, 2023). This greatly enhances students' educational experiences. Nevertheless, it also raises concerns about the potential harmful impacts of prolonged exposure to digital resources and online platforms on students' well-being.

In such a context, it is important to understand and promote digital well-being. Students in international

schools may have different patterns of access to and use of technology compared with their counterparts in public schools (Alkaser, 2023). Consequently, interventions should be tailored to address the individual needs and challenges faced by students in international schools in the Jazan Region.

Focusing on digital well-being in the present study will greatly assist policymakers and educators in ensuring that technologies foster learning outcomes while safeguarding students' mental, social, and physical well-being (Alqassim et al., 2022). Such practices can include promoting healthy technology habits, providing guidance on the responsible use of digital tools and resources, and implementing measures to address the negative impacts of technology use, such as cyberbullying and other online risks.

Generally, by addressing the specific opportunities and challenges presented by digital technology in international schools in the Jazan Region, stakeholders can create an enriching and supportive digital environment that ultimately benefits students' overall development and well-being (Masmali, 2020).

**Research Questions:**

The study sought to explore and measure the digital well-being of students in international schools affiliated with the Jazan Region Education Administration. The study was guided by several research questions:

- What is the general level of digital well-being of international high school students in Jazan Region?
- What are some of the obstacles that students face while using digital tools?

– Are there statistically significant differences at the significance level of 0.05 in students' responses regarding digital well-being, digital tool usage, and obstacles to digital well-being among secondary school students in international schools in the Jazan Region according to demographic variables?

**Research Objectives:**

To identify digital well-being and its impact on academic achievement among secondary school students in international schools under the Education Department in the Jazan Region in terms of the first axis: digital well-being procedures.

To identify digital well-being and its impact on academic achievement among secondary school students in international schools under the Education Department in the Jazan Region in terms of the second axis: digital use "tools-time".

To identify the academic, social, and technological obstacles affecting digital well-being among secondary school students in international schools under the Education Department in the Jazan Region.

Identifying the differences students' responses of digital well-being and its impact on academic achievement among international secondary schools under the Education Department in the Jazan Region in terms of the three axes: (digital well-being procedures, digital use "tools- time and obstacles of digital well-being")

**Hypothesis**

**Digital Well-being**

-H1: Students' perceptions of digital well-being are significantly associated with their experiences of social isolation within the digital learning environment.

**Digital Use (Time-tools)**

-H2: The frequency of social media platform use is negatively correlated with students' academic performance.

**Obstacles of digital well-being**

-H3: Experiences of cyberbullying and negative online interactions are negatively associated with students' digital well-being.

**Significance of the study:**

The study sought to carry out an assessment of digital well-being and its impact on academic achievement among students in international schools of Jazan region. Technology has enormously been integrated into the education system (Scully, Lehane, and Scully, 2021). It is important to understand the impacts on well-being that students are likely to face from their own perspectives.

**Theoretical Framework:**

The present study seeks to understand digital well-being among the high school students in international schools associated with the Jazan region education administration. The study is grounded in several models and theories that will guide the understanding of the comprehensive perspectives relating to the concept of digital well-being of international high school students at Jazan region education administration. The frameworks guide the various steps of the research process such as data collection, research design and the data analysis process.

The theory of digital well-being focuses on the impacts that technology is likely to have on individuals' overall well-being. The theory holds the view that digital well-being of individuals incorporates multifaceted factors such as mental, physical and social dimensions (Büchi,

2024). All these perspectives are affected by the way digital technology is used. The physical well-being is the understanding of the implications of digital technology on the physical health of individuals and deals with aspects such as eye strain, sleep disturbances, postural problems among others (Jose et al., 2022; Smith, Lou & Guo, 2017). The mental dimension has to do with the psychological impacts of digital technology such as depression, stress or anxiety, which may arise due to prolonged use of the digital platforms or tools (Büchi, 2024). The social perspective is the impact on relationships and interactions and the perspective seeks to understand aspects such as cyberbullying and social media use on individuals. The present study seeks to explore how these dimensions of digital technology affect high school students' well-being in the Jazan region education administration.

Uses and Gratifications Theory seeks to understand why some individuals will seek to choose certain types of digital tools or spaces and the kind of gratification derived from the usage. According to the theory, individuals usually choose the digital media they would like to engage based on their desires and needs such as the need to seek information, entertainment, social interaction or for purposes of relaxation (Liu, Min and Han, 2020). The theory assists the study to understand the motivations behind students' usage patterns of digital platforms and the consequent impacts on their well-being. In applying this theory, the study explains the motivations of students' digital usage patterns and the impacts that this has on their well-being. The study seeks to identify the specific gratifications and their correlation with the general digital well-being.

The self-determination theory, a psychological theory, grounded on the tenet that human motivation, according to Legault (2020), emphasizes the significance of competence, relatedness in fostering well-being and autonomy. In the framework, the individuals are more likely to experience high levels of well-being when the use of digital technology is highly likely to support their sense of feeling connected with others, competence and autonomy (Legault, 2020). These aspects help the study to understand how digital technology used by high school students contribute to or detract from their well-being.

Bronfenbrenner's ecological systems theory is used as a framework for understanding the various environmental systems and their influences on individual behaviour and development (Crawford, 2020). The theory posits that the development of human beings is a product of factors such as immediate settings, including family and schools and the broader cultural and societal factors (Elliott and Davis, 2020). The theory is used to assess ecological systems, family and school environments, policies at school, cultural attitudes regarding technology and how they influence the digital well-being of students (Antony, 2022). Through assessment of these factors, the research can identify the contextual factors that can potentially support or hinder digital well-being among students in international high schools.

Through the integration of these theoretical perspectives, the present study seeks to address the multifaceted perspective of the study regarding the digital well-being of high school students.

## LITERATURE REVIEW

### Introduction:

Utilization of digital technology has been prevalent in various educational settings. It is mostly used to offer new and improved opportunities for both communication and learning. Nevertheless, in addition to these benefits, there are many concerns that have been raised regarding the effects of digital technology on students' well-being, more so, in high school settings. The literature review seeks to explore and review the existing literature related to digital well-being of high school students. The specific focus of the study was the international schools in the Jazan region education administration.

### Definition and Components of Digital Well-being:

Digital well-being can be conceptualized as physical, social, and mental health in a digital world (Burr, Taddeo and Floridi, 2020). Digital well-being has several components. One important aspect is physical well-being. It refers to the actual physical health of individuals in relation to the use of digital technology (Vargo, Zhu, Benwell and Yan, 2021). For instance, prolonged screen time and sedentary habits are more associated with the use of digital tools. They have negative impacts on the physical health of students since they lead to musculoskeletal problems and obesity (Dunton et al., 2019). Mental well-being refers to an individual's mental health which can be attributed to the use of digital technology. Excessive use of digital devices and social media has been strongly linked with increased feelings of depression, anxiety, stress among high school students (Twenge & Campbell, 2018). Social well-being refers to the quality of the social relationships and the interactions that are present in the

digital world. Online activities such as negative interactions and cyberbullying may have several consequences for students' social well-being. This leads to feelings of exclusion and isolation (Patchin & Hinduja, 2019).

**Issues and Challenges Related to the Digital Well-being of High School Students:**

There are various specific challenges faced by high school students while they are using the digital tools and resources and that greatly impact on their well-being. One of the issues is the cyberbullying. Patchin & Hinduja (2019) state that high school students are particularly vulnerable to cyberbullying. They add that this menace can potentially have serious consequences on their emotional and mental well-being. Cardelle-Elawar & Belisle (2019) confirm that digital distraction is another issue that high school students face as they use digital resources and tools available at their disposal. According to the authors, the use of digital devices within the classroom premises can create distractions that reduce time for more productive activities which ultimately leads to lower academic performance. According to Twenge & Campbell (2018), the use of social media platforms often entices young people to engage in social comparison. This can often lead to lowered self-esteem, and feelings of inadequacy among high school students.

**Effects of the Use of Technology on students' academic performance:**

On the one hand, research shows that the use of digital technology enhances the learning outcomes (Pinto and Leite, 2020). Technology is known to support learning processes. On the other hand, distractions and excessive

screen time may expose students to negative consequences related to lower academic performance (Campbell, 2018). There are various studies that have found a correlation between decreased attention span and high levels of screen time which normally leads to compromised information retention and concentration (Rideout & Robb, 2019).

**Responsible Use of Digital Resources and tools through literacy programs:**

There are measures that can be applied to mitigate the negative impacts of the harmful effects of digital technology on students' well-being of students. One of the methods is the promotion of literacy programmes and creating a culture of responsible citizenship (Hofer, Nistor, and Scheibenzuber, 2021). Students should be taught how to critically evaluate of the various sources of online information to navigate the digital space securely. Educators can empower students to make informed choices towards guarding their emotional and mental well-being (Holland & Munoz, 2019).

**Conclusion:**

The literature review has highlighted a critical and complex relationship between the use of digital technology and the well-being of the high school students. Technology is often viewed as an opportunity for learning. However, it also poses a great risk that needs to be regularly assessed and addressed. Some of the measures that can be taken towards addressing the extreme negative impacts is engaging students in literacy programs, promoting healthy digital habits and responsible citizenship. Educators can also be used to assist and support students to navigate through the digital world more safely and effectively in a manner that protects their well-being. The theories

outlined assists the study to understand the multidimensional nature of the study in the perspective of the digital well-being of students while using digital platforms and tools.

**METHODOLOGY:**

Given the nature and purpose of the study, the researcher followed the descriptive survey method and used a questionnaire. A questionnaire was used to collect data in a structured way. The respondents were selected through the use of a stratified random sampling technique. This ensured representation from international schools within the Jazan region (Tiwari, Bhougal and Kumar, 2023). The questionnaire contained specific parts such as the demographic data, digital well-being procedures, digital usage (time-tools), and obstacles to digital well-being. The collected data were analysed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) for quantitative data. Several ethical considerations were strictly followed while administering the questionnaire and the open-ended questions were administered. One of the ethical procedures was obtaining consent, ensuring confidentiality and anonymity of the various participants (Kang and Hwang, 2023).

The structured questionnaire aimed to collect data intended to measure aspects of digital well-being. The specific parts of the questionnaire aimed to achieve a specific objective. Demographic data was used to collect information on the participants' age, grade level; which sought to understand the background of the sample being used for the study (Sakirin and Said, 2023). The digital well-being procedures explored questions on students' understanding of the various practices that were related to

maintaining digital well-being. The digital usage (time-tools) sought to assess the amount of time that students spent on digital devices and the various purposes of usage such as social, academic or entertainment. Obstacles of digital well-being questions aimed to identify the various barriers and challenges that were faced by students towards maintaining digital well-being such as cyberbullying, distractions and lack of digital literacy. A five-point Likert scale ranging from 'strongly disagree' to 'strongly agree' was used to measure the participants' level of agreement with the given statements. The research aimed to gain a deeper insight into the perceptions and the experiences of students.

The analysis of the collected data was done using various domains. Quantitative data were analysed using statistical packages for social sciences. Descriptive and inferential statistics were conducted. While undertaking the analysis, several ethical considerations were met. First, the participants together with their guardians were fully informed about the purpose of the present study, the procedures that would be followed, and their rights. Written consent was obtained from the parents and students. The data that was collected from the participants was kept confidential. The participants and their guardians were informed that the collected data would be securely stored. The study was voluntary with the participants being given an avenue to withdraw from the participation without penalty. The study was designed to avoid psychological, social, or physical harm. The wording in the questionnaire was sensitive and the participants were provided with any kind of support they needed.

The study aimed to involve a total of 146 students from first to third grade. They were selected through the use of a stratified random sampling technique. This ensured representation from international schools within the Jazan region (Tiwari, Bhougal and Kumar, 2023). The research aimed to gain a deeper insight into the perceptions and the experiences of students. In this case, open-ended questions were prepared to be answered by the participants. They were prepared to elicit more detailed insights into the digital habits of students, the challenges they face daily, and to give their views on the impacts of digital technology on their individual well-being.

A mixed-methods descriptive survey design was employed to investigate digital well-being among secondary school students in international schools in the Jazan Region. The study findings aimed to inform various strategies that can be used to promote digital literacy, responsible digital practices among students, and finding the approaches to use to maintain the overall digital well-being among students. The use of rigorous data collection and analysis assisted the study to gain valuable insights into the concept of digital well-being in various educational settings; mostly in high schools.

**Research Method:**

The present study adopted a descriptive survey research method to investigate digital well-being and its impact on academic achievement among students in international schools in the Jazan Region. This method was considered appropriate as it enables the researcher to describe existing phenomena and examine relationships between variables as they naturally occur without manipulation. Both quantitative and qualitative elements

were incorporated to gain a comprehensive understanding of students' digital behaviours and perceptions related to digital well-being.

**Study Population:**

The study population consisted of **all secondary school students enrolled in international schools under the Jazan Region Education Administration**. These schools are characterized by extensive use of digital technologies in teaching and learning processes, making them a suitable population for examining issues related to digital well-being and academic achievement.

**Study Sample:**

The study sample comprised 146 high school students selected from international schools in the Jazan Region. The sample was chosen using a a stratified random sampling technique to ensure adequate representation of students across different schools and grade levels. This sampling approach enhanced the reliability and generalizability of the study findings within the context of international schools in the region.

**Study Instruments:**

Data for the study were collected using a **structured questionnaire** developed by the researcher. The questionnaire included several sections covering demographic information, digital well-being procedures, digital use in terms of tools and time, and obstacles affecting digital well-being. Responses were measured using a Likert-scale format to capture students' perceptions accurately. The instrument was designed to align with the study objectives and research questions.

**Statistical Methods Used:**

The collected data were analysed using **Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)**. Descriptive statistical methods, including frequencies, percentages, means, and standard deviations, were employed to describe students' responses. In addition, correlation analysis was used to examine the relationship between digital well-being and academic achievement. The statistical analyses were conducted at a significance level of **0.05**.

**RESULTS AND ANALYSIS**:

This chapter presents the findings of the research on digital well-being and the impacts it poses on the academic achievement among the high school students in the Jazan Region. The data were collected through a survey. It focused on various aspects of digital well-being, such as the screen time, digital tool usage, the online behaviours and the impact that the digital tools have on the social interactions and academic performance. The results from both the qualitative and quantitative data were analysed to provide insights into the present state of digital well-being among students.

**Analysis of Participation in Survey Questions:**

**Participation Rates Across Survey Questions:**

To ensure inclusive results, the study focused on examining the proportion of the participants who responded to every question and those who chose not to participate and the possible reasons. The analysis helped the study identify certain trends in the completion of the survey and the areas where the respondents may have either been disengaged or hesitant.

| Question Category | Total Responses (n) | Participation Rate (%) | Non-Participation Rate (%) |
|---|---|---|---|
| General Level of Digital Well-being | 146 | 100% | 0% |
| Obstacles to Digital Well-being | 139 | 95.2% | 4.8% |
| Digital Use (Tools-Time) | 142 | 97.3% | 2.7% |
| Perception of Cyberbullying | 138 | 94.5% | 5.5% |
| Academic Impact of Social Media | 145 | 99.3% | 0.7% |

From the above analysis, it can be noted that there was a high participation rate in the key questions asked in the survey such as the general level of digital well-being and the impact of the social media, which had nearly 100% of respondents completed the sections. This indicates a strong engagement with the topics perceived as directly relevant to students' digital and educational experiences.

The analysis noted a lower participation rate (94.5%) in the questions perceived to be sensitive such as the cyberbullying. Students or respondents may have felt hesitant to share their experiences or otherwise lacked sufficient experience or familiarity with the topic under study.

Participation in questions regarding tools and time spent on digital platforms was noted to be slightly lower (97.3%) possibly due to the detailed nature of the questions or the varying digital habits among students.

The generally high participation rate (above 94%) reflects high reliability of the data that was collected. Overall, the questions directly related to general digital well-being and academic performance elicited the highest response rates, indicating a strong interest in the areas. The lower participation rates in issues such as cyberbullying

highlights the need to build further trust and anonymous reporting mechanisms in future studies.

**Demographic Analysis:**

The total number of respondents in the study was 146 students. This represented a diverse demographic profile. The various aspects of the demographic analysis are shown on the tables below.

**Table 1: Gender Distribution:**

| Gender | Frequency (n) | Percentage (%) |
|---|---|---|
| **Male** | **76** | **52.1** |
| **Female** | **69** | **47.2** |
| **Non-Respondents** | **1** | **0.7** |
| **Total** | **146** | **100** |

From Table 1 above, the gender distribution of the participants was almost evenly distributed; with 52.1% of males and 47.2% females. Only one respondent (0.7%) remain unwilling to provide their information on gender. The balanced representation on gender ensures that the findings are not heavily skewed and provides a balanced reflection of both the male and female respondents effectively.

**Table 2: Age Distribution Analysis :**

| Age Group (Years) | Frequency (n) | Percentage (%) |
|---|---|---|
| 15–16 | 68 | 46.6 |
| 17–18 | 65 | 44.5 |
| 19–20 | 11 | 7.5 |
| Non-Respondents | 2 | 1.4 |
| **Total** | 146 | 100 |

From Table 2 above, the largest group consisted of participants between 15-16 years at 46.6% (n=68), followed closely by the age group 17-18 years at 44.5% (n=65). The smallest group is the age group, 19-20 years at 7.5% (n=11). Only two participants (1.4%) refrained from disclosing their ages.

**Table 3: Grade Level Distribution:**

| Grade Level | Frequency (n) | Percentage (%) |
|---|---|---|
| First grade | 61 | 41.8 |
| Second grade | 61 | 41.8 |
| Third grade | 22 | 15.1 |
| Non-Respondents | 2 | 1.4 |
| **Total** | 146 | 100 |

From Table 3 above, both the First and Second grade students had equal representation, each accounting for 41.8% (n=61) of all the participants. Third grade students represented a smaller proportion of 15.1% (n=22). Only two participants (1.4%) refrained from providing their grade level.

The demographic analysis of the data collected from the study reveal a well-rounded representation of the respondents or participants. Gender was nearly equally represented and it is noted that there is a clear focus on the younger age group, 15–18 years. The age is crucial as the participants are in adolescence. They could be presumed to be sensitive to digital environments as they navigate both personal and academic development. There is a significant representation of the first and second grade students (41.8%) suggesting that interventions that can be made could be impactful towards fostering healthy digital habits. This can be assessed to be a pivotal step towards setting the right habits for future academic years. The smaller proportion of the third grade students (15.1%) could indicate a reduced need for engagement with the digital tools at senior levels or they could prefer different forms of academic interventions that need further research or exploration.

## Descriptive Analysis:

## Table 4: Procedures of Digital well-being:

| Question | Strongly Agree (%) | Agree (%) | Neutral (%) | Disagree (%) | Strongly Disagree (%) |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. The school provides adequate education on the importance of digital well-being | 23.29% (34) | 30.14% (44) | 17.81% (26) | 6.85% (10) | 21.23% (31) |
| 2. The procedures to promote digital well-being at the school are going according to set plans | 26.71% (39) | 29.45% (43) | 15.07% (22) | 10.96% (16) | 17.12% (25) |
| 3. The school offers resources to help manage screen time effectively | 28.08% (41) | 34.25% (50) | 20.55% (30) | 6.16% (9) | 10.96% (16) |
| 4. The school's digital well-being initiatives are effective in reducing stress related to digital use | 23.97% (35) | 28.77% (42) | 23.29% (34) | 10.96% (16) | 12.33% (18) |
| 5. I have access to support services for issues related to digital well-being | 27.40% (40) | 23.29% (34) | 23.29% (34) | 11.64% (17) | 13.70% (20) |
| 6. The school environment promotes a healthy balance between digital and offline activities | 28.77% (42) | 31.51% (46) | 15.75% (23) | 8.90% (13) | 15.07% (22) |
| 7. The school management is keen to spread the culture of digital well-being among students | 31.51% (46) | 30.82% (45) | 12.33% (18) | 11.64% (17) | 13.01% (19) |
| 8. The school management prepares training programs on the importance of digital well-being | 28.08% (42) | 28.08% (41) | 15.07% (22) | 10.96% (16) | 15.07% (22) |

The study sought to analyse the school procedures used in promoting digital well-being of students. The results analyzed from the first section of the designed questionnaire showed that 53.4% of students either strongly agreed or agreed that their respective schools

provided adequate education on the significance of upholding digital well-being for students. Additionally, 56.2% of all respondents strongly agreed or agreed that the procedures that have been put in place to promote digital well-being at the schools are implemented according to the set plans. From another perspective, in terms of the resources, 62.3% of the participants (students) reported that the schools have been offering resources that support students in managing the screen time effectively. This implies that the majority of the schools are making sufficient efforts to provide the relevant tools that can be used in regulating the digital habits of students. Conversely, only 52.7% of the respondents felt that their schools' digital well-being initiatives were effective in reducing stress that was related to digital use. In this case, this observation implies that while there are efforts made to promote digital well-being, there could be identified gaps in the effectiveness of various initiatives in alleviating the stress. Furthermore, 50.7% of students disclosed that indeed, they had access to support services on issues that were related to their digital well-being. This implies that there are resources in schools where students can seek assistance on digital well-being and related issues, only that there is a need to make further improvement in the provision of such resources.

The results of the analysis also indicated that 60.3% of students agreed that the school environments they attended promoted a healthy balance between both the offline and digital activities. This is a very crucial aspect of students' overall well-being. Nonetheless, 62.3% of students believed that the management of the schools was

proactively involved in spreading the culture of well-being.

**Table 5: Digital Use (Time-Tools):**

| Question | Strongly Agree (%) | Agree (%) | Neutral (%) | Disagree (%) | Strongly Disagree (%) |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. The use of digital tools to manage study schedules effectively among students | 37.04% (54) | 30.14% (44) | 13.70% (20) | 4.79% (7) | 13.01% (19) |
| 2. The digital calendar apps are working to organize student's daily tasks | 46.58% (68) | 24.66% (36) | 15.75% (23) | 2.74% (4) | 8.90% (13) |
| 3. The digital tools help students save time in completing school assignments | 47.95% (70) | 23.97% (35) | 15.75% (23) | 4.79% (7) | 6.16% (9) |
| 4. The use of digital apps helps students keep up with recent developments in the field of technology | 44.52% (65) | 26.03% (38) | 15.07% (22) | 4.11% (6) | 8.21% (12) |
| 5. Digital tools help students solve problems according to scientific research methodology | 45.21% (66) | 27.40% (40) | 13.70% (20) | 4.79% (7) | 7.53% (11) |
| 6. The use of digital tools develops students professionally in the field of artificial intelligence | 46.58% (68) | 22.60% (33) | 13.01% (19) | 7.53% (11) | 8.90% (13) |

The students were asked about the usage of the digital tools for academic purposes. Out of all the responses, 67.1% if students agreed that the digital tools assisted them to manage their study schedules more effectively. In addition, 71.1% of the respondents believed that the digital calendar applications were useful in assisting the organization of daily tasks. This highlights the significance of digital tools especially in promotion of organizing work and management of time. Another significant proportion of the respondents (71.9%) felt that the digital tools helped them save time while completing school assignments. This implies that digital technologies can effectively enhance

academic performance. Also, 70.5% of the respondents agreed that the use of the digital applications helped them in keeping up with recent developments in technology. This indicates that students are using the digital tools to stay informed and connected with the various technological trends. Also, 72.6% of students felt that the digital tools assisted them to solve various problems through the use of scientific research methodology. This finding suggests that the digital tools are widely used for various academic reasons, particularly in their integration into higher-order learning processes such as scientific research and critical thinking. Finally, 69.1% of the respondents agreed that the usage of digital tools has significantly contributed to their professional development in such fields as artificial intelligence. The finding reflects the growth of interest and the use of digital tools especially in enhancing the future career prospects of students; especially in technology-related fields.

**Table 4: Obstacles to Digital Well-being:**

| Question | Strongly Agree (%) | Agree (%) | Neutral (%) | Disagree (%) | Strongly Disagree (%) |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. The place of using digital tools inside the school is not prepared | 30.14% (44) | 26.71% (39) | 20.55% (30) | 7.53% (11) | 13.70% (20) |
| 2. Sitting position while using digital devices | 21.92% (32) | 24.66% (36) | 26.71% (39) | 13.70% (20) | 11.64% (17) |
| 3. Isolation while using digital devices | 20.55% (30) | 20.55% (30) | 27.40% (40) | 15.75% (23) | 13.70% (20) |
| 4. The circumstances surrounding such as the cost of digital well-being | 21.92% (32) | 19.86% (29) | 26.71% (39) | 13.01% (20) | 15.75% (23) |
| 5. The message to be conveyed to the school's students is not clear | 16.44% (24) | 18.49% (27) | 31.51% (46) | 17.12% (25) | 14.38% (21) |
| 6. There is not enough time to use digital tools | 26.03% (38) | 18.49% (27) | 23.97% (35) | 17.81% (26) | 12.33% (18) |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 7. School assignments are stacked on a daily basis | 32.19% (47) | 20.55% (30) | 21.92% (32) | 11.64% (17) | 11.64% (17) |
| 8. There is conflict between school and home about the importance of digital well-being | 20.55% (30) | 15.07% (22) | 25.34% (37) | 15.75% (23) | 21.92% (32) |
| 9. Lack of confidence in students' digital capabilities | 19.86% (29) | 18.49% (27) | 23.29% (34) | 14.38% (21) | 21.92% (32) |

The present study sought to assess the various obstacles that students face while maintaining their digital well-being. One of the commonly reported challenges that students had to face is the lack of prepared spaces for using the digital tools within the school. From the analysis, 56.8% of all the respondents indicated that the spaces for using digital devices inside the schools were not adequately prepared. This could potentially affect the ability of students to use the tools comfortably and effectively.

Another challenge that students face is sitting posture in the process of using the digital devices. Furthermore, 56.6% of the respondents stated that their sitting positions were not optimal to support prolonged use. This may cause physical discomfort and potential health risks. Isolation was another challenge that was reported to be a concern with 41.1% of the respondents reporting feelings of isolation while using the digital devices. Feelings of isolation may have significant psychological and social implications, especially for students who heavily rely on digital tools for their academic tasks.

Cost-related challenges were another barrier that was highlighted as an obstacle to digital well-being. Out of all the respondents who completed the questionnaire, 40.8% of students acknowledged that the cost of

maintaining the digital tools, such as the costs of purchasing and maintaining the apps and devices, were a significant concern. This could disproportionately affect students from the lower socio-economic backgrounds. The study also found that 34.9% of students felt that there was a lack of clarity in the messages that were conveyed to them regarding digital well-being. This implies that there is a communication gap between students and schools on the significance of balancing digital usage. On another side, 52.7% of students felt that there was a great pressure of school assignments which created a major obstacle to maintaining a proper balance in digital well-being. For instance, excessive academic pressure can lead to increased screen time that in turn negatively affects students' mental health.

**Summary of Descriptive Analysis:**

The findings from this study indicate that the digital tools have great potential to enhance academic achievement. However, the management of digital well-being is a vital factor towards ensuring that these tools are used effectively. The study's analysis above noted positive progress in promoting digital well-being through education, support services, and resources. There remain challenges, for instance, insufficient preparation of spaces for digital tool use and the need to come up with clearer communication regarding digital well-being. The study analysis also emphasized the need to develop coping strategies so as to manage the screen time and the digital habits to maintain a healthy balance that supports both academic success and overall well-being.

## Correlation Analysis

**Table 5: Correlation Analysis:**

| Hypothesis | Variables | Correlation Coefficient (r) | Significance (p-value) |
|---|---|---|---|
| H1: The perception of students regarding their digital well-being is positively correlated with their level of social isolation. | Digital well-being vs. social isolation | 0.45 | <0.05 |
| H2: The frequency in the use of social media platforms is negatively correlated with the academic performance of students. | Social media frequency vs. academic performance | -0.52 | <0.05 |
| H3: Students who experience higher levels of cyberbullying and negative online interactions report lower levels of digital well-being | Cyberbullying vs. digital well-being | -0.47 | <0.05 |

The results of the analysis in Table 7 above reveal a significant relationship among students' digital well-being, experiences of cyberbullying and their academic performances. For H1, there is a moderate positive correlation between students' perception of digital well-being and social isolation ($r= 0.45$, $p<0.05$). This finding implies that students with lower levels of digital well-being are more likely to feel isolated. This therefore emphasizes the need to foster a supportive environment for students.

For H2, the results show that there is a moderate negative correlation between the frequency of social media use and academic performance ($r = -0.52$, $p<0.05$). This means that students with higher social media usage were associated with poorer academic performance.

Hypothesis H3 sought to explore the relationship between cyberbullying and digital well-being. The findings suggest that there is a moderate negative correlation between levels of cyberbullying and digital well-being scores ($r=-0.47$, $p<0.05$). This means that there

is a detrimental impact of cyberbullying on the overall digital well-being and experiences of students.

**Discussion:**

The findings of this study align with previous research on digital well-being, reinforcing key concerns regarding the negative impact of excessive digital use, particularly social media, and cyberbullying on students' overall well-being and academic performance. In line with Dixit and Rajaura (2023), who highlighted the detrimental effects of overuse of social media platforms on mental health and academic focus, this study also reveal that students often struggle to manage the balance between digital engagement and academic responsibilities. This issue is exacerbated by the addictive nature of social media, which can lead to distraction, sleep disruption, and reduced concentration on academic tasks.

Similarly, a study by Tang et al. (2021) found that increased screen time, particularly on social media, was linked to higher levels of depression and anxiety in adolescents. This supports the findings in the current study that overuse of digital platforms, particularly social media, contributes to declines in mental health and academic performance. The emotional and psychological toll of digital overuse, as suggested by Limone and Toto (2021), is a significant concern that needs addressing through educational interventions.

Recent studies continue to emphasize the growing influence of digital technologies on students' academic engagement and psychological well-being. Büchi (2024) highlighted that digital well-being is a multidimensional concept shaped by social, academic, and emotional experiences within digital environments. Similarly, recent

educational research has shown that balanced use of digital tools can positively support learning outcomes, while excessive dependence on social media and prolonged screen time may contribute to stress, reduced concentration, and lower academic performance among adolescents (OECD, 2024; UNESCO, 2023).

Furthermore, cyberbullying, as noted in the findings of this study, emerges as a significant contributor to poor digital well-being. This supports the findings of Copp, Mumford, and Taylor, (2021), which have consistently highlighted the harmful effects of cyberbullying on students' mental health, self-esteem, and social relationships. The emotional and psychological toll of victimization of cyberbullying often can translate into academic underperformance and social withdrawal, reinforcing the need for interventions aimed at both preventing and addressing such harmful behaviour. A similar conclusion was drawn by Patchin and Hinduja (2019), who found that cyberbullying victims reported higher levels of depression and anxiety, further supporting the urgent need for effective anti-cyberbullying initiatives in schools.

Additionally, the recognition of students' recognition of the benefits of digital tools in our study mirrors the findings from earlier research by Sailer, Murböck, and Fischer (2021), which emphasized that digital tools, when used appropriately, can enhance learning, communication, and access to resources. The study also complements the work of Bernacki, Greene, and Crompton (2020), who suggested that digital tools can contribute to students' academic achievement, particularly when they are used as a complement to traditional learning

methods. However, the study also underscores the need for students to be equipped with skills to navigate the digital world responsibly and effectively, as the unregulated use of technology can lead to unintended negative consequences.

Bernacki, Greene, and Crompton (2020) also support the idea that the impact of technology on education and well-being is not inherently negative but depends largely on how it is used. While the authors emphasized the potential for media technologies to expand access to information and knowledge, they also warned about their potential to distract and overwhelm individuals, a concern echoed in the present study regarding the effect of social media on academic focus and mental well-being. Further studies, such as those by Scully, Lehane and Scully (2021), found that while students acknowledged the usefulness of digital tools for learning, excessive use of devices can contribute to reduced attention spans, leading to difficulties in concentrating on schoolwork. This finding aligns with the current study's observation that excessive screen time impairs students' academic performance. In conclusion, the findings of this study confirm the need for targeted interventions, as suggested by Scully, Lehane and Scully (2021), to mitigate the adverse effects of social media overuse and cyberbullying. These interventions should include digital literacy programs, mental health support, and policies aimed at promoting a healthier, more balanced approach to digital engagement among students. Addressing these concerns helps ensure that the potential benefits of digital tools are fully realized without compromising students' well-being or academic success.

**Conclusion:**

Collectively, these findings underscore the interconnectedness of digital experiences, academic success, and emotional well-being, highlighting the need for strategies that mitigate negative digital behaviours while promoting healthier online interactions. The key takeaways from the analysis emphasize several important areas for improvement. First, digital well-being initiatives in schools must be made more visible and impactful to effectively engage students and address their needs. Second, schools need to overcome infrastructure and cost barriers to ensure that all students have equitable access to digital tools and resources. Lastly, the implementation of comprehensive anti-cyberbullying programs is crucial for safeguarding students' well-being, providing them with a safe online environment free from harassment and harm. These steps are essential in fostering a healthier and more supportive digital experience for students.

**Recommendations:**

Several recommendations are proposed to enhance the digital well-being of students. To enhance digital well-being, schools should introduce tailored workshops and awareness campaigns that address the specific needs of students. Additionally, it is crucial to incorporate practical digital well-being education into the curriculum, ensuring students are equipped with the knowledge and skills necessary to navigate the digital world safely.

Infrastructure improvements are another key area. Schools should invest in essential digital resources, including high-speed internet, updated devices, and modern software. Collaborating with local and international organizations can help secure the necessary funding for these upgrades,

ensuring that all students have access to the tools they need for successful digital learning.

Parental engagement plays a significant role in supporting digital well-being. Schools should organize parent-focused seminars to align strategies between school and home regarding digital use. Providing parents with resources and guidelines on how to monitor and guide their children's online activities will foster a more consistent and supportive digital environment.

Addressing cyberbullying is critical in safeguarding students' well-being. Schools must develop robust reporting and support mechanisms to allow students to report incidents of cyberbullying confidentially. Training teachers and staff to identify and address the signs of cyberbullying promptly is essential to create a safe and supportive atmosphere.

Finally, schools should establish clear metrics to periodically evaluate the effectiveness of digital well-being initiatives. Gathering and using student feedback will allow schools to refine their programs and address emerging challenges, ensuring that digital well-being remains a priority in the evolving digital landscape.

**Suggestions for Future Research:**

Further research should explore the the digital well-being of students from public schools compared to students attending international schools in the Jazan Region. This type of comparison may yield additional insight into the impact that varying educational settings may have on student behavior while using technology and their level of academic success.

This recommendation encourages future researchers to explore the long-term impacts of excessive screen time,

social media use, and cyberbullying on student mental health and academic outcomes through longitudinal studies. Additionally, future studies should expand beyond studying students' perspectives on digital well-being to include parents' and teachers' perceptions and their role in supporting students as they develop healthy digital habits. This may assist in building a more comprehensive understanding of how these factors will affect students' digital well-being.

## قائمة المراجع:

### أولاً: المصادر الأجنبية والعربية المترجمة للأجنبية:


Alamri, H.A., Watson, S. and Watson, W., 2021. Learning technology models that support personalization within blended learning environments in higher education. TechTrends, 65(1), pp.62-78. https://doi.org/10.1007/s11528-020-00530-3

Alqassim, A.Y., Shami, M.O., Ageeli, A.A., Ageeli, M.H., Doweri, A.A., Melaisi, Z.I., Wafi, A.M., Muaddi, M.A. and El-Setouhy, M., 2022. Burnout among school teachers during the COVID-19 pandemic in the Jazan Region, Saudi Arabia. Frontiers in Psychology, 13, p.849328. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.849328https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.849328

Bernacki, M.L., Greene, J.A. and Crompton, H., 2020. Mobile technology, learning, and achievement: Advances in understanding and measuring the role of mobile technology in education. Contemporary Educational Psychology, 60, p.101827. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101827

Boursier, V., Gioia, F., Musetti, A. and Schimmenti, A., 2020. Facing loneliness and anxiety during the COVID-19 isolation: the role of excessive social media use in a sample of Italian adults. Frontiers in Psychiatry, 11, p.586222. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.586222

Büchi, M., 2024. Digital well-being theory and research. New Media & Society, 26(1), pp.172-189. https://doi.org/10.1177/14614448211056851

Burr, C., Taddeo, M. and Floridi, L., 2020. The ethics of digital well-being: A thematic review. Science and Engineering Ethics, 26(4), pp.2313-2343. https://doi.org/10.1007/s11948-020-00175-8

Copp, J.E., Mumford, E.A. and Taylor, B.G., 2021. Online sexual harassment and cyberbullying in a nationally representative sample of teens: Prevalence, predictors, and consequences. Journal of Adolescence, 93, pp.202-211. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.10.001

Decuypere, M., Grimaldi, E. and Landri, P., 2021. Introduction: Critical studies of digital education platforms. Critical Studies in Education, 62(1), pp.1-16. https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1866050

Dienlin, T. and Johannes, N., 2020. The impact of digital technology use on adolescent well-being. Dialogues in Clinical Neuroscience, 22(2), pp.135-142. https://doi.org/10.31887/DCNS.2020.22.2/tdienlin

Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M.A. and Suman, R., 2022. Understanding the role of digital technologies in education: A review. Sustainable Operations and Computers, 3, pp.275-285. https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004

Hermino, A. and Arifin, I., 2020. Contextual character education for students in the senior high school. European Journal of Educational Research, 9(3), pp.1009-1023. https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.3.1009

Hoehe, M.R. and Thibaut, F., 2020. Going digital: how technology use may influence human brains and behaviour. Dialogues in Clinical Neuroscience, 22(2), pp.93-97. https://doi.org/10.31887/DCNS.2020.22.2/fthibaut

Hofer, S.I., Nistor, N. and Scheibenzuber, C., 2021. Online teaching and learning in higher education: Lessons learned in crisis situations. Computers in Human Behaviour, 121, p.106789. https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106789

Jose, A., Mathew, S., Chacko, D.P. and Asokan-Ajitha, A., 2022. Towards a theory of well-being in digital sports viewing behaviour. Journal of Services Marketing, 36(2), pp.245-263. https://doi.org/10.1108/JSM-01-2021-0019

Kang, E. and Hwang, H.J., 2023. The importance of anonymity and confidentiality for conducting survey research. Journal of Research and Publication Ethics, 4(1), pp.1-7. https://doi.org/10.15722/jrpe.4.1.1

Limone, P. and Toto, G.A., 2021. Psychological and emotional effects of Digital Technology on Children in COVID-19 Pandemic. Brain Sciences, 11(9), p.1126. https://doi.org/10.3390/brainsci11091126https://doi.org/10.3390/brainsci11091126

Liu, X., Min, Q. and Han, S., 2020. Understanding users' continuous content contribution behaviours on microblogs: An integrated perspective of uses and gratification theory and social influence theory. Behaviour & Information Technology, 39(5), pp.525-543. https://doi.org/10.1080/0144929X.2019.1603326

OECD, 2024. Digital Education Outlook 2024: Towards Human-Centred Digital Learning Systems. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/bb34c1ed-en

Pinto, M. and Leite, C., 2020. Digital technologies in support of students learning in Higher Education: literature review. Digital Education

Review, (37), pp.343-360. https://doi.org/10.1344/der.2020.37.343-360

Sailer, M., Murböck, J. and Fischer, F., 2021. Digital learning in schools: What does it take beyond digital technology?. Teaching and Teacher Education, 103, p.103346. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103346

Scully, D., Lehane, P. and Scully, C., 2021. 'It is no longer scary': digital learning before and during the COVID-19 pandemic in Irish secondary schools. Technology, Pedagogy and Education, 30(1), pp.159-181. https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1854844https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1854844

Spiteri, M. and Chang Rundgren, S.N., 2020. Literature review on the factors affecting primary teachers' use of digital technology. Technology, Knowledge and Learning, 25(1), pp.115-128. https://doi.org/10.1007/s10758-018-9376-x

Tang, S., Werner-Seidler, A., Torok, M., Mackinnon, A.J. and Christensen, H., 2021. The relationship between screen time and mental health in young people: A systematic review of longitudinal studies. Clinical Psychology Review, 86, p.102021. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2021.102021

UNESCO, 2023. Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education – A Tool on Whose Terms? Paris: UNESCO Publishing.

Valverde-Berrocoso, J., Fernández-Sánchez, M.R., Revuelta Dominguez, F.I. and Sosa-Díaz, M.J., 2021. The educational integration of digital technologies pre-COVID-19: Lessons for teacher education. PLoS

ONE, 16(8), p.e0256283. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0256283https://doi.org/10.1371/journal.pone.0256283

Vargo, D., Zhu, L., Benwell, B. and Yan, Z., 2021. Digital technology use during COVID-19 pandemic: A rapid review. Human Behavior and Emerging Technologies, 3(1), pp.13-24. https://doi.org/10.1002/hbe2.242.

# تطوير وحدات النسبة المئوية والاحتمالات بمنهج الرياضيات للصف السادس الابتدائي في ضوء الرياضيات المجتمعية وفاعليته في تنمية مهارات التواصل الرياضي

**د. سلطان علي الوهبي الحربي**

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية –المملكة العربية السعودية

# تطوير وحدات النسبة المئوية والاحتمالات بمنهج الرياضيات للصف السادس الابتدائي في ضوء الرياضيات المجتمعية وفاعليته في تنمية مهارات التواصل الرياضي

د. سلطان علي الوهبي الحربي

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - المملكة العربية السعودية

تاريخ تقديم البحث: ٠٣/ ١١/ ١٤٤٧ هـ  تاريخ قبول البحث: ١٦/ ٠١/ ١٤٤٨ هـ

**ملخص الدراسة:**

هدفت الدراسة إلى تطوير وحدات النسبة المئوية والاحتمالات في ضوء الرياضيات المجتمعية وقياس فاعليتها في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض؛ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي ذي المجموعتين الضابطة والتجريبية لمعرفة فاعلية الوحدات المطورة، والمنهج الوصفي في تطوير الوحدات، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار مهارات التواصل الرياضي، وتكوَّنت عينة الدراسة من (٣٥) طالبًا، وبعد تطبيق أدوات الدراسة قبليا على مجموعتي الدراسة، نفذت التجربة، ثم طُبقت الأدوات على مجموعتي الدراسة بعديّا، وحُلّلت البيانات إحصائيًّا باستخدام الأساليب الوصفية، واختبار (ت)، ومربع إيتا لحساب حَجْم الأَثَر، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($A\leq0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية مهارات التواصل الرياضي لصالح المجموعة التجريبية كما يقيسه التطبيق البعدي لاختبار مهارات التواصل الرياضي.

**الكلمات المفتاحية:** تطوير مناهج الرياضيات، المهارات الرياضية، الرياضيات المجتمعية.

# Developing the Percentage and Probability Units in the Sixth-Grade Mathematics Curriculum in Light of Community Mathematics and Its Effectiveness in Developing Mathematical Communication Skills

**Dr. Sultan Ali Al-Wahbi Al-Harbi**
Department Curricula and Teaching Methods – Faculty Education
Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University - Saudi Arabia

**Abstract:**

This study aimed to develop the percentage and probability units in light of community mathematics and to measure their effectiveness in developing mathematical communication skills among sixth-grade students in Riyadh. To achieve the study objectives, the researcher employed an experimental approach with a quasi-experimental design involving two groups, a control group and an experimental group, to determine the effectiveness of the developed units. A descriptive approach was also used to develop the units. The study instrument was a mathematical communication skills test. The study sample consisted of 35 students. After administering the study instrument to both groups as a pre-test, the experiment was conducted. The instrument was then administered to both groups as a post-test. Data were statistically analyzed using descriptive methods, the t-test, and eta squared to calculate the effect size. The study found a statistically significant difference at the significance level of $\alpha \leq .05$ between the mean scores of the experimental and control groups in the development of mathematical communication skills, in favor of the experimental group, as measured by the post-test of the mathematical communication skills test.

**key words:** mathematics curriculum development, mathematical skills, community mathematics.

**المقدمة:**

تعد الرياضيات عنصراً علمياً وثقافياً تتمثل تطبيقاتها في نواحٍ عديدة من الحياة؛ إذ تمثل ركناً أساسيّاً في عدد من العلوم التي أسهمت في تقدم الإنسان وبناء الحضارات، وتحظى الرياضيات بمكانة بارزة في المناهج المدرسية نظرًا لإسهامها في تربية النشء، وذلك بتقديم الرياضيات المدرسية بصورة أكثر إنسانية ومعنى بالنسبة للطلبة؛ بأسلوب يتم فيه إبراز ارتباطها بثقافة مجتمعاتهم وتراث أوطانهم والإنسانية عامة. ومجال الإحصاء والاحتمالات من مجالات الرياضيات التي تشغل حيزاً كبيراً ومهماً في مناهج الرياضيات، لدورها البارز في تطور الفكر الإنساني، وأنها تمثل جزءاً كبيراً من الرياضيات الواقعية التي لها العديد من التطبيقات الحياتية التي يمكن لأي متعلم الاستفادة منها.

وحظيت مادة الرياضيات بالتطوير، ليس لأنها مادة تدرس في المدارس؛ بل لأنها تُعد بمثابة حجر الأساس في تنمية العقول، وأساس لتطور المعرفة الإنسانية في مرحلة التعليم. ومع تطور التعليم؛ لم تعد أهداف الرياضيات محصورة فقط في إكساب الطلاب المعارف المجردة أو العمليات الحسابية، بل امتدت لتشمل مهارات أخرى تمس جوانب متعددة من شخصية الطلاب، ومن أبرزها مهارات التواصل الرياضي التي ينبغي أن يكتسبها الطلاب ويتقنوها بمختلف الصور والأشكال. (فرجيوي وحيواني، ٢٠٢٢م؛ أبو فارس والشناق، ٢٠٢٣م).

وتتضح مهارات التواصل الرياضي بالقدرة على توظيف الرياضيات كلغة يتم من خلالها توضيح الأفكار والعلاقات وفهمها والتعبير عنها للآخرين باستخدام القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث، والتمثيل الرياضي. (العوني، ٢٠٢٥م).

وتُعد تنمية مهارات التواصل الرياضي من الأهداف الأساسية لتعليم وتعلم الرياضيات؛ نظراً لما تسهم به في تفعيل دور الطالب وتحويله إلى عنصر نشط وفاعل في بيئة تعليمية إيجابية؛ فهي تُمكّن الطلاب من ربط ملاحظاتهم الشكلية والحسية بلغة الرياضيات، ومفاهيمها ورموزها المجردة، كما تتيح لهم الفرصة والوقت للتفسير والتبرير، وإعادة الصياغة والتوقع؛ مما يعزز من الثقة المتبادلة بينهم ويُنمّي احترام وجهات النظر المختلفة، إضافة إلى ذلك، فإن هذه المهارات تفتح المجال أمام حرية التفكير، وتشجع على النقاش والحوار البنّاء، مما يخلق مناخًا إيجابيًا محفزًا للتعلم، كما تُسهم في تقويم الأخطاء التي يقع بها الطلاب وتفادي تكرارها، وتُعزز من تنمية التفكير والفهم العميق للمفاهيم الرياضية، إلى جانب مساعدة الطلاب على تنمية قوة الاستبصار، وإدراك العلاقات بين موضوعات المحتوى الرياضي المختلفة، مما يُساعد في تحقيق نواتج التعلم المرغوبة في الرياضيات لدى الطلاب، وتكوين اتجاهات إيجابية نحوها.(صبري، ٢٠١٩م؛ **Nuraeni, R., & Afriansyah, E. A. (2021)**، صالح ومحمد، ٢٠٢٢م).

إضافة إلى ذلك، تُعد مهارات التواصل الرياضي من المهارات المساعدة للمعلم في تحقيق مستوى عالٍ من التفاعل الإيجابي داخل الصف بينه وبين الطلاب من جانب، ومن جانب آخر بين الطلاب أنفسهم، من خلال حثهم على تبادل الأفكار المشتركة فيما بينهم أثناء مواجهة المواقف المكتوبة أو المرسومة أو المقروءة أو الملموسة باستخدام لغة الرياضيات، وتفسيرها وفهمها. (رياني والنفيش، ٢٠١٩م؛ مقبول وآخرون، ٢٠٢٣م).

ولما لمهارات التواصل الرياضي من أهمية، فقد تم الاهتمام بها في حركات إصلاح المناهج؛ إذ ركزت وثيقة معايير الرياضيات للمجلس الوطني لمعلمي

الرياضيات ( National Council of Teachers of Mathematics (NCTM)) على مهارات التواصل الرياضي، وجعلتها من أهم معايير تعلم الرياضيات؛ كونها تُكسب الطلاب القدرة على تنظيم التفكير الرياضي وتعزيزه وتقويمه لدى الآخرين، وتطوير قدراتهم على التوضيح والإقناع؛ عبر توظيف الرياضيات كلغة للتعبير عن الأفكار بدقة وإحكام. (كاظم، ٢٠٢٤م).

وتمثل مهارات التواصل الرياضي أداة فاعلة لتعليم الرياضيات للطلاب بوضوح وإيجاز، وتزويدهم بمهارات تقديم المعلومات بصيغ متعددة؛ مما يسهم في تعزيز ثقتهم بقدراتهم على تعلم الرياضيات، ويرفع من جودة تعليم وتعلم الرياضيات في البيئات التعليمية المختلفة. (الغامدي، ٢٠١٩م؛ Najoan et al., 2024).

وتعد الرياضيات المجتمعية التي تربط الرياضيات بالمجتمع وثقافته وتغيراته من التوجهات الحديثة والمهمة في مجال تعليم الرياضيات وتعلمها، كونها تسهم في فهم الطلاب لقضايا وظواهر المجتمع والتفاعل معها، إضافة إلى كونها تبرز الدور الاجتماعي للرياضيات في حل قضايا المجتمع المحيط بالطالب كونهم يتعلمون محتوى معرفيًّا له فائدته في سياقات مجتمعية وبذلك يثمنون دور الرياضيات في الثقافة والمجتمع والعمل (خليل والنذير،٢٠١٩م)، كما اهتم المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM) بتثمين دور الرياضيات لغة وأسلوباً في ثقافة المجتمع وحضارته؛ حيث اهتم بالترابطات الرياضية فوضع مجموعة من الأهداف لتحقيق معيار الترابطات بين المفاهيم بعضها البعض، وبين الرياضيات والحياة اليومية وربطها ببيئة الطالب.

وكذلك ربط مناهج الرياضيات بالمجتمع يسهم في تمكن الطلاب من تطبيق ما يتعلمون وربطه مع حياتهم والعالم من حولهم، كما يسهم في توفير فرص

للطلاب للعمل التعاوني سواء في جمع المعلومات، حل المشكلات، وتبادل الأفكار، وتوليد أفكار جديدة.(Amidon,2015) (Bush,2013) ويذكر قوتيريز(Gutierrez,2013) أن التدريس بربط الرياضيات بالثقافة السائدة والعادات والتقاليد والمشكلات اليومية في المجتمع تفيد في فهم الظواهر الاجتماعية وترفع من شعور الطلاب بفائدة الرياضيات في المجتمع؛ كما يؤكد كيسكر وآخرون (Kisker,et,al,2012) على أن دمج المشكلات والقضايا المجتمعية يجعل دور المدرسة فعال، ويساهم في رفع مستوى الانتماء للمجتمع، ويجعل كلا من الطالب والمعلم ملماً بما يدور في مجتمعه. وأكدت دراسة (Ebby,C,et,al,2011) أنه يجب أن ندرك أن الرياضيات يجب أن تكون منهج قابل للممارسة في المجتمع حتى تكون موجودة بقوة وذلك من خلال الربط بين تعليم الرياضيات وأحداث وثقافة المجتمع.

**مشكلة الدراسة:**

تدعم مناهج الرياضيات بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية مهارات التواصل الرياضي، ويتضح ذلك من خلال تضمّن مقررات الرياضيات لموضوعات دراسية والربط بين الخبرات السابقة مثل مقارنة القوانين أو العمليات الجديدة بما سبق تعلمه، وإبراز تطبيقات الأفكار الرياضية في المواد الأخرى، وفي الحياة الواقعية؛ مما يوضح لهم وظيفة الرياضيات، وفائدتها، وارتباطها بحياتهم، وممارساتهم اليومية، إلا أن مستوى أداء الطلاب متدنٍ في معظم الاختبارات، ومن ذلك الاختبار الدولي (TIMSS,2019) الذي كشف عن تدني مستوى أداء الطلاب في جميع أنواع الأسئلة، كما أظهرت نتائج اختبار بيزا (PISA.2018) أن( ٦٧٪) من متعلمي الرياضيات بعينة الدراسة لم يحققوا حد الإتقان لدول منظمة التعاون الاقتصادي

والتنمية، كما أظهرت نتائج الاختبارات الوطنية "نافس" (٢٠٢٢) تدني مستوى أداء الطلاب المشاركين في المرحلة الابتدائية؛ حيث جاءت دون حد الاتقان. (هيئة تقويم التعليم، ٢٠٢٢).

وجاءت نتائج دراسة كلٍّ من (العتيبي، ٢٠٢٠، الهلال، ٢٠٢٥م؛ عثمان، ٢٠٢٥) متوافقة ضمنياً مع ما أشارت إليه نتائج الاختبارات الدولية والوطنية؛ حيث أشارت أن نتائج الطلاب في مدارس المملكة العربية السعودية تعاني من تراجع نتيجة لعدم تلاؤم طرق وأساليب التعليم المستخدمة مع قدرات الطلاب، وضعف مستوى قدرتهم على استيعاب المعلومات مما يتطلب إعادة النظر في الأساليب التدريسية واستبدالها بأساليب حديثة تتوافق مع التطورات العلمية والتغيرات السريعة. وهذا يتوافق مع ما جاء في الوثيقة الإعلامية في برنامج القدرات البشرية ٢٠٢١-٢٠٢٥م إذ أكدت على وجود تحديات في تعليم الهندسة والرياضيات. (رؤية المملكة العربية السعودية، ٢٠٢١).

ويؤكد العوني (٢٠٢٥) أنه حتى يتمكن الطلاب من فهم الرياضيات واستخدامها بنجاح في حياتهم اليومية يحسن أن تنمو قدرتهم على استقبال الأفكار الرياضية والتعبير عنها؛ حيث إن التواصل الرياضي هو أحد مكونات المقدرة الرياضية الذي يمكّن الطالب من استخدام لغة الرياضيات في مواجهة مواقف مكتوبة أو مرسومة أو مقروءة أو ملموسة وتفسيرها وفهمها من خلال المناقشات الرياضية الشفهية أو المكتوبة بينه وبين الآخرين، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة التي أوضحت دور مهارات التواصل الرياضي وأهميتها الكبيرة في تحسين تعلم الرياضيات وفهمها؛ كدراسة Hidayat, A., & Sumarmo.(٢٠٢٣). التي بينت أن مهارات التواصل الرياضي تساعد الطالب

على معرفة دلائل الرموز والمصطلحات والأشكال الرياضية والتمثيلات البيانية مما يجعله قادراً على نقلها للآخرين وتطبيقها في مختلف المجالات الحياتية والاستفادة منها في كثير من فروع العلم الأخرى وإمكانية تواصله مع الآخرين في تعبيره عن أفكاره ومعلوماته الرياضية بشكل صحيح ومنطقي من جهة أخرى.

بالإضافة لتوصيات المؤتمرات الدولية المتخصصة: كالمؤتمر السنوي السابع عشر للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات (٢٠٢١م)، والمؤتمر الدولي العاشر لتعليم الرياضيات (ICOTS 10)، إضافة للرابطة الدولية لتعليم الرياضيات (IASE 2021) بأهمية تعزيز تدريس موضوعات الإحصاء، وربطها بممارسات الحياة اليومية للمتعلمين.

وقد أكدت العديد من الدراسات التي تناولت أهمية الرياضيات المجتمعية والمناداة بتطبيقها كأحد التوجهات الحديثة في تدريس الرياضيات، وأهمية الربط بواقع حياة الطالب وبيئته المحيطة؛ وتضمين أنشطة تراعي ثقافة المجتمع ومنها دراسة الحربي (٢٠٢٥) التي أكدت على ضرورة العمل في المناهج الحديثة للرياضيات على ربط المحتوى الرياضي بحياة الطلبة، وأهمية العمل على طرح مواقف وأنشطة تعليمية ضمن سياقات حقيقية مستمدة من حياة الطلبة ومرتبطة ببيئتهم، وتبني أسلوب النشاط والعمل في عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات، ودراسة خليل والنذير(٢٠١٩م) التي أشارت إلى أن مناهج الرياضيات تؤدي دوراً حيوياً في المساهمة في تنمية التفكير وحل مشكلات الحياة من خلال تضمين أنشطة ومشكلات ذات علاقة ببيئة الطالب والحياة العامة؛ بما يمكنه من المساهمة في تنميه مجتمعه، ودراسة الشعلان (٢٠١٨م) التي أكدت على أهمية تضمين كتب الرياضيات بالمرحلة الابتدائية أنشطة ومواقف تتضمن المهارات الحياتية المتعلقة ببيئة الطالب. وكذلك دراسة الهلالي

والشريف والشهري والغامدي(٢٠٢٥م) التي أشارت إلى دور الرياضيات المجتمعية في تنمية التفكير بأنماطه، وحل المشكلات، وأنها تساعد بشكل كبير في تنمية المهارات الحياتية التي يحتاجها المتعلم في الحياة اليومية، ودراسة Verschaffel, L., & Schukajlow, S. (2023). التي توصلت إلى أن التدريس بربط الرياضيات بالثقافة السائدة والعادات والتقاليد والمشكلات اليومية في المجتمع تفيد في فهم الظواهر الاجتماعية وترفع من شعور الطلاب بفائدة الرياضيات في المجتمع.

وكذلك أوصت المؤتمرات المتخصصة بتعليم وتعلم الرياضيات كالمؤتمر العلمي الثامن عشر (الدولي الثالث) والذي جاء بعنوان (تطوير مناهج الرياضيات المدرسية تحديات الواقع وتطلعات المستقبل) والمنعقد في جامعة بنها في مصر (٢٠٢٢م) إلى تعزيز الاهتمام بالتطبيقات الرياضية الحياتية من خلال تضمين الكتب مشكلات تثير اهتمام المتعلمين، ومؤتمر الجمعية السعودية للعلوم الرياضية السادس الذي كان بعنوان " مستقبل تعليم الرياضيات في المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات الحديثة والتنافسية الدولية والمنعقد بجامعة أم القرى (٢٠١٩م)، إلى تطوير مناهج الرياضيات وتدريسها وربطها بحياة الطالب، بحيث تلبي احتياجات الطالب ورغباته، وتوثق الصلة بتطبيقات مجتمعية نافعة.

ويؤيد ذلك نتائج الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث على عينة مكونة من (٢٨) طالباً في الصف السادس الابتدائي، وتمثلت أدواتها في اختبار لمهارات التواصل الرياضي مكون من (١٤) فقرة متنوعة ما بين أسئلة مقالية واختيار من متعدد موزعة بحسب مهارات التواصل الرياضي؛ حيث أظهرت النتائج تدني في مستوى مهارات التواصل الرياضي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، وتدعم

ذلك نتائج دراسة الجدعاني والمالكي (٢٠٢٠م) التي أظهرت تدني مستوى مهارات التواصل الرياضي لدى المتعلمين.

ومن خلال ما تم عرضه من نتائج الدراسات السابقة، وتوصيات للمؤتمرات، ونتائج الدراسة الاستطلاعية، فإنّ مشكلة الدراسة تتلخص في ضعف مهارات التواصل الرياضي لطلاب الصف السادس الابتدائي؛ لذا قام الباحث بإجراء دراسة علمية تهدف إلى **تطوير وحدات النسبة المئوية والاحتمالات بمنهج الرياضيات للصف السادس الابتدائي في ضوء الرياضيات المجتمعية وفاعليته في تنمية مهارات التواصل الرياضي.**

**أسئلة الدراسة:**

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الذي نصه: **ما فاعلية وحدات النسبة المئوية والاحتمالات المطورة بمنهج الرياضيات للصف السادس الابتدائي في ضوء الرياضيات المجتمعية في تنمية مهارات التواصل الرياضي؟**

ويتفرع عنه الأسئلة التالية:

- وحدات النسبة المئوية والاحتمالات المطورة في ضوء الرياضيات المجتمعية لمنهج الرياضيات للصف السادس الابتدائي؟
- ما فاعلية تدريس وحدات النسبة المئوية والاحتمالات المطورة في تنمية التواصل الرياضي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي؟

**أهداف الدراسة:**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية وحدات النسبة المئوية والاحتمالات المطورة القائمة على الرياضيات المجتمعية في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض.

**أهمية الدراسة:**

يمكن تحديد أهمية الدراسة فيما يلي:

**الأهمية العلمية(النظرية):** وتبرز الأهمية النظرية لهذه الدراسة من خلال الآتي:

- تعد الدراسة استجابة للتوجهات الحديثة في تعليم وتعلم الرياضيات؛ من حيث ربط محتوى المنهج بمشكلات وقضايا المجتمع.
- تلقي هذه الدراسة الضوء نحو التوجه إلى الرياضيات المجتمعية باعتبارها أحد أبرز التوجهات الحديثة في تعلم وتعليم الرياضيات.
- قد تكون الدراسة الحالية نواة لبحوث جديدة لإثراء الأدب العربي بالمزيد من الدراسات حول الرياضيات المجتمعية والتواصل الرياضي.

**الأهمية العملية(التطبيقية):** وتبرز الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة من خلال الآتي:

- لمتعلم الرياضيات: بتقديم وحدات النسبة المئوية المطورة في ضوء الرياضيات المجتمعية.
- لمعلمي الرياضيات: قد تسهم الدراسة في مساعدة المعلمين على توظيف الجوانب الاجتماعية في تعليم الرياضيات بتقديم مجموعة من الاستراتيجيات الحديثة التي تتسق مع الرياضيات المجتمعية، وتقديم أدواتٍ علميّةٍ لتقييم الطلاب في مهارات التواصل الرياضي.
- لباحثي مناهج وطرق تدريس الرياضيات: باعتبار الدراسة بمتغيراتها وأدواتها مرجعًا لهم، قد تفتح الدراسة الحالية المجال لبحوث أخرى حول الرياضيات المجتمعية في تعليم الرياضيات.

- لمطوري المناهج: قد تسهم الدراسة بتوجيه الأنظار لتطوير المناهج الدراسية في ضوء التوجهات الحديثة في تعليم الرياضيات خصوصاً التي تعتني بالجوانب الاجتماعية لدى الطالب.

**حدود الدراسة:** اقتصرت حدود الدراسة الحالية على الآتي:

**الحدود الموضوعية:**

**تم اختيار فصل النسبة المئوية والاحتمالات** المقرر في كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي الفصل الدراسي الثالث للمبررات التالية: (مناسبة محتوى وحدات النسبة المئوية والاحتمالات للرياضيات المجتمعية، كونها معرفةً منظمة وتحتاج إلى تواصل رياضي).

**تم اختيار محاور الرياضيات المجتمعية الثلاثة** التي أشار إليها خليل والنذير (٢٠١٩م) (اعداد الفرد للحياة، اعداد المجتمع للحياة، ربط الرياضيات بالعلوم الأخرى)، وتم اختيارها لاحتوائها على العديد من المفاهيم والمهارات الرياضية الأساسية، كما أنها تمثل جانب من حياة المتعلم اليومية.

**مهارات التواصل الرياضي:** وتشمل مهارة القراءة، ومهارة الكتابة، ومهارة التمثيل الرياضي؛ التي تم ذكرها في الأدب التربوي والدراسات السابقة مثل (دراسة أبو سكران، ٢٠١٧، ودراسة العون،٢٠٢٥م)، وتناسب الخصائص العمرية لطلاب الصف السادس الابتدائي، ومن السهل قياسها لدى هؤلاء الطلاب.

**الحدود المكانية:** المدارس الابتدائية الحكومية في مدينة الرياض.

**الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي(١٤٤٦هـ).

**مصطلحات الدراسة:**

**الرياضيات المجتمعية:**

**يعرفها خليل والنذير (٢٠١٩م) بأنها:** "المواقف والأنشطة النابعة من البيئة المحيطة للطالب وتناقش قضايا المجتمع التي تسهم في بناء وتنمية شخصية الفرد ليكون إيجابياً في مجتمعه" (ص٢٩١).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: توظيف الأنشطة والمواقف الحياتية للمجتمع في تدريس النسبة المئوية والاحتمالات لتصبح ذات معنى نفعي للطالب، مما يسهل عليه فهمها وتفسيرها، والتفاعل مع أقرانه ومعلمه لفظياً وكتابياً وبصرياً، ويُقاس إجرائياً بالدرجة التي يكتسبها الطالب في اختبار التواصل الرياضي.

**تطوير وحدات النسبة المئوية والاحتمالات في ضوء التواصل الرياضي:** يعرفه الباحث إجرائياً بأنه: هو التغير النوعي في الأهداف والمحتوى والأنشطة التعليمية وطرق التعليم والتعلم وأساليب التقويم، في وحدات النسبة المئوية والاحتمالات المقررة على طلاب الصف السادس الابتدائي، وذلك في ضوء الرياضيات المجتمعية.

**مهارات التواصل الرياضي:**

تُعرّف اصطلاحاً بأنها: "قدرة الفرد على استخدام لغة الرياضيات في التعبير عن أفكاره وتوضيحها للآخرين وذلك بالتحدث أو الكتابة أو حركاته الخاصة أو تمثيلها بصرياً ويكون لدى الفرد القدرة على فهم وتفسير وتقويم الأفكار الرياضية للآخرين أيضاً" (سيد، ٢٠١٧، ٢٢).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: قدرة طلاب الصف السادس الابتدائي على استخدام لغة رياضية صحيحة، تظهر من خلال قدرتهم على فهم المقروء من النصوص والأشكال الهندسية ومعرفتهم لدلالة الرموز في القوانين الرياضية وكتابتهم

لحلول المسائل وترجمتها بين التعبيرات الرياضية المختلفة، وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار الذي سيتم إعداده لذلك في وحدات النسبة المئوية والاحتمالات.

**الإطار النظري**

**المحور الأول: الرياضيات المجتمعية:**

إن إعطاء الرياضيات قيمة وظيفية وربطها بحياة الطلاب يعود بفوائد جمة على تعلمهم، فمن خلال التطبيقات الحياتية للرياضيات يتم تقديم مادة الرياضيات بصورة مشوقة وممتعة للطالب، وتشعره بأن للرياضيات فائدة وارتباط بحياته اليومية ومجتمعه.

وقد اهتم المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM) بتثمين دور الرياضيات لغة وأسلوباً ثقافة المجتمع وحضارته؛ حيث اهتم بالترابطات الرياضية فوضع مجموعة من الأهداف لتحقيق معيار الترابطات بين المفاهيم بعضها البعض، وبين الرياضيات والحياة اليومية وربطها ببيئة الطالب.

ومن هنا تؤكد المناهج الحديثة للرياضيات على ضرورة العمل على ربط المعرفة الرياضية بحياة الطلبة، وأهمية العمل على طرح مواقف وأنشطة تعليمية ضمن سياقات حقيقية واقعية مستمدة من حياة الطلبة وبيئتهم المعيشة. (Yildirim and Sidekli,2018)

وتُعد الرياضيات المجتمعية توجهاً علمياً حديثاً يهدف إلى دمج المفاهيم الرياضية بالقضايا الحياتية؛ حيث تربط التعليم باحتياجات المجتمع والمشكلات البيئية والاقتصادية، ويسهم هذا النهج في بناء جيل قادر على التفكير النقدي وصناعة القرارات، وتحويل الرياضيات من مادة مجردة إلى أداة فاعلة لتنمية المجتمعات. (القحطاني،٢٠٢٥).

**مفهوم الرياضيات المجتمعية:**

يعرفها المليجي وعطيفي وأحمد (٢٠١٥) بأنها" الرياضيات التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بحياة التلميذ والمجتمع وتتضمن الأفكار والمفاهيم والطرق الرياضية التي يحتاج إليها المواطن كأداة فعالة تمكنه من التعايش في مجتمع المستقبل وأنشطة القوى العاملة فيه".

ومن خلال ما سبق يظهر أن الرياضيات المجتمعية تعمل على توظيف الخبرات والأنشطة المختلفة بحيث يرتبط التعلم بواقع الطالب الحياتي، على أن يكون للرياضيات دور مجتمعي في معالجة قضايا المجتمع والاهتمام بالتطبيقات الرياضية في الحياة اليومية؛ حيث تمثل الرياضيات المجتمعية توجهاً مستقبلياً لمناهج الرياضيات ليعمل ذلك على سد الفجوة بين الرياضيات والحياة والبيئة.

**نظريات تقوم عليها الرياضيات المجتمعية:**

تؤكد الرياضيات المجتمعية على تضمين أنشطة ومواقف مرتبطة بحياة ومجتمع الطالب، وهذا ما تؤكده النظرية البنائية الاجتماعية؛ حيث يذكر فيجوتسكي أنه عندما نبني مفهومًا ما لدى المتعلم، فلابد من معرفة المفاهيم التي تعلمها خارج المدرسة من خلال السياق الاجتماعي؛ حيث تركز هذه النظرية على البيئة الاجتماعية بوصفها ميسراً للتطور والتعلم، وأساس هذه النظرية إقرارها بأهمية التفاعل الاجتماعي في بناء عملية التفكير، فيرى فيجوتسكي أن التفكير يتأثر بالجوانب الاجتماعية التي لها تأثر في بناء الفرد( Mecacci,2021 )

وتؤكد الرياضيات المجتمعية على أن التعلم يكون بشكل أكثر فاعلية من خلال ربط المتعلم بواقعه المجتمعي ليكون تفاعلات وروابط ذات معنى، وهذه الفكرة الأساسية في نظرية أوزوبل (Ausubel ) بأن التعلم ذو المعنى يحدث عندما ترتبط

المعلومات الجديدة بوعي وإدراك من المتعلم بالمعلومات الموجودة لديه سابقاً ببنيته المعرفية.

**مبادئ الرياضيات المجتمعية:**

يشكّل بناء وتحديث مناهج الرياضيات لتواكب المتطلبات التنموية المجتمعية وتلبي الفروق الفردية مسؤولية إستراتيجية للمؤسسات التعليمية. ويكون تلك من خلال: (أبوزينة، ٢٠١٠، والحربي، ٢٠٢٥).

**الرياضيات للحياة:** إن معرفة الرياضيات يمكن أن تكون مصدر إشباع وقوة على المستوى الشخصي- نحتاجها في اتخاذ القرارات المتعلقة بأمورنا اليومية والمعتادة وفي حل المشكلات التي تواجهنا في العصر.

**الرياضيات كجزء من الموروث الثقافي:** تعد الرياضيات أحد أعظم الإنجازات الثقافية والفكرية والإنسانية، ويجب على الجميع تقدير هذا الإنجاز العظيم بجوانبه المتنوعة.

**الرياضيات في العمل:** لقد ارتفع مستوى الحاجة إلى التفكير الرياضي في العمل، وفي المجالات المهنية.

**الرياضيات لمجتمع علمي وتقني:** على الرغم من ضرورة وجود أساس عام في الرياضيات للأفراد في حياتهم اليومية، ولجميع المهن والوظائف فإن بعض هذه المهن والوظائف يتطلب فهماً عميقاً ومعرفة واسعة في الرياضيات.

**مناهج الرياضيات واحتياجات المجتمع:**

أشارت دراسة خليل والنذير (٢٠١٩)، ودراسة عسيري (٢٠٢١) إلى عدد من المحاور لتضمين الرياضيات المجتمعية في المناهج لتلبية احتياجات المجتمع وذلك من خلال:

المحور الأول: إعداد الفرد للحياة: من حيث تضمين أنشطة في كتب الرياضيات تتيح للطالب التعلم الذاتي، والابداع والابتكار، كما تتيح للطالب التعاون والتواصل مع الآخرين، وأنشطة تتيح استخدام التفكير الناقد، واتخاذ القرار، وأنشطة تتيح استخدام التقنية.

المحور الثاني: إعداد المجتمع للحياة: من حيث تضمين كتب الرياضيات أنشطة تتيح للطالب حل مشكلات الحياة الثقافية، وأنشطة تبين أهمية الرياضيات اقتصاديا، كذلك تقديم أنشطة ذات علاقة بالبيئة المحلية، وأنشطة تتيح للطالب التعرف على المستجدات الجديدة في العلم والمعرفة، وأنشطة تعزز لدى الطالب القيم والأخلاق الإسلامية.

المحور الثالث: علاقة الرياضيات بالعلوم الأخرى: وذلك من خلال توفير كتب الرياضيات مواقف تتيح للطالب التعرف على دور الرياضيات في العلوم الأخرى، ومواقف يتم فيها ربط الرياضيات بالعلوم الأخرى، كذلك تضمين محتوى الرياضيات أنشطة ومواقف لتقديم تفسيرات حول مفاهيم أو ظواهر علمية.

بالإضافة إلى ذلك فإن تضمين المحتوى أنشطة ترتبط ببيئة الطالب ومجتمعه تنمي لدى الطلاب مهارات الحوار والنقاش والتفكير الناقد وإدراك أهمية الرياضيات ونفعيتها وتكوين اتجاه إيجابي نحوها ورفع مستوى التحصيل الدراسي.

**أهمية تطوير المناهج الدراسية في ضوء مهارات الرياضيات المجتمعية:**

أشارت دراسة (الحربي، ٢٠٢٥) إلى عدد من جوانب الأهمية لتطوير الرياضيات المجتمعية وذلك من خلال:

- تمكن الطلاب من تطبيق ما يتعلمون وربطه مع حياتهم والعالم من حولهم.

– التأكيد على الفهم العميق للتعليم من خلال التركيز على المشاريع والمشكلات التي تتطلب من الطلاب استخدام المعرفة بالمحتوى بطرق جديدة وتوسيع فهمهم من خلال التعاون مع الآخرين.

وتشير (القحطاني،٢٠٢٥، ٣٩) إلى بعض الأمور الواجب مراعاتها عند تطوير المناهج الدراسية لتنمية مهارات الرياضيات المجتمعية ومنها:

– يكون تقديم المحتوى والدروس متضمنة للمفاهيم والمهارات الأساسية التي يحتاجها المتعلم وتعزز ارتباطه بالمجتمع.

– ربط عمليات التصميم بعمليات التأمل، والمراجعة وذلك بهدف تحسين عملية التعليم والتعلم لمهارات الرياضيات المجتمعية.

ويتضح مما سبق ضرورة تطوير المناهج في ضوء الرياضيات المجتمعية وذلك من خلال تضمين أنشطة في محتوى معاصر ومواكب للمتغيرات، وكذلك تضمين المناهج مشكلات تتيح للطالب البحث والاستقصاء، وكذلك أنشطة متعلقة بالبيئة المحلية.

**مهارات التواصل الرياضي:**

يُعد تمكين الطلاب من مهارات التواصل الرياضي ركيزة أساسية لتطوير كفاياتهم في حل المشكلات، والارتقاء بمستوى فهمهم المعرفي للرياضيات، وتمكنهم من إقامة روابط بين ملاحظاتهم الشكلية والحسية ولغة الرياضيات ورموزها المجردة عبر تقديم تفسيرات مقنعة وتبريرات بطريقة شفوية أو كتابية، كما أنها تدفع الطلاب للانخراط في مناقشات تفاعلية مرتبطة بتعلم الرياضيات (المشهداني والمظفر، ٢٠١٦؛ القواس والدعيس، ٢٠١٨، والشمراني،٢٠٢٤م).

وتُعرّف مهارات التواصل الرياضي بأنها: "قدرة المتعلم على فهم التعبيرات الرياضية، وتوظيف أشكال التواصل الرياضي المختلفة (الكتابة، التحدث، التمثيل)

في التعبير عن الأفكار الرياضية المتضمنة داخلها، مما يُساعد على فهم جوانب المعرفة الرياضية وتوظيفها في المواقف الرياضية والحياتية"(صبري، ٢٠١٩، ١٩٦).

وبناءً على ما سبق يرى الباحث أن مهارات التواصل الرياضي من المهارات المهمة للطالب في المرحلة الابتدائية في حل المسائل الرياضية، والتعبير عن أفكاره من خلال النقاش والتفاعل الذي يحفزه لتحقيق أهداف التعلم في مادة الرياضيات.

**مهارات التواصل الرياضي.**

تُمثل المهارات بأنواعها مرتكزاً أساسياً من مرتكزات التعلم في مادة الرياضيات، ويعد اكتسابها هدفًا أساسيًا كونها تُساعد الطلاب على استيضاح الأفكار والمفاهيم الرياضية المتنوعة، وصنَّف كلٌّ من (حاكمه،٢٠٢٢؛ القواس والدعيس، ٢٠١٨؛ أبو فارس والشناق، ٢٠٢٣؛ يونس، ٢٠٢٣) مهارات التواصل الرياضي إلى ما يلي:

**أولاً: مهارة القراءة الرياضية:** وهي: القدرة على قراءة العبارات الرياضية المكتوبة بشكل صحيح ومترابط وواضح ونقلها إلى الآخرين؛ إذ تُساعد على الإحساس القوي بالمفاهيم والإجراءات ورؤية الارتباطات بين الرياضيات والحياة، كما تساعدهم على تقييم الأفكار وفهمها.

**ثانياً: مهارة التعبير الكتابي الرياضي:** وهي: القدرة على استخدام لغة الرياضيات المكتوبة في شرح وتوضيح الأفكار والعلاقات والبراهين الرياضية وتدوين الحلول والاستنتاجات الرياضية والمنطقية.

**ثالثاً: مهارة التعبير الشفوي الرياضي:** وهي: القدرة على تبادل النقاش والحوار حول كافة الأسئلة التي يطرحها المعلم أو زملاؤهم؛ حيث يتم فيه توظيف الرموز الرياضية والمفردات اللغوية للتعبير عن الأفكار والعلاقات الرياضية،

**رابعاً: مهارة الاستماع الرياضي**: وهي: قدرة الطالب على الاستماع للتعميمات والمصطلحات الرياضية بذكاء واهتمام بأسلوب يمكنه من تفسير العلاقات الرياضية، والإفصاح عما يسمعه بوضوح من خلال وصف النماذج والأشكال الرياضية، وشرح ما أفصح عنه الآخرون بطريقة رياضية صحيحة.

**خامساً: مهارة التمثيل الرياضي**: وهي: القدرة على التعبير عن الموقف الرياضي أو الفكرة الرياضية بنماذج متعددة وتمثيلات مختلفة قد تكون باللغة أو الرموز في شكل معادلة أو متباينة أو في مخطط أو في شكل بياني بحسب طبيعة الموقف المطلوب، وهو مؤشر جيد ودليل واضح على فهم الفرد لمفهوم أو قانون أو علاقة رياضية ما.

ومما سبق نجد أن مهارات التواصل الرياضي خمسة مهارات، هي: مهارة القراءة، ومهارة الكتابة، ومهارة التحدث، ومهارة الاستماع، ومهارة التمثيل الرياضي، وفي هذه الدراسة سيتم الاقتصار على ثلاث مهارات فقط وهي: مهارة القراءة، ومهارة الكتابة، ومهارة التمثيل الرياضي؛ لمناسبتها للخصائص العمرية لطلاب الصف السادس الابتدائي (عينة الدراسة)، ومن السهل قياسها لدى هؤلاء الطلاب.

**أهداف تنمية مهارات التواصل الرياضي:**

اتفقت دراسات (برغل، ٢٠٢١م؛ كاظم والرفاعي، ٢٠٢٣م؛ بادخن، ٢٠٢٤م) على أنَّ أهداف تنمية مهارات التواصل الرياضي، هي:

- مساعدة المعلم على معرفة طريقة تفكير طلابه، ومستوى تمكنهم من الرياضيات، من خلال استخدام لغة الرياضيات في تبادل الأفكار وتمثيل المواقف المختلفة.
- تعزيز فهم الطلاب للغة الرياضيات واستيعاب رموزها ومفرداتها وتمثيل أشكالها المتنوعة؛ مما يمكنهم من حل المشكلات الرياضية المختلفة، وتطبيق المعارف المكتسبة فيما يخدمهم في الحياة اليومية.

ومما سبق، فإن تنمية مهارات التواصل الرياضي تُعد ركيزة أساسية في تعليم وتعلم الرياضيات؛ لما لها من دور فاعل في تحقيق عدد من الأهداف، منها: تكوين فهم للعلاقات بين أفكار الرياضيات المتنوعة، وتطوير مهارات التفكير المختلفة لدى الطلاب في حل المسائل الرياضية، وتحقيق التواصل بين الرياضيات والطالب والذي يعمق من فهمه وإدراكه لعملية التعلم، ويمكّنه من تقديم الحجج التي تُثبت صحة أفكاره.

**الدراسات السابقة:**

**المحور الأول: الدراسات التي تناولت الرياضيات المجتمعية:**

بينما هدفت دراسة (شيماء حسن، ٢٠١٦) إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح لتطوير منهج الرياضيات لتنمية مهارات الرياضيات المجتمعية لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين. وتكونت عينة الدراسة من (٨٢) طالباً، تم تقسيمهم على مجموعتين (٤٠) طالباً للمجموعة التجريبية، (٢٤) طالباً للمجموعة الضابطة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

ولقد هدفت دراسة الهلالي، والشريف، والشهري، والغامدي (٢٠٢٥) إلى التعرف على مدى تضمين الرياضيات المجتمعية في محتوى كتاب الرياضيات للصف الثالث الابتدائي بالمرحلة الابتدائية، وبناء تصور مقترح يسهم في تعزيز تضمين مجالات الرياضيات المجتمعية في الكتاب المدرسي، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل محتوى جميع دروس كتاب الرياضيات المقرر، مستخدمة بطاقة تحليل محتوى أُعدت في ضوء مجالات الرياضيات المجتمعية، وتوصلت النتائج

إلى وجود عدم توازن في توزيع مجالات الرياضيات المجتمعية داخل محتوى الكتاب، بما لا يحقق الأهداف المنشودة لتعليم الرياضيات المرتبط بحياة المتعلم ومجتمعه.

وكذلك هدفت دراسة الحربي (٢٠٢٥م) إلى تصميم برنامج تعليمي قائم على الرياضيات المجتمعية وقياس فاعليته في تنمية مهارات الكفاءة الإستراتيجية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميم مجموعتين (تجريبية وضابطة)؛ حيث تم إعداد دليل للمعلم وكتاب للطالب قائمين على مبادئ الرياضيات المجتمعية، وتم تطبيق البرنامج عند تدريس وحدة النسبة المئوية والاحتمالات على عينة عشوائية عنقودية متعددة المراحل من (٤٧) طالبًا (٢٣ طالبًا في المجموعة التجريبية و٢٤ طالبًا في المجموعة الضابطة). وقد أظهرت النتائج فعالية البرنامج في تنمية مهارات الكفاءة الإستراتيجية لدى الطلاب، مما يشير إلى أن استخدام الرياضيات المجتمعية يعزز من الكفاءة الإستراتيجية. إلا أن مهارة "البحث عن نمط" لم تُظهر فروقًا ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين تُعزى للبرنامج التعليمي.

**التعليق على الدراسات التي تناولت الرياضيات المجتمعية:**

تتفق الدراسة الحالية مع دراسة الحربي (٢٠٢٥م) ودراسة شيماء حسن (٢٠١٦م)، في استخدامها للمتغير المستقل الرياضيات المجتمعية، كما استخدمت الدراسات المنهج شبه التجريبي، وكذلك اتفقت الدراسة الحالية معها في تطبيقها على عينة من الطلاب ولكن تختلف عن الدراسات السابقة في الصف الدراسي.

وأظهرت دراسة الهلالي وآخرين (٢٠٢٥م) دور الرياضيات في حل المشكلات الحياتية لدى الطالب، وتتفق مع هدف الدراسة وهو ربط الرياضيات بواقع حياة

المتعلم والقدرة على حل المشكلات الحياتية من خلال تطوير وحدات تنظيم البيانات وعرضها وتفسيرها قائمة على الرياضيات المجتمعية.

**المحور الثاني: الدراسات السابقة التي تناولت التواصل الرياضي:**

**دراسة تونغ وآخرين** (Tong et all ,2021) التي هدفت إلى التعرف على تحسين مهارات التواصل الرياضي من خلال تعليم القطوع الناقصة بالخرائط الذهنية وطريقة (AGODESA)، وتكونت عينة البحث من (٨٧) طالبًا وطالبةً من الصف العاشر، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة بالاختبارات القبلية والبعدية، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى وجود تحسن ملحوظ في مهارات التواصل الرياضي في موضوع القطوع الناقصة لدى طلاب المجموعة التجريبية وفعالية طريقة التدريس المستخدمة.

و**دراسة حاكمة (٢٠٢٢)** التي هدفت إلى تحديد درجة توافر مهارات التواصل الرياضي لدى طلبة كلية التربية في جامعة حماه، وتكونت عينة البحث من (١٥٥) طالبًا وطالبةً من طلاب السنة الثالثة والرابعة من طلاب كلية التربية في جامعة حماه، واستخدمت الدراسة المنهج التقويمي، وتمثلت أدوات الدراسة ببطاقة ملاحظة تضمنت خمس مهارات، وتوصلت الدراسة إلى توافر مهارات القراءة الرياضية، التعبير الكتابي الرياضي، المناقشة الرياضية، الاستماع الرياضي، التمثيل الرياضي) بتقدير متوسط، وفي نهاية البحث تم وضع تصور لتنمية مهارات التواصل الرياضي.

**ودراسة أبو فارس والشناق(٢٠٢٣)** التي هدفت إلى التعرّف على مدى توافر مهارات التواصل الرياضي في كتاب الرياضيات المطوّر للصف السابع الأساسي بجزأيه الأول والثاني في الأردن، وتكونت عينة البحث من محتوى كتاب الرياضيات بجزأيه للصف السابع الأساسي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي (تحليل

المحتوى)، وتمثلت أدوات الدراسة ببطاقة تحليل المحتوى التي اشتملت على (٣٨) فقرة موزعة على مهارات التواصل الرياضي الأربعة (مهارة القراءة الرياضية، ومهارة الكتابة الرياضية، ومهارة المناقشة الرياضية، ومهارة التمثيل الرياضي)، وتوصلت الدراسة إلى توافر مهارتي القراءة الرياضية والكتابة الرياضية بنسبة مرتفعة، بينما جاءت مهارتي التمثيل الرياضي والمناقشة الرياضية بنسبة توافر متدنية.

**ودراسة يونس (٢٠٢٣)** التي هدفت إلى التعرف على أثر إستراتيجية المساجلة الحلقية الإلكترونية في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى طلبة قسم الرياضيات، وتكونت عينة الدراسة من (٣٨) طالبًا وطالبة من طلاب جامعة الموصل في كلية التربية للعلوم الصرافة في قسم الرياضيات (المرحلة الرابعة)، واستخدمت المنهج التجريبي ذي المجموعات المتكافئة، وتمثلت أداة الدراسة ببطاقة الملاحظة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في تنمية التواصل الرياضي.

**ودراسة مرعي والطراونة** (Marei & Altarawneh, 2023) التي هدفت إلى التعرف على مدى توافر مهارات التواصل الرياضي من خلال منصات التعلم الإلكتروني خلال جائحة كورونا، واستخدمت المنهج الوصفي، وتم بناء استبانة لمهارات التواصل الرياضي، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٩٢) طالباً وطالبة من الجامعة الهاشمية، وأظهرت النتائج أن مستوى توافر مهارات الاتصال الرياضي من خلال المنصات الإلكترونية في العملية التعليمية التعلمية بشكل عام مرتفع.

**ودراسة العوني (٢٠٢٥)** التي هدفت إلى بناء برنامج تدريسي قائم على نموذج فارك (VARK)، وقياس فاعليته في تنمية مهارات التواصل الرياضي والثقة في تعلم الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، ولتحقيق هذا الهدف اتبعت

الدراسة المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، وتكونت أداتاها من اختبار مهارات التواصل الرياضي ومقياس الثقة في تعلم الرياضيات، وطُبقت على عينة مكونة من واحدٍ وستين (٦١) طالباً من طلاب الصف السادس الابتدائي، وتوصلت إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (∝ ≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التواصل الرياضي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي لصالح المجموعة التجريبية.

**التعليق على الدراسات السابقة في المحور الثاني:**

اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في متغير مهارات التواصل الرياضي، إلا أنها انفردت بتطوير وحدات النسبة المئوية والاحتمالات لتنمية مهارات التواصل الرياضي في تعلم الرياضيات.

كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة تونغ وآخرين (Tong et all ,2021)، ودراسة يونس (٢٠٢٣) ودراسة العوني(٢٠٢٥م) في منهج الدراسة؛ حيث استخدمت المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، بينما اختلفت مع دراسة حاكمة (٢٠٢٢) التي استخدمت المنهج التقويمي، ودراسة أبو فارس والشناق(٢٠٢٣)، ودراسة مرعي والطراونة (Marei & Altarawneh, 2023) اللتين استخدمتا المنهج الوصفي.

**فرضيات الدراسة:**

حاولت الدراسة التحقق من صحة الفرض التالي:

-لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التواصل الرياضي.

**منهجية الدراسة وإجراءاتها:**

**منهج الدراسة:**

استخدم الباحث في هذه الدراسة نوعين من مناهج البحث، هما:

**– المنهج الوصفي:**

بما أن الدراسة هدفت إلى تطوير وحدات النسبة المئوية والاحتمالات التي تهدف إلى تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى الطلاب في ضوء الرياضيات المجتمعية، وذلك بالرجوع إلى الكتب والدراسات التي تناولت الرياضيات المجتمعية والتواصل الرياضي وجمع المعلومات عنها وتحليلها تحليلاً كيفياً، لذا اعتمد الباحث استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

**– المنهج التجريبي:** استخدم الباحث كذلك المنهج التجريبي والقائم على تصميم شبه تجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة، ذات القياس القبلي والبعدي لمعرفة أثر المتغير المستقل وهو الوحدة المطورة القائمة على الرياضيات المجتمعية على المتغير التابع وهو: التواصل الرياضي.

**جدول (١) التصميم شِبْهُ التجريبيّ للدراسة**

| المجموعة -1 | الاختبار القَبْليُّ -2 | المتغيّر المستقلُّ -3 | المتغيّر التابع -4 | الاختبار البَعْديُّ -5 |
|---|---|---|---|---|
| تجريبية -6 | 7- √ | 8- √ | 9- √ | 10- √ |
| ضابطة -11 | 12- √ | 13- X | 14- √ | 15- √ |

**مجتمع الدراسة:**

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف السادس الابتدائي في مدارس مدينة الرياض الحكومية النهارية بنين التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٦هـ، البالغ عددهم (٤٨٩٣٨) طالبًا حسب إحصاءات إدارة التخطيط والمعلومات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض.

**عينة الدراسة:**

تكوَّنت عيِّنة الدراسة الحاليَّة من (٣٥) طالبًا، وقد استخدم الباحثُ طريقة العيِّنة العشوائية العنقودية متعدِّدة المراحل؛ لاشتقاق عيِّنة الدراسة، وتُستخدَم هذه الطريقة – كما أشار العساف (٢٠٠٦م، ص ٩٩) – عندما يصبح من الصعب تطبيق الاختيار الفردي؛ لكثرة أفراد مجتمَع الدِّرَاسة أو لتعذر حصول معلومات عنهم، وتمَّت طريقة اختيار عيِّنة الدراسة الحاليَّة على النحو التالي:

- الاختيار العشوائي لأحد مكاتب التعليم التابعة للإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض؛ حيث وقع الاختيار على مكتب الجنوب.
- اختيار مدرسة واحدة بشكل عشوائيٍّ من المدارس الابتدائية الحكومية في مكتب التعليم الذي وَقَع عليه الاختيار؛ حيث وَقَع الاختيار على ابتدائية سمرة بن جندب.

التعيين العشوائي بين فصليِ السادس الابتدائي في ابتدائية؛ ليمثِّل أحدُهما المجموعة التجريبية، والآخر المجموعة الضابطة؛ ليصبح إجماليُّ عدد الطلاب في عيِّنة الدراسة (٣٥) طالبًا من طلاب الصف السادس الابتدائي.

**جدول (٢) توزيع عيّنة الدراسة**

| المجموعة | الفصل | العدد |
|---|---|---|
| التجريبية | ٦/أ | ٢٠ |
| الضابط | ٦/ب | ١٥ |
| المجموع | ٣٥ | |

**متغيرات الدراسة:**

تتمثل متغيّرات الدِّرَاسة في التالي:

المتغيّر المستقلُّ: ويتمثَّل في الدراسة الحاليَّة بوحدات النسبة المئوية والاحتمالات المطورة المبنيّة على الرياضيات المجتمعية.

المتغيّر التابع: ويتمثَّل في الدراسة الحاليَّة بتَنْمِيَة مهارات التواصل الرياضي.

وقام الباحث بضبط المتغيّرات الخارجية التالية:

- الظروف المكانية والزمانية.
- العُمر الزمني.
- الاختبارات القَبْليَّة.

**أدوات الدراسة:**

استخدم الباحث في هذه الدراسة الأدوات التالية:

-وحدات النسبة المئوية والاحتمالات المطورة القائمة على الرياضيات المجتمعية.

-اختبار التواصل الرياضي، وتم تطبيقه على طلاب الصف السادس الابتدائي (عينة الدراسة)، بعد ضبطه، والتأكد من صدقه وثباته.

وفيما يلي توضيح إجراءات بناء **أدوات الدراسة:**

**الوحدات المطورة في ضوء الرياضيات المجتمعية:**

لتطوير وحدات تنظيم البيانات وعرضها وتفسيرها اتبع الباحث مجموعة من الإجراءات تلخصت في الآتي:

**الإجراء الأول: جمع المصادر والمادة العلمية وتحليلها:**

قام الباحث في هذا الإجراء بمراجعة الأدبيات التربوية والعلمية، والندوات والمؤتمرات، والدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية، ومن أبرزها ما يلي:

- أسس ومبادئ الرياضيات المجتمعية.
- الأدبيات والمفاهيم المشتركة بين الرياضيات والمجتمع.
- الندوات والمؤتمرات العلمية التي تناولت الرياضيات المجتمعية والجوانب الاجتماعية في التعليم.
- كتاب الرياضيات المقرر على طلاب الصف السادس الابتدائي.

وبعد أن قام الباحث بجمع المادة العلمية، تم تحليلها والإفادة منها لتحقيق أهداف الدراسة.

الإجراء الثاني: بناء الصورة الأولية لتطوير وحدات النسبة المئوية والاحتمالات:

اشتملت عملية التطوير في صورتها الأولية على ثلاثة أجزاء، على النحو التالي:

- الإطار العام للتطوير.
- دليل المعلم لتنفيذ الوحدة المطورة.
- دليل الطالب لدراسة الوحدة المطورة.

وفيما يلي تفصيل كل جزء من أجزاء عملية التطوير:

**الإطار العام للتطوير:**

قام الباحث بإعداد إطار عام للتطوير ليكون بمثابة مرشدًا وموجهًا لتصميم الوحدات المطورة، وربط مكوناتها بعضها ببعض، واشتمل الإطار العام على الآتي:

- الفلسفة العامة للوحدة المطورة.
- تحديد المواصفات المعيارية للوحدة المطورة في ضوء الرياضيات المجتمعية.
- تصميم نموذج لضمان مراعاة أسس الرياضيات المجتمعية في دروس الوحدة المطورة.
- تحديد مصادر بناء الوحدة المطورة.
- أسس ومبادئ الوحدة المطورة.

**دليل المعلم:**

تم إعداد دليل للمعلم؛ ليكون مرشدًا وموجهًا في تنفيذ الإجراءات المحددة، والأنشطة التعليمية المتنوعة، التي تساعد المعلم على تحقيق أهداف الوحدة المطورة، وقد تكوَّن دليل المعلم مما يلي:

- مقدمة دليل المعلم.
- توجيهات وإرشادات للمعلم لتنفيذ الوحدة المطورة.
- معلومات عامة عن الوحدات المطورة، تشمل (فلسفة الرياضيات المجتمعية وأهميتها، ومبررات التطوير، الأهداف العامة لتدريس الرياضيات، ومدة تنفيذ الوحدة المطورة).
- الخطة الزمنية لتنفيذ الوحدة المطورة.
- مراحل التعلم الإجرائية وفق التطوير.

**دليل الطالب:**

تم إعداد دليل للطالب، يقدم الفرص المتنوعة لممارسة الأنشطة التعليمية، التي تساعده في إنجاز مهام التعلم، وقد اشتمل دليل الطالب على التالي:

مقدمة دليل الطالب وإرشادات للطالب لدراسة الوحدة المطورة وأهداف دروس الوحدة وعناصر الرياضيات المجتمعية والخطة الزمنية لتنفيذ الوحدة المطورة وأنشطة متنوعة قائمة على الرياضيات المجتمعية وأساليب تقويم قائمة على الرياضيات المجتمعية ومصادر تعليم وتعلم متنوعة.

**الإجراء الثالث: بناء الوحدة المطورة في ضوء الرياضيات المجتمعية في صورتها النهائية:**

تم في هذا الإجراء عرض الوحدة المطورة في ضوء الرياضيات المجتمعية في صورته الأولية على (١٢) محكماً مختصاً في المناهج وطرق تدريس الرياضيات، للحكم على مدى تحقق أهداف الوحدة المطورة، والمواصفات المعيارية التي بنيت عليها الوحدة المطورة، والتأكد من صحة محتواه، ومدى ملاءمة خطة تطبيقه، ووضوح أنشطته وأساليب تقويمه، ومناسبة خطة تنفيذها الزمنية وفق استبانة معدة لذلك، وفي ضوء آراء المحكمين أعد الباحث الصورة النهائية من الوحدة المطورة، وقد اشتمل التطوير في صورته النهائية على ثلاثة أجزاء كما يلي:

- الإطار العام للتطوير.
- دليل المعلم لتنفيذ الوحدة المطورة.
- دليل الطالب لدراسة الوحدة المطورة.

**ثانياً: اختبار التواصل الرياضي:**

بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة التي تناولت الترابط الرياضي، قام الباحث ببناء اختبار التواصل الرياضي وفقاً للخطوات الآتية:

-مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت التواصل الرياضي.

-تحديد مهارات التواصل الرياضي التي سيتم قياس أثر المتغير المستقل عليها وهي: (مهارة القراءة الرياضية، ومهارة الكتابة الرياضية، ومهارة التمثيل الرياضي)،

-كتابة أسئلة اختبار التواصل الرياضي، وتكون الاختبار من (١٠) أسئلة.

**ثبات الاختبار:**

تم استخدام معادلة ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha)للتأكد من ثبات الاختبار، وذلك بإدخال درجات طلاب العينة الاستطلاعية وعددهم (٣٣) طالباً في البرنامج الإحصائي SPSS وأظهرت النتائج أن:

معامل ألفاكرونباخ0,89 = (Cronbach's Alpha)

وهذه القيمة تبين أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

**صدق الاختبار:**

قام الباحث بالتأكد من صدق الاختبار من خلال ما يأتي:

-الصدق الظاهري (صدق المحتوي):

ويقصد به أن يكون الاختبار صادقاً في قياس ما وضع لقياسه بالنظر لبنوده وتحليلها، وللتأكد من الصدق الظاهري للاختبار تم عرضه على مجموعة من المحكمين، الذين أجمعوا على أن كل عبارة من عبارات الاختبار تقيس ما وضعت لقياسه.

-الصدق التمييزي:

ويقصد به قدرة الاختبار على التمييز بين الطلاب ذوي المستويات المنخفضة والمستويات المرتفعة؛ حيث تم تقسيم الطلاب إلى ثلاثة مجموعات يضم كل منها ١٢ طالبًا بعد ترتيب الطلاب تصاعدياً وفق درجاتهم في الاختبار القبلي، ثم تم حساب قيمة ت بين المجموعتين الطرفيتين كما في جدول (١)، وتشير النتائج بالجدول أن قيمة (ت) بلغت ٧,٥٨٧، وهي قيمة دالة إحصائياً عند المستوى الاحتمالي ٠,٠١، مما يشير إلى قدرة الاختبار في التمييز بين الطلاب.

**جدول (٣) نتائج اختبار ت للفرق بين المجموعتين ذوي الدرجات المنخفضة والمرتفعة**

| | | اختبار ليفيني للتجانس | | اختبار ت | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ف | مستوى الدلالة | قيمة ت | درجات الحرية | مستوى الدلالة | الفرق بين المتوسطين | الفرق في الانحراف المعياري | فترات الثقة ٩٥٪ الحد الأدنى | فترات الثقة ٩٥٪ الحد الأعلى |
| الدرجات | في حالة التجانس | 18.000 | .000 | 7.587 | 22 | .000 | 5.00000 | .65905 | 6.36678 | 3.63322 |
| | في حالة عدم التجانس | | | 7.587 | 14.317 | .000 | 5.00000 | .65905 | 6.41059 | 3.58941 |

**صدق الاتساق الداخلي:**

يقصد بصدق الاتساق الداخلي درجة ارتباط كل عبارة بإجمالي المحور المنتمية إليه، وتشير نتائج الارتباط بجدول (٤) إلى وجود ارتباط دال إحصائياً بين كل عبارة وبين الدرجة الكلية للمقياس، مما يشير إلى أن الأداة على درجة عالية من الاتساق الداخلي.

**جدول (٤) معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة وإجمالي المقياس**

| الأسئلة | إجمالي الاختبار |
|---|---|
| س1 | .343* |
| س2 | .456** |
| س3 | .562** |
| س4 | .294 |
| س5 | .766** |
| س6 | .601** |
| س7 | .676** |
| س8 | .438** |
| س9 | .727** |
| س10 | .653** |
| **دال عند المستوى الاحتمالي ٠,٠١ | |

**الثبات باستخدام ألفا كرونباخ:**

للوقوف على ثبات الاختبار تم حساب معامل ألفا كرونباخ كما في جدول (٣)، وتشير النتائج أن قيمة معامل ألفا كرونباخ بلغت ٠,٧٣٧، وهي قيمة أكبر من ٠,٧، مما يدل على أن الاختبار على درجة عالية من الثبات.

**جدول (٥) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاختبار**

| | إجمالي الاختبار |
|---|---|
| عدد الأسئلة | 10 |
| معامل الفا كرونباخ | .737 |

**الأساليب الإحصائية المستخدمة:**

استعانت الدراسة بالبرنامج الاحصائي SPSSلتحليل البيانات، واستخدمت بعض من الأساليب الإحصائية التي تتناسب وطبيعة البيانات وتحقيقاً لأهداف الدراسة، وهى: التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف

المعياري، واختبار ت للفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين، واختبار ت في أزواج (الاختبار القبلي البعدي).

كما تم الاستعانة بمعادلة كوهين لقياس حجم الأثر:

حجم الأثر = الفرق بين متوسطي الاختبارين / الفرق بين الانحراف المعياري.

**نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:**

**نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول:**

للإجابة عن السؤال الأول: ما وحدات النسبة المئوية والاحتمالات المطورة في ضوء الرياضيات المجتمعية لمنهج الرياضيات للصف السادس الابتدائي؟

قام الباحث بتطوير وحدات النسبة المئوية والاحتمالات، وَفْقًا لمجموعة من الإجراءات البحثيَّة، وتمَّ عرضُ الوحدات المطورة في ضوء الرياضيات المجتمعية في صورته الأولية على (١٢) محكَّماً مختصِّين في المناهج وطرق تدريس الرياضيات، للحُكْم على مدى تحقُّق أهداف البرنامج، والأسس التي بُنِيَ عليها البَرْنامج، والتأكُّد من صحة محتواه، ومدى ملاءمة خُطَّة تطبيقه، ووضوح أنشطته وأساليب تقويمه، ومناسبة خُطَّة تنفيذه الزمنية وَفْقَ استبانة معدَّة لذلك، وفي ضوء آراء المحكِّمين أَعدَّ الباحث الصورة النهائية من البَرْنامج، وقد اشتمل البَرْنامج في صورته النهائية على ثلاثة أجزاء كما يلي: البَرْنامج العامُّ، ودليل المعلِّم، ودليل الطالب، الذي لخصّه الباحث في إجراءات الدراسة.

نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني: "ما فاعلية تدريس وحدات النسبة المئوية والاحتمالات المطورة في تنمية التواصل الرياضي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي؟".

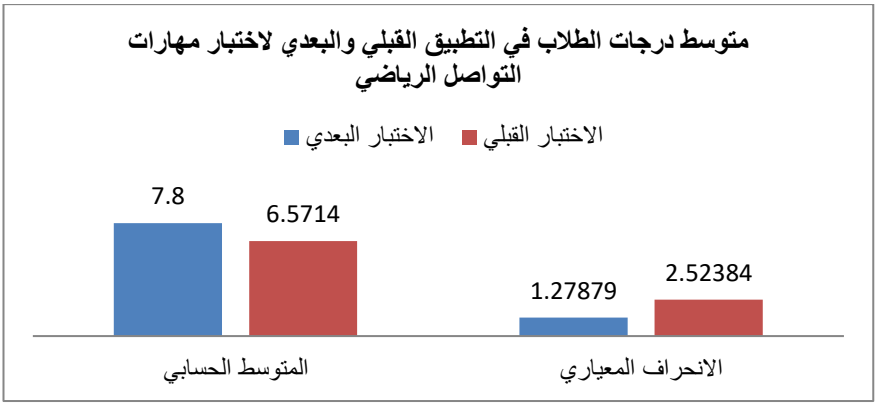
قام الباحث بصياغة الفَرْض التالي: " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التواصل الرياضي".

وللتحقُّق من صحَّة هذا الفرض، ولاختبار هذا الفرض تم عمل اختبار (ت) في أزواج (الاختبار القبلي البعدي)، وقد جاءت النتائج كما في جدولي (٦) و (٧) على النحو التالي:

يستعرض جدول (٦) متوسط درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التواصل الرياضي، وتشير النتائج بالجدول إلى أن متوسط درجات الطلاب في اختبار مهارات التواصل الرياضي في الاختبار القبلي بلغ ٦,٥٧ درجة، بينما بلغ متوسط درجات الطلاب في الاختبار البعدي ٧,٨٠ درجة، وهو ما يعني وجود فروق بين الاختبارين لصالح الاختبار البعدي.

**جدول (٦) متوسط درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التواصل الرياضي**

| | المتوسط الحسابي | عدد الطلاب | الانحراف المعياري | متوسط الخطأ |
|---|---|---|---|---|
| الاختبار البعدي | 7.8000 | 35 | 1.27879 | .21615 |
| الاختبار القبلي | 6.5714 | 35 | 2.52384 | .42661 |



ولمعرفة مدى معنوية تلك الفروق تشير النتائج بجدول (٧) أن قيمة (ت) بلغت ٤,٩٢١، وهي قيمة دالة إحصائياً عند المستوى الاحتمالي ٠,٠٥، أزواج/معنوية الفروق، وبالرجوع إلى قيم المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب يتضح أن الفروق لصالح الاختبار البعدي.

**جدول (٧) نتائج اختبار (ت) في أزواج لاختبار معنوية الفروق بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التواصل الرياضي**

| | الفرق بين الأزواج | | | | | قيمة (ت) | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | متوسط الخطأ | فترات الثقة | | | | |
| | | | | الحد الأدنى | الحد الأعلى | | | |
| الاختبار البعدي – الاختبار القبلي | 1.22857 | 1.47699 | .24966 | .72121 | 1.73594 | 4.921 | 34 | .000 |

وللوقوف على حجم الأثر تم حساب قيمة (معيار كوهين) من المعادلة التالية"

حجم الأثر = الفرق بين متوسطي الاختبارين / الفرق بين الانحراف المعياري

حجم الأثر = ١,٢٢٨٥٧ / ١,٤٧٦٩٩ = ٠,٨، وبالرجوع لجدول حجم الأثر لكوهين يتضح أن قيمة التأثير مرتفعة.

وبعد الإجابة على أسئلة الدراسة يمكن تلخيص النتائج فيما يلي:

- أظهر الاختبار قدرة عالية على التمييز بين الطلاب ذوي المستويات المختلفة؛ حيث كانت قيمة ت (٧,٥٨٧) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١.
- تحسنت معرفة الطلاب بوحدات النسب المئوية والاحتمالات بعد التدريس باستخدام الرياضيات المجتمعية؛ حيث ارتفعت نسب الإجابات الصحيحة في الاختبار البعدي مقارنة بالاختبار القبلي في معظم الأسئلة.

- يوجد فرق دال إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي في اختبار مهارات التواصل الرياضي؛ حيث ارتفع متوسط الدرجات من (٦,٥٧) في الاختبار القبلي إلى (٧,٨٠) في الاختبار البعدي.
- حجم الأثر حسب معيار كوهين بلغ (٠,٨)، مما يدل على تأثير مرتفع.

**تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بتنمية مهارات التواصل الرياضي:**

ويعزو الباحث تأثير وحدات النسبة المئوية والاحتمالات المطورة في ضوء الرياضيات المجتمعية على تنمية مهارات التواصل الرياضي إلى أن ربط الرياضيات بالمجتمع يعمل على تقديم مادة الرياضيات بصورة مشوقة وممتعة للطلاب والعمل على التخفيف من التجريد في الرياضيات الأمر الذي بدوره يؤدي إلى خفض القلق الرياضي لدى الطلاب، وبالتالي تنمية مهارات التواصل الرياضي، بالإضافة إلى تقديم الرياضيات بطريقة محسوسة وليست مجردة تناسب المرحلة الابتدائية، وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات التي توصلت إلى تنمية مهارات التواصل الرياضي، باستخدام مداخل ونظريات والنماذج وإستراتيجيات أخرى؛ إذ تتفق مع نتائج ودراسة يونس (٢٠٢٣)، ودراسة مرعي والطراونة (Marei & Altarawneh, 2023)؛ حيث، ودراسة أبو فارس والشناق (٢٠٢٣)، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة حاكمة (٢٠٢٢) التي كانت فيها مهارات التواصل الرياضي بدرجة متوسطة.

وتشير نتائج الدراسة إلى وجود تأثير إيجابي ذي دلالة إحصائية لوحدات النسبة المئوية والاحتمالات المطوّرة في ضوء الرياضيات المجتمعية على تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى الطلاب، والمتمثلة في مهارات القراءة الرياضية، والكتابة الرياضية، والتمثيل الرياضي. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الأطر النظرية والدراسات التربوية الحديثة على النحو الآتي:

ويُعزى التحسن الملحوظ في مهارة القراءة الرياضية إلى أن الوحدات المطوّرة اعتمدت على مواقف حياتية واقعية مستمدة من المجتمع؛ مثل النسب المئوية في الخصومات التجارية، والاحتمالات في المواقف اليومية، وهو ما ساعد الطلاب على ربط الرموز والمصطلحات الرياضية بمعانٍ واقعية مألوفة. وقد أسهم هذا الربط في تسهيل فهم النصوص والمسائل الرياضية، مما عزز قدرة الطلاب على قراءة الرموز، والجداول، والتعليمات الرياضية بدقة. ويتفق هذا التفسير مع ما تشير إليه الأدبيات التربوية من أن التعلم القائم على السياق (Context-Based Learning) يسهم في تحسين الفهم القرائي للنصوص الرياضية، ومنها دراسة يونس (٢٠٢٣م).

ويُفسَّر التحسن في مهارة الكتابة الرياضية بأن الوحدات المطوّرة أتاحت للطلاب فرصًا متكررة للتعبير الكتابي عن أفكارهم وحلولهم الرياضية في سياقات مجتمعية قريبة من واقعهم، مثل تفسير نتائج الاحتمالات أو توضيح خطوات حساب النسبة المئوية في مواقف حياتية. وقد أدى ذلك إلى تعزيز قدرة الطلاب على صياغة التبريرات الرياضية، واستخدام الرموز والمصطلحات بشكل منظم، مما أسهم في تنمية الكتابة الرياضية بوصفها أداة للتفكير والتواصل، وليس مجرد تسجيل للنتائج النهائية. ويتسق ذلك مع الاتجاهات الحديثة التي تؤكد أن الكتابة الرياضية وسيلة أساسية لبناء الفهم العميق للمفاهيم الرياضية وهذا ما أكدته دراسة مرعي والطراونة (Marei & Altarawneh, 2023).

كما تُعزى تنمية مهارة التمثيل الرياضي إلى اعتماد الوحدات المطوّرة على استخدام تمثيلات متعددة (جداول، رسوم بيانية، مخططات، نماذج) لعرض البيانات المرتبطة بمواقف مجتمعية واقعية، مثل تمثيل نسب مئوية لنتائج استطلاعات أو احتمالات وقوع أحداث معينة. وقد ساعد هذا التنوع في التمثيلات الطلاب على

الانتقال بين التمثيلات المختلفة وفهم العلاقات بينها، وهو ما عزز قدرتهم على تمثيل الأفكار الرياضية بصريًا ورمزيًا. وتؤكد الأدبيات أن استخدام التمثيلات المتعددة يسهم في تحسين التواصل الرياضي ويعمّق الفهم المفاهيمي كما أكدته دراسة أبو فارس والشناق (٢٠٢٣).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع عدد من الدراسات الحديثة التي أكدت فاعلية الرياضيات المجتمعية في تنمية مهارات التواصل الرياضي؛ حيث أشارت تلك الدراسات إلى أن ربط المفاهيم الرياضية بسياقات واقعية يسهم في تحسين قدرة المتعلمين على فهم النصوص الرياضية، والتعبير الكتابي عنها، واستخدام التمثيلات المختلفة بفاعلية ومن هذه الدراسات دراسة تونغ وآخرين ( Tong et all 2021,)، ودراسة يونس (٢٠٢٣) ودراسة العوني (٢٠٢٥م).

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن طلاب هذه المرحلة العمرية يميلون بطبيعتهم النمائية إلى التعلم المحسوس والسياقات الملموسة؛ حيث يسهم نقل تعليم الرياضيات من الإطار التجريدي الجاف إلى السياق المجتمعي الواقعي في منح التلاميذ دافعاً ذاتياً للفهم. وبذلك تتحول الرموز والمعادلات من قالبها المجرد إلى لغة حية تُعبر عن مشكلات ومواقف يمر بها الطالب في حياته اليومية، مما يزيل لديه عقبة 'الاغتراب المعرفي' ويُمكّنه من قراءة النصوص الرياضية وتفكيكها بعمق يفوق الحفظ الآلي.

وينعكس هذا الفهم بدوره على قدراتهم في التعبير الكتابي؛ إذ يجد التلميذ في بيئته الاجتماعية ثروة دلالية تُعينه على صياغة أفكاره الرياضية وتبريرها بوضوح. علاوة على ذلك، فإن مواقف الحياة الواقعية تتطلب بطبيعتها مرونة في التفكير، مما دفع التلاميذ إلى التنقل بكفاءة بين التمثيلات الرياضية المتنوعة (كالرسوم البيانية، والجداول، والرموز اللفظية) لترجمة هذه المواقف وحلها. وتتفق هذه النتيجة اتساقاً

وثيقاً مع مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية، التي تؤكد أن بناء المعرفة يزداد فاعلية عندما يتم في سياق اجتماعي ذي معنى للمتعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة في هذا المجال؛ حيث جاءت متسقة مع دراسة تونغ وآخرين (Tong et al., 2021) التي أكدت على دور السياقات الواقعية في تعزيز الفهم والتمثيل الرياضي، ودراسة يونس (2023) التي أشارت إلى أثر الربط المجتمعي في تحسين نواتج التعلم، وكذلك دراسة العوني (2025)التي بينت فاعلية الممارسات الواقعية في تنمية المهارات اللغوية والتعبيرية في الرياضيات، ويؤكد هذا التوافق الإجماع البحثي على ضرورة تضمين الرياضيات المجتمعية كمدخل تدريسي محوري لمتعلمي المرحلة الابتدائية.

ويمكن القول: إن دمج الرياضيات المجتمعية في تطوير وحدات النسبة المئوية والاحتمالات أسهم في تحويل تعلم الرياضيات من مجرد معالجة رمزية مجردة إلى خبرة تعلم ذات معنى، الأمر الذي انعكس إيجابًا على تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى الطلاب، وبخاصة مهارات القراءة والكتابة والتمثيل الرياضي، ومن الدراسات التي أكدت ذلك دراسة أفاريا (Avaria,2013)، ودراسة قيوتريز (Gutierrez,2013)، ودراسة الهلالي وآخرين (٢٠٢٥م).

وباستخلاص الفرق بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات التواصل الرياضي، واختبار صحة الفرضية، وتفسير النتائج، يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الذي نص على: **ما فاعلية تدريس وحدات النسبة المئوية والاحتمالات المطورة في تنمية التواصل الرياضي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي؟**".

**خاتمة الدراسة:**

وختاماً تأتي هذه الدراسة لتؤكد على الدور الجوهري الذي يلعبه ربط المحتوى الرياضي بالسياق المجتمعي في تعزيز بنية التعلم لدى طلاب المرحلة الابتدائية. فمن خلال تطوير وحدتي (النسبة المئوية والاحتمالات) وفق مدخل الرياضيات المجتمعية، هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض.

ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي ذي المجموعتين لمعرفة فاعلية الوحدات المطورة، والمنهج الوصفي في تطوير الوحدات، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار مهارات التواصل الرياضي، وتكوَّنت عينة الدراسة من (٣٥) طالبًا، وبعد تطبيق أدوات الدراسة قبليا على مجموعتي الدراسة، نفذت التجربة، ثم طُبقت الأدوات على مجموعتي الدراسة بعديّا، وحُلّلت البيانات إحصائيًّا باستخدام الأساليب الوصفية، واختبار (ت)، ومربع إيتا لحساب حَجْم الأَثَر، وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير إيجابي ذي دلالة إحصائية لوحدات النسبة المئوية والاحتمالات المطوّرة في ضوء الرياضيات المجتمعية على تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى الطلاب، المتمثلة في مهارات القراءة الرياضية، والكتابة الرياضية، والتمثيل الرياضي.

**التوصيات:**

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج فإنه يمكن تقديم التوصيات التالية:

- تصميم أنشطة تعليمية تمنح الطلاب قدرًا من الحرية في التنفيذ وتساعد على التعبير عنهم وأفكارهم، وذلك بربط الرياضيات المجتمعية بالأنشطة ذات العلاقة بالرياضيات.
- إدراج أنشطة وتكليفات أدائية واضحة في كتب الرياضيات المطورة تساعد المتعلم على ممارسة التواصل الرياضي (المكتوب والشفهي والتمثيلي) كجزء من التقييم التكويني
- دعم أدلة المعلمين بالأنشطة والتطبيقات المرتبطة بالرياضيات المجتمعية وأسسه ومعاييره.

**المقترحات:**

**في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإنه يمكن تقديم المقترحات التالية:**

- فاعلية وحدة مطورة في الهندسة والقياس قائمة على الرياضيات المجتمعية في تنمية الحس المكاني والهوية الثقافية لدى طلاب المرحلة الابتدائية.
- دراسة مقارنة بين الرياضيات المجتمعية وغيره من المداخل والاستراتيجيات الحديثة لتنمية التواصل الرياضي.
- تطوير وحدات وبناء برامج في ضوء الرياضيات المجتمعية، وقياس فاعليتها في تنمية متغيرات أخرى؛ مثل: تنمية مهارات التفكير المنطقي، والبراعة الرياضية.

## قائمة المراجع:

### أولا: المراجع العربية:


أبو زينة، فريد. (٢٠١٠). تطوير مناهج الرياضيات المدرسية وتعليمها. ط٣، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

أبو سكران، محمد. (٢٠١٧م). فاعلية برنامج مقترح قائم على القوة الرياضية في تنمية التحصيل والتفكير التباعدي والتواصل الرياضي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. رسالة دكتوراه منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

أبو فارس، شهد أحمد؛ والشناق، مأمون محمد. (٢٠٢٣). مدى توافر مهارات التواصل الرياضي في كتاب الرياضيات المطوّر للصف السابع الأساسي في الأردن. مجلة دراسات في العلوم التربوية، ٥٠(٢)، ٦٢٨-٦٤٦.

أحمد، أحمد جمال الدين محمد. (٢٠١٥). فاعلية وحدة مقترحة في الرياضيات المجتمعية لتنمية بعض المهارات الحياتية والتفكير الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير منشورة، جامعة أسيوط. كلية التربية.

البرصان، إسماعيل؛ العتيبي، خالد؛ عبد، إيمان؛ والشايع، فهد. (٢٠١٧م). مستوى تحصيل طلبة المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات وفق مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية، ٢(١)، ١٦٧-١٩١.

بادخن، صالح. (٢٠٢٤م). مستوى مهارات التواصل الرياضي وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الابتدائي. مجلة الريان للعلوم التطبيقية، ٧(١٢)، ٢١٣- ٢٣٦.

برغل، سومر.(٢٠٢١م). تقويم مهارات التواصل الرياضي لدى مدرسي مادة الرياضيات في المرحلة الثانوية (دراسة ميدانية في بعض مدارس مدينة اللاذقية). مجلة جامعة تشرين للآداب والعلوم الإنسانية، ٤٣(٢)، ٢٣- ٣٩.

الجندي، حسن عوض وخليل، إبراهيم بن الحسين. (٢٠١٩). استخدام إستراتيجية تدريسية قائمة على البراعة الرياضية في تنمية التحصيل الدراسي وفقاً للاختبارات الدولية TIMSS وتقدير

الذات الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ٢٢(١٢)، ص ص ٦٧-١٣٠.

الحازمي، حنان والمقوشي، عبد الله. (٢٠١٦). أثر التدريس المعتمد على التطبيقات الحياتية في استيعاب تلميذات الصف الخامس الابتدائي للمفاهيم الرياضية. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات. ١٩ (١١)، ص ص ٤٥-١٠٩

الحربي، عادل بن مشعل. (٢٠٢٥). فاعلية بيئة تعلم قائمة على الانفوجرافيك التفاعلي في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود (أو المجلة التربوية بجامعة أم القرى).

حاكمة، نورا.(٢٠٢٢). درجة توافر مهارات التواصل الرياضي لدى طلبة كلية التربية "دراسة ميدانية على طلبة كلية التربية في جامعة حماه". مجلة جامعة حماة، ٥(٣)، ١٧٤-١٩٢.

خطاب، أحمد علي. (٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التطبيقات الحياتية للرياضيات لمعلمات مدارس التعلم المجتمعي في تنمية الحس الرياضي والأداء التدريسي لديهن. مجلة تربويات الرياضيات. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ٢٢ (٨)، ص ص ٧-٩٨

الحربي، ع. ص. (٢٠٢٥). برنامج تعليمي قائم على الرياضيات المجتمعية في السعودية لتنمية الكفاءة الإستراتيجية. تربويات الرياضيات، ٢٨(٧)

حسن، شيماء محمد. (٢٠١٦). فاعلية برنامج مقترح لتطوير منهج الرياضيات بالمرحلة الابتدائية لتنمية مهارات الرياضيات المجتمعية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات،١٩(١١)، ص ص ١١٠- ١٦٨.

الجدعاني، ندا بنت حامد، والمالكي، مريم بنت محمد. (٢٠٢٠). تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف الأول المتوسط في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة كلية التربية، ٣٦(١٠)، ١١٥-١٤٣.

خطاب، أحمد علي. (٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التطبيقات الحياتية للرياضيات لمعلمات مدارس التعلم المجتمعي في تنمية الحس الرياضي والأداء التدريسي لديهن. مجلة تربويات الرياضيات. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ٢٢ (٨)، ص ص ٧-٩٨

خليل، إبراهيم بن الحسين والنذير، محمد بن عبد الله. (٢٠١٩). تصور مقترح لتضمين الرياضيات المجتمعية في كتب الرياضيات بالمرحلة الابتدائية العليا. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ٢٢(٢)، ص ص ٢٨٥-٣١٥.

الذراحي، فاطمة يحيى؛ وابن العزمية، علال.(٢٠١٧). أثر استخدام أنموذج التعلم ذي المعنى في تنمية مهارات التواصل الرياضي في مجال الرياضيات للصف الأول الثانوي في اليمن. المجلة الدولية لتطوير التفوق، ٨(١٤)، ٧١-٩١.

رياني، علي حمد ناصر؛ والنفيش، تقية حزام.(٢٠١٩). واقع استخدام مهارات التواصل الرياضي لدى معلمي الرياضيات بمحافظة شرورة. مجلة العلوم النفسية والتربوية، ١٣(٢)، ٤٦٤-٤٩٧.

رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.(٢٠٢١). الوثيقة الإعلامية برنامج تنمية القدرات البشرية. الرياض.

الزهراني، حنان؛ وإسماعيل، زينب. (٢٠١٩). أثر استخدام منصة تعليمية في تنمية بعض مهارات التواصل الرياضي لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الباحة. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط. ٣٥(١٢). ٣٨٨-٤٢٠.

سيد، هويدا. (٢٠١٧). التواصل الرياضي والحس العددي وأساليب تنميتها برياضيات المرحلة الابتدائية. دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع. عمان.

السلولي، مسفر سعود.(٢٠١٨). العلاقة بين مهارات التواصل الرياضي والتحصيل الدراسي في مقرر الرياضيات لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود. مجلة العلوم التربوية، ١٥، ١٩-٥٢.

الشعلان، دلال عبد الله. (٢٠١٨). تحليل محتوى كتب الرياضيات للصفوف الأولية في ضوء المهارات الحياتية اللازمة لطالبات المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الشمراني، سارة بنت سعد. (٢٠٢٤). فاعلية إستراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي بمدينة جدة. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

الشهري، مانع علي محمد.(٢٠٢٢). فاعلية إستراتيجية الاستقصاء التعاوني في التحصيل وتنمية مهارات التواصل الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة البحوث التربوية والنفسية، ٧٤(١٩)، ٤١-٧٥.

صالح، كمال اسماعيل غفور؛ ومحمد، الامين صالح ناصر.(٢٠٢٢). فاعلية استخدام النمذجة الرياضية في مهارات التواصل الرياضي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. مجلة الفتح، ٨٩، ١٥٢- ١٧٢.

صبري، رشا السيد.(٢٠١٩). أثر برنامج قائم علي نموذج تيباك وفاعليته رياضيات المرحلة المتوسطة ومهارات التفكير التوليدي البصري والتواصل الرياضي لدى طالباتهن. مجلة تربويات الرياضيات،٢٢(٦)،١٧٨- ٢٦٤.

ضاهر، محمد جبريل. (٢٠٢٢). أثر إستراتيجية القبعات الست في تنمية الثقة الرياضية لدى طلاب الصف العاشر بغزة. مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية، ١(٣)،٣٦-٥١.

القحطاني، محمد بن مفلح. (٢٠٢٥). تصورات معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية نحو دمج قضايا المجتمع المحلي في المنهج الدراسي: دراسة مسحية بمدينة الرياض. مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية.

عبد القادر، أيمن مصطفى. (٢٠١٨). فاعلية تدريس الرياضيات باستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية لتنمية مهارات التفكير البصري ومهارات التواصل الرياضي لدى طلاب الصف

الأول المتوسط. مجلة تربويات الرياضيات، ٢١(٩)، ١٢٣-١٩١.عثمان، محمد بن عبد الله. (٢٠٢٥). تحليل مقررات رياضيات المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير التعلم المبني على الظواهر. مجلة أبحاث العلوم الإنسانية والتربوية، جامعة تعز م٢ص٢٨ (بالتعاون مع باحثين سعوديين)..

العتيبي، منى. (٢٠٢٠م، ديسمبر). دور توظيف المنصات الإلكترونية في تنمية التحصيل الرياضي من وجهة نظر معلمي الرياضيات. ورقة مقدمة إلى المؤتمر السابع لتعليم وتعلم الرياضيات: أبحاث تعليم الرياضيات: التأثير والتطبيق والممارسة "بحوث وتجارب مميزة ورؤى مستقبلية"، جامعة الملك سعود، الرياض، ٥-٧ ديسمبر، ٢٠٢٠م.

عسيري، وجود محمد. (٢٠٢١). مدى تضمين الرياضيات المجتمعية في كتب الرياضيات للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للنشر العلمي، ع (٣٠)، ص٤١٣-٤٢٥.

العوني، صالح. (٢٠٢٥). أثر إستراتيجية مقترحة قائمة على التواصل الرياضي في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الغامدي، إبراهيم. (٢٠١٩). فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي على تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى طلاب الصف الأول المتوسط. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. (٤٥). ٣-٣٩.

الغامدي، فوزية بنت صالح. (٢٠١٩). فاعلية إستراتيجية قائمة على التواصل الرياضي في تنمية مهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الأول المتوسط. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ١٠(٢)، ١٥٠-١٨٥.

فرّاد، فيصل.(٢٠٢١). أنماط التّعلّم المفضّلة لدى طلبة قسم العلوم الدّقيقة بالمدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة وفق نموذج .VARKمجلة منتدى الأستاذ،١٧(١)، ٤١-٦٠.

فرجيوي، مريم؛ وحيواني، صباح.(٢٠٢٢). الخصائص النمائية وتطبيقاتها في مرحلة التعليم الابتدائي. مجلة البحوث التربوية والتعليمية، ١١(٢)، ١٨٥-٢٠٠.

القواس، محمد أحمد مرشد؛ والدعيس، أمل عبد الرحمن ناجي.(٢٠١٨). درجة استخدام مهارات التواصل الرياضي لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمدينة إب. مجلة الباحث الجامعي للعلوم الإنسانية، ٣٦، ١٤١-١٦٤.

المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات. (٢٠١٣). مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية (مكتب التربية العربي لدول الخليج، مترجم). مكتب التربية العربي لدول الخليج. (العمل الأصلي نُشر في عام ٢٠٠٠)

مرعي، أكرم، والطراونة، نسيبة. (٢٠٢٣). مهارات التواصل الرياضي من خلال منصات التعليم الإلكتروني: أثر جائحة كورونا. دراسات: العلوم التربوية، ٥٠(١)، ٢٦٩-٢٨٥. doi.org.

المليجي، رفعت وعطيفي، زينب وأحمد، أحمد. (٢٠١٥). دور الرياضيات المجتمعية في تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، ٣١(٥)،٤٦٦-٤٩٠.

المشهداني، عباس ناجي عبد الأمير؛ والمظفر، سيف محمد رشاد محمد رضا. (٢٠١٦). العلاقة بين مهارات التواصل الرياضي والذكاءات المتعددة. مجلة كلية التربية الأساسية، ٢٢(٩٤)، ٨٥٩- ٨٨٢.

مقبول، خديجة عبدالله عمر؛ وبخيت، ماجدة هاشم، وسيد، منال أنور. (٢٠٢٣). توظيف الوسائط الفائقة في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى طفل الروضة باليمن. مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية، ٩(٢)، ٢٦٩- ٣٠٨.

النذير، محمد بن عبد الله. (٢٠٢٠). فلسفة تعليم الرياضيات منظور إبستمولوجي. ط١، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية

كاظم، علي. (٢٠٢٤). مستوى مهارات التواصل الرياضي في كتب الرياضيات المطورة وأثره على التحصيل الدراسي. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، ١٨(١)، ٢١٠-٢٣٥.

الهلالي، محمد علي عامر؛ الشهري، سامي مصبح؛ الشريف، عناد ناصر محمد؛ والغامدي، سعيد حسن هندي. (٢٠٢٥). تصور مقترح لتضمين الرياضيات المجتمعية في كتاب الرياضيات للصف الثالث الابتدائي بالمرحلة الابتدائية. مجلة تربويات الرياضيات

نجم، نجوى بنت عبده علي. (٢٠٢٠). مدى تضمين الرياضيات المجتمعية في كتب الرياضيات للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للنشر العلمي، (٢٢)، ١٨٣-٢٠٦.

يونس، سليمان أحمد.(٢٠٢٣). أثر إستراتيجية المساجلة الحلقية الإلكترونية في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى طلبة قسم الرياضيات. مجلة العلوم النفسية، ٣٤(١)، ٦٨٧-٧١٦.

## ثانياً: المصادر الأجنبية والعربية المترجمة للأجنبية:


Abu Faris, S. A., & Al-Shannaq, M. M. (2023). Mada tawaful maharat al-tawasul al-riyadi fi kitab al-riyadiat al-mutawwar lil-saff al-sabi' al-asasi fi al-Urdun [The availability of mathematical communication skills in the developed mathematics book for the seventh grade in Jordan]. Dirasat: Educational Sciences, 50(2), 628-646. (In Arabic).

Ahmed, A. J. M. (2015). Fa'iliat wahda muqtaraha fi al-riyadiat al-mujtama'iyya li-tanmiat ba'd al-maharat al-hayatiyya wa al-tafkir al-riyadi lada talamidh al-marhala al-ibtida'iyya [The effectiveness of a proposed unit in societal mathematics for developing some life skills and mathematical thinking among primary school pupils] (Master's thesis). Faculty of Education, Assiut University. (In Arabic).

Al-Barsan, I., Al-Otaibi, K., Abd, I., & Al-Shaya, F. (2017). Mustawa tahsil talabat al-marhala al-mutawassita fi madat al-riyadiat wafq mashru' tatwir al-riyadiat wa al-'ulum al-tabi'iyya fi al-ta'lim al-'am bi-al-Mamlaka al-'Arabiyya al-Sa'udiyya [The achievement level of middle school students in mathematics according to the mathematics and natural sciences development project in public education in the Kingdom of Saudi Arabia]. Journal of Educational Sciences, 2(1), 167-191. (In Arabic).

Abu Sakran, M. (2017). Fa'iliat barnamaj muqtarah qa'im 'ala al-quwwa al-riyadiyya fi tanmiat al-tahsil wa al-tafkir al-taba'udi wa al-tawasul al-riyadi lada talabat al-saff al-'ashir al-asasi [The effectiveness of a proposed program based on mathematical power in developing achievement, divergent thinking, and mathematical communication among tenth-grade students] (Doctoral dissertation). Ain Shams University, Egypt. (In Arabic).

Abu Zayna, F. (2010). Tatwir manahij al-riyadiat al-madrasiyya wa ta'limuha [Developing school mathematics curricula and teaching them] (3rd ed.). Amman: Dar Wael for Publishing and Distribution. (In Arabic).

Aguirre ,J; Turner, E; Bartell, T; Kalinec-Craig, C; Foote, M; Mcduffie, A; Drake,C.(2012). Making Connections in Practice: How

Prospective Elementary Teachers Connect to Children's Mathematical Thinking and Community Funds of Knowledge in Mathematics Instruction. Journal of Teacher Education ,64 (2), 178-192.

Al-Otaibi, M. (2020, December). Dawr tawzif al-mansat al-iliktruniyya fi tanmiat al-tahsil al-riyadi min wijhat nazar mu'allimi al-riyadiat [The role of employing electronic platforms in developing mathematics achievement from the perspective of mathematics teachers]. Paper presented at the 7th Conference on Mathematics Education and Learning: Mathematics Education Research: Impact, Application, and Practice "Distinguished Research, Experiences, and Future Visions", King Saud University, Riyadh, December 5-7, 2020. (In Arabic).

Amidon, Joel C.(2015) : Supporting Mathematics Instruction through Community Mathematics Instruction Teaching in the Middle School, v21 n5 p288-294

Asiri, W. M. (2021). Mada tadmin al-riyadiat al-mujtama'iyya fi kutub al-riyadiat lil-saff al-thani al-mutawassit fi al-Mamlaka al-'Arabiyya al-Sa'udiyya [The extent of including societal mathematics in mathematics books for the second intermediate grade in the Kingdom of Saudi Arabia]. Arab Journal for Scientific Publishing, (30), 413-425. (In Arabic).

Avaria, J. (2013). Problem-solving strategies in mathematics education: A study of student performance

Badukhen, S. (2024). Mustawa maharat al-tawasul al-riyadi wa 'alaqatuha bi-al-tahsil fi al-riyadiat lada talabat al-saff al-sadis al-ibtida'i [The level of mathematical communication skills and their relationship to mathematics achievement among sixth-grade primary school students]. Al-Rayyan Journal of Applied Sciences, 7(12), 213-236. (In Arabic).

Burghul, S. (2021). Taqwim maharat al-tawasul al-riyadi lada mudarrisi madat al-riyadiat fi al-marhala al-thanawiyya (Dirasa maydaniyya fi ba'd madaris madinat al-Ladhiqiyya) [Evaluating mathematical communication skills among mathematics teachers in

the secondary stage (A field study in some schools in Lattakia)]. Tishreen University Journal for Arts and Humanities, 43(2), 23-39. (In Arabic).

Bush, Sarah B (2013 ) : Community Partnerships: Pathways to Meaning ful Mathematics, Teaching Children Mathematics ,v21 n3 p170-176 Oct 2013 Mathematics

Gutierrez, A .(٢٠١٣) .Developing the Students' Ability in Understanding Mathematics and Self-Confidence with VBA for Excel. Journal of Research and Advances in Mathematics Education, 4(1), 45-56.

Hidayat, A., & Sumarmo, U. (2023). Improving mathematical communication and self-efficacy of junior high school students through problem-based learning. Journal on Mathematics Education, 14(1), 45-62. doi.org

mecacci.(2021). Students' Learning Style Preferences and Mathematical Achievements. International Journal Of Advance Research And Innovative Ideas In Education, 9(3), 5004-5008

mujtama'iyya fi kutub al-riyadiat bi-al-marhala al-ibtida'iyya al-'ulya [A proposed vision for including societal mathematics in mathematics books for the upper primary stage]. Majallat Tarbiyat al-Riyadiat [Mathematics Education Journal], Egyptian Association for Mathematics Education, 22(2), 285-315. (In Education and Training Evaluation Commission [ETEC]. (2019). Al-itar al-takhassusi li-majal ta'lim al-riyadiat [Specialized framework for the field of mathematics education] (1st ed.). (In Arabic).Arabic).

Najm, N. A. A. (2020). Mada tadmin al-riyadiat al-mujtama'iyya fi kutub al-riyadiat lil-saff al-thani al-mutawassit fi al-Mamlaka al-'Arabiyya al-Sa'udiyya [The extent of including societal mathematics in mathematics books for the second intermediate grade in the Kingdom of Saudi Arabia]. Arab Journal for Scientific Publishing, (22), 183-206. (In Arabic).

Najoan, R., Kumolontang, D., Ester, K., Tarusu, D. & Setiawan, B. (2024). Impact of the team-assisted individualization learning model on mathematical problem-solving, communication, and self-

regulated learning, International Journal of Innovative Research and Scientific Studies, 7(2), 409-419.

Nuraeni, R., & Afriansyah, E. A. (2021). Analysis of Mathematical Communication Skills Reviewed from Students' Learning Motivation. Journal of Variety of Education, 3(1

Ratnasari, N., Tadjudin, N., Syazali, M., Mujib, M., & Andriani, S. (2018). Project Based Learning (PjBL) Model on the Mathematical Representation Ability. Tadris: Jurnal Keguruan Dan Ilmu Tarbiyah, 3(1), 47. https://doi.org/10.24042/tadris.v3i1.2535

Schulze ،S. ،& Bosman ،A. (2018). Learning style preferences and Mathematics achievement of secondary school learners. South African Journal of Education ،38(1) ،1 - 8.

Supriadi, N., & Damayanti, R. (2016). Analisis Kemampuan Komunikasi Matematis Siswa Lamban Belajar dalam Menyelesaikan Soal Bangun Datar. Al-Jabar : Journal Pendidikan Matematika, 7(1), 1–9. https://doi.org/10.24042/AJPM.V7I1.21

Tong, Duong Huu, Bui Phuong Uyen, Ngo Van Anh Quoc. (2021). The improving of 10th students mathematical communication skills through learning ellipse topics, journal Heliyon, 7(2021) e08282, Can Tho University.

Verschaffel, L., & Schukajlow, S. (2023). Mathematical modeling in the elementary school: From real-world contexts to mathematical solutions. ZDM – Mathematics Education, 55(1), 12-28. doi.org

Yildirim,B. and Sidekli,S.(2018). Stem Applications in Mathematics Education: The Effeet of Stem Applications on Different Dependent Variables. Journal of Baltic Science Education, 17(2), 200-214

Younis, S. A. (2023). Athar istratijiyat al-musajala al-halqiya al-iliktruniyya fi tanmiat maharat al-tawasul al-riyadi lada talabat qism al-riyadiat [The effect of the electronic rally robin strategy on developing mathematical communication skills among students of the mathematics department]. Journal of Psychological Sciences, 34(1), 687-716. (In Arabic).

# The Level of Use of Artificial Intelligence Tools in Personalized Learning by Saudi University Students from Their Point of View

**Dr. Hind Hamed B AlGhanmi**

**Department Information Technologcail Education– Faculty Education**

**Al Baha University - Saudi Arabia**

# مستوى استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في التعلم الشخصي لدى طلاب الجامعات السعودية من وجهة نظرهم

د. هند بنت حامد بن بريك الغانمي

قسم تقنيات التعليم – كلية التربية
جامعة الباحة - المملكة العربية السعودية

تاريخ تقديم البحث: ١٤٤٧/٠٨/٠٨ هـ  تاريخ قبول البحث: ١٤٤٨/٠١/١٦ هـ

**ملخص الدراسة:**

أدى الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا إلى زيادة الاهتمام بالتعلم والمشاركة؛ ولذلك، فإن الاهتمام بالذكاء الاصطناعي كأداة تعليمية أمر بالغ الأهمية. كلما أصبحت أدوات الذكاء الاصطناعي أكثر تطورا، زادت أهمية إعادة التفكير في كيفية استخدامها لتعزيز التعلم وتعزيز التعليم ليس فقط من أجل الأهداف الحالية ولكن -أيضًا- من أجل التعليم المستقبلي والأهداف التكنولوجية، وتهدف الدراسة إلى اكتشاف التحديات التي يواجهها طلاب الجامعات السعودية عند استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في التعلم الشخصي، واتبعت الدراسة المنهج المختلط بالتصميم المتقارب للإجابة عن تساؤلات البحث، وتمت معالجة البيانات الكمية

SPSS باستخدام الحزمة الإحصائية ، وتمت الإجابة عن الأسئلة الوصفية باستخدام الوسط الحسابي، وتم حساب الاختلافات باستخدام اختبار مان ويتني اللامعلمي بسبب التوزيع غير الطبيعي للبيانات، وتم استخدام العينة العشوائية الطبقية على عينة مكونة من ٤٥٦ طالباً من التخصصات الإنسانية والتطبيقية في ثلاث جامعات سعودية كبرى وناشئة. وفي النتيجة، يستخدم طلاب الجامعات السعودية أدوات الذكاء الاصطناعي في تعلمهم الشخصي، التي لها تأثير إيجابي للغاية على تجربة التعلم الخاصة بهم، كما أنهم يدركون -أيضًا- التحديات التي تفرضها أدوات الذكاء الاصطناعي وهم على استعداد لمواصلة استخدامها.

**الكلمات المفتاحية:** التكنولوجيا الحديثة، التعلم الذاتي، التعليم العالي.

# The Level of Use of Artificial Intelligence Tools in Personalized Learning by Saudi University Students from Their Point of View

**Dr. Hind Hamed B AlGhanmi**
Department Information Technologcail Education– Faculty Education
Al Baha University - Saudi Arabia

**Abstract:**

AI and technology have increased interest and engagement in learning; therefore, paying attention to AI as an educational tool is crucial. The more sophisticated AI tools become, the more important it is to rethink how they can be used to enhance learning and education, not just for current goals but also for future educational and technological goals. The study aims to discover the challenges that Saudi university students face when using AI tools in personalized learning. The study followed a mixed-methods approach using a convergent design to answer the research questions. Quantitative data were processed using the SPSS statistical package, descriptive questions were answered using the arithmetic mean, and differences were calculated using the Mann–Whitney nonparametric test due to the no normal distribution of the data. Stratified random sampling was used to select a sample of 456 students from the humanities and applied disciplines in three major and emerging Saudi universities. The findings indicated that Saudi university students use AI tools in their personalized learning, which have a highly positive effect on their learning experience. They are also aware of the challenges posed by AI tools and are willing to continue using them.

**key words:** modern Technology, self-learning, higher education.

## Introduction:

University students use Artificial intelligence (AI) tools in their studies, making their perceptions of these tools vital. AI is the most important topic in the Fourth Industrial Revolution and brings significant benefits to human life, leading to its widespread use across nearly all aspects of human life. Similarly, in education, learners use AI applications while studying (Chen, 2024). In addition, many teachers and faculty members use AI for lesson planning or brainstorming. AI is a new form of competition in the economy and among countries. Moreover, Stöhr et al. (2024) stated that AI is impacting higher education and the daily tasks of students. Therefore, highlighting its impact on students' personalized learning is important.

AI tools in higher education are being discussed because of concerns regarding their impact on students, faculty, and content, particularly their impact on academic integrity in higher education. Bobula (2024) stated that such challenges vary, from privacy issues, misinformation, equity, and diversity to inclusion. According to Zawacki-Richter et al. (2024), studies have mixed perceptions related to the function of AI in education. A large number of university students in the Kingdom of Saudi Arabia use AI tools during their studies and personal education. But little information is available about the nature of this use by students or its levels. This study examines this gap in particular, given the students' point of view regarding their use of AI tools during their university studies, in light of the factors available from previous studies. They emphasized the need to focus on stakeholders' studies to unravel all issues related to AI in education. The present study focuses on students' usage of AI tools in their

personalized learning at the university level in the Kingdom of Saudi Arabia.

**Study problem:**

The need to investigate the student's interaction with AI tools in his/her private and informal education has been raised by many studies at the local and international levels. Students in the Kingdom of Saudi Arabia are not isolated from the global factors affecting their personal education from the rest of the world, but studies on this subject are limited, which makes this problem the subject of this research. Alammari (2025) highlighted this problem at the local level in the Kingdom of Saudi Arabia. It has also been referred to at the global level in several studies.

Previous literature highlighted the need for this study. Many previous studies (Hutson, 2024; Bobula, 2024; Sullivan et al., 2023; Swindell et al., 2024) asked researchers to examine students' opinions, perspectives, and attitudes and the impact of using AI tools on students' learning and in higher education. Moreover, additional studies are needed to include the perceptions of students, teachers, and institutional leaders on AI's impact. Sullivan et al. (2023) recommended further studies on the implications of AI tools and teaching and learning practices. Students and educators use AI extensively, but mostly, there is no guidance for its safe and integrated use. According to Swindell et al. (2024), "Educators will need continuous creativity to reframe and rethink teaching, learning, and assessment as AI continues to develop" (p. 17). For teachers and educational institutions, tracking students' learning, achieving education goals, and providing personalized experiences are serious responsibilities. Educators have a heavy workload that can

be eased by using workflow technology. According to Guettala et al. (2024), AI and technology help in solving problems related to flexibility and personalized learning. In addition, AI and technology have increased learning interest and engagement; therefore, paying attention to AI as an education tool is crucial. The more sophisticated AI tools become, the more important it is to rethink how they can be used to power learning and enhance education not just for current goals but also for future education and technological goals. Research on the impact of AI on personalized learning, with highlights on the opportunities and challenges, has grown significantly (Zawacki-Richter et al., 2024), but only a few have explored students' opinions.

**Research Questions:**

Therefore, this study is important as it aims to answer the following research questions:

- What is the level of Saudi university students' use of AI tools in personalized learning?
- How much educational impact does Saudi university students' use of AI tools have on personalized learning?
- What is the level of acceptance and positive attitude among Saudi university students toward the continued use of AI tools in personalized learning in the future?
- What are the challenges that Saudi university students face when using AI tools in personalized learning?
- Do statistically significant differences exist between the averages of the sample members' responses to the questionnaire on the reality of Saudi university students' use of AI tools in personalized learning due to differences in specialization?

**Study Goals:**

This study aims to identify the levels of the usage by students in Saudi Arabian universities when using AI tools in their personliezed learning. It seeks to understand their perspectives on this use, including the degree of application, as well as the reasons for and challenges they encounter. Furthermore, it explores their future objectives and their preparedness for potential challenges, focusing exclusively on their perspectives and current experiences. These goals were achieved by addressing the specific research topics:

- knowing the level of Saudi university students' use of AI tools in personalized learning.
- Understanding the educational impact does Saudi university students' use of AI tools have on personalized learning.
- knowing the level of acceptance and positive attitude among Saudi university students toward the continued use of AI tools in personalized learning in the future.
- Finding if there is statistically significant differences exist between the averages of the sample members' responses to the questionnaire on the reality of Saudi university students' use of AI tools in personalized learning due to differences in specialization.
- Discovering the challenges that Saudi university students face when using AI tools in personalized learning.

**Study Importance:**

Theoretical importance:

- Contributing to bridging the knowledge gap about the challenges facing students while using AI tools in their personalized learning at the university level.
- Providing an academic basis for future studies on employing the use of AI tools to improve personalized learning skills at the university level.

**Practical importance:**

- Providing accurate information and data about the reality of using AI tools in personalized learning at the university level in the Kingdom of Saudi Arabia.
- Help universities and faculty members understand the factors influencing the adoption of AI tools as a tool to enhance students' personalized learning.
- Providing recommendations based on the results of the study to facilitate the use of AI tools more effectively in self-education.

**Study determinants:**

-Objective determinants: determined by the variables addressed in the study, which are: the use of AI tools, personalized learning challenges.

-location: The study was applied in Three Saudi universities.

-Time limits: The study was implemented during the first semester of the academic year 2025/2026-.

-Human Determinants: It was applied to a sample of male and female students at Saudi universities in humanities and applied specializations.

**Terminology:**

Personalized learning:

The definition of personalized learning is interchanged with many terms and vocabulary. Personalized learning is a fundamental shift from the traditional way of teaching, where one type of education fits all students. In this study, personalized learning is connected to self-regulation. Mejeh et al. (2024) defined self-regulated learning as "independent, self-directed behavior by individuals seeking to improve their knowledge and skills" (p. 17764). In addition, it is useful to consider the definition of adaptive learning technology, which refers to algorithms and data analytics in educational systems or tools that are used to design the learning experience specifically for students' needs and levels (Mejeh et al., 2024).

Personalized learning is a way of lifelong learning. Most students who seek knowledge through this kind of learning prefer to be active in their learning decisions. Adaptive learning technology has shown the way to personalized learning in the twenty-first century and the lifelong learning trend (Mejeh et al., 2024). AI has a variety of adaptive learning technologies that help achieve a satisfactory personalized learning experience. For example, considering technology in providing instance feedback improves self-regulation in learning, indicating a correlation between instant, precise feedback and personalized learning, according to Mejehet al. (2024); in this example AI tools could be the soultion.

## Theoretical Framework:

### AI and Education:

With the massive expansion of AI techniques, students' learning has become more individualized than ever before. Students and instructors are constantly striving for better learning techniques. In the AI era, education has undergone tremendous change. According to Chen (2024):

"UNESCO's Rethinking Education: Towards a 'Global Common Good' crucial to the sustainable and healthy development of educational AI are creating intelligent learning settings and personalized learning paradigms, improving evaluation systems, and providing scientific education management and services (p. 3266)."

In the past, the use of modern technology successfully improved teaching and learning. However, using AI to improve tailored learning requires additional planning and preparation for all personnel who will engage with these processes. Personalized learning aims to ensure that each student learns according to their individual needs, such as their level of education, time, location, type of background, or even study style. Evolving technology has always been a key to achieving this level of customization. AI can improve student learning when effective conditions are applied to learning and educational situations. According to Guettala et al. (2024), AI advances all aspects of human life, including education and learning.

Many previous studies showed the importance of including AI in students' and educators' work. The level of digital literacy and readiness regarding AI is important; however, no literature review has investigated this issue deeply enough. For example, according to Xia et al.

(2024), knowing the level of AI literacy will help identify the gaps in the current research era. Moreover, many studies showed the gap in creating policies regarding the use of AI in teaching and learning or education. According to Xia et al. (2024), real-world experiences should be included when policymakers discuss AI and students' work in educational environments. AI offers many opportunities to enhance the teaching and learning environment; however, the strategic recommendation is to provide the roles and policies of AI integrations (Bobula, 2024). Including students and educators, along with workforce experts and all other important stakeholders, is necessary in writing and implementing these policies.

**AI and personalized learning:**

Technology tools have always been used to enhance performance for personalized learning. Some examples show evidence of success in using AI tools and applications. For example, AI offers the flexibility to create learning materials for specific students' needs in real time. Another example is tasks and exams offered automatically based on students' levels, desires, and self-interest at reduced times with lower effort. According to Guettala et al. (2024), AI facilitates rapid adjustment to changes in educational technology. In addition, Bobula (2024) agreed that in higher education, AI offers opportunities to transform assessment, skills development, administrative efficiency, enhanced engagement, and content generation, and provides a chance for transparent learning. AI offers many proficiency levels to improve personalization in the new education era.

Moreover, some educators believe that when the proper factors are considered, AI can potentially impact

student learning positively. For instance, the features and intelligence of AI and its high volume of data analysis and automation can empower students' learning. According to Chen (2024), the rules of teachers, administrators, and peers can be enhanced by AI. Moreover, Chen (2024) emphasized the benefit of proven adaptive personalized support. Younas et al. (2025) revealed that AI empowers learners and enhances self-directed learning. Bobula (2024) agreed that AI in higher education can help investigate and predict possible risky students earlier. AI can help provide the specific support students need by personalizing the most suitable solutions and decrease teachers' load in the whole process without replacing human teachers.

Furthermore, with the expanding AI applications, the potential to enhance personalization strategies increases. New widespread adoption has become a reality in classrooms and lecture halls. Previous studies showed that many models of AI tools are used to enhance students' success using generative AI. Sullivan et al. (2023) stated that generative AI (GenAI) can possibly ensure equity among different student types, people who speak traditional or nontraditional languages, and digital or nondigital natives. Furthermore, the incorporation of GenAI can potentially enhance students' creativity. According to Lively et al. (2023), integrating AI tools enhances creativity and production, particularly in writing skills, information access expansion, artistic skills, design innovation, and time management in project reports. Moreover, Campbell and Cox (2024) noted that, in research, GenAI reduces time spent generating ideas, finding resources, evaluating ethical AI detectors, and

organizing the workflow. Communication and chatbot agents also help enhance students' experiences (Stöhr et al., 2024). GenAI also provides plan learning strategies, course tasks, and reminders (Mejeh et al., 2024). Xia et al. (2024) stated that the application of AI tools enhanced self-regulation of learning with free feedback during students' free time, self-assessment, and independent study. The literature review also covered fundamental methods about the quality of technological feedback. According to Mejeh et al. (2024), technological feedback provided based on AI tools or chatbots enhances students' learning when it is tailored to their needs. Although technological feedback and real-time assistance are the most useful, they are infrequently used in higher education. A quick search on the internet showed that different websites and applications, such as chatbots, Studybay, Grammarly, Chatpdf, Quilbot, Piktchart, and Canva, guide personalized experiences for students. Therefore, AI can enhance personalization.

**Students' Experiences and Uses of AI Tools:**

Students use AI tools at different levels for many reasons. Previous studies (Alammari, 2025; Mejeh et al., 2024; Xia et al., 2024) reported that students use many AI applications in their daily learning tasks, such as platforms or digital dashboards, and obtain personalized feedback that considers strategy recommendations, task reminders, and notifications. Students use AI because it provides instant feedback and improves learning outcomes. Moreover, students prefer AI tools because these tools enable them to engage in their learning and with their colleagues better. According to Hutson (2024), students like using AI tools because they reduce time spent on

research processes, such as determining location information or gaining access to specific data.

At the higher education level, more studies (Alammari, 2025; Bobula, 2024) recommended that AI tools could be used to enhance update assessment, foster collaboration, increase awareness for academic integrity, and enhance learning. Hutson (2024) advised that excluding AI from students' experiences is not necessarily better for the learning process. According to students, AI engagement can enhance critical thinking skills through changes in teaching strategies and assignment types.

Challenges and Concerns of Students' Usage of AI Tools

**Ethical challenges:**

AI poses a challenge to educational technology, affecting all types of technology, such as cloud computing, big data, virtual reality, augmented reality, and deep learning. AI also transforms all aspects of human life and society (Chen, 2024). Many countries are updating and upgrading their policies to face ethical challenges posed by AI (Chen, 2024). The United States of America, Europe, China, Saudi Arabia, the United Arab Emirates, and Egypt have developed and enhanced their AI and education policies. For example, in 2020, the US government issued the "Regulation Guidelines for AI Applications." The Ministry of Education of China, the Chinese National Commission for UNESCO, and the Shanghai Municipal People's Government jointly organized the 2024 World Digital Education Conference and issued six forums, one of which focused on the ethics of educational AI (Chen, 2024). In 2019, Saudi Arabia established SADIA, an AI authority. In 2025, the kingdom explained that its AI

strategy includes creating, empowering, and adopting innovations and regulations for a stable AI environment. The National Center for AI focuses on AI in all public and private government issues and education, creating a toolkit and index for AI use in education (National Portal, 2025). In addition, an introduction to AI is being taught at all school and university levels. However, few studies focus on personalized learning in the era of AI.

In education, AI poses issues related to academic integrity/misconduct. It weakens essential skills, security, and privacy; it also changes the traditional roles of teachers and affects students' learning and growth. According to Bobula (2024), ethical issues in AI in higher education include data privacy, misinformation, personal security, digital inequalities, and academic integrity. Hutson (2024) also emphasized that academic writing is changing in the AI era and recommended investigating the definition of plagiarism and academic dishonesty. Likewise, Jie and Kamrozzaman (2024) confirmed that students face different integrity challenges when using AI. According to Alammari (2025), the ethics of adopting AI from students' perspectives in Saudi Arabia need to be investigated, and teaching strategies and policies need to be reframed to adapt to the existence of AI.

**Digital Literacy as a Challenge:**

Another challenge facing the adoption of AI and personalized learning is digital literacy. Digital literacy poses challenges in the smooth adoption of AI in education. The skills of faculty and teachers have yet to catch up to technology transformation. Therefore, governments and education leaders have become more interested in improving digital literacy to fill the gap in

teaching with AI. For example, China includes digital literacy as a topic for adopting effective ethical AI in education. According to Chen (2024), the government of China includes digitalization to develop ethical AI. The National Portal (2025) states that Saudi Arabia includes specific courses at the higher education level and in K-12 to introduce AI and how to integrate it into daily learning tasks. As can be observed on the websites of Saudi Arabian universities, leaders connect professional training to improve the AI literacy of faculty. AI divides students based on their digital literacy because students may not have the important skills that will allow them to use AI tools effectively. According to Bobula (2024), digital literacy can decrease students' achievement. AI requires a shift in teaching strategy, yet not all students are familiar with new strategies (Hutson, 2024). Campbell and Cox (2024) agreed that GenAI is unreliable because of low digital literacy. Cost is another factor that deepens the gap in digital literacy. Furthermore, students' fields and backgrounds may pose a challenge for incorporating AI into personalized learning. Alammari (2025) discovered that students from different disciplines have varying levels of technology literacy in terms of using AI technologies.

**Access:**

Access to AI tools and technology is an issue, and their costs cannot be ignored when adopting them in a learning environment. AI tools are pricey and not offered in educational institutions for several reasons, sometimes because of the cost of updating the rules and regulations or because of the membership cost of the apps and tools. Free tools are not sufficient for studying. According to Xia et al. (2024), ineffective AI adoption can lead to poor vital skills

development for students. Bobula (2024) mentioned cost as a challenge in adopting AI tools in learning. Guettala et al. (2024) noted that careful integration of AI in education should consider factors such as cost. Zawacki-Richter et al. (2024) explained the cost in the broader meaning of equity to access to AI tools and how it affects students' learning. Oldemeyer et al. (2025) found that the cost–benefit of adopting AI is not truly investigated in institutions and companies. Thus, the present study is crucial to emphasize students' insights into cost factors.

**The Diffusion of Innovations Theory:**

Theory is used to understand the implementation of new technology tools. This study used the Diffusion of innovations theory (DOI) to gain more understanding. According to Rogers (2003) the diffusion of innovations theory was developed by Rogers, a communication theorist, in 1962. The theory explains the passage of a new idea through stages of adoption by different people who participate in or begin using the new idea. The main people in the diffusion of innovations theory are: innovators, early adopters, early majority, late majority, and laggards. Therefore, innovators and early adopters are willing to take a chance while experimenting with new ideas, technology, or inventions. Conversely, laggards are risk-averse and rigid in their methods. An innovation eventually becomes indispensable to mainstream society, making it hard for them to go about their everyday lives without it. They are consequently compelled to start using it. In terms of this study, the new tech is AI tools that students will use or adopt in personlized learning. The degree of the embracing is their level of usage.

**Technology acceptance model (TAM):**

The second theory used in this study is Technology acceptance model (TAM). It provides a starting point for monitoring the impact of external factors on belief, attitude, and intention to use. TAM suggests two cognitive beliefs, perceived value and perceived ease of use. TAM states that a user's behavioral intention, attitude, perceived utility, and perceived ease of use all have a direct or indirect effect on the actual use of a technology system. In addition, TAM suggests that external factors influence intention and actual use through indirect effects on perceived usefulness and perceived ease of use. According to Straub (2009), TAM is used to study the adoption of new technology in educational settings. In this case the new technology is the AI tools, and the elements of the model explain how students accept these new tools.

**Past Studies:**

The purpose of Alammari's (2025) study was to recognize Saudi Arabian university students' views and considerations about using AI in the classroom. The study showed how students' use of AI tools impacts social, cultural, and educational contexts. It also employed a combined learning strategy and detected how students experienced new technology and its applications. This study is distinctive because it investigates how much students use personalized learning instead of involving it to their formal learning in a university environment. It agreed with the study's mixed approach and the same sample and population of college students.

In Mariano et al. (2025) investigate the impact of feedback supported by contemporary technologies, including AI tools, on the nursing field. The results of the

study indicated that students accepted this different type of feedback in their self-regulated learning experience. The study concluded that the qualitative results revealed that learners have different perceptions about the feedback they receive, its impact on their adaptive learning, and its individual benefits. The principals of this study agreed on the research methodology in terms of the mixed approach but failed to expand the study sample for all specializations. Furthermore, the current study's objective is different from the previous studies in that it concentrates on identifying the degree of use as well as changes in acceptability and usage-related challenges. It also acknowledges conclusion, including the possibility of raising personal usage rates when advantages and approval have been achieved.

Sullivan et al. (2023) assessed the impact of ChatGPT's application in academic settings. The study showed that to deal with contemporary AI technologies, must be developed. The study inspected at current procedures in several nations, including the United States, Australia, New Zealand, and the United Kingdom. From several databases, 100 articles about using ChatGPT were examined. According to the study’s findings, there were conflicting opinions regarding the challenges, the most significant of which centered on issues with academic integrity and the precision of creative assessment.

Sullivan et al. (2023) revealed a shortage of discussions about how to encourage student involvement in AI usage. While the current study examines many AI, tools are utilized and well-liked by students. The previous study concentrated on comprehending a single application, "ChatGPT." The current study highlights the need to

understand students' proficiency levels while utilizing and deploying AI tools, as well as the necessity to learn more about university students' practices across diverse majors.

In Summary, despite the growing body of literature, studies on personalized learning in Saudi Arabia remain limited. Important gaps still need to be understood regarding the students' level of use, impact on their learning, and attitudes toward expanding AI in the future from the point of view of personalized learning, particularly for Saudi Arabian university students.

**Methodology:**

**Study Method:**

The study followed the mixed approach) Creswell & Plano-Clark, 2018), according to the convergent design, which combines measuring reality in a quantitative manner through a closed questionnaire and exploring the challenges of use through an open-ended question directed to the same sample members and analyzed objectively.

**Study Population and Sample:**

The study population consisted of all undergraduate and postgraduate students in three major and emerging Saudi universities, with a total of 135,300 male and female students, according to official statistics from university administrations for the academic year 2025–2026.

Stratified random sampling was used on a sample of 456 students from the humanities and applied disciplines. This number is considered an expression of the population according to Robert Mason's equation, which stipulates that the sample number corresponding to the current population size should not be less than 383 male and female students.

**Study Tool:**

A questionnaire was prepared to collect data after reviewing the literature and previous studies.The questionnaire consisted of two sections, the first of which is closed, and consists of 13 statements distributed over three sub-axes: the level of use of AI tools, benefits and educational impact, and future trends and acceptance, to be answered according to a four-part Likert scale (i.e., strongly agree, agree, disagree, and strongly disagree). The raw scores (4, 3, 2, 1) are compared, with the arithmetic mean ranging from 1 to 4. The following criteria can then be used to assess the level in the first section of the questionnaire:

- High level: if the arithmetic mean of the responses falls between 3.00 and 4.00.
- Medium level: if the arithmetic mean of the responses falls between 2.00 and less than 3.00.
- Low level: if the arithmetic mean of the responses falls between 1.00 and less than 2.00.

The second section consists of two open-ended questions about the challenges of students' use of tools. AI in personalized learning, suggested areas of improvement, and open-ended questions were used for this part because they require a deeper explanatory description.

The validity and reliability of the questionnaire were confirmed in the following ways:

**- Content veracity:**

The questionnaire was presented in its initial form to a group of eight arbitrators from faculty members specializing in educational technologies. A 75% agreement rate was adopted between the arbitrators on

deletion, addition, and modification according to Lawshe's equation. Three phrases were deleted from the first section of the questionnaire, and the wording of four phrases was modified. The open-ended question regarding suggested areas of improvement was also deleted. Thus, the questionnaire consisted of 10 statements in the first closed section and one question in the open section. The phrases of the first section were distributed at a rate of three phrases (i.e., 3, 7, and 9) for the first axis, three phrases for the second axis (i.e., 4, 5, and 8), and four phrases for the third axis (i.e., 1, 2, 6, and 10).

**- Internal consistency:**

To ensure the consistency of the questionnaire, it was applied to an exploratory sample other than the main study sample, consisting of 40 male and female students, distributed equally across the three universities. Then, Pearson correlation coefficients were calculated between the statements and their axes, as well as the correlation of the axes with the total score. Table 1 shows the r esults.

**Table 1 Pearson correlation coefficients between statements and their axes (n = 40)**

| First dimension: Use of AI tools | | Second dimension: Benefits and educational impact | | | Third dimension: Future trends and acceptance |
|---|---|---|---|---|---|
| N | Correlation | N | Correlation | N | Correlation |
| 3 | 0.826** | 4 | 0.850** | 1 | 0.602** |
| 7 | 0.666** | 5 | 0.781** | 2 | 0.662** |
| 9 | 0.643** | 8 | 0.793** | 6 | 0.800** |
| | | | | 10 | 0.829** |
| Correlation with total score | | | | | |
| 0.826** | | 0.880** | | | 0.753** |

**Correlation is significant at the 0.01 level.

Table 1 shows that the questionnaire phrases are related to their axes with correlation coefficients with values ranging between 0.602 and 0.850. Moreover, the three axes are

associated with the total score with correlation coefficients that range between 0.753 and 0.880, all of which are statistically significant values at the 0.01 level, which confirms the participation of the phrases in measuring the concept of its dimensions and the participation of the dimensions in measuring the general theme of the questionnaire in an integrated manner.

**-Resolution stability:**

The stability of the questionnaire dimensions was confirmed using Cronbach's alpha, with the overall reliability calculated using stratified coefficient alpha. The stability of the dimensions and the questionnaire as a whole was confirmed using McDonald's omega. Table 2 shows the results.

**Table 2 Reliability coefficients of the questionnaire (n = 40)**

| Dimensions | Number of items | Cronbach's alpha | McDonald's Omega |
|---|---|---|---|
| First dimension: Use of AI tools | 3 | 0.785 | 0.814 |
| Second dimension: Benefits and educational impact | 3 | 0.793 | 0.794 |
| Third dimension: Future trends and acceptance | 4 | 0.801 | 0.797 |
| Total reliability | 10 | 0.800 | 0.831 |

Table 2 shows that the reliability values for the dimensions ranged between 0.785 and 0.814 and the overall reliability values reached 0.800 and 0.831 for the two methods, indicating the stability of the questionnaire when it is re-applied to other samples from the study population.

**Results and Discussion:**

**Data Analysis:**

Quantitative data were processed using the SPSS statistical package, descriptive questions were answered using the arithmetic mean, and differences were calculated

using the Mann–Whitney nonparametric test due to the nonnormal distribution of the data.

Qualitative data are processed objectively. In the first stage, it was divided into themes, and the initial codes were assigned. Then, the main categories were extracted in the second stage. In the third stage, the categories were combined to form the main themes that explain the challenges, which were arranged according to their frequency and emphasis in the responses.

**Q1: Presentation and discussion of the results of the first question**

The first question was, "What is the level of Saudi university students' use of AI tools in personalized learning?" The arithmetic means and standard deviations of the responses were extracted on the first axis of the questionnaire. Table 3 shows the results.

**Table 3 Arithmetic averages of the response on the axis of the level of use of AI tools in personalized learning (n = 456)**

| Number | Phrase | Mean | Std. deviation | Level |
|---|---|---|---|---|
| 1 | I regularly use AI tools for personalized learning. | 2.94 | 0.645 | Medium |
| 2 | AI-based personalized learning tools offer many features that support learning (e.g., real-time feedback, adaptive content, interactive simulations, and personalized recommendations). | 2.66 | 0.620 | Medium |
| 3 | I trust the accuracy of the educational content provided by AI tools during personalized learning | 2.84 | 0.631 | Medium |
| | Overall level | 2.81 | 0.622 | Medium |

Table 3 shows that the level of Saudi university students' use of AI tools in personalized learning was

average, as the overall arithmetic average reached 2.81, and all sub-phrases were average, as their arithmetic averages ranged between 2.66 and 2.94.

This average level of students' use of AI tools in personalized learning is somewhat logical as these tools are still in their infancy. However, their use is still increasing unexpectedly, and students are still exploring their capabilities and benefits, which is why they use them cautiously, particularly in light of the concerns related to the accuracy of information and confidence in AI's outputs. This is a balanced trend in use as the students neither completely reject AI tools nor depend entirely on them. This result is consistent with the diffusion of innovations theory, which indicates that individuals initially have the necessary knowledge about innovations and that they do not tend to adopt them until after experimentation. This result indicates that their adoption is cautious and any expanded use is based on practical applications that confirm the validity of theoretical knowledge about these innovations.

**Q2: Presentation and discussion of the results of the second question**

The second question states, "What is the level of positive impact of Saudi university students' use of AI tools on their personalized learning?" The arithmetic means and standard deviations of the responses on the second axis of the questionnaire were extracted. Table 4 shows the results.

**Table 4 Arithmetic averages of the response on the axis of benefits and impact of using AI tools in personalized learning (n = 456)**

| Number | Phrase | Mean | Std. deviation | Level |
|---|---|---|---|---|
| 1 | Using AI tools for personalized learning provides me with many educational benefits (e.g., improved comprehension, increased engagement, time management, and enhanced personalized learning ability). | 3.61 | 0.880 | High |
| 2 | Using AI tools has enhanced my awareness of the importance of personalized learning within my university education experience. | 3.54 | 0.561 | High |
| 3 | The use of AI positively impacts my personalized learning experience. | 3.30 | 0.614 | High |
| Overall level | | 3.48 | 0.514 | High |

The results show that Saudi university students were highly aware of the benefits and positive impact of using AI tools on their personalized learning. The overall arithmetic average reached 3.48, and all sub-phrases appeared at a high level, with arithmetic averages ranging between 3.30 and 3.61.

These results confirm the highly positive impact of students' use of AI tools, indicating that the initial experimental uses of these tools increased students' awareness and sense of their importance and the difference they make in their personalized learning. Although they use AI tools cautiously and without expansion, AI tools brought added value owing to their potential to improve students' understanding of educational content, contribute to time management, and allocate learning while providing immediate support, which enhances their ability to self-

learn. These are more influential and tangible factors compared with traditional learning.

Q3: Presentation and discussion of the results of the third question

The third question states, "What is the level of acceptance and positive attitude among Saudi university students toward the continued use of AI tools in personalized learning in the future?" The arithmetic means and standard deviations of the responses on the third axis of the questionnaire were extracted. Table 5 shows the results.

**Table 5 Arithmetic averages of the response on the axis of acceptance and the positive tendency to use AI tools in personalized learning in the future (n = 456)**

| Number | Phrase | Mean | Std. deviation | Level |
|---|---|---|---|---|
| 1 | I am satisfied with the use of AI tools in personalized learning. | 3.29 | 0.602 | High |
| 2 | I recommend that my colleagues use AI-based personalized learning tools. | 3.41 | 0.605 | High |
| 3 | AI tools can be an effective alternative to traditional teaching methods in the near future. | 2.86 | 0.829 | Medium |
| 4 | I intend to continue using AI-based personalized learning tools in the future. | 3.54 | 0.588 | High |
| Overall level | | 3.27 | 0.482 | High |

The results show a high level of acceptance of Saudi university students and positive attitudes toward the continued use of AI tools in personalized learning in the future. The overall arithmetic mean reached 3.27, and most of the sub-phrases appeared at a high level, with the exception of the phrase "AI tools can constitute an effective alternative to traditional teaching methods in the near future," which appeared at a medium level.

The high overall level of this axis can be attributed to the positive personal experience of students in using these tools in learning. Its impact clearly appears in their high satisfaction, their recommendation to use them, and their intention to continue using them in the future. Students consider AI a good educational assistant. However, they do not see it as a substitute for the human educational relationship and its characteristic social interaction, including moral guidance, critical discussions and dialogues, and the development of various communication skills, thinking, and other social educational values. The results were based on a qualitative analysis of the challenges, during which the students emphasized the loss of human interaction in the educational process.

These results are generally consistent with the technology acceptance model (TAM), which indicates that the perceived usefulness of technology for individuals is a major factor in their acceptance of it and their positive inclination or intention to use it. The results of the second question showed a high awareness of the importance of using AI tools in personalized learning. The results of the third question showed acceptance of these tools and positive trends toward continued use in personalized learning in the future, but the challenges surrounding their use academically result in an average level of use.

**Q4: Presentation and discussion of the results of the fourth question**

The fourth question states, "What are the challenges facing Saudi university students when using AI tools in personalized learning?" The students' answers to the open-ended question on challenges were analyzed objectively,

with 161 male and female students mentioning the presence of certain challenges, whereas the rest of the sample students indicated that there were no challenges, and some of them chose not to answer.

Four main topics that represent the most important challenges of using AI tools in students' personalized learning can be identified by analyzing the results. The following are presented in order of importance:

- Weak confidence in the data, its accuracy, and lack of guarantee of its quality, which represent the most important challenges, with a 53.4% agreement rate among students who emphasized the following sub-problems related to this challenge:
  - -Inaccuracy and the presence of errors, as students mentioned some indicators of this ("you sometimes get wrong answers," "AI tools often give inaccurate information," and "wrong information").
  - -Lack of sources and references. In this aspect, they referred to "not referring to reliable sources," "contradicting information without a proven reference," and "sometimes giving unreal references, which makes the information lose its academic credibility."
  - -Doubt and mistrust, as they mentioned some of their doubts, such as "worry about the information and whether its references are real" and "doubt about the correctness of the answer."
  - -Misinformation and variation from the topic. Among their evidence of this is "AI answers another topic" and "it distracts me."

-Difficulty communicating with AI tools and interacting with them, meaning that the interface for communicating

with the tool is not smooth enough to make it accurately understand what is required. This challenge was agreed upon by 41.3% of the students, who identified the most important problems associated with it as follows:

-AI tools do not understand human commands. Among the things they pointed out in this regard are "the difficulty of communicating the question as I want," "it does not understand our actual needs," and "the prompts must be repeated and refined to produce a better result."

-Inappropriateness of some AI outputs, such as "difficulty understanding some answers," "ambiguity of some results," and "sometimes provides explanations different from what is required."

-The problem of supporting the Arabic language; some participants pointed out that "some AI tools deal poorly with the Arabic language" and "inaccurate translation of terms."

-Educational challenges, agreed upon by 35.1% of students, believe that using AI tools in personalized learning has multiple negative effects, such as the following:

-Complete dependence on AI instead of thinking. "I rely on it completely ... I rarely use my thinking skills," "laziness," and "weak thinking skills."

-Loss of human interaction in the educational process as students indicated that AI led to "a lack of direct human interaction" and "lacks the ability to communicate compared with a real teacher or colleague."

-Superficial and nonspecialized content. Students indicated that the content it provides is "very superficial," "does not distinguish the level of the

learner," and is "nonspecialized," in addition to the "similarity of the content."

-Challenges and obstacles to accessing AI tools, which were agreed upon by 30.4% of students as they believe that some technical and material obstacles limit access to and benefit from these tools or reduce their efficiency, including:

-Complete dependence on the internet as "there must be a permanent strong connection to the Internet to access AI tools" and it is not possible to benefit from them in the event of a "slow or interrupted network."

-The inappropriate financial cost for students in most AI tools used in personalized learning as students see that "the prices are high" with "limited free features."

-Limited specialized AI tools that can provide documented information in specific specializations.

The issues given in the participants' responses indicate several significant characteristics, the first of which is the students' comprehension of the nature of the challenges they confront while employing AI technologies. According to Alammari's (2025) findings, students are able to understand the significance of using AI tools in personalized learning. Furthermore, the study's findings illustrate the impact of AI tools on their schooling. In agreement with Sullivan et al. (2023), in this study, students who are attuned to the use of AI tools in their personalized learning combine their interest and eagerness to use these tools, but they are also aware of the negative impact, such as a lack of confidence in the data. The students' use of AI tools enables them to evaluate them objectively. They were able to identify the most significant issues associated with the applied usage process, such as

the difficulty of communicating and interacting with AI tools, which are not comparable to human communication and interaction. To date, AI tools have failed to understand human commands in a clear and correct manner, resulting in noticeable inaccuracies in their outputs and interpretation processes, as well as a detrimental impact on the quality of the data and outcomes.

**Q5: Presentation and discussion of the results of the fifth question**

The fifth question states, "Are there statistically significant differences between the averages of the sample members' responses to the questionnaire on the reality of Saudi university students' use of AI tools in personalized learning due to differences in specialization?" The nonparametric Mann–Whitney test was used due to the absence of the moderation condition. Table 6 shows the results.

**Table 6 Results of the Mann–Whitney test for differences between responses in light of the difference in specialization (n = 456)**

| Dimensions | Specializations | N | Mean rank | Sum of ranks | Mann–Whitney U | Z | Asymp. Sig |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| First dimension: Use of AI tools | Humanities | 225 | 217.26 | 48883.5 | 23458.5 | −1.831 | 0.067 |
| | Applied | 231 | 239.45 | 55312.5 | | | |
| Second dimension: Benefits and educational impact | Humanities | 225 | 205.64 | 46269.5 | 20844.5 | −3.773 | 0.000** |
| | Applied | 231 | 250.76 | 57926.5 | | | |
| Third dimension: future trends and acceptance | Humanities | 225 | 203.04 | 45684.5 | 20259.5 | −4.124 | 0.000** |
| | Applied | 231 | 253.30 | 58511.5 | | | |

**Correlation is significant at the 0.01 level.

Table 6 shows that there are no statistically significant differences between the averages of the sample students' responses on the axis of the level of use of AI tools in personalized learning, where its asymp. sig is greater than

0.05, whereas statistically significant differences were found in the three axes: benefits and educational impact, positive trends, and continued use in the future. The differences were statistically significant at the 0.01 level, and a review of the mean ranks shows that the differences tended to favor students of applied specializations. This trend can be attributed to the procedural nature of these specializations, which makes them more appropriate to what these tools are proficient in and their ability to deal with scientific concepts and facts, equations, and codes more accurately than with feelings, personal, and human aspects. This case increases the perceived benefit among students of applied specializations and strengthens their acceptance and future orientation to using AI tools.The lack of statistically significant differences in the level of actual use may be due to the fact that AI tools are available to all students regardless of their specializations as access capabilities and challenges are similar for all students.

The results are steady with prior studies. For example, Alammari (2025), Mejeh et al. (2024), and Xia et al. (2024) stated that students used AI tools at the high level in their individualized learning in Q1. All described that students increased their use of AI tools and explored new tools to take advantage of them. In addition, the Q2 results determine that Saudi students believe that the use of AI tools enhances their personalized learning, which is consistent with Xia et al. (2024) in terms of faster and improved reporting and assessment at world level. Likewise, the students in this study show a considerable level of acceptance of AI tools and the ability to differentiate between AI and traditional tools, as evidenced by the Technology Acceptance Model (TAM) results for

Q3. Mariano et al. (2025) show that the future of AI tools is likely to be even more receptive to learners. As for the fourth question, Saudi students refer to facing similar challenges to those found in previous studies (Guettala et al., 2024; Zawacki-Richter et al., 2024) including access, digital literacy, language barriers, cautious integration, and ethical considerations. Also, the answers to Q5 indicate little change in the use of AI tools across different specializations, suggesting the need for further research on the effect of academic major as also suggested by Alammari (2025).

**Conclusion:**

Overall, the findings confirm the results of previous studies in other regions or with students from various backgrounds. For example, Mariano et al. (2025) discovered that students have a positive attitude toward AI use in their learning experience, confirming the answer to the first question of this study. It is also assisted by the theoretical framework that guides the investigation, such as the diffusion of innovations theory. For Q2, the findings confirm the researcher's results in the initial experimental and aligns with previous studies (e.g., Alammari, 2025; Mejeh et al., 2024; Xia et al., 2024) showing that students prefer to use AI tools due to their impact on and benefits for their learning, such as enhanced academic and personalized learning, time management, and engagement.

Moreover, for Q3, the results surpass earlier work in this area in terms of acceptance and positive attitude toward using AI tools regardless of the challenges or level of adoption in their formal education system with regard to personalized learning.Also, they are aware of how AI tools hinder personalized learning if not used well, such as the

absence of the human aspect of the educational experience, which means AI tools are still far from replacing traditional education. This finding is consistent with TAM, which is key to students' positive attitude and acceptance of AI tools. Furthermore, this finding demonstrates excellent agreement in future trends and acceptance for AI in personalized learning. Xia et al. (2024) highlighted one example of the usefulness of AI in providing effective feedback, which increased the number of independent studies and supported the findings of this study. Guettala et al. (2024) explained that adoptive AI tools pave the way and cultivate learning among students because of the level of acceptance. Finally, in Q4, the challenges faced by Saudi students are not different from those faced around the world. However, due to the exception of a specific population of this study, namely, Saudi Arabian students who are native Arabic speakers, the findings are challenged by Arabic content. Furthermore, in answering Q5, it is unsurprising to find a none considerable difference in students of applied specializations and that agree by Alammari (2025).

In summary, Saudi Arabian university students use AI tools in their personalized learning, which have a highly positive effect on their learning experience, and are also aware of challenges posed by AI tools and are willing to continue using them.

**Recommendations:**

- Help students improve their use of AI tools in their personalized learning.
- Decreasing challenges of AI tools to enhance their usage in students' personalized learning, such as offering more effective Arabic language AI tools.

- Enhance formal education on using AI tools, such as teaching how to create AI prompts; engineering prompts will impact personalized learning.
- Give students the opportunity to employ AI techniques to enhance personalized learning while preparing for any course missions.

**Limitations of the Study:**

One limitation of this study is the sample size, which includes only a few students. Thus, the result might not be generalizable for all students in universities in Saudi Arabia. Any limitations can be overcome by conducting statistical work, enhancing the validity and reliability of the method, using the mixed-method approach, deepening the data analysis, and increasing understanding of the topic.

**Future Work**:

AI is reshaping education and shifting learning to empower personalizing, support self-directed learning. Future research can be expanded to all students who engage in techniques other than personalized learning and are studying different subjects. One limitation of this study is the sample used; future research can include more students in different types of universities and with different majors. Moreover, Arabic language content can be incorporated in AI-driven personalized learning.

## قائمة المراجع:

### أولا: المصادر الأجنبية والعربية المترجمة للأجنبية:


Alammari. (2025). AI in Saudi classrooms: Bridging the gap between technology and learning. King Abdulaziz University Journal of Educational and Psychological Sciences, 4(1), 599–611.

Bobula, M. (2024). Generative AI (AI) in higher education: A comprehensive review of challenges, opportunities, and implications. Journal of Learning Development in Higher Education, (30). DOI: https://doi.org/10.47408/jldhe.vi30.1137

Campbell, L. O., & Cox, T. D. (2024). Facilitating the research writing process with generative AI. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 24(2), 104–109. https://doi.org/10.14434/josotl.v24i2.36580

Chen, H. (2024). The ethical challenges of educational AI and coping measures: A discussion in the context of the 2024 World Digital Education Conference. Science Insights Education Frontiers, 20(2), 3263–3281. DOI https://doi.org/10.15354/sief.24.re339

Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2018). Designing and conducting mixed methods research. Sage.

Guettala, M., Bourekkache, S., Kazar, O., & Harous, S. (2024). Generative AI in education: Advancing adaptive and personalized learning. Acta Informatica Pragensia, 13(3), 460–489.

https://doi.org/10.1007/s10639-024-12510-8

Hutson, J. (2024). Rethinking plagiarism in the era of generative AI. Journal of Intelligent Communication, 4(1), 20–31. https://digitalcommons.lindenwood.edu/faculty-research-papers/619

informal learning. Review of Educational Research, 79(2), 625–649

Jie, A. L. X., & Kamrozzaman, N. A. (2024). The challenges of higher education students face in using AI (AI) against their learning experiences. Open Journal of Social Sciences, 12(10), 362–387. DOI: 10.4236/jss.2024.1210025

Lively, J., Hutson, J., & Melick, E. (2023). Integrating AI-generative tools in web design education: Enhancing student aesthetic and creative copy capabilities using image and text-based AI generators. Journal of AI and Robotics, 1(1).

Mariano, M. E. M., Shahin, M. A. H., Ancheta, S. J., Kunjan, M. V., Al Dossary, N. M., Al Ojaimi, S. F., ... & Al Harbi, H. F. (2025). Exploring AI knowledge, attitudes, and practices among nurses, faculty, and students in Saudi Arabia: A cross-sectional analysis. Social Sciences & Humanities Open, 11, 101384.

Mejeh, M., Sarbach, L., & Hascher, T. (2024). Effects of adaptive feedback through a digital tool—A mixed-methods study on the course of self-regulated learning. Education and Information Technologies, 1–43. DOI

National Portal. (2025). AI (AI). https://my.gov.sa/en/content/175#section-1

Oldemeyer, Leon; Jede, Andreas; and Teuteberg, Frank, "Too Expensive or Worthwhile? Approaches to AI Assessment in SMEs" (2025). PACIS 2025 Proceedings. 2.

https://aisel.aisnet.org/pacis2025/transform/transform/2

Rogers, E. (2003). Diffusion of innovations (5th ed.). New York, NY: Free Press.

Stöhr, C., Ou, A. W., & Malmström, H. (2024). Perceptions and usage of AI chatbots among students in higher education across genders, academic levels and fields of study. Computers and Education: Artificial Intelligence, 7, 100259. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100259

Straub, E. T. (2009). Understanding technology adoption: Theory and future directions for informal learning.Review of Educational Research,79 (2),625-649

Sullivan, M., Kelly, A., & McLaughlan, P. (2023). ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning. Journal of Applied Learning & Teaching, 6(1), 31-40. DOI: https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.17

Swindell, A., Greeley, L., Farag, A., & Verdone, B. (2024). Against artificial education: Towards an ethical framework for generative AI (AI) use in education. Online Learning, 28(2), n2. DOI: https://doi.org/10.24059/olj.v28i2.4438

Xia, Q., Weng, X., Ouyang, F. et al. A scoping review on how generative artificial intelligence transforms assessment in higher education. Int J Educ Technol High Educ 21, 40 (2024). https://doi.org/10.1186/s41239-024-00468-z

Younas M, El-Dakhs DAS and Noor U (2025) The impact of artificial intelligence-based learning tools in academic innovation: a review of Deep seek, GPT, and Gemini (2020–2025). Front. Educ. 10:1689205. doi: 10.3389/feduc.2025.1689205

Zawacki-Richter, O., Bai, J.Y.H., Lee, K. et al. New advances in artificial intelligence applications in higher education?. Int J Educ Technol High Educ 21, 32 (2024). https://doi.org/10.1186/s41239-024-00464-3.

# توظيف الدراسات الأنثروبولوجية كمدخل لتطوير البحث التربوي في أصول التربية بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (دراسة ميدانية)

**د. شمس بنت سعد الخويطر**

قسم أصول التربية – كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية –المملكة العربية السعودية

# توظيف الدراسات الأنثروبولوجية كمدخل لتطوير البحث التربوي في أصول التربية بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (دراسة ميدانية)

د. شمس بنت سعد الخويطر

قسم أصول التربية – كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - المملكة العربية السعودية

تاريخ تقديم البحث: ١٤٤٧/٠٨/١٢ هـ  تاريخ قبول البحث: ١٤٤٨/٠٢/٠١ هـ

**ملخص الدراسة:**

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس للدراسات الأنثروبولوجية في مجال أصول التربية بالجامعات السعودية من وجهة نظرهم، والكشف عن الصعوبات المفاهيمية والتطبيقية التي تحدّ من توظيف هذا النوع من الدراسات في البحث التربوي، وصولًا إلى تحديد مجموعة من الحلول التي يمكن أن تسهم في توظيف الدراسات الأنثروبولوجية كمدخل لتطوير البحث التربوي في مجال أصول التربية. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي (المسحي) من خلال استبانة وُزّعت على عينة من أعضاء هيئة التدريس في بعض أقسام أصول التربية والسياسات التعليمية بكليات التربية بالجامعات السعودية. وأظهرت النتائج أن درجة توظيف الدراسات الأنثروبولوجية لدى أعضاء هيئة التدريس في مجال أصول التربية بالجامعات السعودية جاءت في المستوى المتوسط من وجهة نظرهم؛ حيث يظهر ارتفاع واضح في البعد المعرفي والقيمي، ومستوى متوسط في الممارسات الأكاديمية، مقابل ضعف في الدعم المؤسسي، وأن الصعوبات التطبيقية الميدانية تمثل العائق الأكبر أمام الباحثين بدرجة عالية، تليها الصعوبات المفاهيمية بدرجة متوسطة. وتمثلت أبرز الصعوبات (على المستوى المفاهيمي والتطبيقي) في ضعف ارتباط البحوث بقضايا التنمية واحتياجات المجتمع المحلي، ونقص المراجع النظرية والتطبيقية في أنثروبولوجيا التربية، وضعف المهارات البحثية المرتبطة بالدراسات الأنثروبولوجية لدى بعض الباحثين، وطول فترة جمع البيانات وتحليلها، إضافة إلى قلة الخبراء المتخصصين في هذا المجال. كما أبدى أفراد مجتمع الدراسة موافقة عالية على المقترحات المطروحة، وفي مقدمتها تضمين البعد الأنثروبولوجي نظريًا وتطبيقيًا ضمن الخرائط البحثية لأقسام أصول التربية، وإنشاء قاعدة بيانات متخصصة في دراسات أنثروبولوجيا التربية وخبرائها لدعم الباحثين وتطوير الممارسات البحثية.

**الكلمات المفتاحية:** الدراسات الأنثروبولوجية–المهارات البحثية– الاتجاهات البحثية الحديثة– أصول التربية.

# Employing Anthropological Studies as an Approach to Developing Educational Research in the Foundations of Education at Saudi Universities from the Perspective of Faculty Members: A Field Study

**Dr. Shams Saad Al-Khowaiter**
Department Foundations of Education – Faculty Education
Imam Muhammad bin Saud Islamic University - Saudi Arabia

**Abstract:**

The study aimed to identify the level of faculty members' utilization of anthropological studies in the field of Foundations of Education at Saudi universities from their perspective, and to uncover the conceptual and practical difficulties that limit the utilization of such studies in educational research. It also sought to identify a set of solutions that may contribute to utilizing anthropological studies as an approach to developing educational research in the field of Foundations of Education. The study adopted the descriptive (survey) method, using a questionnaire administered to a sample of faculty members in Departments of Foundations of Education and Educational Policies at Colleges of Education in Saudi universities. The findings indicated that the level of utilization of anthropological studies among faculty members in the field of Foundations of Education at Saudi universities was moderate from their perspective, with a notably high level in the knowledge and value dimension, a moderate level in academic practices, and a low level of institutional support. The findings also indicated that practical, field-based difficulties constituted the greatest obstacle for researchers, with a high degree of agreement, followed by conceptual difficulties with a moderate degree of agreement. The most prominent challenges—both conceptual and practical—included the weak alignment of research with development issues and local community needs, the shortage of theoretical and applied references in educational anthropology, limited research skills related to anthropological studies among some researchers, the lengthy process of data collection and analysis, and the scarcity of experts specialized in this field. Participants expressed strong agreement with the proposed solutions, particularly the integration of the anthropological dimension—both theoretically and practically—into the research maps of Departments of Foundations of Education, and the establishment of a specialized database for studies in educational anthropology and experts in the field to support researchers and enhance research practices.

**key words:** anthropological studies, research skills, contemporary research trends, Foundations of Education.

**المقدمة:**

في ظل التحولات المتسارعة التي تشهدها النظم التربوية التعليمية، تبرز الحاجة إلى مناهج بحثية قادرة على استيعاب التعقيد الثقافي والاجتماعي الذي يحيط بالعملية التعليمية، فالمقاربات البحثية لم تعد معنية بالمحتوى والمخرجات فحسب، بل باتت مطالبة بالانفتاح على شبكة التفاعلات الرمزية والسلوكيات والقيم التي تشكّل التجربة التربوية وتمنحها معناها. وقد أشار قطيط (٢٠٢١م، ص١٤٣،١٤٦) إلى حاجة الميدان التربوي إلى مناهج قادرة على التحليل العميق للسياقات الثقافية والاجتماعية ومتغيراتها، وخصوصا أن المحور الرئيس للتربية هو الإنسان، والطبيعية الإنسانية من الصعوبة التحكم فيها وفهمها بشكل عميق من خلال البحوث الكمية الإمبريقية، بما يفرض تطوير واقع البحث التربوي العربي بشكل عام، والسعي للاستفادة من آفاق المنهجيات العلمية المعاصرة وأدواتها المتعددة التي تستهدف التحليل والتفسير العميق للبنية الكامنة وراء سلوك الأفراد والمجتمعات في المؤسسات المختلفة.

وتعد الدراسات الأنثروبولوجية من الأدوات البحثية العميقة لفهم التربية واستكشاف الأبعاد الثقافية والاجتماعية المؤثرة على الظاهرة الإنسانية، فهي تتيح للباحثين فهم العملية التربوية بوصفها ممارسة اجتماعية وثقافية متجذرة في سياقات محلية، لا يمكن اختزالها في أرقام أو نماذج معيارية، وهو ما أكدته العديد من الأبحاث كدراسة وطفة (٢٠١١م،٩٩)،والسلطان(٢٠١٧م،ص١٦٧-١٦٨)،وبولقدام(٢٠١٨م،ص١٨٠)،والحفيان(٢٠٢١م،ص٨٥)، فالدراسات الأنثروبولوجية تمكّن الباحثين من الغوص في أعماق التجارب التربوية، ورصد التفاعلات التعليمية داخل المؤسسات التربوية التعليمية، والمجتمعات المحلية،

والكشف عما هو غير مرئي في الممارسات التربوية، وتفسّر ما قد يحدث من فجوات بين الخطاب التربوي الرسمي والممارسة الفعلية، وبالتالي تُسهم في بناء فهم أكثر عمقًا للسياقات التربوية التعليمية المحلية، مما يجعل المنظور الأنثروبولوجي أداة تحليلية عميقة لفهم المبادئ الأساسية للفكر التربوي وللسياسات التعليمية والمناهج والممارسات التربوية.

وقد أكدت العديد من الدراسات والأدبيات ذات العلاقة أهمية الدراسات الأنثروبولوجية في الارتقاء بجودة حياة المجتمعات، وفي تمكين الأفراد والمؤسسات من التعامل بوعي وذكاء مع المتغيرات المتسارعة في مختلف مجالات الحياة الاجتماعية، مثل دراسة هدية وهيشور(٢٠٢١م،ص٥١٦)، وكما أبرزت دراسة السلطان (٢٠١٧م، ص١٦٨) القيمة التحليلية للمنظور الأنثروبولوجي في فهم الظواهر الاجتماعية وتفسيرها ضمن سياقاتها الثقافية، التي دعت إلى الحاجة إلى الاستفادة من حلول الأنثروبولوجيا التربوية وتطبيقاتها لمواجهة الظواهر التربوية والمشكلات المرتبطة ببعضها وإلى أهمية الأنثروبولوجيا التربوية في تقديمها تحليلاً سيسيولوجيا نقديا لواقع المؤسسات التربوية والتعليمية ليس من وجهة نظر الخبراء وصانعي السياسات التعليمية، وإنما تحليلاً واقعياً من الداخل عبر المشاركين والممارسين الفعليين في العملية التربوية، وأوصت الدراسة ذاتها(٢٠١٧م،ص١٧٤) بضرورة التعريف بالأنثروبولوجيا التربوية في الأوساط التعليمية بدءًا من واضعي السياسات التعليمية والمناهج، وتأسيس فريق بحث أكاديمي في الكليات والأقسام التربوية في الجامعات ليشكل نواة لمشروع تربوي يكون مظلة لتطبيقات علم الأنثروبولوجيا،كما أشارت دراسة هدية وهيشور(٢٠٢١م، ص٥١٧-٥١٨) إلى دور البحث العلمي الأنثروبولوجي في المؤسسات الجامعية في تنشيط آليات المعرفة وتفعيل القدرات، وتقديم فهم عميق

للواقع الاجتماعي والثقافي بالإضافة إلى الإسهام في رفع وعي الإنسان بنفسه ومجتمعه ومحيطه العام والخاص، ومساهمته في إيجاد العديد من الحلول للمشكلات الإنسانية وتحقيق التقدم الاجتماعي، وقد جعلت الدول المتقدمة الدراسات الأنثروبولوجية في مقدمة أولوياتها البحثية، وركيزة من ركائز اهتمامها في التخطيط المستقبلي. وأوصت دراسة الشمري (٢٠٢٢م،ص ٢١٦٨) بضرورة إنشاء مركز دراسات خاصة بالأنثروبولوجيا وإنشاء قسم خاص في الجامعات لدراسة هذا العلم.

كما أثبت الدراسات الأنثروبولوجية في السياقات العالمية قدرتها على الكشف عن دور المؤسسات التربوية في بناء المؤسسات الاجتماعية وفي تشكيل الوعي الثقافي، وعلى كشف الموجهات الثقافية في التربية والتعليم وتحليل ديناميكيات التفاعلات داخلها (العكيلي، ٢٠٢٤م ، ص٢١٦٩).

وفي ضوء ذلك تبرز أنثروبولوجيا التربية كأداة تحليلية لفهم عملية التربية والتعليم في سياقاتهما الثقافية والاجتماعية، والكشف عن المعاني الضمنية للممارسات التربوية مما قد يساعد على بناء رؤية أكثر شمولًا في السياسات التعليمية.

**مشكلة الدراسة:**

رغم أهمية هذا الحقل في تحليل الواقع التربوي، لا يزال حضوره في البحوث التربوية العربية والسعودية محدودًا، سواء من حيث إنتاج البحث أو تطبيقه على تحليل الواقع التعليمي، إذ تُظهر مراجعات الأدبيات ضعفًا في إدماج المنظور الأنثروبولوجي في تحليل الظواهر التربوية، وضعف كذلك في توظيف المنهجيات الأثنوجرافية في الدراسات الميدانية، وهو ما تؤكده سميرة بولقدام (٢٠١٨م،ص ١٨٠) فالساحة التربوية والفكرية العربية تكاد تخلو من الدراسات التي تتعلق بهذا المجال العلمي الذي يعد من أكثر المجالات العلمية أهمية في المجال التربوي تحديداً،

مما يدل على ضعف كبير في حضور هذا العلم في الأنساق المعرفية العربية بصورة عامة، كما أوصت دراسة الحفيان (٢٠٢١م ص٩٣) بالحاجة إلى الأنثروبولوجيا في ميدان التربية وتعزيز أهميتها على المستوى الأبستمولوجي؛ إذ أن واقع ممارسة أنثروبولوجيا التربية في الوسط العربي ضعيف نظريًّا وتطبيقيًّا، والمكتبات العربية تكاد تخلو من دراسات وأبحاث ميدانية رصينة في مجال أنثروبولوجيا التربية. وقد أوصت دراسة العكيلي (٢٠٢٤م، ص ٢١٨٨) بضرورة نشر الوعي بمفهوم الأنثروبولوجيا التربوية، وتعزيزه في المشهد التربوي وخصوصاً مجالات التنشئة الاجتماعية ومؤسساتها، والعمل على صناعة أبحاث تربوية متعلقة بهذا النشاط البحثي مما يسهم في تطوير المؤسسات التربوية وعملياتها. وأشار وطفة (٢٠١١م، ص٩٩) إلى أن الحقيقة التربوية في حلتها الأنثروبولوجية غائبة في الثقافة التربوية وفي الحياة الأكاديمية مما يشير إلى ضعف في حضور هذا العلم في الأنساق المعرفية العربية بصورة عامة، وأكد في موضع آخر (ص١٢٩) أن هذا الفرع المعرفي يحتاج إلى جهود الباحثين والمفكرين في التعريف به والمشاركة في تأصيله علميًّا بالدراسات والبحوث.

وأكدت دراسة هدية وهيشور(٢٠٢١م،ص٥١٩-٥٢٠) أن الدراسات الأنثروبولوجية في العالم العربي لم تلق الاهتمام في الدوائر العلمية والبحثية سواء في البحوث الميدانية أو التطبيقية أو في الدراسات الأكاديمية، فما زالت الدراسات الأنثروبولوجية تعاني من التشتت وضعف إثبات هويتها وشرعيتها كعلم من العلوم الاجتماعية والإنسانية قائم بذاته، أما كتخصص يدرس في الجامعات فحضوره ضعيف ويعد مادة موزعة بين تخصصات مختلفة، فمساحات الدراسات الأنثروبولوجية محدودة جدا، مما يؤكد ضرورة النظر في الدراسات الأنثروبولوجية للتعرف على مسببات الأزمة، وهو ما أكدته هناء غني (٢٠١٨م، ص٢٩) من

ندرة الدراسات الأنثروبولوجية التربوية في المؤسسات الأكاديمية العربية، وهو ما يعكس محدودية حضور هذا الحقل المعرفي في المشهد البحثي العربي، ويبرز الحاجة الملحّة إلى تعزيز الاهتمام به. وعلى المستوى المحلي يشير السلطان (٢٠١٧م، ص ١٥٧) إلى أنه على الرغم من أهمية علم أنثروبولوجيا التربية وانتشار تطبيقه على المستوى العالمي فإن تطبيقاته في الميدان التربوي المحلي ما زالت محدودة، إضافة إلى ندرة الأبحاث والدراسات التربوية في هذا المجال، كما أشارت الدراسة ذاتها في موضع آخر (ص١٧٣) إلى أن استخدامات المنهج الأنثروبولوجي وتطبيقاته ضعيفة في بحوثنا التربوية والاجتماعية، على الرغم من أهميته العلمية والتربوية، ويواجه عدة صعوبات. وتوصلت دراسة الدبيخي (٢٠٢٤م، ص١١٨،٩٣) إلى تدني مستوى الإنتاج العلمي في مجال أنثروبولوجيا التربية داخل الجامعات السعودية، كما بينت حداثة هذا الحقل نسبيًّا من حيث التطبيق في المؤسسات الجامعية وضعف حضوره في الأوساط الأكاديمية والبحثية. وقد يرتبط ذلك بعدد من التحديات المفاهيمية والمنهجية والمؤسسية التي تُعيق تكامل هذا المجال مع منظومة البحث التربوي، وتحد من قدرته على الإسهام في صياغة السياسات التعليمية. وفي السياق ذاته، أوصت دراسة غنيم (٢٠٢٢م، ص١٤٦٧) بضرورة توجيه الباحثين نحو تعزيز الاهتمام بالمناهج البحثية التي لا تزال نادرة الاستخدام في مجال أصول التربية، ومنها المنهج الإثنوجرافي.

وقد أكدت أدبيات البحث التربوي ضرورة تطوير أصول التربية وفق الاتجاهات الحديثة (عبد الحسيب، ٢٠٢٠م ،ص١٣٨؛ الوحش،٢٠٢١م، ص٨)، وتشير رفعة الدوسري (٢٠٢٥م،ص٩١) إلى " أن التجديد في توجهات ومنهجيات البحث في أصول التربية أصبح مطلباً مُلحاً لهذا التخصص الذي يلم بأسس التربية،

ويعتني بدراسة التفاعل مع الأنظمة والمؤسسات القائمة مما قد يسهم في تطوير النظام التعليمي"، فتخصص أصول التربية يتميز بطابع فريد وخصائص تُكسبه أهمية نوعية في مجال البحث التربوي، فهو مجال يُعنى بالأطر المرجعية والمنطلقات الفكرية الأساسية التي تُحدد السياق الحضاري للمجتمع، ماضيًا وحاضرًا، ويُعنى بمعالجة المشكلات والقضايا التربوية، وصياغة السياسات التربوية، والمساهمة في صنع القرار التربوي وعمليات التفكير، والتجديد التربوي وإثراء المعرفة، وتطبيقها (أحمد وعبدالله والحنفي،٢٠١٨م؛ ص١٧٩؛ والوحش،٢٠٢١م،ص٥؛ وغنيم،٢٠٢٢م،ص١٤٢٥) من هذا المنطلق، تبرز الحاجة إلى إجراء دراسة تستقصي واقع توظيف الدراسات الأنثروبولوجية في تخصص أصول التربية داخل الجامعات السعودية، وتُحدّد أبرز التحديات التي تحول دون تفعيل هذا التوجه، مع تقديم مقترحات عملية لتجاوزها، بما يراعي الخصوصية الثقافية والتعليمية للسياق العربي والسعودي، ويُسهم في تطوير البحث التربوي وتعزيز تنوعه المنهجي.

**أسئلة الدراسة:**

- ما واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس للدراسات الأنثروبولوجية في مجال أصول التربية بالجامعات السعودية من وجهة نظرهم؟
- ما الصعوبات المؤثرة على توظيف الباحثين من أعضاء هيئة التدريس للدراسات الأنثروبولوجية في مجال أصول التربية بالجامعات السعودية من وجهة نظرهم؟
- ما المقترحات لتوظيف الدراسات الأنثروبولوجية كمدخل لتطوير البحث التربوي في مجال أصول التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؟

**أهداف الدراسة:** تتمثل أهداف هذه الدراسة فيما يأتي:

- التعرف على واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس للدراسات الأنثروبولوجية في مجال أصول التربية بالجامعات السعودية من وجهة نظرهم؟
- الكشف عن الصعوبات المؤثرة على توظيف الباحثين من أعضاء هيئة التدريس للدراسات الأنثروبولوجية في مجال أصول التربية بالجامعات السعودية من وجهة نظرهم.
- تحديد مجموعة من الحلول المقترحة لتوظيف الدراسات الأنثروبولوجية كمدخل لتطوير البحث التربوي في مجال أصول التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية

**أهمية الدراسة:**

**الأهمية النظرية:**

- تنبع من أهمية موضوعها واستجابتها للاتجاهات الحديثة التي تدعو إلى الاهتمام بالدراسات في الأنثروبولوجيا التربوية،كدراسة الحفيان(٢٠٢١م)وقطيط(٢٠٢١م)ودراسةبولقدام(٢٠١٨م)ودراسة السلطان (٢٠١٧م)
- من المأمول أن تسهم هذه الدراسة في لفت نظر أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا في كليات التربية وبخاصة في أقسام أصول التربية إلى أهمية توظيف هذا المجال التربوي في بحوثهم. وتتأكد هذه الأهمية في ضوء ما أشارت إليه بعض الدراسات من القيمة المعرفية للأنثروبولوجيا التربوية وقدرتها على مقاربة الحقيقة التربوية بعمق؛ وقدرتها الفائقة على استكشاف الدلالات والمعاني والروح الكامنة في صميم العمليات التربوية، بطريقة تفوق حدود وإمكانات الفروع العلمية

الأخرى التي تبحث في قضايا التربية ومشكلاتها وتحدياتها (وطفة،٢٠١١م، ص٩٩).

- تأمل الباحثة أن تكون هذه الدراسة إضافة علمية للمكتبة التربوية في أنثروبولوجيا التربية، التي يمكن أن تسهم في إثراء الدراسات التربوية.

**الأهمية التطبيقية:**

- وتبرز الأهمية التطبيقية للدراسة في مساهمتها لتعزيز دور الجامعات في تنمية المهارات البحثية ذات الطابع الأنثروبولوجي، من خلال اقتراح آليات وحلول يمكن أن تسهم في معالجة جوانب الضعف القائمة؛ إذ يُعد الكشف عن الصعوبات التي تحدّ من الإقبال على البحوث الأنثروبولوجية، والبحث في سبل تجاوزها، خطوة أساسية في معالجة هذه الإشكالية ودعم حضور هذا الاتجاه البحثي في الحقل التربوي.
- تأمل الباحثة أن يستفيد صناع القرار في كليات التربية وأقسام أصول التربية والسياسات التربوية والمهتمين بالبحث التربوي من نتائج هذه الدراسة، مما يمكنهم من تكوين رؤية واضحة حول هذا الموضوع تساعدهم في تعديل ما يرونه مناسباً، وإصدار القرارات التي من شأنها توجيه بوصلة البحوث لها، والتغلب على معيقات الدراسات الأنثروبولوجية في تخصص أصول التربية.

**حدود الدراسة:**

**الحدود الموضوعية:** تقتصر هذه الدراسة على التعرف على واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس (عينة الدراسة) للدراسات الأنثروبولوجية في مجال أصول التربية بالجامعات السعودية، وتحديد الصعوبات المؤثرة على توظيف الباحثين من أعضاء هيئة التدريس للدراسات الأنثروبولوجية في تخصص أصول التربية بالجامعات

السعودية من وجهة نظرهم في بعدين: البعد المفاهيمي، والبعد التطبيقي، واقتراح الحلول المناسبة لمعالجتها.

**الحدود المكانية:** طُبقت أداة الدراسة على بعض أقسام أصول التربية والسياسات التعليمية بكليات التربية بالجامعات السعودية التي تتضمن برامجها في مرحلة الدكتوراه أو الماجستير مقررات خاصة بأنثروبولوجيا التربية، وهي: (قسم السياسات التربوية بجامعة الملك سعود، وقسم أصول التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وقسم أصول التربية بجامعة القصيم)، وجاء اختيار هذه الجامعات للدراسة لأنها تقدم مقررات متخصصة في أنثروبولوجيا التربية ضمن برامجها الأكاديمية.

**الحدود الزمانية:** طبقت أداة الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٧هـ.

**مصطلحات الدراسة:**

**– أصول التربية:** هي "القواعد والأسس والمبادئ والنظريات والمسلمات والافتراضات والحقائق التي يقوم عليها أي نظام تربوي، أو هي الجذور والمنابع التي تنبثق منها الأفكار والنظريات والممارسات التربوية" (عامر،٢٠٠٨م،ص٢٧)، ويُعرف أحمد وعبد الله ورشا الحنفي(٢٠١٨م، ص١٨٦) أصول التربية بأنها: "فرع من فروع البحث التربوي بكليات التربية يركز على دراسة العملية التربوية والتعليمية من عدة زوايا تاريخية أو اجتماعية أو فلسفية أو ثقافية أو سياسية أو اقتصادية بالإضافة إلى بحثه في الوظائف والعلاقات التي تربط التربية بجوانب المجتمع الأخرى وإسهامه في حل المشكلات التي تعوق إحداث التنمية فيه". وهو المعنى الإجرائي الذي تتبناه الباحثة في هذه الدراسة.

– البحث العلمي في مجال أصول التربية. يُعرف بأنه" نشاط علمي ينتهج خطوات علمية لتشخيص ودراسة موقف أو مشكلة أو قضية تربوية في مجال أصول التربية وتقديم الحلول لها وتطبيق النتائج التي توصلت إليها الدراسة والتأكيد عليها" (غنيم،٢٠٢٢م، ص١٤٢٨).

**– الأنثروبولوجيا التربوية:**

تُعرف الأنثروبولوجيا التربوية بأنها: "محاولة لتحليل العملية التربوية من حيث ارتباطها بالبناء الاجتماعي والثقافة معا للوصول إلى نظرية متكاملة للتربية تعتمد على الموضوعية في البحث، وبالتالي تخدم المنهج المدرسي من ناحية والتخطيط التربوي برمته من ناحية أخرى"(إسماعيل،١٩٨٠م، ص٧٠)، وتعرفها عواطف الحفيان (٢٠٢١م، ص٨٤) بأنها:" دراسة النسق التربوي من خلال تفاعله الكلي الشامل مع سائر الأنساق الاجتماعية وفقا للطريقة الأنثروبولوجية المعتمدة على الدراسة الميدانية للمجتمعات عن طريق المعايشة".

**وتُعرَّف الأنثروبولوجيا التربوية إجرائيًا** في هذه الدراسة بأنها الإطار التحليلي الشامل لفهم الممارسات التربوية داخل سياقاتها الثقافية والاجتماعية، من خلال تحليل منظومي للقيم والرموز والسلوكيات المؤثرة في العملية التربوية، بهدف تفسير تشكّل الخبرات التعليمية وتفاعلها مع الثقافة السائدة، اعتمادًا على الدراسة الميدانية والمعايشة المباشرة.

**ويقصد بتوظيف الدراسات الأنثروبولوجية إجرائيًا:** ممارسة عضو هيئة التدريس لمفاهيم وإجراءات الدراسات الأنثروبولوجية في أنشطته الأكاديمية والبحثية، وما يرتبط بذلك من إدراكه المعرفي لأبعادها النظرية وتقنياتها البحثية، وقناعته بأهميتها في تطوير البحث التربوي، إضافة إلى ما توفره الجامعة من دعم مؤسسي يعزز حضور

الدراسات الأنثروبولوجية في البحث التربوي بأقسام أصول التربية (البعد القيمي المعرفي، البعد المهاري، البعد المؤسسي الداعم لتوظيف الدراسات الأنثروبولوجية).

**الإطار المفاهيمي والدراسات السابقة:**

**المبحث الأول: مفهوم أصول التربية:**

في اللغة:" أصَّل الشيء: جعل له أصلاً ثابتاً يبنى عليه"، و"أصْل الشيء: أساسه الذي يقوم عليه، ومنشؤه الذي ينبت منه"، "والأصول: أصول العلوم: قواعدها التي تبنى عليها الأحكام (مجمع اللغة العربية،٢٠٠٤م، ص٢٠). والمقصود بأصول التربية اصطلاحاً:" كل ما تستند إليه التربية من مبادئ وأسس ومفاهيم وأساليب نظرية وتطبيقية تحكم العمل التربوي وتوجه الممارسات التربوية"(مرسي،١٩٩٣م،ص٣٩)، ويُعرفها العجمي(٢٠٠٣م،ص٤٥) بأنها: "الركائز والأسس التي تقوم عليها العملية التربوية في علاقاتها بالأوضاع التي تسود المجتمع من اجتماعية وفلسفية واقتصادية وسياسية وثقافية وتاريخية ودينية..."، فالتربية علم ممتد التخصص يمتد على تخصصات العلوم الأخرى وهو ليس علماً قائماً بذاته، إنما هو علم واسع يضم عدداً من التخصصات العلمية والفروع المختلفة التي تهتم بالعملية التربوية وتتناولها من زوايا مختلفة. وعليه فأصول التربية هي الركائز والأسس التي تقوم عليها التربية علماً وممارسة. وتعد أصول التربية من المجالات التربوية المهمة؛ حيث تمثل الأسس التي تقوم عليها العملية التربوية، وتشتق منها مبادئها وأهدافها، وتوجه عملياتها وممارساتها وتعكس فلسفة المجتمع وغاياته، وتشارك في رسم السياسات التعليمية ومعالجة القضايا التربوية وتعمل على حل المشكلات الميدانية وتسهم في تحقيق التنمية المجتمعية، وذلك من خلال مجموعة من الأسس الفلسفية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية والتاريخية وغيرها (عبد

الحسيب، ٢٠٢٠، ص١٣٨). ومما يجدر التنبيه إليه أنه لا يوجد اتفاقٌ موحّد حول أنواع أصول التربية أو تصنيفها، كما يشير القريشي (٢٠١٤، ص ١٦٧). ومع ذلك، فإن فروع أصول التربية تتكامل فيما بينها، الأمر الذي يجعلها تسهم في تعميق فهم العملية التربوية، وتوجيه الممارسات التعليمية، وتوفير إطار مرجعي لصياغة السياسات التعليمية، فضلًا عن تعزيز فهم العلاقة بين التربية والمجتمع.

**المبحث الثاني: الأنثروبولوجيا والتربية.**

الأنثروبولوجيا هي علم الإنسان. وتنقسم هذه اللفظة اليونانية الأصل Antropologhie إلى جزئين: أنثروبوس ( Anthropos)أي الإنسان، ولوغوس (Logos) أي علم، وعليه يصبح معنى الأنثروبولوجيا العلم الذي يعنى بدراسة الإنسان في كل زمان ومكان (الخطيب،٢٠٢١م،ص٨). ويركّز هذا المبحث على الإنسان بوصفه كائنًا ثقافيا إذ تهتم الأنثروبولوجيا بالثقافة لا بوصفها معرفة نظرية، بل باعتبارها مجموع السلوكيات والتصرفات والتنظيمات والإبداعات التي ينتجها الإنسان داخل المجتمع، وما يميز مجتمعًا عن آخر، ويُفضي هذا التركيز على الإنسان إلى جعل الأنثروبولوجيا علماً مكمّلًا لعلوم أخرى تتخذ الإنسان موضوعًا لها، مثل السوسيولوجيا والسيكولوجيا والتاريخ وغيرها من الحقول المعرفية (الحفيان،٢٠٢١م، ص ٨٤).

أما **الأنثروبولوجيا التربوية** فتُعرف بأنها "محاولة لتحليل عملية التربية من حيث ارتباطها بالبناء الاجتماعي والثقافة معاً للوصول إلى نظرية متكاملة للتربية تعتمد على الموضوعية في البحث وبالتالي تخدم المنهج المدرسي من ناحية والتخطيط التربوي برمته من ناحية أخرى" (إسماعيل،١٩٨٠م، ص٧٠)، ويُعرفها وطفة (٢٠١١م، ص١٠٨) بأنها:" فرع ناشئ من الأنثروبولوجيا الثقافية تحديداً، وهي فرع

علمي يوظف المناهج الأنثروبولوجية في دراسة الظواهر التربوية ومؤسسات التنشئة الاجتماعية على نحو شمولي وكلي". وتؤكد عواطف الحفيان (٢٠٢١م، ص٨٤) ذلك إذ تشير إلى أن الأنثروبولوجيا التربوية تركز على دراسة النسق التربوي خلال تفاعله الكلي الشامل مع سائر الأنساق الاجتماعية وفقا للطريقة الأنثروبولوجية المعتمدة على الدراسة الميدانية للمجتمعات عن طريق المعايشة الحية.

وينصب اهتمام أنثروبولوجيا التربية على دراسة الأبعاد الثقافية للمؤسسة التعليمية، إلى جانب الخصائص الفردية والثقافية للمتعلمين من خلال سيرورة التعلم، وتحليل المؤثرات الثقافية التي تنعكس على المدرسة والمعلمين، والمحتوى التعليمي، وشخصية المتعلمين، وجماعة الفصل، ونمط المناهج والطرائق المعتمدة، وصولًا إلى مخرجات التربية وعلاقتها بسوق العمل، فهي تهتم بفهم العلاقة بين الثقافة والظاهرة التربوية، وتبحث في كيفية تأثير الثقافة في البرامج والمناهج الدراسية، وكذلك كيف تتأثر بها، كما تنظر إلى المؤسسة التعليمية بوصفها بنية ثقافية، وتسعى إلى تحليل الكيفية التي تؤثر بها الثقافة في عمليات التعلم والتربية، وبالتالي تساعد أنثروبولوجيا التربية على فهم العلاقة بين الثقافة والتربية، وعلى إدراك الأبعاد القيمية والاجتماعية والاقتصادية والأيديولوجية لهذه العلاقة على مستوى الهوية والوجود، مما يساعد على الفهم الجيد لأدوار التربية والمدرسة والمؤسسات التعليمية في المجتمع ووظائفها داخل المجتمع، كما يتيح تطوير برامج تربوية أكثر فاعلية وموائمة للسياقات الثقافية المتنوعة( العماري ، ٢٠٢٥م، ص ٢-٣).

ومن ذلك يتضح أن الأنثروبولوجيا التربوية تمثل إطارًا علميًّا يدرس التربية بوصفها نسقًا اجتماعيًّا وثقافيًّا متكاملاً، لا يمكن فهمه بمعزل عن البيئة التي ينشأ فيها، فهي تسعى إلى تحليل الممارسات التربوية في ضوء السياقات الثقافية

والاجتماعية، وتفسير التفاعل بين المدرسة والمجتمع، والكشف عن العوامل البنيوية والثقافية التي تشكّل العملية التربوية وتوجّهه ممارساتها. وفيما يتعلق بالاتجاهات الأنثروبولوجية في دراسة التربية يشير إسماعيل (١٩٨٠م،ص٥٩-٦٠)،وعيسى(٢٠١٢م،ص١٠٣٠)،والحفيان(٢٠٢١م،ص٨٤-٨٥) إلى اختلاف مواطن التركيز في الأنثروبولوجيا التربوية، ففي المجتمعات الأولية، التي تعتمد التربية فيها على المحاكاة والاقتداء وتهدف إلى تكيف الفرد مع القبيلة (التنشئة الاجتماعية التي تتم داخل الأسرة أو القبيلة في إطار المضمون الثقافي)، تنظر الأنثروبولوجيا إلى التربية على أنها تنشئة اجتماعية (ثقافية) بعيداً عن النسق التعليمي، وفي المجتمعات المعقدة(المتطورة) يركز المدخل الأنثروبولوجي على عمليات التربية النظامية في مراحلها المتعاقبة، ومؤسساتها التعليمية وعلاقتها بالبناء الاجتماعي للمجتمع (النسق التعليمي في إطار النظم الاجتماعية ومدى ارتباطه بها)، ولا تهمل أنثروبولوجيا التربية في تلك المجتمعات عملية التنشئة الاجتماعية السابقة على المدرسة، بل تتابع تفاعل هذه التنشئة مع نظم التعليم ومؤسساته النظامية أو غير النظامية.

وفي **ضوء ذلك ظهرت ثلاثة اتجاهات أنثروبولوجية عند دراسة التربية، كما يلي:** (دعبس١٩٩١م،ص٧٢-٧٤)

**الاتجاه الثقافي:** يتبناه علماء الأنثروبولوجيا الثقافية في أمريكا، ينظر هذا الاتجاه في غالبيته إلى عملية التربية على أنها نقل للثقافة، ويركز على محتوى الثقافة من حيث عموميتها وخصوصياتها وبدائلها التي تختلف من ثقافة إلى أخرى، ومن كل ثقافة فرعية إلى أخرى داخل المجتمع نفسه من حيث المحتوى الذي يطبع عملية التربية من خلال التنشئة الاجتماعية وخلافه ويجعلها تختلف فيما بينها اختلافا يتفاوت حسب

التقاء الثقافات بعضها مع الآخر في العموميات واختلافها في الخصوصيات والبدائل.

**الاتجاه البنائي الوظيفي**: يُعَدّ من الاتجاهات التي تبنّاها عدد من العلماء البريطانيين، ويركّز على دراسة التربية من منظور ارتباطها الوظيفي بالبناء الاجتماعي. ويهتم هذا الاتجاه ببحث دور النظام التربوي في تنظيم العلاقات الاجتماعية، وتحديد مواقع الأفراد في السلم الاجتماعي، إضافة إلى تحليل صلة التربية باقتصاديات المجتمع وزيادة الإنتاجية، وما يترتب على ذلك من تأثيرات متبادلة بين النظام التربوي وبقية النظم الاجتماعية.

**الاتجاه التوفيقي**: يجمع بين الاتجاهين السابقين انطلاقًا من حقيقة التداخل والترابط بين النظم الاجتماعية، ومن كون الثقافة تمثّل مرآة المجتمع؛ إذ لا يوجد مجتمع بلا تراث ثقافي تتناقله الأجيال، كما لا يمكن للثقافة أن تنمو وتزدهر بمعزل عن المجتمع، وعليه لا يمكن النظر إلى التربية بوصفها نظامًا اجتماعيًّا منفصلاً عن بقية النظم التي تشكّل البناء الاجتماعي، ولا عن المحتوى الثقافي الذي يوجّه العملية التربوية ويمنحها معناها، فالكل يعمل في ديناميكية وظيفية بهدف التناسق للبناء الاجتماعي الكلي، وفي هذا الإطار يشير إسماعيل (١٩٨٠م،ص ٦٩)إلى أن أنثروبولوجيا التربية لا ترتبط بالثقافة وحدها، بل بالثقافة والبناء الاجتماعي معاً.

**نشأة أنثروبولوجيا التربية:**

شهد حقل أنثروبولوجيا التربية نشأته عبر سلسلة من الأحداث المفصلية التي أسهمت في بلورة ملامحه العلمية. ويمكن الإشارة إلى ثلاث محطات تاريخية بارزة في مسار تطوره:(وطفة،٢٠١١م، ص١٠٨)

- المحطة الأولى تعود إلى عام ١٩٥٥ حين أصدر سبندلر كتابه التربية والأنثروبولوجيا (Education and Anthropology) في جامعة ستانفورد، وهو العمل الذي مثّل خطوة تأسيسية في الربط بين المجالين.
- المحطة الثانية جاءت عام ١٩٧٠ مع تأسيس مجلس الأنثروبولوجيا والتربية (Council of Anthropology and Education) تحت إشراف الجمعية الأنثروبولوجية الأمريكية (American Anthropological Association)، مما أتاح إطارًا مؤسسيًّا لدراسة هذا الحقل.
- المحطة الثالثة ارتبطت بظهور الدورية العلمية الفصلية Anthropology and Education Quarterly عام ١٩٧٨، التي وفرت منبرًا أكاديميًّا متخصصًا لنشر البحوث وتطوير النقاشات في هذا المجال.

ولقد أسهمت ثلاثة عوامل رئيسة في توليد اهتمام الأنثروبولوجيين بالتربية كفرع من فروع الأنثروبولوجيا العامة، وذلك نتيجة الحاجة إلى فهم أعمق للظواهر التربوية في سياقاتها الاجتماعية والثقافية، وازدياد الاهتمام بدراسة التربية وقضايا المؤسسات المدرسية، وهذه العوامل كما يوردها وطفة (٢٠١١م،ص ١١١–١١٤)، وبولقدام(٢٠١٨م، ص١٨٥) هي:

- العامل الأول ارتبط بالأزمة الاقتصادية التي شهدتها الولايات المتحدة الأمريكية عام١٩٦٠، التي دفعت إلى الاستعانة بالأنثروبولوجيين للمساهمة في معالجة التحديات، ولاسيما في ميدان التعليم، وقد ركزت الدراسات آنذاك على قضايا الفقراء والأقليات في الحصول على تعليم منصف وفعّال.

- العامل الثاني تمثل في الحاجة إلى تجاوز التفسيرات السيكولوجية-الثقافية التي تناولت الفوارق الثقافية بسطحية؛ إذ جاء المنظور الأنثروبولوجي ليؤكد أهمية العوامل المادية والاجتماعية في تشكيل الثقافة وفهم اختلافها.
- العامل الثالث تجسد في الجهود التي بذلها الأنثروبولوجيون لدراسة المؤسسات المدرسية والتعمق في قضاياها ومشكلاتها الجوهرية، ولتعزيز هذا التوجّه بادر الباحثون إلى إنشاء جمعيات تُعنى بتطوير البرامج الأنثروبولوجية ونشرها في المؤسسات التعليمية، ثم تأسست اتحادات متخصصة في الأنثروبولوجيا التربوية ،وتُوّجت هذه الجهود بإنشاء المجلس الأعلى للأنثروبولوجيا والتربية عام ١٩٧٠م. وبعد هذه المرحلة، اتجهت الدراسات في الأنثروبولوجيا التربوية نحو تعميق أطرها النظرية والفلسفية والمفاهيمية بصورة أوضح مستفيدة من البحوث الأنثروبولوجية في مجال الثقافة والشخصية.

**العلاقة بين التربية والأنثروبولوجيا:**

**ترتبط الأنثروبولوجيا بالتربية ارتباطاً وثيقاً، وفيما يلي توضيح بعض جوانب تلك العلاقة، كما يلي:**

- يمكن النظر للأنثروبولوجيا كمصدر للتربية العامة إذ تُعنى بدراسة الإنسان وأعماله، وتركّز على العملية الثقافية، والعنصر(العِرق)، واللغة، والتطور البشري، وتمثل هذه الاهتمامات رافدًا معرفيًّا مهمًّا لمختلف موضوعات التربية العامة ومستويات الخبرة فيها. ومن هذا المنطلق تُعد الأنثروبولوجيا إحدى المصادر الهامة لأسس ومفاهيم التربية خصوصاً ما يتصل منها بالمناهج الدراسية (إسماعيل، ١٩٨٠م، ص ٦٣).

- تحافظ التربية على الميراث الإنساني الأنثروبولوجي وتنقحه وتعززه وتبسطه وتنقله إلى الأجيال القادمة، كما تُكسب المتعلمين القدرة على التكيف مع الثقافة التي ينتمون إليها، وفي السياق نفسه، تهدف الأنثروبولوجيا التربوية إلى دراسة خصائص الحياة الاجتماعية وسماتها، وفهم طبيعتها ومكوناتها، بما في ذلك تحديد الإطارين التاريخي والثقافي لثقافة معينة ومقارنتها بثقافات ومجتمعات أخرى (السلطان، ٢٠١٧م، ص ١٦١).
- يرتبط علم الأنثروبولوجيا بالتربية ارتباطاً وثيقاً إذ يشكّل كل منهما محورًا أساسيًّا في دراسة الإنسان، فإذا كانت الأنثروبولوجيا تُعنى بدراسة الإنسان في مختلف جوانب حياته، فإن التربية تهتم بإعداده لهذه الحياة وتمكينه من الاستمرار في التواصل عبر الأجيال، من خلال تزويده بالخبرات والمعارف والمهارات التي تساعده على التفاعل مع الثقافات الأخرى، وبذلك تسهم التربية في تنمية قدرات الفرد على التواصل والاحتكاك بالثقافات المتنوعة وفهمها (دعبس،١٩٩١م، ص ١٥).

وهكذا تتضح علاقة أصول التربية بالأنثروبولوجيا التربوية، فالأولى تُعنى بدراسة الأسس الفلسفية والاجتماعية والنفسية والتاريخية وغيرها التي تُشكّل الإطار النظري للممارسات التربوية، بينما تدرس الأنثروبولوجيا الإنسان من خلال ثقافاته ونُظمه الاجتماعية ورموزه التي تُكوّن المجتمعات، ويلتقي المجالان في فهم التربية بوصفها ظاهرة ثقافية اجتماعية، مما يجعل التكامل بينهما ضروريًّا لبناء رؤية شمولية للعملية التربوية تجمع بين الأساس النظري والتحليل الثقافي والاجتماعي، بما يعزز القدرة على فهم التربية في إطارها الإنساني الحي.

- تسعى الأنثروبولوجيا التربوية إلى توظيف المناهج الأنثروبولوجية في دراسة الظواهر التربوية ومؤسسات التنشئة الاجتماعية، وتُعد فرعاً من فروع الأنثروبولوجيا الثقافية، وهي من أحدث فروع العلوم الاجتماعية والأنثروبولوجية (السلطان،٢٠١٧م، ص١٦٢)، ويتركز اهتمام هذا الحقل على فهم التربية في سياقاتها الثقافية والاجتماعية، وتحليل الممارسات التربوية بوصفها نتاجًا لتفاعلات معقدة بين الثقافة والبناء الاجتماعي.
- يُعدّ علم الأنثروبولوجيا مرجعًا مهمًا في تحليل العملية التعليمية، كما يُمثّل أحد المصادر الأساسية في بناء المناهج الدراسية. فالبنية التعليمية وما يرتبط بها من عمليات لا تختلف في جوهرها عن العمليات المصاحبة للأنظمة الاجتماعية الأخرى، الأمر الذي يجعل الأنثروبولوجيا والتربية يلتقيان حول محور واحد هو الإنسان في سياق دراسته، وتعليمه، وفهمه، وتيسير فهمه، وتربيته وتنشئته اجتماعيًّا. ومن هذا المنطلق، يسهم علم الأنثروبولوجيا في الكشف عن السلوك الإنساني داخل المواقف التعليمية المتنوعة، من خلال تحليل الأدوار والأنشطة والبيئات المختلفة التي تتشكل فيها العملية التعليمية، على نحو يشبه ما يقوم به الأنثروبولوجيون في دراساتهم الميدانية داخل المصانع والمستشفيات والمجتمعات الزراعية أو البدوية، بل وحتى في المجتمعات البدائية (إسماعيل، ١٩٨٠م، ص ٦٥–٦٦).

**ولا يقتصر المنهج الأنثروبولوجي في دراسته للعملية التربوية على دراسة ما يجري في المدارس فقط وإنما حدد الباحثون في هذا المجال ثلاثة جوانب تحدد منهجية الأنثروبولوجيا التربوية وهي:** (في السلطان،٢٠١٧م، ص ١٧١-١٧٢).

**الجانب الأول** يشير إلى ضرورة أن ترتبط منهجية الأنثروبولوجيا التربوية ارتباطًا وثيقًا بدراسة الظاهرة التربوية في سياقات متعددة الثقافات؛ إذ يقوم هذا النهج على تحليل عمليات انتقال الثقافة بين الأفراد والجماعات. وقد قدّم روّاد الأنثروبولوجيا التربوية دراسات واسعة وظّفوا فيها نماذج مختلفة لعملية انتقال الثقافة، من خلال تحليل مجتمعات صغيرة وكبيرة، متجانسة أو شديدة التنوع، بهدف فهم كيفية تشكّل الخبرات التربوية داخل الأطر الثقافية المتعددة.

**الجانب الثاني** يتصل بالمنهجية البحثية المعتمدة في دراسة الظواهر التربوية؛ حيث تشترك فروع الأنثروبولوجيا الثقافية والاجتماعية والنفسية في اعتماد تقنية مركزية هي الملاحظة بالمشاركة، وتُستخدم هذه التقنية بوصفها أداة منهجية لتوصيف الفرد، باعتباره نسقًا متكاملاً من القيم والقواعد والأهداف وإجراءات التنشئة الاجتماعية وآليات اتخاذ القرار، ويتطلب ذلك انخراط الباحث بصورة مباشرة في النسق الاجتماعي موضوع الدراسة، بما يتيح له فهمًا معمقًا للعمليات الداخلية التي تشكّل التجربة الإنسانية في سياقها التربوي.

**الجانب الثالث** الذي يميز الأنثروبولوجيا التربوية عن بقية العلوم الأخرى التي تهتم بدراسة العملية التربوية، فيتمثل في رؤيتها الموسَّعة لهذه العملية؛ فهي لا تختزلها في فعل التعلم وحده، بل تنظر إليها بوصفها منظومة شاملة تتجاوز حدود التعليم النظامي. ويستند هذا التوجه إلى جملة من الدراسات الإثنوغرافية التي أبرزت دور الوالدين والأقران في تشكيل الخبرة خارج التعليم المدرسي الرسمي، فضلاً عن بروز اتجاهات نظرية تؤكد ضرورة أن تشمل العملية التربوية التعليم النظامي وغير النظامي معًا في فهم العملية التربوية.

**خصائص أنثروبولوجيا التربية:**

تتمثل أبرز خصائص هذا الحقل المعرفي من خلال قراءة ومراجعة الأدبيات في هذا الموضوع، بالإضافة إلى القياس على علم الأنثروبولوجيا العام فيما يلي:(وطفة،٢٠١١م، ص١٠٤؛ والسلطان،٢٠١٧م، ومبروك ،٢٠٢٢م، ص٦١،٦٠) فيما يلي:

- الشمولية: تقوم أنثروبولوجيا التربية على رؤية شمولية تسعى إلى فهم العلاقة التفاعلية بين الثقافة والشخصية، وتحليل تأثير النظم الثقافية والاجتماعية في العملية التربوية. وتمتاز الدراسات الأنثروبولوجية بقدرتها على الربط بين الظواهر الإنسانية والاجتماعية ضمن منظور متكامل يفسّر التربية بوصفها نتاجاً لتفاعل معقّد بين الفرد وبيئته الثقافية.
- المنهجية الميدانية (الدراسات الحقلية): تعتمد أنثروبولوجيا التربية على البحث الميداني كأداة رئيسة لفهم التفاعلات اليومية، مع التركيز على السياقات الثقافية والاجتماعية التي تشكل بيئة التعلم، ويتم جمع البيانات من خلال الملاحظة والمشاركة الفعلية في حياة الجماعات المدروسة.
- تعدد المناهج : تستفيد الأنثروبولوجيا التربوية من المناهج النوعية، ويعد المنهج الوصفي الإثنوغرافي كما تذكر سميرة بولقدام (٢٠١٨م، ص١٩١)، ووطفة (٢٠١١م، ص١١٥-١١٦)، وخواني (٢٠٢١م، ص ص ٣٨١- ٣٨٧) المنهج الأساسي للأنثروبولوجيا التربوية إذ يقوم على التفاعل المباشر مع الظاهرة المدروسة ويركز على مبدأ المشاركة الحية للباحثين في فعاليات الظاهرة المدروسة (الملاحظة بالمشاركة)، بالإضافة إلى تقنيات أخرى كالمقابلات وتحليل الوثائق والسير الذاتية والمقارنة وغيرها من الأدوات التي تساعد على استكشاف جوانب

الظاهرة المدروسة واستقرائها وتعمّق فهم المجتمعات، فأنثروبولوجيا التربية تستخدم مناهج وتقنيات علم الأنثروبولوجيا كالملاحظة بالمشاركة، والسير الذاتية، والمقابلات، ودراسات الحالة، ودراسة الوثائق، والمجموعات البؤرية...من أجل جمع المعطيات والبيانات من الميدان، وتفكيكها وتحليلها وتفسيرها (العماري، ٢٠٢٥م، ص ٣)

- الاهتمام بالبنية الاجتماعية: تهتم أنثروبولوجيا التربية بدراسة الهياكل الاجتماعية مثل الأسرة والقبيلة، والمؤسسات، وتحليل تأثيرها في الأفراد والمجتمعات، وفي تشكيل الممارسات التربوية وأنماط التنشئة الاجتماعية.
- البعد التاريخي والتطور (الثقافة والتغير الاجتماعي): تهتم بدراسة الأنماط الثقافية والهويات، وتحليل التغيرات التي تطرأ على المجتمعات بسبب العوامل الداخلية والخارجية، وتشير الأدبيات إلى أن أنثروبولوجيا التربية ظهرت كاستجابة للاحتياجات الاجتماعية والعلمية، خاصة في مواجهة التحديات المتعلقة بالفئات الاجتماعية المختلفة، مثل الأقليات العرقية والدينية.
- المنظور المقارن: تهتم بالمقارنة بين المجتمعات والثقافات المختلفة، من خلال وصف ثقافات الشعوب ومقارنتها على مستوى المناطق والجماعات الأخرى؛ بهدف الكشف عن مظاهر الاختلاف وأسبابه، وتحديد ملامحه، وفهم التنوع الإنساني وتفسيره.
- الطابع التطبيقي: إذ تسعى الدراسات فيه إلى معالجة المشكلات التربوية عبر فهم أعمق للثقافات المختلفة وتأثيرها في العملية التعليمية والتربوية، مما يجعله مجالاً عملياً يسهم في تطوير السياسات والممارسات التربوية.

- التداخل مع العلوم الأخرى: تتداخل مع علم النفس التربوي والعلوم الاجتماعية وغيرها من الحقول؛ مما يعزز قدرتها على تحليل الظواهر التربوية من زوايا متعددة ومتكاملة، ويمكن إضافة خاصية النسبية الثقافية التي تؤكد أن الممارسات التعليمية تختلف باختلاف السياقات الثقافية، إذ تُفهم التربية في إطار خصوصية كل مجتمع. كما تتميز بـ المنهج النقدي الذي يكشف الأبعاد الخفية في العملية التعليمية، مثل المناهج المخفية التي تنقل قيماً وأعرافاً غير معلنة وتؤثر في تشكيل شخصية المتعلم وسلوكه.

**أهمية أنثروبولوجيا التربية:**

تكمن القيمة العلمية الأصيلة للأنثروبولوجيا التربوية كما يشير وطفة (٢٠١١م، ص٩٩) في قدرتها على استكشاف العمق والدلالة والمعنى الكامن في صميم العمليات التربوية، بما يتجاوز حدود الفروع العلمية الأخرى التي تتناول قضايا التربية ومشكلاتها. فالأنثروبولوجيا التربوية تنظر إلى الإنسان في بنائه الاجتماعي وإطاره الثقافي نظرة شمولية كلية، وتتعامل مع القضايا التربوية في سياقها الإنساني الحي، بجميع تفاعلاته وجزئياته ومواقفه ومعانيه ودلالاته التي تشترك جميعا في بناء المشهد التربوي في حركته وتكّونه، بما يسهم في توصيف الفعل التربوي واستخراج الحقائق الكامنة فيه بصورة تجمع بين الواقع والعقل والرمز والوجدان في وحدة متكاملة، وتمنح القدرة على الفهم المتكامل. فأنثروبولوجيا التربية تساعد على إلقاء الضوء على الممارسات والسلوك الإنساني في مواقفه التربوية المختلفة، من خلال الأنشطة المتعددة والأدوار والمراكز المتنوعة في العملية التربوية (إسماعيل،١٩٨٠م، ص٦٦) فهي تُعدّ معالجة شمولية تُسهِم في استقصاء الظاهرة التربوية ضمن سياقها الإنساني والاجتماعي، بما يتيح فهمها في إطارها الثقافي الأوسع. كما يؤكد السلطان

(٢٠١٧م، ص١٦٧-١٦٨) أهمية الأنثروبولوجيا التربوية من خلال تقديمها تحليلاً سوسيولوجيًّا نقديًّا لواقع المدرسة، ليس من منظور الخبراء أو صانعي السياسات التعليمية، بل من خلال قراءة واقعية داخلية للبيئة التربوية عبر المشاركين والممارسين الفعليين للعملية التعليمية، وكذلك تبرز أهميتها كذلك في تبنّيها مناهج ومفاهيم خاصة لدراسة الظواهر التربوية على أساس الوصف المباشر الكلي، بكل ما ينطوي عليه من عناصر ثقافية واجتماعية واقتصادية.

**الدراسات السابقة:** تم التوصل إلى مجموعة من الدراسات العلمية التي تناولت موضوع الأنثروبولوجيا بشكل عام، وقد تم الاقتصار على الدراسات التي ركزت على الأنثروبولوجيا التطبيقية والتربوية، التي تعد الأقرب إلى الدراسة الحالية، وتم ترتيبها تنازلياً من الأحدث إلى الأقدم، على النحو الآتي:

هدفت دراسة الدبيخي (٢٠٢٤م)،"**رؤية مستقبلية لتفعيل دراسات أنثروبولوجيا التربية في الجامعات السعودية في ضوء بعض الخبرات الدولية**"، إلى بناء رؤية مستقبلية لتفعيل دراسات أنثروبولوجيا التربية بالجامعات السعودية في ضوء بعض الخبرات الدولية، من خلال تشخيص الإنتاج العلمي لدراسات أنثروبولوجيا التربية في الجامعات السعودية، والكشف عن الخبرات الدولية في مجال دراسات أنثروبولوجيا التربية، والمتطلبات لتفعيلها من وجهة نظر الخبراء، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي بمدخله المزجي، بالاستعانة باستمارة تحليل المحتوى لعينة مقصودة من الأبحاث المنشورة في المجلة السعودية للعلوم التربوية وقاعدة بيانات دار المنظومة العربية؛ بلغت (٢٤) دراسة؛ لتشخيص الواقع، وبأداة مجموعة التركيز؛ لتحديد متطلبات تفعيل دراسات أنثروبولوجيا من وجهة نظر ستة من الخبراء، كما أُستخدم المنهج الوصفي الوثائقي للكشف عن أبرز الخبرات الدولية في مجال دراسات أنثروبولوجيا التربية،

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها، تدني تفعيل دراسات أنثروبولوجيا التربية في الجامعات السعودية وفقًا للإنتاج العلمي، وحدد الخبراء متطلبات تفعيل دراسات أنثروبولوجيا التربية بالجامعات السعودية في ثلاثة محاور؛ وهي: مُتطلبات لتهيئة البيئة الجامعية الداعمة لدراسات أنثروبولوجيا التربية، ومتطلبات تكوين الباحث التربوي، ومتطلبات دور الجهات المشرفة على البحث العلمي، كما توصلت الدراسة إلى رؤية مستقبلية؛ لتفعيل دراسات أنثروبولوجيا التربية في الجامعات السعودية. وسعت دراسة حجاب(٢٠٢٣م)،"**رؤى مستقبلية في الأنثروبولوجيا التطبيقية: تحديات التراث الغربي وفرص التراث العربي**"، إلى استكشاف مستقبل الأنثروبولوجيا التطبيقية في البعدين الثقافي والاقتصادي–من خلال تحليل التحديات التي يفرضها التراث الغربي على هذا الحقل، مقابل الفرص التي يمكن أن يوفرها التراث العربي في إعادة تشكيله، واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي (الوثائقي) في عرض الموضوعات، والقضايا البحثية والاتجاهات النظرية والمنهجية الحديثة والمعاصرة، كما يعكسها التراث الفكري والدراسات المتخصصة العربية والأجنبية، وتوصلت الدراسة إلى وجود وفرة في الإنتاج العلمي في الدوريات الأجنبية مقارنة بالعربية، واهتمام عدد من الكتابات الأجنبية بمناقشة مكانة الأنثروبولوجيا والتهديدات التي تواجه التخصص من ناحية، والخريجين من ناحية أخرى واكتشاف حلول مبتكرة لدمجهم في سوق العمل بينما اهتمت الكتابات العربية برصد بعض مظاهر الواقع الاجتماعي والثقافي ما بين الثبات والتغير ولم تشر إلى التحديات التي تواجه التخصص ودارسيه. وفي دراسة قام بها قطيط (٢٠٢١م) النظرية بعنوان "**الإثنوجرافيا كمنهجية للبحث التربوي الكيفي**"، هدفت إلى استكشاف الأسس المعرفية للإثنوجرافيا ومنطلقاتها الفكرية كنمط للمعالجة التي تركز على القضايا

والظواهر التربوية في إطار سياقها الاجتماعي والثقافي في مختلف أنواع المؤسسات، بالإضافة إلى الوقوف على مزاياها وخطواتها وأدواتها، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي(الوثائقي)، وكان من أبرز النتائج، أن تطبيقات المنهج الإثنوجرافي لا تزال قليلة الاستخدام في البحوث التربوية العربية، بما يستدعي الاهتمام بدراسة المرتكزات الفكرية لتلك المناهج وبيان جوانب تمايزها عن المناهج الكمية الأمبريقية، وتعزيز تبنيها وتطبيقها في الدراسة المعمقة للعديد من القضايا التربوية.

بينما هدفت دراسة خواني (٢٠٢١م)، "**المنهج الأنثروبولوجي وأدواته بين النظري والتطبيق**"، إلى إبراز الأدوات المستخدمة في الدراسات ذات طابع الأنثروبولوجي، واعتمدت على مراجعة الأدبيات ذات العلاقة (المنهج الوصفي الوثائقي)، وتوصلت الدراسة إلى أن الأنثروبولوجيا علم منهجي والبحث الميداني من أهم مقومات نجاحه، وهذا يتطلب من الباحث معرفة الطريقة التي عليه أن يستخدمها، كما أن الواجب البحثي يقتضي أن يتمتع الباحث بدرجة عالية من الحساسية تجاه قيام الناس الذين يتعامل معهم، ومعرفة القوانين التي تحكم سلوكياتهم وأساليب التعامل معهم مما يسهل استخدام الأدوات التي تتناسب وطبيعة المجتمع المبحوث، وأن نجاح البحث يعتمد على قدرة الباحث على التكيّف مع الواقع الميداني، وأن الأدوات ليست مجرد تقنيات، بل هي وسائل لفهم الإنسان في سياقه الثقافي والاجتماعي. وأوضحت دراسة الزهراني (٢٠٢١)،"**أنثروبولوجيا التربية – دراسة تأصيلية في ضوء مصادر التربية الإسلامية**"، أن مصادر التربية الإسلامية قد تناولت البعد الإنساني والحضاري في صوره الثقافية والاجتماعية بوصفه محوراً أصيلاً في بناء التربية، وأن علماء المسلمين قدّموا جهوداً أنثروبولوجية اتسمت بالموضوعية والعدل والحياد بعيداً عن التبعية السياسية أو الاستعمارية. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي

والاستنباطي، وكشفت عن أن اعتماد الدراسات الأنثروبولوجية الغربية على المعرفة الشهودية وإقصاء المعرفة الغيبية أدى إلى قصور واضح في رؤيتها للإنسان مقارنة بالمنظور الإسلامي الشامل. وهدفت دراسة السلطان(٢٠١٧م)، "**من الفصل الدراسي إلى المجتمع: تطبيقات الأنثروبولوجيا التربوية في الميدان التربوي**"، إلى التعريف بالأنثروبولوجيا، والأنثروبولوجيا التربوية، وإلقاء الضوء على أبرز التطبيقات العملية للأنثروبولوجيا في الميدان التربوي، واستعراض أبرز المراحل التي مرَّ بها علم الأنثروبولوجيا التربوية، وعرض المناهج السائدة في ميدان الأنثروبولوجيا التربوية، إضافة إلى التعرف على أبرز الصعوبات التي تواجه البحث في مجال الأنثروبولوجيا التربوي نظريا.واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي (الوثائقي) عبر استخلاص المعلومات بالرجوع إلى الأدبيات، ونتائج الدراسات والبحوث النظرية والميدانية، والتجارب الإقليمية والدولية. وخلُصت الدراسة إلى الحاجة الماسة إلى الاستفادة من الأنثروبولوجيا في الميدان التربوي، وخصوصاً في المجال التطبيقي، وما يتصل بذلك من دراسة العوامل الثقافية والاجتماعية وانعكاساتها على مستوى التحصيل العلمي للطلاب، وكذلك لغة الخطاب المدرسي وارتباطه بالواقع الثقافي، وتوصلت نظريّاً إلى مجموعة من الصعوبات منها الحاجة إلى وقت طويل، والكلفة الاقتصادية، وضعف القناعة بأهميته لدى الباحثين، وصعوبة تحليل النتائج.

وتناولت دراسة ابن قيلة(٢٠١٧م)،" **واقع الأنثروبولوجيا في الجامعة الجزائرية بعد أكثر من ربع قرن من الاعتراف الأكاديمي**" رصد واقع الأنثروبولوجيا في الجامعة الجزائرية خلال الفترة الاستعمارية وبعد الاستقلال، سواء كتخصص مستقل أو كمقرر يُدرس ضمن تخصصات أخرى، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بإجراء مسح شامل للمواقع الإلكترونية للجامعات الجزائرية وتفحص البرامج

التدريسية لمختلف كلياتها، ومخابر البحث الناشطة بها، وإحصاء مختلف الجامعات التي تدرس الأنثروبولوجيا، وخلصت النتائج إلى وجود قلة من الباحثين المتخصصين في الدراسات الأنثروبولوجية وقلة الدراسات فيها، مع انتشار تدريس الأنثروبولوجيا غالباً في كليات العلوم الاجتماعية والإنسانية، وكليات الآداب واللغات. كما أعدّ الباحث قائمة بمخابر البحث العلمي المتخصصة في هذا المجال داخل الجامعات الجزائرية. كما قام الأستاذ (٢٠١٣م)، بدراسة "**المنهج الإثنوغرافي أولوية مقترحة في تشخيص المشهد التربوي وتطويره**"، هدفت إلى التعرف على واقع المشهد التربوي في فلسطين، ودور مناهج البحث الكمية في تشخيص هذا الواقع، والتعرف على مشكلات تطبيق المنهج الإثنوغرافي ودوره في تطوير المشهد التربوي. تم استخدام المنهج الوصفي الكمي بأساليبه (المسحي والسببي المقارن وتحليل المضمون)، وتوصلت الدراسة إلى أن المنهج البحثي المتبع عربيّاً وفلسطينيّاً غارق إلى حد بعيد في الجانب الإحصائي الكمي، فجميع النتائج التربوية المتصلة بالمشكلات التربوية فيها، والتوصيات المنبثقة عنها، جاءت في ضوء معالجات إحصائية رقمية، وعليه جاء الوضع التربوي في مراحل التعليم بشكل عام، غير مرض، وغير مقبول تربويّاً، ولا يلبي الطموحات العربية والفلسطينية. وأن المنهج الإثنوغرافي يواجه العديد من المشكلات التي يمكن تصنيفها إلى مشكلات سيكولوجية تربوية وتنظيمية. **وفي دراسة نظرية في ذات السياق قام بها السلطان (٢٠٠٨م)، "المنهج الإثنوغرافي رؤية تجديدية لواقع البحث التربوي"**، هدفت إلى تحديد المفاهيم المحددة للمنهج الإثنوغرافي والأصول الفلسفية له، والفوائد التي يحققها والمشكلات التي تحول دون شيوع استخدامه في الجامعات العربية، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي (الوثائقي) وتوصلت الدراسة إلى وجود مجموعة من الصعوبات التي

أسهمت في الحد من استخدام المنهج الإثنوغرافي في الميدان التربوي، منها احتياج الباحث إلى قضاء فترات طويلة في الميدان لجمع البيانات، وصعوبة توفير معايير الصدق والموضوعية وصعوبة تعميم نتائج البحث، وحاجته إلى وقت طويل وإلى دراسة وتدريب على استخدامه وهو كذلك ذو كلفة اقتصادية كبيرة، كما يتطلب المنهج مهارات عالية وإمكانات قد لا تتوافر في كثير من الباحثين. وهدفت دراسة حجر (٢٠٠٩م)،" **أخلاقيات البحث الأنثروبولوجي المرامي والعقبات ومتطلبات الالتزام الفعال**"، النظرية إلى التعرف على أخلاقيات البحث الأنثروبولوجي، من حيث طبيعتها وأهدافها، وأبرز صعوباتها، ومتطلبات تحقيق الالتزام الفعال بها نظريّاً، واعتمدت الدراسة على المنهج الكيفي (الوثائقي التحليلي). واستعرضت الدراسة مجموعة من القواعد الأخلاقية للمسؤولية المهنية لعلم الأنثروبولوجيا، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من العقبات، منها إشكالية طبيعة المنهج الأنثروبولوجي، وصعوبة الحصول على موافقات المشاركين، وصعوبة تقييم المشاريع البحثية وتناولت الدراسة بعض الاعتبارات التي تراها ضرورية لالتزام أخلاقي فعال في كافة مراحل البحث، منها ضرورة تكوين لجان متخصصة في مجال أخلاقيات البحث العلمي لدى كافة الدوائر البحثية الأكاديمية وغير الأكاديمية، وتدريس الأخلاقيات البحثية.

**التعقيب على الدراسات السابقة:** يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة أن معظمها أكدت على أهمية الدراسات الأنثروبولوجية في الميدان التربوي، وركزت بعض الدراسات السابقة على المنهج الإثنوجرافي كأحد المناهج المستخدمة في الدراسات الأنثروبولوجيا كدراسة قطيط(٢٠٢١م) ودراسة الأستاذ (٢٠١٣م) ودراسة السلطان (٢٠٠٨م)، وتشترك هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في مجال

البحث العام وهو مجال الدراسات الأنثروبولوجية في الميدان التربوي. وتنوعت المناهج البحثية المستخدمة في الدراسات السابقة كمنهج البحث المختلط (تحليل المحتوى ومجموعة التركيز) كدراسة سامية الدبيخي (٢٠٢٤م)، والمنهج الاستنباطي كدراسة الزهراني(٢٠٢١م)، والمنهج الوصفي التحليلي (الوثائقي) كدراسة خواني (٢٠٢١م) ودراسة السلطان (٢٠١٧)، بينما اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي(المسحي) باستخدام الاستبانة كأداة بحثية لجمع البيانات.

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة سامية الدبيخي (٢٠٢٤)، وقطيط (٢٠٢١م)، والسلطان (٢٠١٧)، والأستاذ (٢٠١٣م) في التركيز على الأنثروبولوجيا التربوية، واختلفت معهم ومع جميع الدراسات التي سبق عرضها في الهدف والعينة والأدوات. كما اتفقت مع دراسة السلطان (٢٠١٧م)، ودراسة حجر (٢٠٠٩م) في التعرف على الصعوبات التي تواجه البحوث الأنثروبولوجة التربوية، لكنها اختلفت عنهما في أن الدراسة الحالية دراسة ميدانية وليست نظرية. وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تتناول واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس للدراسات الأنثروبولوجية في مجال أصول التربية بالجامعات السعودية من وجهة نظرهم، وهو جانب لم تتطرق إليه الدراسات السابقة – في حدود علم الباحثة –، كما تسعى الدراسة إلى الكشف عن الصعوبات التي تحدّ من توظيف هذا النوع من الدراسات، واستجلاء المقترحات التي يمكن أن تسهم في تعزيز توظيف الدراسات الأنثروبولوجية بوصفها مدخلًا لتطوير البحث التربوي في تخصص أصول التربية. واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في عدة جوانب، منها: المساهمة في دعم الإطار المفاهيمي، وفي بناء أداة الدراسة، بالإضافة إلى الإفادة من نتائج تلك الدراسات في مناقشة وتفسير بعض نتائج الدراسة الحالية. كما استفادت الدراسة من التوصيات

والمقترحات التي طرحتها الدراسات السابقة في تدعيم مشكلة الدراسة، فضلًا عن الإفادة من المراجع العلمية التي اعتمدت عليها الباحثة في صياغة مادتها العلمية.

**منهجية الدراسة وإجراءاتها:**

**منهج الدراسة:** أُستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي (المسحي)، الذي يُعرف بأنه:" ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلا"(العساف،٢٠٠٣، ص١٩١).

**مجتمع الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في أقسام أصول التربية بالجامعات السعودية، على رتبة (أستاذ مساعد- أستاذ مشارك- أستاذ)، وقد تم اختيار عينة من الجامعات، تمثلت في قسم أصول التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وقسم السياسات التربوية بجامعة الملك سعود، وقسم أصول التربية بجامعة القصيم خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٧هـ، وبلغ عددهم (٥١) عضوا.

**جدول (١) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً للقسم والتخصص:**

| الجامعة | القسم | العدد |
|---|---|---|
| جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية | أصول التربية | ٤٢ |
| جامعة الملك سعود | السياسات التربوية | ١٩ |
| جامعة القصيم | أصول التربية | ١٦ |
| المجموع | | ٧٧ |

المصدر: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (إحصاءات غير منشورة). إحصائية بأعداد أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعام ١٤٤٧هـ.، جامعة الملك سعود، إحصائية بأعداد أعضاء هيئة التدريس في قسم السياسات التربوية بجامعة الملك سعود للعام ١٤٤٧هـ، جامعة القصيم، إحصائية بأعداد أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية بجامعة القصيم للعام ١٤٤٧هـ

يتضح من الجدول السابق أن أكثر أعضاء مجتمع الدراسة من قسم أصول التربية بجامعة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، إذ يبلغ عدد أعضائه ٤٢ عضو هيئة تدريس بما نسبته (٥٤,٥٪ ) من مجتمع الدراسة، يليه بنسب متقاربة قسم السياسات التربوية بجامعة الملك سعود بنسبة (٢٤,٦٪) ثم قسم أصول التربية بجامعة القصيم بنسبة (٢٠,٨٪) من مجتمع البحث، ونظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة، فقد تم تطبيق الدراسة بأسلوب الحصر الشامل، ووصل استجابات أعضاء هيئة التدريس إلى (٥٤)، بعد مرور أكثر من شهرين على توزيع الاستبانة(إلكترونياً) ومتابعتها.

**جدول (٢) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المستجيبين من كل جامعة**

| القسم | العدد | عدد المستجيبين | النسبة إلى المجموع العام للمستجيبين |
|---|---|---|---|
| أصول التربية –جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية | ٤٢ | ٣٥ | ٦٤,٨٪ |
| السياسات التربوية– جامعة الملك سعود | ١٩ | ١٠ | ١٨,٥٪ |
| أصول التربية – جامعة القصيم | ١٦ | ٩ | ١٦,٦٪ |
| المجموع | ٧٧ | ٥٤ | – |

**أداة الدراسة:** تمثلت أداة جمع المعلومات في الاستبانة، واعتمدت الباحثة في تصميمها على أدبيات الدراسة وإطارها المفاهيمي، وعلى مراجعة الدراسات السابقة، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين، وهما:

الجزء الأول: اشتمل على البيانات الأولية لمجتمع الدراسة، التي تمثلت في (الجنس، الرتبة العلمية، الجامعة)

الجزء الثاني: اشتمل على محاور الدراسة، وهي كالآتي: المحور الأول: واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس للدراسات الأنثروبولوجية في مجال أصول التربية

بالجامعات السعودية، في أبعاده (المعرفي/القيمي- المهاري- المؤسسي) وتضمن (٢١) عبارة.

المحور الثاني: الصعوبات (على المستوى المفاهيمي النظري) المؤثرة على توظيف الباحثين من أعضاء هيئة التدريس للدراسات الأنثروبولوجية في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية، وتضمن (٩) عبارات.

المحور الثالث: المحور الثاني: الصعوبات (على المستوى التطبيقي/التصميم البحثي والتنفيذ) المؤثرة على توظيف الباحثين من أعضاء هيئة التدريس للدراسات الأنثروبولوجية في تخصص أصول التربية، وتضمن (١٢) عبارة.

المحور الرابع: المقترحات لتوظيف الدراسات الأنثروبولوجية كمدخل لتطوير البحث التربوي في مجال أصول التربية، وتضمن (١٦) عبارة.

**صدق الأداة وثباتها:** استخدمت في الدراسة عدداً من الأساليب لقياس صدق الأداة وثباتها، وهي:

**الصدق الظاهري:** للتحقق من صدق محتوى أداة الدراسة وقدرتها على قياس ما وضعت لقياسه، فقد تم عرضها على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة في مجال التربية، بلغ عددهم تسعة محكمين، وتم الأخذ بما قُدم من قِبل المحكمين، **وقد بلغ عدد بنود الاستبانة في صورتها النهائية (٥٥) عبارة**، بعد حذف عبارتين من المحور الأول وعبارة واحدة من المحور الثاني، وتعديل صياغة مجموعة من العبارات في محاور الدراسة.

**صدق الاتساق الداخلي:** تم حساب معامل ارتباط بيرسون لأداة الدراسة؛ حيث تم حساب العلاقة بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنمي إليه، والجداول الآتية توضح ذلك:

**١-١- معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود المحور الأول: واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس للدراسات الأنثروبولوجية في مجال أصول التربية بالجامعات السعودية، بالدرجة الكلية للمحور:**

**جدول رقم (٣) معاملات ارتباط بنود المحور الأول واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس للدراسات الأنثروبولوجية في مجال أصول التربية بالجامعات السعودية بالدرجة الكلية للمحور**

| م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٣٣٤٨* | ٦ | ٠,٥١٧٨** | ١١ | ٠,٨٠٥٣** | ١٦ | ٠,٦٤٦٩** |
| ٢ | ٠,٧٤٠٠** | ٧ | ٠,٦٤٢٧** | ١٢ | ٠,٧٩٨٩** | ١٧ | ٠,٨١٨٠** |
| ٣ | ٠,٧٠٦٨** | ٨ | ٠,٧٢٢٣** | ١٣ | ٠,٧٩٦٤** | ١٨ | ٠,٧٦٨١** |
| ٤ | ٠,٧٢٤٦** | ٩ | ٠,٦٦٣٢** | ١٤ | ٠,٦١٩٦** | ١٩ | ٠,٦٩٣٣** |
| ٥ | ٠,٦٦٣٥** | ١٠ | ٠,٥٥٢٠** | ١٥ | ٠,٧٦٦٥** | | |

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١

بين الجدول السابق معاملات ارتباط بنود المحور الأول واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس للدراسات الأنثروبولوجية في مجال أصول التربية بالجامعات السعودية بالدرجة الكلية للمحور، ويتضح من ذلك أن جميع معاملات الارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) والعبارة الأولى عند مستوى (٠,٠٥) مما يشير إلى قوة الارتباط الداخلي بين جميع عبارات أداة الدراسة.

**١-٢- معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود المحور الثاني: الصعوبات المؤثرة على توظيف الباحثين من أعضاء هيئة التدريس للدراسات الأنثروبولوجية في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية، بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه:**

**جدول رقم (٤) معاملات ارتباط بنود المحور الثاني الصعوبات المؤثرة على توظيف الباحثين من أعضاء هيئة التدريس للدراسات الأنثروبولوجية في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه**

| البعد | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الصعوبات على المستوى المفاهيمي | ١ | ٠,٥١٦٨** | ٤ | ٠,٥٢٣٨** | ٧ | ٠,٨٥٤٦** |
| | ٢ | ٠,٧٩٣٦** | ٥ | ٠,٨٠٠٥** | ٨ | ٠,٧٣٩١** |
| | ٣ | ٠,٦٥٠٧** | ٦ | ٠,٧٤٥٣** | ٩ | ٠,٥٠٠٩** |
| الصعوبات على المستوى التطبيقي | ١ | ٠,٨١٧٤** | ٥ | ٠,٧٤٢١** | ٩ | ٠,٧٥٦٥** |
| | ٢ | ٠,٧٦٩٦** | ٦ | ٠,٥٤١٣** | ١٠ | ٠,٦٩٣٩** |
| | ٣ | ٠,٧١٥١** | ٧ | ٠,٣٨٢٨** | ١١ | ٠,٧١٦٠** |
| | ٤ | ٠,٧٠٥٥** | ٨ | ٠,٥٠٧٠** | | |

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يبين الجدول السابق معاملات ارتباط بنود المحور الثاني الصعوبات المؤثرة على توظيف الباحثين من أعضاء هيئة التدريس للدراسات الأنثروبولوجية في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه، ويتضح من ذلك أن جميع معاملات الارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى قوة الارتباط الداخلي بين جميع عبارات أداة الدراسة.

**١-٣- معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود المحور الثاني: الصعوبات المؤثرة على توظيف الباحثين من أعضاء هيئة التدريس للدراسات الأنثروبولوجية في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية، بالدرجة الكلية للمحور:**

**جدول رقم (٥) معاملات ارتباط بنود المحور الثاني الصعوبات المؤثرة على توظيف الباحثين من أعضاء هيئة التدريس للدراسات الأنثروبولوجية في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية بالدرجة الكلية للمحور**

| م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١,١ | ٠,٥٥٥١** | ١,٦ | ٠,٧٣١١** | ٢,٢ | ٠,٧٤٤٤** | ٢,٧ | ٠,٣٦٧٤** |
| ١,٢ | ٠,٨١٧٢** | ١,٧ | ٠,٧٨٦٥** | ٢,٣ | ٠,٥٢٤٤** | ٢,٨ | ٠,٤٨٨٩** |
| ١,٣ | ٠,٦٠٣٠** | ١,٨ | ٠,٧١٢٨** | ٢,٤ | ٠,٦٧٧٢** | ٢,٩ | ٠,٦٢١٨** |
| ١,٤ | ٠,٤٥٩٩** | ١,٩ | ٠,٤٤٩٤** | ٢,٥ | ٠,٦٩٦٦** | ٢,١٠ | ٠,٥٨٩٢** |
| ١,٥ | ٠,٥٨٦٨** | ٢,١ | ٠,٧٢٩١** | ٢,٦ | ٠,٦٢٦٧** | ٢,١١ | ٠,٦٧٩٥** |

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يبين الجدول السابق معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود المحور الثاني: الصعوبات المؤثرة على توظيف الباحثين من أعضاء هيئة التدريس للدراسات الأنثروبولوجية في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية، بالدرجة الكلية للمحور، ويتضح من ذلك أن جميع معاملات الارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى قوة الارتباط الداخلي بين جميع عبارات أداة الدراسة.

**١-٤- معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين أبعاد المحور الثاني: الصعوبات المؤثرة على توظيف الباحثين من أعضاء هيئة التدريس للدراسات الأنثروبولوجية في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية، بالدرجة الكلية للمحور:**

**جدول رقم (٦) معاملات ارتباط أبعاد المحور الثاني الصعوبات المؤثرة على توظيف الباحثين من أعضاء هيئة التدريس للدراسات الأنثروبولوجية في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية بالدرجة الكلية للمحور**

| البعد | معامل الارتباط |
|---|---|
| الصعوبات على المستوى المفاهيمي | ٠,٩١٧١** |
| الصعوبات على المستوى التطبيقي | ٠,٩١٥٨** |

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يبين الجدول السابق عرض معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين أبعاد المحور الثاني: الصعوبات المؤثرة على توظيف الباحثين من أعضاء هيئة التدريس للدراسات الأنثروبولوجية في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية، بالدرجة الكلية للمحور، ويتضح أن جميع معاملات الارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى قوة الارتباط الداخلي بين جميع عبارات أداة الدراسة.

**١-٥- معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود المحور الثالث: الحلول المقترحة لتوظيف الدراسات الأنثروبولوجية كمدخل لتطوير البحث التربوي في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية، بالدرجة الكلية للمحور**

**جدول رقم (٧) معاملات ارتباط بنود المحور الثالث الحلول المقترحة لتوظيف الدراسات الأنثروبولوجية كمدخل لتطوير البحث التربوي في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية بالدرجة الكلية للمحور**

| م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٧٨٣٦** | ٥ | ٠,٨٣١٥** | ٩ | ٠,٩٦٣٣** | ١٣ | ٠,٧٢٤٥** |
| ٢ | ٠,٨٣١٥** | ٦ | ٠,٨٦٥٨** | ١٠ | ٠,٦٣٨٠** | ١٤ | ٠,٧٨٣٦** |
| ٣ | ٠,٨٢٤٩** | ٧ | ٠,٩٦٣٣** | ١١ | ٠,٨٢٠٦** | ١٥ | ٠,٩٦٣٣** |
| ٤ | ٠,٨٣١٥** | ٨ | ٠,٨٦٥٨** | ١٢ | ٠,٧٤٣٩** | ١٦ | ٠,٨٦٥٨** |

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يبين الجدول السابق معاملات ارتباط بنود المحور الثالث الحلول المقترحة لتوظيف الدراسات الأنثروبولوجية كمدخل لتطوير البحث التربوي في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية بالدرجة الكلية للمحور، ويتضح من ذلك أن جميع معاملات الارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى مما يشير إلى صدق فقرات الاستبانة وقياسها لما وضعت لقياسه.

**ثبات أداة الدراسة:** للتأكد من ثبات الاستبانة تم استخدام معامل ثبات (ألفا كرونباخ)، كما يلي:

**جدول رقم (٨) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد ومحاور الدراسة**

| البعد/المحور | عدد البنود | معامل ثبات ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| المحور الأول: واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس للدراسات الأنثروبولوجية في مجال أصول التربية بالجامعات السعودية (**البعد المعرفي/القيمي– المهاري–المؤسسي**) | ١٩ | ٠,٩٤ |
| الصعوبات على المستوى المفاهيمي | ٩ | ٠,٨٥ |
| الصعوبات على المستوى التطبيقي | ١١ | ٠,٨٦ |
| المحور الثاني: الصعوبات المؤثرة على توظيف الباحثين من أعضاء هيئة التدريس للدراسات الأنثروبولوجية في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية | ٢٠ | ٠,٩١ |
| المحور الثالث: الحلول المقترحة لتوظيف الدراسات الأنثروبولوجية كمدخل لتطوير البحث التربوي في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية | ١٦ | ٠,٩٦ |

تشير النتائج بالجدول إلى أن معاملات الثبات (ألفا كرونباخ)، لمحاور الاستبانة مرتفعة حيث تراوحت ما بين (٠,٨٦) و (٠,٩٦)، مما يدل على أن الاستبانة تمتعت بدرجة عالية من الثبات.

**الأساليب الإحصائية:** التكرارات والنسب المئوية؛ لحساب تقديرات أعضاء هيئة التدريس، والمتوسط الحسابي؛ لترتيب إجابات أفراد مجتمع الدراسة لعبارات الاستبانة

حسب درجة الموافقة، بالإضافة إلى الانحراف المعياري؛ لتحديد مدى تجانس استجابات أفراد العينة حول المتوسطات، ومعرفة درجة تشتت إجابات أفراد مجتمع الدراسة، ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، ومعامل ألفا كرونباخ (Cronbak Alpha) لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة.

وتم تحديد فئات تفسير قيم المتوسطات، وفق التقديرات الآتية: (٤=موافق بدرجة عالية، ٣ = موافق بدرجة متوسطة، ٢ = موافق بدرجة ضعيفة، ١=غير موافق)، وبناءً على هذه التقديرات تم حساب طول الفئة باستخدام المعادلة:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{أقل قيمة–أكبر قيمة}}{\text{عدد بدائل الأداة}} = \frac{4-1}{4} = 0.75$$

وعليه جرى تصنيف المتوسطات إلى أربع فئات متساوية المدى كما يأتي: موافقة بدرجة عالية (٣,٢٦ –٤,٠٠) –موافقة بدرجة متوسطة (٢,٥١ – ٣,٢٥) – موافقة بدرجة ضعيفة (١,٧٦ – ٢,٥٠) –غير موافق (لاينطبق) (١,٠٠ – ١,٧٥).

**عرض النتائج ومناقشتها:**

**٣–١– إجابة السؤال الأول: ما واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس للدراسات الأنثروبولوجية في مجال أصول التربية بالجامعات السعودية من وجهة نظرهم؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة حول واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس للدراسات الأنثروبولوجية في مجال أصول التربية بالجامعات السعودية من وجهة نظرهم، والجدول التالي يوضح ذلك:

**جدول رقم (٩) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس للدراسات الأنثروبولوجية في مجال أصول التربية بالجامعات السعودية**

| م | العبارات | | درجة التطابق مع الواقع | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | بدرجة عالية | بدرجة متوسطة | بدرجة ضعيفة | لا ينطبق | | | |
| ١٠ | أُومن بأن الدراسات في أنثروبولوجيا التربية تسهم في تطوير البحث التربوي وعلاج مشكلاته. | ت | ٤٥ | ٤ | ٢ | ٢ | ٣,٧٤ عالية | ٠,٧١ | ١ |
| | | % | ٨٤,٩ | ٧,٥ | ٣,٨ | ٣,٨ | | | |
| ٥ | أُدرك الأبعاد النظرية التي تميز الأنثروبولوجيا التربوية عن غيرها من التخصصات الإنسانية. | ت | ٣٥ | ١٤ | ٢ | ٢ | ٣,٥٥ عالية | ٠,٧٥ | ٢ |
| | | % | ٦٦,٠ | ٢٦,٤ | ٣,٨ | ٣,٨ | | | |
| ٦ | أُضمّن مفاهيم أنثروبولوجية في تدريسي لمقررات أصول التربية. | ت | ٣١ | ١٢ | ٤ | ٦ | ٣,٢٨ عالية | ١,٠٣ | ٣ |
| | | % | ٥٨,٥ | ٢٢,٦ | ٧,٥ | ١١,٣ | | | |
| ١ | أحرص على حضور ما يُعلن من ندوات وسيمنارات علمية حول الأنثروبولوجيا التربوية. | ت | ١٤ | ٣٣ | ٦ | | ٣,١٥ متوسطة | ٠,٦٠ | ٤ |
| | | % | ٢٦,٤ | ٦٢,٣ | ١١,٣ | | | | |
| ١٤ | تتاح الفرصة الكافية لأعضاء هيئة التدريس لحضور الندوات والمؤتمرات العلمية حول أنثروبولوجيا التربية. | ت | ٣٠ | ٩ | ٦ | ٨ | ٣,١٥ متوسطة | ١,١٣ | ٥ |
| | | % | ٥٦,٦ | ١٧,٠ | ١١,٣ | ١٥,١ | | | |
| ٢ | أحرص على توعية طلاب الدراسات العليا بأهمية التوجه نحو إجراء الدراسات في أنثروبولوجيا التربية. | ت | ١٩ | ٢٠ | ١٠ | ٤ | ٣,٠٢ متوسطة | ٠,٩٣ | ٦ |
| | | % | ٣٥,٨ | ٣٧,٧ | ١٨,٩ | ٧,٥ | | | |
| ٣ | أشجع الباحثين الجدد من أعضاء هيئة التدريس على خوض مجال الدراسات في أنثروبولوجيا التربية. | ت | ٢٠ | ١٧ | ١٠ | ٦ | ٢,٩٦ متوسطة | ١,٠٢ | ٧ |
| | | % | ٣٧,٧ | ٣٢,١ | ١٨,٩ | ١١,٣ | | | |
| ١٦ | تأخذ مناهج وتقنيات البحث في أنثروبولوجيا التربية (كالمنهج الإثنوجرافي) حقها التدريسي في مادة البحث العلمي. | ت | ١٢ | ٢٩ | ٨ | ٤ | ٢,٩٢ متوسطة | ٠,٨٣ | ٨ |
| | | % | ٢٢,٦ | ٥٤,٧ | ١٥,١ | ٧,٥ | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٤ | أتابع باستمرار ما ينشر في المجلات العلمية المهتمة بدراسات أنثروبولوجيا التربية. | ت | ١٤ | ٢٣ | ١٠ | ٦ | ٢,٨٥ متوسطة | ٠,٩٥ | ٩ |
| | | % | ٢٦,٤ | ٤٣,٤ | ١٨,٩ | ١١,٣ | | | |
| ٩ | تتضمن خطتي البحثية المستقبلية إجراء دراسات في أنثروبولوجيا التربية. | ت | ١٦ | ٢٠ | ٩ | ٨ | ٢,٨٣ متوسطة | ١,٠٣ | ١٠ |
| | | % | ٣٠,٢ | ٣٧,٧ | ١٧,٠ | ١٥,١ | | | |
| ١٥ | توجد بالقسم خريطة للتوجهات البحثية والمستقبلية ترتبط بأنثروبولوجيا التربية في المجتمع السعودي. | ت | ١٥ | ١٨ | ١٠ | ١٠ | ٢,٧٢ متوسطة | ١,٠٨ | ١١ |
| | | % | ٢٨,٣ | ٣٤,٠ | ١٨,٩ | ١٨,٩ | | | |
| ١٣ | يتوفر في الجامعة فرص تطوير مهني في مجال الدراسات الأنثروبولوجية. | ت | ١٠ | ١٣ | ٢٠ | ١٠ | ٢,٤٣ ضعيفة | ١,٠١ | ١٢ |
| | | % | ١٨,٩ | ٢٤,٥ | ٣٧,٧ | ١٨,٩ | | | |
| ١١ | تعقد في القسم/الكلية حلقات نقاش ولقاءات علمية تُعنى بالأنثروبولوجيا التربوية وكيفية تطبيق أدواتها البحثية. | ت | ٨ | ١٤ | ٢٣ | ٨ | ٢,٤٢ ضعيفة | ٠,٩٣ | ١٣ |
| | | % | ١٥,١ | ٢٦,٤ | ٤٣,٤ | ١٥,١ | | | |
| ١٢ | تعقد الكلية/الجامعة الندوات والمؤتمرات العلمية في مجال الأنثروبولوجيا التربوية لتطوير البحث التربوي. | ت | ٦ | ٢٠ | ١٧ | ١٠ | ٢,٤٢ ضعيفة | ٠,٩٣ | ١٣ |
| | | % | ١١,٣ | ٣٧,٧ | ٣٢,١ | ١٨,٩ | | | |
| ٧ | وظفت أحد المناهج الأنثروبولوجية مثل الإثنوغرافيا في دراسة ميدانية تعليمية. | ت | ١٤ | ١٠ | ٦ | ٢٣ | ٢,٢٨ ضعيفة | ١,٢٨ | ١٥ |
| | | % | ٢٦,٤ | ١٨,٩ | ١١,٣ | ٤٣,٤ | | | |
| ٨ | استخدمت في أحد بحوثي أساليب وتقنيات البحوث الأنثروبولوجية الحقلية كالملاحظة بالمشاركة أو السرد الإثنوجرافي في جمع البيانات. | ت | ١٠ | ١٠ | ٦ | ٢٧ | ٢,٠٦ ضعيفة | ١,٢٢ | ١٦ |
| | | % | ١٨,٩ | ١٨,٩ | ١١,٣ | ٥٠,٩ | | | |
| ١٧ | توفر الجامعة حوافز مادية أو معنوية لتشجيع الباحثين على إجراء الدراسات في أنثروبولوجيا التربية. | ت | ٦ | ١٠ | ١٠ | ٢٧ | ١,٩١ ضعيفة | ١,٠٨ | ١٧ |
| | | % | ١١,٣ | ١٨,٩ | ١٨,٩ | ٥٠,٩ | | | |
| ١٨ | توجد سياسات أكاديمية في مجلة الجامعة تخصص النشر في مجال أنثروبولوجيا التربية. | ت | ٦ | ١٢ | ٦ | ٢٩ | ١,٩١ ضعيفة | ١,١١ | ١٨ |
| | | % | ١١,٣ | ٢٢,٦ | ١١,٣ | ٥٤,٧ | | | |
| ١٩ | | ت | ٦ | ٤ | ١٦ | ٢٧ | ١,٧٩ | ١,٠١ | ١٩ |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| إعطاء قيمة للدراسات في أنثروبولوجيا التربية في ترقية الأستاذ الجامعي. | % | ١١,٣ | ٧,٥ | ٣٠,٢ | ٥٠,٩ | ضعيفة | | |
| **المتوسط* العام** | | | | | | **٢,٧٠** | **٠,٦٨** | |

يشير المتوسط العام لعبارات المحور إلى أن واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس للدراسات الأنثروبولوجية في مجال أصول التربية بالجامعات السعودية من وجهة نظرهم بلغ (٢,٧٠) من أصل (٤)، وهو يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس، مما يعني أن درجة توظيف الدراسات الأنثروبولوجية لدى أعضاء هيئة التدريس جاءت في المستوى المتوسط، كما يتبين من الجدول أن هناك تفاوتاً واضحاً في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على أبعاد توظيف الدراسات الأنثروبولوجية (**البعد المعرفي/القيمي– المهاري– المؤسسي**)؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على عبارات المحور ما بين (٣,٧٤ و١,٧٩)، وهذه المتوسطات تقع في الفئات الأولى والثانية والثالثة، اللاتي تشير إلى درجات (عالية– متوسطة– ضعيفة).

ويتضح من الجدول كذلك أن العبارة رقم (١٠) وهي: "أُومن بأن الدراسات في أنثروبولوجيا التربية تسهم في تطوير البحث التربوي وعلاج مشكلاته" حصلت على المرتبة الأولى (عالية)بأعلى متوسط مقداره (٣,٧٤)، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة السلطان (٢٠١٧م، ص١٦٨) من الحاجة إلى الاستفادة من حلول الأنثروبولوجيا التربوية وتطبيقاتها لمواجهة الظواهر التربوية والمشكلات المرتبطة ببعضها، وهو كذلك ما انتهت إليه الكثير من الدراسات من أهمية تدريس الأنثروبولوجيا العربية في مختلف التخصصات العلمية بما فيها أقسام العلوم الإنسانية المختلفة (في هدية وهيشور ،٢٠٢١م،ص٥١٧). وتأتي عبارة رقم(٥) وهي:" أُدرك الأبعاد النظرية التي تميز الأنثروبولوجيا التربوية عن غيرها من التخصصات الإنسانية" على المرتبة الثانية(عالية) بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٥)،

وهو ما يشير إلى مستوى عالٍ من الإدراك المعرفي والقناعة العلمية بأهمية الدراسات الأنثروبولوجية في تطوير البحث التربوي (**البعد القيمي/المعرفي**)، وهذه النتائج تعكس وجود وعي فكري تجاه الأنثروبولوجيا التربوية، خاصة في بعدها المعرفي القيمي، لكنها لا تعني بالضرورة ممارسة بحثية فعلية، وهو ما تعكسه نتائج العبارتين رقم (٧) "وظفت أحد المناهج الأنثروبولوجية مثل الإثنوغرافيا في دراسة ميدانية تعليمية " وعبارة رقم (٨) " استخدمت في أحد بحوثي أساليب وتقنيات البحوث الأنثروبولوجية الحقلية كالملاحظة بالمشاركة أو السرد الإثنوجرافي في جمع البيانات" واللتين حصلتا على متوسطات حسابية (٢,٢٨-٢,٠٦) والتي تشير إلى ضعف في التطبيق البحثي. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الدبيخي (٢٠٢٤م، ص١١٨) في أن الإنتاج العلمي لدراسات أنثروبولوجيا التربية في الجامعات السعودية متدنٍ. وبشكل عام أظهرت نتائج الدراسة أن عددًا من الممارسات المرتبطة **بالبعد المهاري** لتوظيف الدراسات الأنثروبولوجية في مجال أصول التربية بالجامعات السعودية جاءت بدرجة متوسطة من الموافقة، العبارات رقم (١-٢-٣-١٦-٤-٩).

وتأتي كلٌ من العبارة رقم (١٧) وهي "توفر الجامعة حوافز مادية أو معنوية لتشجيع الباحثين على إجراء الدراسات في أنثروبولوجيا التربية"، والعبارة رقم (١٨) وهي "توجد سياسات أكاديمية في مجلة الجامعة تخصص النشر في مجال أنثروبولوجيا التربية" بمتوسط حسابي مُكرَر بلغ (١,٩١) في المرتبة قبل الأخيرة في واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس للدراسات الأنثروبولوجية في مجال أصول التربية. كما أظهرت نتائج الدراسة أن العبارة رقم (١٩) "إعطاء قيمة للدراسات في أنثروبولوجيا التربية ضمن معايير الترقية الأكاديمية" جاء بدرجة ضعيفة؛ حيث حصلت على المرتبة الأخيرة بأدنى متوسط حسابي مقداره (١,٧٩)، هذه النتيجة تدل على أن

الأنثروبولوجيا التربوية لا تُعد مسارًا ذا وزن في تقييم الأداء العلمي، مما قد يحدّ من توجه أعضاء هيئة التدريس نحو إنتاج بحوث متخصصة فيها. كما يشير ذلك إلى الحاجة إلى مراجعة سياسات الترقية لتشمل مجالات بحثية ناشئة تسهم في تطوير المعرفة التربوية وتعزيز التنوع المنهجي في البحوث الأكاديمية. وبشكل عام تُظهر النتائج المتعلقة بالعبارات (١٣-١١-١٢-١٧-١٨-١٩) ضعفًا واضحًا في المكوّن المؤسسي الداعم لتوظيف الدراسات الأنثروبولوجية في أقسام أصول التربية. ويوضح الجدول التالي تصنيف العبارات ومتوسطاتها الحسابية وفق أبعادها، كما يلي:

| أبعاد توظيف الدراسات الأنثروبولوجية | العبارات | المتوسط العام لكل بعد |
|---|---|---|
| البعد المعرفي/القيمي | ١٠-٥ | (٣,٦٥) عالية |
| البعد المهاري | ١-٢-٣-٤-٦-٩-٧-٨-١٦ | (٢,٨٢) متوسطة |
| البعد المؤسسي الداعم | ١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٧-١٨-١٩ | (٢,٤٧) ضعيفة |
| المتوسط العام لجميع الأبعاد | | (٢,٧٠) متوسطة |

يتضح من الجدول أن المتوسط العام **للبعد المعرفي** بلغ (٣,٦٥)، وهو ما يعكس مستوى عاليًا من إدراك أعضاء هيئة التدريس لأهمية الدراسات الأنثروبولوجية وفهمهم لمفاهيمها النظرية. كما بلغ المتوسط العام **للبعد المهاري** (٢,٨٢)، مما يشير إلى مستوى متوسط في توظيف الدراسات الأنثروبولوجية ضمن الجوانب الأكاديمية والمهنية. وفي المقابل جاء المتوسط العام **للبعد المؤسسي** الداعم (٢,٤٧)، وهو ما يدل على ضعف واضح في البيئة المؤسسية الداعمة لتوظيف الدراسات الأنثروبولوجية في أقسام أصول التربية، ولا سيما في جوانب الحوافز، وسياسات النشر، ومعايير الترقية، مما قد يحدّ من قدرة أعضاء هيئة التدريس على تبني هذا المجال البحثي أو تطويره. وبشكل عام تُظهر النتائج أن درجة توظيف الدراسات

الأنثروبولوجية لدى أعضاء هيئة التدريس جاءت في المستوى المتوسط، نتيجة ارتفاع البعد المعرفي، وتوسط الممارسة الأكاديمية، مقابل ضعف الدعم المؤسسي.

**١-٢- إجابة السؤال الثاني: ما الصعوبات المؤثرة على توظيف الباحثين من أعضاء هيئة التدريس للدراسات الأنثروبولوجية في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية من وجهة نظرهم؟**

**٣-٢-١- البعد الأول: الصعوبات على المستوى المفاهيمي المؤثرة على توظيف الباحثين من أعضاء هيئة التدريس للدراسات الأنثروبولوجية في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية:**

**جدول رقم (١٠) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول الصعوبات (على المستوى المفاهيمي) المؤثرة على توظيف الباحثين من أعضاء هيئة التدريس للدراسات الأنثروبولوجية في تخصص أصول التربية بالجامعات**

| م | العبارات | | الدرجة | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | موافق بدرجة عالية | موافق بدرجة متوسطة | موافق بدرجة ضعيفة | غير موافق | | | |
| ٦ | قلة الندوات والمؤتمرات الداعمة لثقافة الدراسات الأنثروبولوجيا في التربية. | ت | ٢٠ | ٢٩ | ٢ | ٢ | ٣,٢٦ عالية | ٠,٧١ | ١ |
| | | % | ٣٧,٧ | ٥٤,٧ | ٣,٨ | ٣,٨ | | | |
| ٧ | ضعف ربط بحوث الأنثروبولوجيا التربوية بالمشكلات التي تواجه خطط التنمية ومتطلبات المجتمع المحلي. | ت | ٢٠ | ٢٧ | ٤ | ٢ | ٣,٢٣ متوسطة | ٠,٧٥ | ٢ |
| | | % | ٣٧,٧ | ٥٠,٩ | ٧,٥ | ٣,٨ | | | |
| ٨ | نقص المراجع في أنثروبولوجيا التربية على المستوى النظري والتطبيقي. | ت | ١٦ | ٣٣ | ٢ | ٢ | ٣,١٩ متوسطة | ٠,٦٨ | ٣ |
| | | % | ٣٠,٢ | ٦٢,٣ | ٣,٨ | ٣,٨ | | | |
| ٣ | صعوبة مراعاة الطابع الديناميكي للمفاهيم الأنثروبولوجية عند تحليل الظواهر التربوية. | ت | ٢٢ | ٢١ | ٨ | ٢ | ٣,١٩ متوسطة | ٠,٨٣ | ٤ |
| | | % | ٤١,٥ | ٣٩,٦ | ١٥,١ | ٣,٨ | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢ | وجود صعوبة لدى بعض الباحثين في تحديد الحدود الدقيقة لمناهج البحث في الأنثروبولوجيا. | ت | ١٩ | ٢٦ | ٦ | ٢ | ٣,١٧ متوسطة | ٠,٧٨ | ٥ |
| | | % | ٣٥,٨ | ٤٩,١ | ١١,٣ | ٣,٨ | | | |
| ٤ | ضعف التوجه البحثي العام، فالاتجاه الأكاديمي العام يميل إلى تبني المناهج الكمية. | ت | ٢٣ | ٢٢ | ٢ | ٦ | متوسطة٣ .١٧ | ٠,٩٦ | ٦ |
| | | % | ٤٣,٤ | ٤١,٥ | ٣,٨ | ١١,٣ | | | |
| ١ | إشكالية تعريف بعض المفاهيم الأنثروبولوجية والتداخل فيما بينها. | ت | ١٤ | ٣٣ | ٦ | | ٣,١٥ متوسطة | ٠,٦٠ | ٧ |
| | | % | ٢٦,٤ | ٦٢,٣ | ١١,٣ | | | | |
| ٩ | قلة أعداد المجلات العلمية المحكمة التي يمكن أن تنشر البحوث والدراسات الأنثروبولوجية. | ت | ١٨ | ٢٣ | ٨ | ٤ | ٣,٠٤ متوسطة | ٠,٩٠ | ٨ |
| | | % | ٣٤,٠ | ٤٣,٤ | ١٥,١ | ٧,٥ | | | |
| ٥ | قلة الوعي بأهمية دراسات أنثروبولوجيا التربية لدى بعض الباحثين. | ت | ١٨ | ١٩ | ٨ | ٨ | ٢,٨٩ متوسطة | ١,٠٥ | ٩ |
| | | % | ٣٤,٠ | ٣٥,٨ | ١٥,١ | ١٥,١ | | | |
| **المتوسط* العام للبعد** | | | | | | | **٣,١٤** | **٠,٥٥** | |

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام للصعوبات المؤثرة على توظيف الباحثين من أعضاء هيئة التدريس للدراسات الأنثروبولوجية في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية على المستوى المفاهيمي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة بلغ (٣,١٤) من أصل (٤)، وهو يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس، وتشير إلى درجة متوسطة، بمعنى أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على وجود مجموعة من الصعوبات على المستوى المفاهيمي المؤثرة على توظيف الباحثين من أعضاء هيئة التدريس للدراسات الأنثروبولوجية في تخصص أصول التربية.

كما أظهرت نتائج الصعوبات المؤثرة على المستوى المفاهيمي المؤثرة على توظيف الباحثين من أعضاء هيئة التدريس للدراسات الأنثروبولوجية في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية أن المتوسطات الحسابية للصعوبات تراوحت بين (٣,٢٦) كأعلى قيمة و(٢,٨٩) كأدنى قيمة. وقد دلّ المتوسط الأعلى (٣,٢٦) على وجود صعوبة مفاهيمية مرتفعة يدركها أعضاء هيئة التدريس بدرجة موافقة عالية، في حين

انتمت بقية المتوسطات إلى فئة "المتوسطة" مع تباين داخلي يميل في أغلبه إلى الحد الأعلى من هذه الفئة (بين ٣,٢٣ و٣,١٥)، مما يعكس تقاربًا نسبيًا في إدراك معظم الصعوبات المفاهيمية. أما المتوسطان (٣,٠٤) و(٢,٨٩) فقد عكسا صعوبات متوسطة منخفضة نسبيًا مقارنة ببقية العبارات.وقد حصلت العبارة رقم(٦)وهي:"قلة الندوات والمؤتمرات الداعمة لثقافة الدراسات الأنثروبولوجيا في التربية" على المرتبة الأولى بدرجة موافقة عالية، وبأعلى متوسط مقداره (٣,٢٦)، مما يدل على أن غياب الفعاليات العلمية المتخصصة يُعدّ من أبرز العوائق المفاهيمية التي تحدّ من انتشار هذا المجال وتعميق فهمه لدى الباحثين في تخصص أصول التربية، إذ تعد المؤتمرات والندوات من المصادر الأساسية لتكوين الوعي المفاهيمي، وتبادل الخبرات، وبناء مجتمع معرفي حول التخصص؛ وعليه، فإن غيابها قد يُعدّ عائقًا يحدّ من فهم المفاهيم الأنثروبولوجية وتطبيقها.

وتأتي بعدها بالمرتبة الثانية، العبارة رقم (٧) وهي:" ضعف ربط بحوث الأنثروبولوجيا التربوية بالمشكلات التي تواجه خطط التنمية وبمتطلبات المجتمع المحلي" بمتوسط (٣,٢٣) ودرجة موافقة متوسطة، مما يعكس إدراكًا لوجود ضعف في ربط البحوث الأنثروبولوجيا التربوية بقضايا التنمية واحتياجات المجتمع المحلي.

وتعكس نتيجة العبارة رقم (٨) "نقص المراجع في أنثروبولوجيا التربية على المستوى النظري والتطبيقي"، بمتوسط حسابي (٣,١٩) وبدرجة موافقة متوسطة، إدراكًا واضحًا لدى أعضاء هيئة التدريس بأن محدودية المصادر المتخصصة تمثل أحد التحديات القائمة، وتتسق هذه النتيجة مع ما ذكرته دراسة عواطف الحفيان (٢٠٢١، ص ٩٣) التي أوضحت أن المكتبات العربية تكاد تخلو من الدراسات والأبحاث الميدانية الرصينة في مجال أنثروبولوجيا التربية، مما يعكس محدودية الإنتاج

العلمي المتخصص في هذا الحقل. كما ينسجم مع ما أشار إليه وطفة (٢٠١١، ص ١٢٩) من أن الأنثروبولوجيا التربوية ما تزال بحاجة إلى جهود الباحثين والمفكرين للتعريف بها، والمساهمة في تأصيلها علميًا من خلال الدراسات والبحوث التي ترسخ حضورها في الحقل التربوي.

وتأتي العبارة رقم (٩) وهي" قلة أعداد المجلات العلمية المحكمة التي يمكن أن تنشر البحوث والدراسات الأنثروبولوجية" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٤) في المرتبة قبل الأخيرة، فأفراد العينة يرون أن نقص المجلات العلمية المحكمة يمثل صعوبة مفاهيمية متوسطة التأثير، فغياب المجلات المحكمة قد يحدّ من نشر البحوث المتخصصة، وقد يقلل من فرص تطوير المعرفة في مجالات الأنثروبولوجيا التربوية، وقد يؤثر في بناء المفاهيم لدى الباحثين والطلبة.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن العبارة رقم (٥) " قلة الوعي بأهمية دراسات أنثروبولوجيا التربية لدى بعض الباحثين" جاءت بالمرتبة الأخيرة بأدنى متوسط حسابي في البعد ومقداره (٢,٨٩)، هذه النتيجة تدل على أن أفراد العينة يرون أن هذه الصعوبة موجودة، لكنها ليست من أعلى الصعوبات المفاهيمية، وهي صعوبة متوسطة التأثير، وتقع في الحد الأدنى من الفئة المتوسطة، فهناك جزء من الباحثين لا يمتلك الوعي الكافي بأهمية دراسات الأنثروبولوجيا التربوية، وهذا الضعف في الوعي قد يؤدي إلى قلة الاهتمام بإجراء بحوث في هذا المجال، وإلى ضعف المبادرات البحثية، مما قد ينعكس على محدودية التوسع في الدراسات الأنثروبولوجية المرتبطة بالتربية.

وقد أظهرت نتائج المحور الأول ارتفاع مستوى إيمان أعضاء هيئة التدريس بأهمية أنثروبولوجيا التربية ودورها في تطوير البحث التربوي وحل مشكلاته، كما عكسته

العبارة رقم (١٠) التي حصلت على درجة موافقة عالية. وفي المقابل، جاءت عبارة " قلة الوعي بأهمية دراسات أنثروبولوجيا التربية لدى بعض الباحثين"، في المحور الثاني (الصعوبات المفاهيمية) بدرجة متوسطة، وهو ما لا يشكل أي تعارض مع النتيجة الأولى، إذ إن كلتا العبارتين تقيسان جانبين مختلفين. فالعبارة الأولى تعبّر عن مستوى الوعي المرتفع لدى المجيبين أنفسهم بأهمية هذا المجال، بينما تشير العبارة الثانية إلى إدراكهم لوجود تفاوت في الوعي لدى باحثين آخرين داخل المجتمع الأكاديمي، ومن ثم فإن اختلاف المتوسطات يعكس تمايزًا بين الوعي الشخصي المرتفع لدى أفراد العينة، وبين ملاحظتهم لوجود فجوة معرفية لدى بعض الباحثين، دون أن يعني ذلك وجود أي تعارض بين العبارتين.

**٣-٢-٢- البعد الثاني: الصعوبات على المستوى التطبيقي المؤثرة على توظيف الباحثين من أعضاء هيئة التدريس للدراسات الأنثروبولوجية في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية:**

**جدول رقم (١١) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول الصعوبات (على المستوى التطبيقي) المؤثرة على توظيف الباحثين من أعضاء هيئة التدريس للدراسات الأنثروبولوجية في تخصص أصول التربية بالجامعات**

| م | العبارات | | الدرجة | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | موافق بدرجة عالية | موافق بدرجة متوسطة | موافق بدرجة ضعيفة | غير موافق | | | |
| ٣ | ضعف المهارات البحثية المرتبطة بالدراسات الأنثروبولوجية لدى بعض الباحثين. | ت | ٣٣ | ١٨ | ٢ | | ٣,٥٨ عالية | ٠,٥٧ | ١ |
| | | % | ٦٢,٣ | ٣٤,٠ | ٣,٨ | | | | |
| ٩ | | ت | ٣٣ | ١٨ | ٢ | | ٣,٥٨ | ٠,٥٧ | ١م |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | طول فترة التطبيق لجمع البيانات وتحليلها، مما يجعل البحث مكلفًا ويتطلب التزامًا كبيراً. | % | ٦٢,٣ | ٣٤,٠ | ٣,٨ | | عالية | | |
| ٦ | قلة الخبراء والأساتذة المتخصصين في الدراسات الأنثروبولوجية في تخصص أصول التربية. | ت | ٢٦ | ٢٧ | | | ٣,٤٩ عالية | ٠,٥٠ | ٣ |
| | | % | ٤٩,١ | ٥٠,٩ | | | | | |
| ٢ | صعوبة جمع البيانات النوعية للأنثروبولوجيا التربوية بسبب (كثافة المعلومات والمرونة في الطريقة والتحليل). | ت | ٢٧ | ٢٤ | ٢ | | ٣,٤٧ عالية | ٠,٥٨ | ٤ |
| | | % | ٥٠,٩ | ٤٥,٣ | ٣,٨ | | | | |
| ٤ | ضعف التكوين البحثي وقلة التدريب على الأدوات المنهجية التي تعتمد عليها دراسات أنثروبولوجيا التربية في برامج إعداد الباحثين. | ت | ٢٩ | ٢٠ | ٤ | | ٣,٤٧ عالية | ٠,٦٤ | ٥ |
| | | % | ٥٤,٧ | ٣٧,٧ | ٧,٥ | | | | |
| ٨ | صعوبة الوصول إلى المشاركين (البيانات) والحصول على الموافقات الرسمية. | ت | ٢٥ | ٢٤ | ٤ | | ٣,٤٠ عالية | ٠,٦٣ | ٦ |
| | | % | ٤٧,٢ | ٤٥,٣ | ٧,٥ | | | | |
| ١١ | قلة التمويل والدعم المؤسسي، كقلة الوحدات والمراكز المتخصصة في الدراسات الأنثروبولوجية بالجامعات السعودية. | ت | ٢٧ | ٢٢ | ٢ | ٢ | ٣,٤٠ عالية | ٠,٧٤ | ٧ |
| | | % | ٥٠,٩ | ٤١,٥ | ٣,٨ | ٣,٨ | | | |
| ٥ | صعوبة توفير معايير الصدق والموضوعية في دراسات أنثروبولوجيا التربية. | ت | ٢٣ | ٢٦ | ٤ | | ٣,٣٦ عالية | ٠,٦٢ | ٨ |
| | | % | ٤٣,٤ | ٤٩,١ | ٧,٥ | | | | |
| ١٠ | تفرض بعض الجامعات والمجلات العلمية معايير صارمة في النشر العلمي، يصعب أن تتماشى مع طبيعة الدراسات الأنثروبولوجية. | ت | ٢٧ | ١٨ | ٦ | ٢ | ٣,٣٢ عالية | ٠,٨٣ | ٩ |
| | | % | ٥٠,٩ | ٣٤,٠ | ١١,٣ | ٣,٨ | | | |
| ١ | صعوبة التوثيق الدقيق للتجربة التعليمية دون التأثير على المشاركين في الدراسات الأنثروبولوجية. | ت | ٢١ | ٢٤ | ٦ | ٢ | ٣,٢١ متوسطة | ٠,٧٩ | ١٠ |
| | | % | ٣٩,٦ | ٤٥,٣ | ١١,٣ | ٣,٨ | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٧ | التعميم المحدود للنتائج | ت | ١٦ | ١٩ | ١٤ | ٤ | ٢,٨٩ | ٠,٩٣ | ١١ |
| | | % | ٣٠,٢ | ٣٥,٨ | ٢٦,٤ | ٧,٥ | متوسطة | | |
| **المتوسط* العام للبعد** | | | | | | | **٣,٣٨** | **٠,٤٥** | |

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام للصعوبات المؤثرة على توظيف الباحثين من أعضاء هيئة التدريس للدراسات الأنثروبولوجية في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية على المستوى التطبيقي بلغ (٣,٣٨) من أصل (٤)، ويشير إلى درجة عالية، بمعنى أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة عالية على وجود صعوبات تطبيقية تؤثر على توظيف الباحثين من أعضاء هيئة التدريس للدراسات الأنثروبولوجية في تخصص أصول التربية.

وقد حصلت العبارة رقم (٣) وهي "ضعف المهارات البحثية المرتبطة بالدراسات الأنثروبولوجية لدى بعض الباحثين " والعبارة رقم (٩) وهي " طول فترة التطبيق لجمع البيانات وتحليلها، مما يجعل البحث مكلفًا ويتطلب التزامًا كبيراً " على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مكرر بلغ (٣,٥٨) ودرجة موافقة عالية، ويعكس هذا المتوسط المرتفع أن ضعف المهارات البحثية يُعدّ أحد أبرز الصعوبات التطبيقية التي تواجه الباحثين، وقد يعود إلى اعتماد الدراسات الأنثروبولوجية على مهارات دقيقة، مثل الملاحظة بالمشاركة، وتدوين الملاحظات الميدانية، وتحليل البيانات النوعية، وضعف هذه المهارات قد يجعل الباحثين غير قادرين على تنفيذ الدراسة بالشكل الصحيح، مما يحدّ من توظيف هذا النوع من البحوث في تخصص أصول التربية، كما تعد الدراسات الأنثروبولوجية بطبيعتها طويلة المدى، لاعتمادها على المشاركة والتفاعل المستمر مع الظاهرة المدروسة، وهو ما يجعل الوقت الطويل، والجهد الكبير، والتكلفة العالية عوائق حقيقية تحول دون إقبال الباحثين على هذا النوع من الدراسات. وتتسق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة خواني (٢٠٢١)، التي

أكدت أن نجاح الدراسات الأنثروبولوجية يرتبط بقدرة الباحث على التكيّف مع الواقع الميداني، وتمتعه بحساسية ثقافية عالية، ومعرفة دقيقة بالقوانين التي تحكم سلوكيات المشاركين، مما يساعده على اختيار الأدوات الملائمة لطبيعة المجتمع المبحوث، وهو ما يفسر الحاجة إلى مهارات متقدمة لإنجاز هذا النوع من الدراسات. ويُشير السعود (٢٠٢٤م، ص١٤٧) إلى أن الباحث في المناهج النوعية –ومنها الأنثروبولوجية– يحتاج إلى مستوى عالٍ من الحساسية البحثية تمكّنه من التقاط الجو العام والتفاعلات داخل ميدان الدراسة. ويتطلّب ذلك قدرة على جمع البيانات من مصادر متعددة، وربطها بالسياقين الثقافي والاجتماعي، ثم تحويلها إلى معانٍ ودلالات ترتبط ارتباطًا وثيقًا بموضوع البحث.

وتتوافق هذه النتيجة مع ما أوضحته دراستا السلطان النظريتان (٢٠٠٨، ٢٠١٧م) اللتان بينتا أن هناك مجموعة من الصعوبات التي تعيق توظيف الأنثروبولوجيا في الميدان التربوي، من أبرزها الحاجة إلى قضاء فترات طويلة في الميدان لجمع البيانات، واشتراط امتلاك مهارات بحثية عالية، إضافة إلى ما يتطلبه هذا المنهج من وقت وجهد وتدريب متخصص، فضلاً عن كلفته الاقتصادية المرتفعة، تلتها العبارة رقم (٦) وهي " قلة الخبراء والأساتذة المتخصصين في الدراسات الأنثروبولوجية في تخصص أصول التربية " بمتوسط (٣,٤٩)، بدرجة موافقة عالية. فقلة المتخصصين قد تؤثر على ضعف الإشراف العلمي، وقلة التدريب، وبالتالي محدودية فرص التعلم التطبيقي، وهذا قد يجعل الباحثين يفتقرون إلى التوجيه المنهجي الصحيح، مما قد يضعف قدرتهم على تنفيذ الدراسات الأنثروبولوجية. وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة ابن قيلة (٢٠١٧م) التي خلصت إلى قلة الباحثين المختصين في الدراسات الأنثروبولوجية وقلة الدراسات فيها. كما أظهرت النتائج أن صعوبات جمع البيانات

النوعية، وضعف التكوين البحثي، وصعوبة الوصول إلى المشاركين، وقلة التمويل المؤسسي، وصعوبة توفير معايير الصدق والموضوعية، وفرض بعض الجامعات والمجلات العلمية معايير صارمة في النشر العلمي تمثل عوائق تطبيقية عالية التأثير. وفي المقابل، جاءت العبارة رقم (١) وهي" صعوبة التوثيق الدقيق للتجربة التعليمية دون التأثير على المشاركين في الدراسات الأنثروبولوجية" وعبارة رقم (٧) " التعميم المحدود للنتائج" في أدنى الترتيب بمتوسطات (٣,٢١) و(٢,٨٩) على التوالي، مما يشير إلى أنها صعوبات متوسطة التأثير مقارنة ببقية العوائق، فالباحثون يشعرون بأن التوثيق الدقيق دون التأثير على المشاركين ليس سهلًا، وقد تعكس هذه النتيجة حاجة الباحثين إلى تدريب أفضل في تقنيات الملاحظة غير التداخلية، مع ضرورة استخدام أدوات توثيق أكثر احترافية، وأهمية تطوير مهارات الباحث في الحضور غير المؤثر داخل البيئة التعليمية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة السلطان النظرية (٢٠٠٨م)، التي كشفت عن عدد من الصعوبات التي تحدّ من توظيف المنهج الإثنوغرافي في الميدان التربوي، وفي مقدمتها محدودية تعميم نتائج هذا النوع من البحوث.

**ويمكن تصنيف الصعوبات المؤثرة على توظيف الباحثين من أعضاء هيئة التدريس للدراسات الأنثروبولوجية في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية على المستوى التطبيقي على طبيعة الصعوبة (التصنيف الدلالي للصعوبات التطبيقية)، وليس فقط على متوسطها كما يلي:**

- **صعوبات تتعلق بالمهارات البحثية للباحثين**، وهذه الصعوبات ترتبط بقدرة الباحث نفسه على تنفيذ الدراسات الأنثروبولوجية: كضعف المهارات البحثية

المرتبطة بالدراسات الأنثروبولوجية لدى بعض الباحثين (٣,٥٨)، وضعف التكوين البحثي وقلة التدريب على الأدوات المنهجية (٣,٤٧).

- **صعوبات تتعلق بعملية جمع البيانات الميدانية،** وهي ترتبط بطبيعة العمل الميداني الأنثروبولوجي: كطول فترة التطبيق لجمع البيانات وتحليلها (٣,٥٨)، وصعوبة جمع البيانات النوعية بسبب كثافة المعلومات والمرونة في التحليل (٣,٤٧)، وصعوبة الوصول إلى المشاركين والحصول على الموافقات الرسمية (٣,٤٠)، وصعوبة التوثيق الدقيق للتجربة التعليمية دون التأثير على المشاركين (٣,٢١).
- **صعوبات تتعلق بالبنية المؤسسية والدعم،** هذه الصعوبات ترتبط بالبيئة الجامعية والمؤسسات البحثية: كقلة الخبراء والأساتذة المتخصصين في الدراسات الأنثروبولوجية (٣,٤٩)، وقلة التمويل والدعم المؤسسي (٣,٤٠)، وهذه الفئة تكشف ضعف البنية التحتية الداعمة للدراسات الأنثروبولوجية داخل الجامعات.
- **صعوبات تتعلق بالمعايير العلمية والمنهجية،** وهذه الصعوبات ترتبط بمتطلبات الجودة والصرامة العلمية: كصعوبة توفير معايير الصدق والموضوعية في الدراسات الأنثروبولوجية (٣,٣٦)، ومعايير النشر العلمي الصارمة التي يصعب أن تتماشى مع طبيعة الدراسات الأنثروبولوجية (٣,٣٢).
- **صعوبات تتعلق بطبيعة نتائج الدراسات الأنثروبولوجية،** وهذه الصعوبات ترتبط بخصائص المعرفة الناتجة كالتعميم المحدود للنتائج (٢,٨٩). والجدول التالي يظهر المتوسطات الحسابية للصعوبات المؤثرة على توظيف الباحثين من أعضاء هيئة التدريس للدراسات الأنثروبولوجية في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية

**جدول رقم (١٢) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً للصعوبات المؤثرة على توظيف الباحثين من أعضاء هيئة التدريس للدراسات الأنثروبولوجية في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية من وجهة نظرهم**

| الأبعاد | المتوسط* الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|
| الصعوبات على المستوى المفاهيمي | ٣,١٤ | ٠,٥٥ | ٢ |
| الصعوبات على المستوى التطبيقي | ٣,٣٨ | ٠,٤٥ | ١ |
| الدرجة الكلية للصعوبات المؤثرة على توظيف الباحثين من أعضاء هيئة التدريس للدراسات الأنثروبولوجية في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية | ٣,٢٧ | ٠,٤٥ | |

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للصعوبات المؤثرة على توظيف الباحثين من أعضاء هيئة التدريس بلغ (٣,٢٧) ويشير إلى درجة "موافقة عالية"، مما يشير إلى اتفاق واسع بين أفراد العينة على أن الصعوبات—بشقّيها المفاهيمي والتطبيقي—تشكل عائقًا حقيقيًا أمام توظيف هذا النوع من الدراسات في تخصص أصول التربية. ويأتي هذا المتوسط العام المرتفع نتيجة تفاعل بُعدين رئيسين: الصعوبات التطبيقية التي حققت أعلى متوسط (٣,٣٨) بدرجة موافقة عالية، والصعوبات المفاهيمية التي جاءت بمتوسط (٣,١٤) بدرجة موافقة متوسطة. ويُظهر هذا التفاعل أن الصعوبات التطبيقية-بما تتضمنه من تحديات ميدانية وكلف زمنية ومهارية-تمثل العبء الأكبر على الباحثين، بينما قد تسهم الصعوبات المفاهيمية في تعزيز هذا العبء من خلال ضعف الوعي والتكوين المعرفي المرتبط بالدراسات التربوية. وبذلك، فإن الدرجة الكلية تعكس منظومة متداخلة من الصعوبات التي تتطلب معالجة متوازنة تشمل تطوير الوعي المفاهيمي من جهة، وتعزيز المهارات التطبيقية من جهة أخرى، لضمان توظيف فعّال للدراسات التربوية في تخصص أصول التربية.

**٣-٣- إجابة السؤال الثالث: ما الحلول المقترحة/ المقترحات لتوظيف الدراسات الأنثروبولوجية كمدخل لتطوير البحث التربوي في تخصص أصول التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية؟**

**جدول رقم (١٣) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول الحلول المقترحة**

| م | العبارات | | درجة الأهمية | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | موافق بدرجة عالية | موافق بدرجة متوسطة | موافق بدرجة ضعيفة | غير موافق | | | |
| ٢ | تضمين البعد الأنثروبولوجي نظريا وتطبيقيا كتوجه بحثي في الخرائط البحثية لأقسام أصول التربية. | ت | ٤٩ | ٤ | | | ٣,٩٢ عالية | ٠,٢٧ | ١ |
| | | % | ٩٢,٥ | ٧,٥ | | | | | |
| ٤ | إنشاء قاعدة بيانات متخصصة في دراسات أنثروبولوجيا التربية ولخبرائها. | ت | ٤٩ | ٤ | | | ٣,٩٢ عالية | ٠,٢٧ | ١ |
| | | % | ٩٢,٥ | ٧,٥ | | | | | |
| ٥ | توفير برامج تدريبية للباحثين تستهدف تنمية المهارات البحثية لمنهجية الدراسات الأنثروبولوجية. | ت | ٤٩ | ٤ | | | ٣,٩٢ عالية | ٠,٢٧ | ١ |
| | | % | ٩٢,٥ | ٧,٥ | | | | | |
| ٧ | عقد الندوات والمؤتمرات الداعمة لثقافة الدراسات الأنثروبولوجية كمدخل لتطوير البحث التربوي في أصول التربية. | ت | ٤٧ | ٦ | | | ٣,٨٩ عالية | ٠,٣٢ | ٤ |
| | | % | ٨٨,٧ | ١١,٣ | | | | | |
| ٩ | إنشاء روابط وجمعيات أكاديمية بحثية متخصصة في الأنثروبولوجيا التربية على المستوى الوطني ثم الإقليمي والدولي. | ت | ٤٧ | ٦ | | | ٣,٨٩ عالية | ٠,٣٢ | ٤ |
| | | % | ٨٨,٧ | ١١,٣ | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٥ | تسويق الدارسات الأنثروبولوجية من خلال عقود شراكة مع المؤسسات ذات العلاقة. | ت | ٤٧ | ٦ | | | ٣,٨٩ عالية | ٠,٣٢ | ٤ |
| | | % | ٨٨,٧ | ١١,٣ | | | | | |
| ٦ | تشجيع الباحثين في أقسام أصول التربية بالجامعات السعودية ماديا أو معنويا لعمل دراسات في أنثروبولوجيا التربية من خلال تقديم المنح والجوائز والترقيات وخلافه. | ت | ٤٥ | ٨ | | | ٣,٨٥ عالية | ٠,٣٦ | ٧ |
| | | % | ٨٤,٩ | ١٥,١ | | | | | |
| ٨ | إصدار مجلة متخصصة لنشر الدراسات في أنثروبولوجيا التربية بالجامعات السعودية. | ت | ٤٥ | ٨ | | | ٣,٨٥ عالية | ٠,٣٦ | ٧ |
| | | % | ٨٤,٩ | ١٥,١ | | | | | |
| ١١ | تعزيز ثقافة الدراسات في أنثروبولوجيا التربية لدى الباحثين من خلال طرح مقررات متخصصة ضمن الخطط الدراسية لبرامج الدراسات العليا. | ت | ٤٥ | ٨ | | | ٣,٨٥ عالية | ٠,٣٦ | ٧ |
| | | % | ٨٤,٩ | ١٥,١ | | | | | |
| ١٦ | إنشاء شبكة متخصصة بين أعضاء هيئة التدريس (مجتمعات تعلم) لتبادل المعرفة والخبرات حول مجال الدراسات الأنثروبولوجية. | ت | ٤٥ | ٨ | | | ٣,٨٥ عالية | ٠,٣٦ | ٧ |
| | | % | ٨٤,٩ | ١٥,١ | | | | | |
| ١ | بناء وتطوير معايير للحكم على جودة الدراسات في أنثروبولوجيا التربية تتناسب مع طبيعتها. | ت | ٤٣ | ١٠ | | | ٣,٨١ عالية | ٠,٣٩ | ١١ |
| | | % | ٨١,١ | ١٨,٩ | | | | | |
| ٣ | توفير المصادر المعرفية الداعمة لدراسات أنثروبولوجيا التربية في المكتبات الجامعية سواء إلكترونية أو مطبوعة. | ت | ٤٣ | ١٠ | | | ٣,٨١ عالية | ٠,٣٩ | ١١ |
| | | % | ٨١,١ | ١٨,٩ | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٤ | إسهام أعضاء هيئة التدريس في تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو الإنتاج البحثي الأنثروبولوجي. | ت | ٤٣ | ١٠ | | | ٣,٨١ عالية | ٠,٣٩ | ١١ |
| | | % | ٨١,١ | ١٨,٩ | | | | | |
| ١٢ | استخدام تقنيات حديثة مثل تسجيل الفيديو والمقابلات الرقمية لتسهيل جمع البيانات. | ت | ٤١ | ١٢ | | | ٣,٧٧ عالية | ٠,٤٢ | ١٤ |
| | | % | ٧٧,٤ | ٢٢,٦ | | | | | |
| ١٣ | تطوير إرشادات أخلاقية واضحة لحماية حقوق المشاركين في البحث. | ت | ٤١ | ١٢ | | | ٣,٧٧ عالية | ٠,٤٢ | ١٤ |
| | | % | ٧٧,٤ | ٢٢,٦ | | | | | |
| ١٠ | استقطاب الخبراء في أنثروبولوجيا التربية من أعضاء هيئة التدريس للعمل في كليات التربية وإسناد المقرر لهم. | ت | ٤٣ | ٨ | ٢ | | ٣,٧٧ عالية | ٠,٥١ | ١٥ |
| | | % | ٨١,١ | ١٥,١ | ٣,٨ | | | | |
| **المتوسط* العام** | | | | | | | | **٣,٨٥** | **٠,٢٩** |

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام للحلول المقترحة لتوظيف الدراسات الأنثروبولوجية كمدخل لتطوير البحث التربوي في تخصص أصول التربية بلغ (٣,٨٥) من أصل (٤)، وهو يقع في الفئة الأولى من فئات المقياس، ويشير إلى درجة عالية، كما يتبين من الجدول أن هناك تقارباً في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على تلك المقترحات؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على عبارات المحور مابين (٣,٩٢ و٣,٧٧)، وهذه المتوسطات جميعها تقع في الفئة الأولى، مما يعكس اتفاقًا بين أعضاء هيئة التدريس حول أهمية هذه المقترحات وفاعليتها في تعزيز حضور الدراسات الأنثروبولوجية في البيئة الجامعية. ومن أهم الحلول المقترحة لتوظيف الدراسات الأنثروبولوجية كمدخل لتطوير البحث التربوي في تخصص أصول التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وفق متوسطاتها الحسابية: عبارة (٢)" تضمين

البعد الأنثروبولوجي نظريا وتطبيقيا كتوجه بحثي في الخرائط البحثية لأقسام أصول التربية"، وعبارة(٤)" إنشاء قاعدة بيانات متخصصة في دراسات أنثروبولوجيا التربية ولخبرائها"، وعبارة(٥) "توفير برامج تدريبية للباحثين تستهدف تنمية المهارات البحثية لمنهجية الدراسات الأنثروبولوجية "،حيث جاءت في المرتبة الأولى من حيث الموافقة عليها من أفراد المجتمع بمتوسط (٣,٩٢). وهذه النتائج تعكس إدراكًا لدى أعضاء هيئة التدريس بأن تطوير البنية التحتية المعرفية والمؤسسية من المداخل الأساسية لتفعيل الدراسات الأنثروبولوجية، كما تشير إلى أن التدريب، وتوفير قواعد بيانات، وإدماج الأنثروبولوجيا في الخطط البحثية تمثل أولويات قصوى، يليها عبارة(٧) "عقد الندوات والمؤتمرات الداعمة لثقافة الدراسات الأنثروبولوجية كمدخل لتطوير البحث التربوي في أصول التربية، وعبارة(٩) " إنشاء روابط وجمعيات أكاديمية بحثية متخصصة في الأنثروبولوجيا التربية على المستوى الوطني ثم الإقليمي والدولي"، وعبارة(١٥) "تسويق الدارسات الأنثروبولوجية من خلال عقود شراكة مع المؤسسات ذات العلاقة"؛ حيث جاءت في المرتبة الثانية من حيث الموافقة عليها من أفراد المجتمع بمتوسط (٣,٨٩)،وبانحراف معياري(٠,٣٢). وهذه النتائج تؤكد الحاجة إلى بناء مجتمع بحثي نشط حول الأنثروبولوجيا التربوية، وتعزيز حضورها في الفعاليات العلمية، وربطها بالمؤسسات المهنية. كما توصلت الدراسة الحالية إلى أن من المقترحات لتوظيف الدراسات الأنثروبولوجية كمدخل لتطوير البحث التربوي في تخصص أصول التربية "تعزيز ثقافة الدراسات في أنثروبولوجيا التربية عند الباحثين من خلال طرح مقررات متخصصة ضمن الخطط الدراسية لبرامج الدراسات العليا"، وكذلك" إنشاء شبكة متخصصة بين أعضاء هيئة التدريس (مجتمعات تعلم) لتبادل المعرفة والخبرات حول مجال الدراسات الأنثروبولوجية، وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة

السلطان (٢٠١٧م، ص١٧٥) التي أوصت بتضمين الخطط الدراسية في كليات التربية مقررات دراسية في موضوعات الأنثروبولوجيا التربوية، إلى جانب تأسيس فريق بحث أكاديمي في الكليات التربوية بالجامعات ليكون نواة لمشروع تربوي يسهم في ترسيخ هذا التوجه البحثي.

**خاتمة الدراسة:**

سعت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس للدراسات الأنثروبولوجية في مجال أصول التربية بالجامعات السعودية من وجهة نظرهم، والكشف عن الصعوبات على المستويين المفاهيمي والتطبيقي، وصولًا إلى تحديد مجموعة من الحلول المقترحة التي يمكن أن تسهم في توظيف الدراسات الأنثروبولوجية كمدخل لتطوير البحث التربوي في مجال أصول التربية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي(المسحي)، مستخدمة الاستبانة كأداة بحثية، التي طُبقت على عينة من أعضاء هيئة التدريس في بعض أقسام أصول التربية والسياسات التعليمية بكليات التربية بالجامعات السعودية. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

-درجة توظيف الدراسات الأنثروبولوجية لدى أعضاء هيئة التدريس في مجال أصول التربية بالجامعات السعودية جاءت في المستوى المتوسط من وجهة نظرهم؛ حيث يظهر ارتفاع واضح في البعد المعرفي والقيمي، ومستوى متوسط في الممارسات الأكاديمية، مقابل ضعف في الدعم المؤسسي.

-حصل البعد المعرفي لتوظيف الدراسات الأنثروبولوجية على درجة عالية من الموافقة، (الإيمان بأهمية الدراسات الأنثروبولوجية في تطوير البحث التربوي وعلاج مشكلاته، وإدراك الأبعاد النظرية التي تميز الأنثروبولوجيا التربوية عن غيرها من التخصصات الإنسانية).

-حصلت مجموعة من الممارسات في البعد المهاري لواقع توظيف أعضاء هيئة التدريس للدراسات الأنثروبولوجية في مجال أصول التربية بالجامعات السعودية على درجة متوسطة من وجهة نظرهم، ومنها:

-الحرص على حضور الندوات والمؤتمرات العلمية في هذا المجال (الأنثروبولوجيا التربوية).

-توعية طلاب الدراسات العليا بأهمية التوجه نحو إجراء الدراسات في أنثروبولوجيا التربية.

-متابعة ما ينشر في المجلات العلمية المهتمة بدراسات أنثروبولوجيا التربية.

-تضمين الخطة البحثية المستقبلية إجراء دراسات في أنثروبولوجيا التربية.

-حصل البعد المؤسسي الداعم لتوظيف الدراسات الأنثروبولوجية لدى أعضاء هيئة التدريس في مجال أصول التربية بالجامعات السعودية على مستوى ضعيف من وجهة نظرهم، ومن ذلك ما يلي:

-ضعف توفر فرص التطوير المهني في مجال الدراسات الأنثروبولوجية.

-قلة عقد حلقات النقاش واللقاءات العلمية المعنية بالأنثروبولوجيا التربوية وتطبيق أدواتها البحثية.

-قلة الندوات والمؤتمرات العلمية المتخصصة في هذا المجال.

-ضعف الحوافز المادية أو المعنوية لتشجيع الباحثين على إجراء الدراسات في أنثروبولوجيا التربية.

-جاءت الصعوبات التطبيقية في المرتبة الأولى بدرجة موافقة عالية، بينما جاءت الصعوبات المفاهيمية في المرتبة الثانية بدرجة موافقة متوسطة.

-موافقة أفراد مجتمع الدراسة بدرجة عالية على أن قلة الندوات والمؤتمرات الداعمة لثقافة الدراسات الأنثروبولوجيا في التربية تُعد من الصعوبات (على المستوى المفاهيمي) المؤثرة على توظيف الباحثين من أعضاء هيئة التدريس للدراسات الأنثروبولوجية في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية.

-موافقة أعضاء هيئة التدريس على وجود مجموعة من الصعوبات (على المستوى المفاهيمي) المؤثرة على توظيف الباحثين من أعضاء هيئة التدريس للدراسات الأنثروبولوجية في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية من وجهة نظرهم بدرجة متوسطة، ومن أبرزها: (مرتبة تنازلياً وفق متوسطاتها)

-ضعف ربط بحوث الأنثروبولوجيا التربوية بالمشكلات التي تواجه خطط التنمية وبمتطلبات المجتمع المحلي.

-نقص المراجع في أنثروبولوجيا التربية على المستوى النظري والتطبيقي.

-صعوبة مراعاة الطابع الديناميكي للمفاهيم الأنثروبولوجية عند تحليل الظواهر التربوية.

-وجود صعوبة لدى بعض الباحثين في تحديد الحدود الدقيقة لمناهج البحث في الأنثروبولوجيا.

-موافقة أعضاء هيئة التدريس على وجود مجموعة من الصعوبات (على المستوى التطبيقي) المؤثرة على توظيف الباحثين من أعضاء هيئة التدريس للدراسات الأنثروبولوجية في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية من وجهة نظرهم بدرجة عالية ومنها: (مرتبة تنازلياً وفق متوسطاتها)

-ضعف المهارات البحثية المرتبطة بالدراسات الأنثروبولوجية لدى بعض الباحثين.

-طول فترة التطبيق لجمع البيانات وتحليلها، مما يجعل البحث مكلفًا ويتطلب التزامًا كبيراً.

-قلة الخبراء والأساتذة المتخصصين في الدراسات الأنثروبولوجية في تخصص أصول التربية.

-صعوبة جمع البيانات النوعية للأنثروبولوجيا التربوية بسبب (كثافة المعلومات والمرونة في الطريقة والتحليل).

-موافقة أفراد مجتمع الدراسة على المقترحات الواردة في الدراسة لتوظيف الدراسات الأنثروبولوجية كمدخل لتطوير البحث التربوي في تخصص أصول التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية (بدرجة عالية)، ومن أهم تلك المقترحات: (مرتبة تنازلياً وفق متوسطاتها)

-تضمين البعد الأنثروبولوجي نظريا وتطبيقيا كتوجه بحثي في الخرائط البحثية لأقسام أصول التربية.

-إنشاء قاعدة بيانات متخصصة في دراسات أنثروبولوجيا التربية ولخبرائها.

-توفير برامج تدريبية للباحثين تستهدف تنمية المهارات البحثية لمنهجية الدراسات الأنثروبولوجية.

-عقد الندوات والمؤتمرات الداعمة لثقافة الدراسات الأنثروبولوجية كمدخل لتطوير البحث في أصول التربية.

**التوصيات والمقترحات:**

في ضوء ما كشفت عنه الدراسة في جانبها الميداني فإن الدراسة توصي بما يلي:

توصيات أعضاء هيئة التدريس:

- إنشاء شبكات بحثية بين أعضاء هيئة التدريس بما يتيح تبادل الخبرات وتطوير الممارسات البحثية المشتركة.
- بناء معايير جودة خاصة بالدراسات الأنثروبولوجية تتناسب مع طبيعتها النوعية.
- تطوير إرشادات أخلاقية واضحة لحماية المشاركين في البحوث الأنثروبولوجية.

توصيات تتعلق بالبرامج الأكاديمية:

- تضمين البعد الأنثروبولوجي في الخرائط البحثية لأقسام أصول التربية.
- إدراج مقررات متخصصة في الأنثروبولوجيا التربوية ضمن برامج أصول التربية تُعنى بها وبمناهجها البحثية.
- تطوير وحدات تدريبية تطبيقية داخل المقررات البحثية الحالية لتعزيز الجانب العملي.

توصيات مؤسسية للجامعات:

- إنشاء قاعدة بيانات بحثية متخصصة في أنثروبولوجيا التربية وخبرائها، لتسهيل الوصول للمصادر والباحثين.
- إصدار مجلة علمية محكّمة متخصصة في أنثروبولوجيا التربية داخل الجامعات السعودية، ومراجعة معايير النشر العلمي في المجلات التربوية لتصبح أكثر توافقًا مع طبيعة الدراسات الأنثروبولوجية.
- استقطاب أساتذة متخصصين في الأنثروبولوجيا التربوية لدعم البرامج الأكاديمية والبحثية
- تقديم حوافز مادية ومعنوية لإجراء الدراسات الأنثروبولوجية في المجال التربوي،من خلال تخصيص جوائز ومنح بحثية ودعم للنشر العلمي، مع إنشاء وحدات أو مراكز بحثية متخصصة في الدراسات الأنثروبولوجية في الجامعات.
- توفير مصادر معرفية (مطبوعة وإلكترونية) في المكتبات الجامعية لدعم الباحثين في هذا المجال.

- عقد ندوات ومؤتمرات علمية سنوية تُعنى بالأنثروبولوجيا التربوية وتطبيقاتها في أصول التربية، وتنظيم حلقات نقاش داخل أقسام أصول التربية حول كيفية توظيف الأدوات الأنثروبولوجية في البحث التربوي.
- تصميم برامج تدريبية في منهجيات البحث الأنثروبولوجي لأعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا، وتدريب الباحثين على استخدام التقنيات الحديثة مثل تسجيل الفيديو والمقابلات الرقمية لدعم جمع البيانات

**وتقترح الباحثة إجراء دراسات في:** التكامل بين البحث التربوي والبحث الأنثروبولوجي: رؤية نقدية لواقع الرسائل الجامعية في أقسام أصول التربية، والثقافة التنظيمية داخل أقسام أصول التربية بالجامعات السعودية: دراسة أنثروبولوجية لوقع الأعراف الأكاديمية على البحث العلمي:

## قائمة المراجع:

### أولا: المراجع العربية:


أحمد، نجم الدين وعبد الله، محمد والحنفي، رشا. (٢٠١٨). تصور مقترح لتطوير مجال أصول التربية في ضوء بعض النماذج العالمية. دراسات تربوية ونفسية، ع١٠٠، ١٧٧-٢٣٢.

الأستاذ، محمود. (٢٠١٣). المنهج الإثنوغرافي أولوية مقترحة في تشخيص المشهد التربوي وتطويره. أعمال المؤتمر العلمي الثاني: أولويات البحث العلمي في فلسطين ... نحو دليل وطني للبحث العلمي، غزة: الجامعة الإسلامية، ٨٠ - ١١٠.

إسماعيل، زكي. (١٩٨٠م). أنثروبولوجيا التربية. الإسكندرية: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

بولقدام،سميرة.(٢٠١٨م).الانثروبولوجيا التربوية وقضايا المؤسسات المدرسية. مجلة أنثروبولوجيا الأديان.مج١٤،ع١. ١٨٠-١٩٩

حجاب، سلوى. (٢٠٢٣). رؤى مستقبلية في الأنثروبولوجيا التطبيقية: تحديات التراث الغربي وفرص التراث العربي. مجلة جامعة مصر للدراسات الإنسانية، مج٣, ع٤ ، ٤٥ - ١٦١.

حجر، خالد. (٢٠٠٩). أخلاقيات البحث الأنثروبولوجي: المرامي والعقبات ومتطلبات الالتزام الفعال. مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية، مج ١, ع ٢ ،١٢-٧١

الحفيان، عواطف. (٢٠٢١). أنثروبولوجيا التربية: سؤال الحاجة وواقع الممارسة: نماذج مختارة. باحثون: المجلة المغربية للعلوم الاجتماعية والانسانية، ع١٦ ، ٨٣ - ٩٤.

حوالة، سهير.(٢٠٠٣م). مبادئ أساسية في اجتماعيات التربية. الرياض: دار النشر الدولي.

الخطيب، سلوى عبد الحميد. (٢٠٢١م). مقدمة في علم الأنثروبولوجيا.(ط٣). الرياض، الشقري.

خواني، خالد. (٢٠٢١م). المنهج الأنثروبولوجي وأدواته بين النظري والتطبيق. مجلة الشامل للعلوم التربوية، مج٤، ع٢،٣٧٦-٣٩٢.

دعبس، محمد. (١٩٩١م). التربية والمجتمع: دراسة في أنثروبولوجيا التربية. الإسكندرية: دار المعارف

الدبيخي، سامية. (٢٠٢٤م). رؤية مستقبلية لتفعيل دراسات أنثروبولوجيا التربية في الجامعات السعودية في ضوء بعض الخبرات الدولية. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة القصيم، القصيم

الدوسري، رفعه. (٢٠٢٥). توظيف أعضاء هيئة التدريس للبحث النوعي في أصول التربية بالجامعات السعودية. مجلة العلوم التربوية، مج١١, ع٣ ، ٨١ – ١١٢.

الزهراني، عبدالرحمن. (٢٠٢١م). أنثروبولوجيا التربية – دراسة تأصيلية في ضوء مصادر التربية الإسلامية. رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الإسلامية ، المدينة المنورة.

السعود، راتب. (٢٠٢٤م). رؤية نقدية للبحث التربوي العربي آليات تحفيزية لتوظيف البحث التربوي النوعي. مجلة دراسات: العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجامعة الأردنية، مج٥١، ع١، ١٣٦-١٤٨.

السلطان، فهد. (٢٠٠٨). المنهج الإثنوغرافي: رؤية تجديدية لواقع البحث التربوي. مجلة رابطة التربية الحديثة، مج ٢, ع ٤ ، ٩٥ – ١٤٤.

السلطان، فهد. (٢٠١٧). من الفصل الدراسي إلى المجتمع: تطبيقات الأنثروبولوجيا التربوية في الميدان التربوي. مجلة كلية التربية، مج٢٨, ع١١٠ ، ١٥٦ – ١٧٧.

الشمري، بدرية. (٢٠٢٢). موقف علماء الأنثروبولوجيا من الإسلام: دراسة نقدية. مجلة الدراسات العربية، مج٤، ع٤٦، ٢٠١٣ – ٢٠٤٣.

ابن قيلة، سليمان. (٢٠١٧). واقع الأنثروبولوجيا في الجامعة الجزائرية بعد أكثر من ربع قرن من الاعتراف الأكاديمي. مجلة التغير الاجتماعي، ع٣ ، ١٤٥ – ١٦٤.

القريشي، علي. أصول التربية: تضارب المحتوى وإشكالية الإعداد دراسة نقدية لكتب ومقررات أصول التربية في الجامعات العربية ووضع تصور منهاجي بديل. مجلة البحوث التربوية والنفسية، ع٤٢، ١٦٣-١٨٦.

عامر، طارق عبد الرؤف. (٢٠٠٨م). أصول التربية: الاجتماعية– الثقافية– الاقتصادية. ب.د.

عبد الحسيب، جمال. (٢٠٢٠). رؤية مستقبلية لتطوير مجال أصول التربية في ضوء الاتجاهات الحديثة. مجلة التربية، ع١٨٧, ج٥ ، ١٣٥ – ١٦٤.

العجمي، محمد ومتولي، نبيل وبنجر، آمنة. (٢٠٠٣م). المدخل في أصول التربية. الرياض: مكتبة الرشد

العساف، صالح.(٢٠٠٣م).المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان .

العكيلي، هلال. (٢٠٢٤). ممكنات الأنثروبولوجيا التربوية وموجهاته المنهجية لدراسة المجتمعات المعاصرة: بحث في الأنثروبولوجيا التربوية. مجلة الدراسات المستدامة، مج٦، ٢١٥٩ - ٢١٩٠.

العماري، الصديق الصادقي. (٢٠٢٥). أنثروبولوجيا التربية أفقاً للتفكير. مجلة دراسات تربوية، ع١، ١ - ٣.

عيسى، عبد الكاظم. (٢٠١٢). العلاقة بين الأنثروبولوجيا والتربية: دراسة نظرية تحليلية في الأنثروبولوجية التربوية. مجلة كلية التربية للبنات، مج٢٣, ع٤ ، ١٠٢٨ - ١٠٤١.

غنيم، إبراهيم. (٢٠٢٢). التوجهات البحثية في مجال أصول التربية: دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية، مج٨٨, ع٤ ، ١٤٢١ - ١٤٧٥.

غني، هناء. مقدمة الأنثروبولوجيا التربوية، التعليم الأهلي في العالم العربي: التجربة المصرية أنموذجاً (هناء غني، مترجم). المركز الأكاديمي للأبحاث: العراق.

قطيط، عدنان. (٢٠٢١م). الإثنوجرافيا كمنهجية للبحث التربوي الكيفي: دراسة نظرية. مجلة البحث التربوي، مج٢٠، ع١٣٨،٤٠-١٧٤.

مبروك، سناء. (٢٠٢٢). رؤية تحليلية لملامح تطور الأنثروبولوجيا الاجتماعية: الموضوع والمناهج والمجالات. المجلة الاجتماعية القومية، مج٥٩, ع٢ ، ٤٧ - ٨٢.

مجمع اللغة العربية. المعجم الوسيط.القاهرة، مجمع اللغة العربية،١٤٠٥هـ، مجلد١.

مجموعة باحثين. (٢٠١٨م). الأنثروبولوجيا التربوية، التعليم الأهلي في العالم العربي: التجربة المصرية أنموذجاً (هناء غني، مترجم). المركز الأكاديمي للأبحاث: العراق.

مرسي، محمد. (١٩٩٣م). أصول التربية. القاهرة: عالم الكتب.

بن هدية، مفتاح، وهيشور، محمد لمين. (٢٠٢١). المعيقات الميتودولوجية للبحث الأنثروبولوجي في الدراسات العربية. مجلة أبحاث، مج٦, ع٢ ، ٥١٣ - ٥٢٨.

الوحش، هالة. (٢٠٢١). تطوير البحث العلمي في أصول التربية في ضوء التوجهات العالمية المعاصرة: رؤية مستقبلية. مجلة كلية التربية/جامعة كفر الشيخ، ع١٠٠ ،٢-٣٨.

وطفة، علي.(٢٠١١).علم الإنسان الأنثروبولوجيا: علم في طور الارتقاء. التعريب، مج٢١, ع ٤١،٩٧- ١٣١.

## ثانياً: المصادر الأجنبية والعربية المترجمة للأجنبية:


Al A Group of Researchers. (2018). Educational Anthropology: Private Education in the Arab World: The Egyptian Experience as a Model. (Hanaa Ghani, Translator). The Academic Research Center: Iraq.

Abdul Hasib, Jamal. (2020). A Future Vision for Developing the Field of Foundations of Education in Light of Modern Trends. Journal of Education, (in Arabic). No. 187, Vol. 5, pp. 135–164.

Ahmed, Najm al-Din, Abdullah, Muhammad, and al-Hanafi, Rasha. (2018). A Proposed Vision for Developing the Field of Foundations of Education in Light of Some Global Models. Educational and Psychological Studies, (in Arabic). No. 100, pp. 177–232.

AIsmail, Zaki. (1980). Anthropology of Education. Egyptian General Book Organization, Alexandria.

Al-Ajami, Muhammad, Mutawalli, Nabil, and Banjar, Amina. (2003). Introduction to Foundations of Education. Riyadh: Al-Rushd Library.

Al-Akeeli, Hilal. (2024). The Possibilities of Educational Anthropology and its Methodological Guidelines for Studying Contemporary Societies: A Study in Educational Anthropology. Journal of Sustainable Studies, (in Arabic). Vol. 6, pp. 2159–2190.

Al-Ammari, Al-Siddiq Al-Sadiqi. (2025). Educational Anthropology: A Horizon for Thought. Journal of Educational Studies, (in Arabic). No. 1, pp. 1–3.

Al-Assaf, Saleh. (2003). Introduction to Research in Behavioral Sciences. Riyadh: Al-Obaikan Library.

Al-Dossari, Rafaa. (2025). Employing Faculty Members for Qualitative Research in the Foundations of Education at Saudi Universities. Journal of Educational Sciences (in Arabic). Vol. 11, No. 3, pp. 81–112.

Al-Dubaikhi, Samia. (2024). A Future Vision for Activating Educational Anthropology Studies in Saudi Universities in Light of Some International Experiences. Unpublished doctoral dissertation. Qassim University, Qassim.

Al-Hafyan, Awatif. (2021). Anthropology of Education: The Question of Need and the Reality of Practice: Selected Models. Researchers: Moroccan Journal of Social and Human Sciences, (in Arabic). No. 16, pp. 83–94.

Al-Khatib, Salwa Abdul Hamid. (2021). Introduction to Anthropology. (3rd ed.). Al-Shuqairi, Riyadh.

Al-Quraishi, Ali. (n.d.). Foundations of Education: Content Conflict and the Problem of Preparation: A Critical Study of Foundations of Education Textbooks and Curricula in Arab Universities and the Development of an Alternative Methodological Framework. Journal of Educational and Psychological Research, (in Arabic). No. 42, pp. 163–186.

Al-Shammari, Badriya. (2022). The Anthropological Stance on Islam: A Critical Study. Journal of Arab Studies, (in Arabic). Vol. 46, No. 2013–2014.

Al-Soud, R. S. (2024). A Critical Vision of Arab Educational Research: Motivational Mechanisms to Activate Qualitative Educational Research.Dirasat: Human and Social Sciences,51(1), 136–148https://doi.org/10.35516/hum.v51i1.3031

Al-Sultan, Fahd. (2008). The Ethnographic Approach: A Renewed Vision for the Reality of Educational Research. Journal of the Modern Education Association, (in Arabic). Vol. 2, No. 4, pp. 95–144.

Al-Sultan, Fahd. (2017). From the Classroom to Society: Applications of Educational Anthropology in the Educational Field. Journal of the College of Education, (in Arabic). Vol. 28, No. 110, pp. 156–177.

Al-Ustad, Mahmoud. (2013). The Ethnographic Approach: A Proposed Priority in Diagnosing and Developing the Educational Landscape. Proceedings of the Second Scientific Conference: Priorities of Scientific Research in Palestine… Towards a National Guide for Scientific Research, Gaza: Islamic University, pp. 80–110.

Al-Wahsh, Hala. (2021). Developing Scientific Research in the Foundations of Education in Light of Contemporary Global Trends: A Future Vision. Journal of the Faculty of Education / Kafrelsheikh University, (in Arabic). No. 100, pp. 2–38.

Al-Zahrani, Abdulrahman. (2021). Educational Anthropology – A Foundational Study in Light of Islamic Educational Sources. Unpublished doctoral dissertation. Islamic University, Madinah.

Amer, Tariq Abdul Raouf. (2008). Foundations of Education: Social, Cultural, and Economic. n.d.

Ben Hedia,Miftah, and Hichour, Muhammad Lamine.(2021).Methodological Obstacles to Anthropological Research in Arab Studies. Abhath Journal, (in Arabic).Vol. 6, No. 2, pp. 513–528.

Boulqadam, Samira. (2018). Educational Anthropology and Issues of School Institutions. Journal of Anthropology of Religions, (in Arabic). Vol. 14, No. 1, pp. 180–199.

Da'bas, Muhammad. (1991). Education and Society: A Study in Educational Anthropology. Dar Al-Ma'arif: Alexandria.

Ghani, Hanaa. An Introduction to Educational Anthropology: Private Education in the Arab World: The Egyptian Experience as a Model. Academic Research Center: Iraq.

Ghunaim, Ibrahim. (2022). Research Trends in the Field of Foundations of Education: An Analytical Study. Journal of the College of Education, (in Arabic). Vol. 88, No. 4, pp. 1421–1475.

Hajar, Khalid. (2009). Ethics of Anthropological Research: Aims, Obstacles, and Requirements for Effective Commitment. Umm Al-Qura University Journal of Social Sciences, (in Arabic). Vol. 1, No. 2, pp. 12–71.

Hawala, Suhair. (2003). Basic Principles in the Sociology of Education. Riyadh: International Publishing House.

Hijab, Salwa. (2023). Future Visions in Applied Anthropology: Challenges of Western Heritage and Opportunities of Arab Heritage. Misr University Journal of Humanities, (in Arabic). Vol. 3, No. 4, pp. 45–161.

Ibn Qila, Sulayman. (2017). The Reality of Anthropology in the Algerian University After More Than a Quarter Century of Academic Recognition. Journal of Social Change, No. 3, pp. 145–164.

Khawani, Khalid. (2021). The Anthropological Method and its Tools: Between Theory and Application. Comprehensive Journal of Educational Sciences, (in Arabic). Vol. 4, No. 2, pp. 376–392.

Mabrouk, Sanaa. (2022). An Analytical View of the Features of the Development of Social Anthropology: Subject Matter, Methods, and Fields. National Social Journal, (in Arabic). Vol. 59, No. 2, pp. 47–82.

Majma‘ al-Luga al-‘Arabiya. Al-Mu‘jam Al-Wasit (The Concise Dictionary). Cairo: Arabic Language Academy, 1405 AH, Vol. 1.

Morsi, Muhammad. (1993). Foundations of Education. Cairo: Alam Al-Kutub.

Qutait, Adnan. (2021). Ethnography as a Methodology for Qualitative Educational Research: A Theoretical Study. Journal of Educational Research, (in Arabic). Vol. 20, No. 40, pp. 138–174.

Watfa, Ali. (2011). Anthropology: A Science in Development. Arabic Translation, (in Arabic). Vol. 21, No. 41, pp. 97–131.

# إطار تنظيمي للحوكمة إدارة المخاطر والامتثال المؤسسي في الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية

**د. باسم بن إبراهيم المحيميد**

قسم الإدارة التربوية – كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية –المملكة العربية السعودية

# إطار تنظيمي للحوكمة إدارة المخاطر والامتثال المؤسسي في الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية

د. باسم بن إبراهيم المحيميد

قسم الإدارة التربوية – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - المملكة العربية السعودية

تاريخ تقديم البحث: ١٤٤٧/١١/٣٠ هـ تاريخ قبول البحث: ١٤٤٨/٠٢/٠٩ هـ

**ملخص الدراسة:**

هدفت الدراسة إلى تشخيص واقع تطبيق الحوكمة المؤسسية والامتثال وإدارة المخاطر في الجامعات الحكومية السعودية، وتحديد المتطلبات التنظيمية اللازمة لبناء إطار تنظيمي فعال يدمج بينها، وصولاً إلى بناء إطار تنظيمي مقترح يتوافق مع رؤية المملكة ٢٠٣٠. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي. شمل مجتمع الدراسة (٧٣٦) قيادياً، وطُبقت الدراسة على عينة عشوائية طبقية بلغت (٢٥٢) من القيادات الأكاديمية والإدارية؛ في خمس جامعات سعودية (الملك عبد العزيز، والملك خالد، والأميرة نورة، وتبوك، والإمام عبد الرحمن بن فيصل). وتم الاعتماد على الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات خلال العام الجامعي ١٤٤٦هـ. وأظهرت النتائج أن واقع تطبيق الحوكمة المؤسسية في الجامعات جاء بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي (٣,١٠)، كما أظهرت النتائج بأن متطلبات التنظيمية لبناء الإطار المقترح جاءت بدرجة موافقة (مرتفع) بمتوسط حسابي (٤,١٨). وخلصت الدراسة إلى بناء إطار تنظيمي مقترح يرتكز على أبعاد تشريعية، وتقنية، وبشرية، ويتبنى مصفوفة الصلاحيات (RACI)للربط الهيكلي بين وحدات الحوكمة والمخاطر والالتزام. أوصت الدراسة بضرورة تبني الإطار المقترح، وبناء منصات رقمية موحدة لإدارة (GRC)لضمان المراقبة اللحظية للأداء، مع تعزيز منظومة الشفافية والمساءلة ونشر ثقافة التفكير المبني على المخاطر لدى القيادات الجامعية.

**الكلمات المفتاحية:** التنظيمي؛ الحوكمة؛ إدارة المخاطر؛ الامتثال المؤسسي.

# An Organizational Framework For Institutional Governance, Risk Management, And Compliance (Grc) In Saudi Public Universities

**Dr. Basem Ibrahim Almohameed**
Department Educational Administration – Faculty Education
Imam Muhammad bin Saud Islamic University - Saudi Arabia

**Abstract:**

This study aimed to diagnose the current status of institutional governance, risk management, and compliance in Saudi public universities. It also sought to identify the regulatory requirements necessary for building an effective integrated framework, ultimately leading to the development of a proposed organizational framework aligned with Saudi Vision 2030. The study adopted a descriptive survey research design. The study population comprised 736 leaders, and the instrument was administered to a stratified random sample of 252 academic and administrative leaders across five Saudi universities: King Abdulaziz University, King Khalid University, Princess Nourah bint Abdulrahman University, University of Tabuk, and Imam Abdulrahman Bin Faisal University. A questionnaire was utilized as the primary data collection tool during the academic year 1446 AH. The findings revealed that the implementation of institutional governance in the universities was at a moderate level, with a mean score of 3.10. Additionally, the results indicated that the regulatory requirements for constructing the proposed framework received a high level of agreement, with a mean score of 4.18. The study concluded by designing a proposed organizational framework based on legislative, technological, and human dimensions, which adopts the RACI matrix to structurally link governance, risk, and compliance units. The study recommended the adoption of the proposed framework, the development of unified digital platforms for GRC management to ensure real-time performance monitoring, and the enhancement of transparency and accountability while fostering a culture of risk-based thinking among university leadership.

**key words:** organizational framework, governance, risk management, institutional compliance.

**المقدمة:**

يشهد قطاع التعليم العالي في العصر الراهن تحولات جذرية فرضتها موجات العولمة المتلاحقة، التي أعادت صياغة الأدوار التقليدية للجامعات من مجرد محاضن معرفية إلى مؤسسات إنتاجية كبرى تتطلب كفاءة عالية في الإدارة والتشغيل لضمان استدامتها وتنافسيتها الدولية، وفي خضم هذه التحولات، برز مفهوم الحوكمة المؤسسية كركيزة أساسية تضمن التوازن بين استقلالية القرار الأكاديمي ومتطلبات المساءلة والشفافية أمام أصحاب المصلحة والمجتمع.

فقد فرضت الأزمات التقنية ضرورة تبني أطر تتجاوز الرقابة التقليدية لإدارة استباقية للمخاطر وامتثال صارم للتشريعات، مما جعل حوكمة المخاطر والامتثال المؤسسي ضرورة ملحة لتحقيق الانضباط المؤسسي (Rusdi et al., 2023)، وتبرز إدارة المخاطر كجزء أصيل من الحوكمة؛ حيث يوجد ارتباط قوي بين ممارسات إدارة المخاطر وفعالية مراحل التدقيق المؤسسي (Wang, 2024)؛ كما تتطلب مواجهة التحديات المستقبلية عدسة تجمع بين الحوكمة والامتثال لضمان استدامة المؤسسات التعليمية (Thanalerdsopit et al., 2014)، وقد أظهرت نتائج دراسة (٢٠٢٤) Wang أن تقييم المخاطر يقلل احتمالات الفشل البرامجي، كما أكدت دراسة Filho et al (٢٠٢٣) أن الحوكمة ضمان لاستدامة المبادرات الكبرى، وبينت دراسة (٢٠٢٤) Aryati أن (GRC) يمثل درعاً واقياً أمام الأزمات السيبرانية، كما أشارت دراسة ديلمي (٢٠٢١) إلى أن التقييم المستمر يمنع الانحراف عن الأهداف، وتوصلت دراسة (٢٠١٤) .Thanalerdsopit et al إلى حاجة الجامعات المستقلة لأطر حوكمة صارمة لتعويض الرقابة الحكومية المباشرة.

لذلك؛ امتد مفهوم الامتثال ليشمل المعايير الأكاديمية والقيم الأخلاقية؛ حيث تسهم "المساءلة المفتوحة" في تعزيز صلة التعليم العالي بالتنمية المستدامة (Teter & Balser, 2025)، فغياب التكامل بين وظائف الحوكمة والمخاطر يؤدي إلى تشتت الجهود الرقابية (Sudrajat, 2025)، بينما تعزز البنية الرقمية القوية والحوكمة وإدارة المخاطر والامتثال على تحسين الأداء المؤسسي ( Aryati, 2024).

وتأسيساً على ما تقدم، فقد أوصت عدد من الدراسات بتبني مداخل تكاملية؛ حيث أوصت دراسة حسين وآخرين (٢٠٢٤) بتمكين القيادة وتطبيق أنظمة تقنية، وأوصت دراسة كريري (٢٠٢٠) بوضع وصف وظيفي وفق عناصر (GRC)، كما أكدت توصيات دراسة (٢٠٢٣) .Rusdi et al على دمج الحوكمة بنظم الجودة لمواجهة المتغيرات، وتوصلت دراسة (٢٠٢٤) Hussen & Onia إلى تبني مدخل شمولي يدمج الشفافية والتحول الرقمي، وأوصت دراسة Filho et al. (2020) بتوفير الموارد الكافية لدعم سياسات المساءلة لضمان استدامة الإجراءات التنظيمية داخل الجامعات.

وعلى الرغم من التأصيل النظري، فإن التطبيق الفعلي يواجه عوائق بنيوية تستدعي بحثاً أعمق؛ حيث أشارت دراسة (٢٠١٥) De Haes & Van Grembergen إلى وجود فجوة بين الفهم النظري وآليات التنفيذ، وأكد دراسة Wibowo(٢٠٢٣) أن النجاح يتطلب تغييراً ثقافياً قبل اللوائح، بينما بينت دراسة (٢٠٢٢) .Filho et al أن نقص الموارد يعطل تنفيذ سياسات الحوكمة، وأظهرت نتائج دراسة (٢٠٢٥) Li & Ali حاجة الجامعات لمرونة أكبر لاستيعاب إدارة المخاطر، وهو ما يتفق مع دراسة كاظم ونصيف (٢٠١٩) حول

أهمية التوازن بين الرقابة والحرية الأكاديمية، كما أكد دراسة Choubey (2018) & Bhargava على ضرورة التكامل بين الحوكمة والمخاطر والامتثال المؤسسي وفق التشريعات المحلية، وأظهرت نتائج دراسة (٢٠٢٣) .Rusdi et al أن غياب النموذج الموحد للتكامل يؤدي لتباين الأداء. ومن ناحية أخرى، توصلت دراسة عبد العال (٢٠٢٤) إلى أن التميز يتطلب دمج معايير (GRC) في الإستراتيجية الجامعية؛ وضرورة وجود آليات تربط الحوكمة بالسمعة، فيما أوضح (٢٠٢٣) Wibowo أن المقارنات الدولية تفيد في تجنب أخطاء التطبيق، وهو ما تسعى الدراسة الحالية لتحقيقه بصياغة إطار تنظيمي مبتكر.

ويتضح مما سبق، أن صياغة إطار تنظيمي للحوكمة والمخاطر والامتثال المؤسسي أصبحت ضرورة إستراتيجية تفرضها مرحلة تحول الجامعات السعودية وتدفعها رؤية المملكة ٢٠٣٠ نحو الشفافية والكفاءة، وبناءً على تحليل الدراسات السابقة، يظهر أن غياب التنسيق بين هذه الأبعاد قد يؤدي لهدر الموارد وضعف الرقابة، مما يتطلب تدخلاً بحثياً يقدم إطاراً يربط الممارسات العالمية بالخصوصية الوطنية، ومن هنا، تبرز أهمية الدراسة الحالية في تقديم معالجة علمية تسهم في رسم خارطة طريق نحو التكامل المنشود، بما يضمن التميز الأكاديمي والاستقرار المؤسسي للجامعات الحكومية في ظل التحولات الكبرى بالمملكة.

**مشكلة الدراسة:**

يشهد التعليم العالي تحولات عالمية كبرى أعادت صياغة أدوار الجامعات كمؤسسات إنتاجية ومعرفية تتطلب كفاءة إدارية عالية لضمان تنافسيتها في ظل اقتصاد المعرفة والعولمة، وبرزت الحوكمة المؤسسية كركيزة توازن بين استقلالية القرار الأكاديمي ومتطلبات المساءلة والشفافية، كما فرضت الثورة الرقمية والأزمات التقنية

ضرورة تبني أطر إدارية حديثة تتجاوز أنماط الرقابة التقليدية نحو إدارة استباقية للمخاطر وامتثال صارم للتشريعات، مما جعل دمج نموذج (الحوكمة، المخاطر، والامتثال) ضرورة ملحة لتحقيق الانضباط المؤسسي والاستدامة.

ويمثل هذا التوجه إطاراً عاماً؛ حيث تمر الجامعات السعودية بمرحلة مفصلية من الاستقلال المالي والإداري وفق نظامها الجديد، مما يفرض تحديات تنظيمية تستوجب آليات رقابية متقدمة؛ فقد أشارت دراسة (٢٠٢٣) .Rusdi et al إلى أن التكامل بين التدقيق والمخاطر يسهم في رصد الخلل التنظيمي مبكراً، كما توصلت دراسة العمر (٢٠٢٦) إلى وجود ارتباط وثيق بين تكامل نموذج (GRC) وتعزيز السمعة التنظيمية للمؤسسات الحكومية السعودية، ومن ناحية أخرى، أشارت دراسة (٢٠٢٤) Onia & Hussen إلى أن الرقمنة تمثل متطلباً تقنياً لا غنى عنه لتفعيل مبادئ الحوكمة، بينما بينت دراسة (٢٠٢٠) Filho et al بأن الحوكمة الفعالة تعد المحرك الأساسي لدمج أهداف التنمية المستدامة بالإستراتيجيات الجامعية، كما أكدت دراسة (٢٠٢٥) Ali & Li بأن دمج ممارسات الحوكمة يحسن من كفاءة القرارات الإستراتيجية المؤسسية.

وفي هذا السياق، يكشف التحليل النقدي لواقع الإدارة الجامعية عن وجود فجوة تنظيمية تتمثل في ممارسة وظائف الحوكمة والمخاطر والامتثال كجزر منعزلة، وهو ما أثبته نتائج دراسة موسى والمرسي (٢٠٢٥) من وجود تداخل في المهام الرقابية وضعف في التنسيق التكاملي، مما قد يؤدي لهدر الموارد وضعف الكفاءة المؤسسية، وبالرغم من جهود الجامعات السعودية في مواكبة رؤية المملكة ٢٠٣٠، فإن الدراسات المحلية؛ كدراسة عبد العال (٢٠٢٤) ودراسة كريري (٢٠٢٠) ما تزال تشير إلى فجوات في التطبيق العملي للنماذج التكاملية، وحاجة ماسة لوصف

وظيفي وأدوات تشخيصية ترصد واقع هذا التكامل في ظل التحولات الرقمية المتسارعة، علاوة على ذلك، أكدت الدراسة سايح (٢٠٢٠) على أن الإدارة العليا تظل المحرك الأساسي لتفعيل هذا التكامل بين الحوكمة والمخاطر والامتثال المؤسسي، كما أكدت على ضرورة تعزيز الدور الإستراتيجي للرقابة الداخلية لضمان التطبيق الأمثل، بينما بينت دراسة Wang (٢٠٢٤) وجود علاقة ارتباطية قوية ودالة إحصائياً بين ممارسات إدارة المخاطر وفعالية مراحل التدقيق، مما يستوجب تبني نهج متكامل يربط بينهما لتحقيق التميز التشغيلي، وفي ذات الإطار، بينت دراسة Aryati (٢٠٢٤) أن التكامل الحقيقي يتطلب بيئة رقمية داعمة تتيح تدفق البيانات وتنسيق القرارات، مشيرة إلى أن التكنولوجيا عنصر جوهري وليس مجرد عامل مساعد.

علاوة على ذلك، فقد جاءت التوصيات العلمية في الأدبيات الحديثة لتقطع بوجود خلل يستوجب المعالجة؛ حيث دعت دراسة روسدي وآخرين Rusdi et al. (٢٠٢٣) بوضوح إلى ضرورة دمج مفاهيم الحوكمة الرشيدة مع نظم ضمان الجودة الشاملة لمواجهة المتغيرات العالمية، كما أوصت دراسة Onia & Hussen (٢٠٢٤) بتبني مدخل شمولي يدمج بين الشفافية والمساءلة والتحول الرقمي للتغلب على معوقات الأرشفة وضعف البنية التحتية، ومن منظور استدامة الموارد، طالبت دراسة Filho et al (٢٠٢٠) بضرورة توفير الموارد الكافية لدعم تنفيذ أطر السياسات لضمان استدامة الإجراءات التنظيمية، فيما شددت دراسة سوسانتو وآخرين (٢٠٢٥) على وجوب بناء أنظمة معلومات متكاملة لتعزيز التزام القيادة نحو ثقافة تنظيمية خاضعة للمساءلة، وتأكيداً على هذا الاحتياج، ينبغي دراسة المشكلات المعاصرة التي تعوق كفاءة الامتثال لضمان المواءمة المستمرة مع

القوانين المتغيرة، مما يثبت أن المشكلة قائمة وتتطلب إطاراً تنظيمياً يجمع هذه الشتات الإداري.

وتأسيساً على ما سبق، تتحدد مشكلة الدراسة في ضعف التكامل البنيوي والتقني بين ممارسات الحوكمة وإدارة المخاطر والامتثال المؤسسي في الجامعات الحكومية السعودية، مما قد يؤثر سلباً على قدرتها في تحقيق مستهدفات الكفاءة والتميز، ومن هنا تبرز الحاجة الماسة لصياغة إطار تنظيمي متكامل يسد هذه الفجوة الإدارية والبحثية، ويمكن بلورة هذه المشكلة في السؤال الرئيس التالي: **"ما الإطار التنظيمي المقترح للحوكمة والمخاطر والامتثال المؤسسي لتعزيز الكفاءة في الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية؟"**

**أسئلة الدراسة:**

- ما واقع تطبيق الحوكمة المؤسسية في الجامعات الحكومية السعودية من حيث الهياكل والسياسات والصلاحيات من وجهة نظر كلٍّ من عميد، وكيل عمادة، ومدراء ومشرفي العموم للإدارات والوحدات؟
- ما مستوى تطبيق متطلبات الامتثال وإدارة المخاطر والرقابة الداخلية (الأنظمة، والالتزام التنظيمي، والرقابة، وإدارة المخاطر) في الجامعات الحكومية السعودية من وجهة نظر أفراد الدراسة؟
- ما المتطلبات التنظيمية اللازمة لبناء إطار فعال يدمج بين الحوكمة والمخاطر والامتثال في البيئة الجامعية من وجهة نظر أفراد الدراسة؟
- ما الإطار التنظيمي المقترح لتعزيز التكامل بين الحوكمة وإدارة المخاطر والامتثال المؤسسي في الجامعات الحكومية السعودية بما يرفع من كفاءتها؟

**أهداف الدراسة:**

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تشخيص واقع ممارسات الحوكمة المؤسسية في الجامعات الحكومية السعودية وتحديد مدى مواءمة هياكلها مع الأنظمة الحديثة من وجهة نظر أفراد الدراسة.
- الكشف عن مستوى الالتزام بمتطلبات الامتثال وإدارة المخاطر والرقابة الداخلية (الأنظمة، والالتزام التنظيمي، والرقابة، وإدارة المخاطر) في المؤسسات الجامعية محل الدراسة من وجهة نظر أفراد الدراسة.
- استقصاء المتطلبات الإدارية والتقنية والبشرية الضرورية لتفعيل نموذج تكاملي للحوكمة وإدارة المخاطر والامتثال في الجامعات من وجهة نظر أفراد الدراسة.
- تقديم إطار تنظيمي مقترح يسهم في تعزيز ممارسات الحوكمة وإدارة المخاطر والامتثال لضمان ريادة وكفاءة الجامعات السعودية.

**أهمية الدراسة:**

**أولًا: الأهمية العلمية (النظرية):**

- إثراء الفكر التربوي بتقديم إطار نظري يدمج بين الحوكمة والمخاطر والامتثال، لدعم تطوير الأنظمة الإدارية التعليمية.
- مواكبة نماذج الحوكمة الحديثة بما يتسق مع التوجهات العالمية وتعزيز استقلالية الجامعات ورفع كفاءة أدائها التنظيمي.
- توفير أداة قياس علمية محكمة لقياس مستوى الامتثال والحوكمة، مما يدعم الباحثين في رصد التقدم المحرز بالجامعات وفق مؤشرات الأداء.

- استشراف مستقبل الإدارة الجامعية والتحول من الرقابة التقليدية إلى الحوكمة الاستباقية، وهو ما يتوافق مع تطلعات الرؤية في بناء مؤسسات تعليمية مرنة ومستدامة.

**ثانيًا: الأهمية العملية (التطبيقية)**: تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة في التالي:

- تمد الدراسة قيادات التعليم العالي بإطار تنظيمي مقترح ويحقق تطلعات رؤية المملكة ٢٠٣٠ في تعزيز المساءلة والشفافية.
- توفر الدراسة دليلاً إجرائياً يساعد القيادات في إدارة المخاطر الأكاديمية والمالية بفعالية، مما يضمن تحقيق أهداف مؤسساتهم الإستراتيجية وفق معايير التميز الوطنية.
- دعم مديرو إدارات المخاطر والالتزام للاستفادة من نتائج الدراسة في توحيد الجهود الرقابية ومنع التداخل التنظيمي، ويرفع من جودة المخرجات الإدارية والأكاديمية للجامعة.
- تسهم الدراسة في نشر ثقافة الامتثال والنزاهة بين منسوبي الجامعة، مما يخلق بيئة عمل محفزة تتسم بالعدالة والوضوح.

**حدود الدراسة:**

تحددت الدراسة في الحدود التالية:

**الحد الموضوعي**: اقتصرت الدراسة على بناء إطار تنظيمي مقترح يدمج بين الحوكمة إدارة المخاطر والامتثال؛ وذلك لضرورة إيجاد مظلة إدارية موحدة تعالج تشتت الأدوار الرقابية في البيئة الجامعية.

**الحد المكاني**: اقتصرت الدراسة على جميع القيادات الأكاديمية والإدارية وهم: (العمداء ووكيل عمادة ومدراء ومشرفو العموم) والبالغ عددهم (٧٣٦) قائدًا؛ في

الجامعات السعودية الحكومية؛ وهي: (جامعة الملك عبد العزيز، جامعة الملك خالد، جامعة تبوك، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل)؛ ويرجع اختيار الباحث للجامعات الخمس كونها تمثل التنوع الجغرافي للتعليم الجامعي السعودي وتفاوت الجامعات محل الدراسة من حيث الأقدمية والحجم.

**الحد الزماني**: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٦هـ.

**حد تعميم النتائج**: يرتبط تعميم نتائج الدراسة الحالية وإطارها المقترح بالتباين التنظيمي بين الجامعات؛ إذ إن تفاوتها في مراحل تطبيق يضع حداً منهجياً أمام التعميم المطلق، فالجامعات المتقدمة في الاستقلالية وتفعيل مجالس أمنائها تمتلك جاهزية أعلى لتبني نموذج (GRC) وأتمتته مقارنة بالجامعات الانتقالية، مما يجعل كفاءة سحب النتائج وتعميمها مشروطة دائماً بمستوى نضج الحوكمة والجاهزية الرقمية والإدارية لكل مؤسسة على حدة.

**مصطلحات الدراسة:**

تحددت المصطلحات الأساسية للدراسة في التالي:

**إطار تنظيمي**: يُعرف بأنه: الهيكل الذي يعالج عمليات صنع القرار ومشاركة أصحاب المصلحة، ويوفر الأسس اللازمة لتخصيص الموارد الإستراتيجية، مما يسهم في تحسين التخطيط التربوي والفعالية المؤسسية الشاملة في المؤسسات التعليمية (Ali & Li, 2025).

ويعرف إجرائياً بأنه: هيكل إداري ومنهجي مقترح، يتكون من مجموعة السياسات، والقواعد، والعمليات المتكاملة التي تهدف إلى توحيد جهود الحوكمة وإدارة المخاطر والامتثال تحت مظلة واحدة داخل الجامعات الحكومية السعودية. ويُقاس في هذه الدراسة من خلال الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة في المحور

الثالث، والتي تعكس الاحتياجات (التشريعية، والإدارية، والتقنية، والبشرية، والثقافية) اللازمة لمأسسة العمل الرقابي وضمان كفاءة الأداء المؤسسي.

**الحوكمة والمخاطر والامتثال المؤسسي:** تعرف الحوكمة والمخاطر والامتثال المؤسسي بأنها: "التنسيق بين أنشطة المؤسسة لدعم عمليات التحسين والتطوير من خلال تحسين فعالية إدارة المخاطر، وإجراءات الرقابة والحوكمة، وكذلك الالتزام بالأنظمة واللوائح" (عبد العال، ٢٠٢٤، ص. ٥٤).

وتعرف إجرائياً بأنها: مجموعة ممارسات القيادات بالجامعات الحكومية السعودية (عميد، وكيل عمادة، ومديرو إدارات) التي تُشكل منظومة عمل تكاملية تهدف إلى ضمان اتخاذ قرارات رشيدة (حوكمة)، وتوقع التهديدات ومعالجتها استباقياً (مخاطر)، والالتزام التام بالأنظمة واللوائح الوطنية (امتثال). وتُقاس هذه الممارسات من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد العينة في محاور أداة الدراسة (الاستبانة)، والتي تغطي أبعاد (الهياكل التنظيمية، والسياسات واللوائح، والمساءلة والشفافية، والرقابة الداخلية، وإدارة المخاطر)؛ لضمان تحقيق النزاهة المؤسسية وحماية الأصول وتعزيز السمعة التنافسية للجامعة.

**ثانياً: الإطار النظري والدراسات السابقة:**

**الإطار النظري:**

**مفهوم الحوكمة والمخاطر والامتثال المؤسسي:**

يستخدم العديد من الباحثين والمؤسسات مصطلح (GRC) اختصاراً لكل من: الحوكمة (Governance) ويرمز لها بالحرف G، والمخاطر (Risk) ويرمز لها بالحرف R، والامتثال (Compliance) ويرمز لها بالحرف C؛ وذلك كمصطلح لتكامل وتناسق هذه المجموعة من العمليات ضمن وتحت مظلة واحدة

(حسين وآخرون، ٢٠٢٤، ص.٣٤٩). ويعد مدخل (GRC)، الذي يشير إلى "التكامل بين مبادئ الحوكمة وإدارة المخاطر والامتثال، من النماذج التي تتصف بالحداثة النسبية، وبالرغم من اهتمام الكثيرين به، فإنه لا يزال قيد البحث والتطوير بصفة عامة، والتطبيق بالمؤسسات التعليمية بصفة خاصة" (عبد العال، ٢٠٢٤، ص.٥٥).

وتُعرف تقنية الحوكمة وإدارة المخاطر والامتثال بأنها: " نهج متكامل يعمل على زيادة كفاءة وفاعلية المؤسسات، عن طريق دمج الأنشطة المشتركة بين الحوكمة وإدارة المخاطر والامتثال، بما يضمن المواءمة بين الإستراتيجيات، والعمليات، والتكنولوجيا، والموارد البشرية داخل المؤسسة" (سايح، ٢٠٢٠، ص.٢٧٤). ويعرفه حسين وآخرون (٢٠٢٥) بأنه: "نهج متكامل يعمل على زيادة كفاءة وفاعلية المؤسسات، عن طريق دمج الأنشطة المشتركة بين الحوكمة وإدارة المخاطر والامتثال؛ بما يضمن تطبيق المؤسسة لقواعد الحوكمة في ظل قابليتها لتحمل المخاطر، وتطبيقها للسياسات الداخلية والخارجية، وذلك من خلال المواءمة بين الإستراتيجيات، والعمليات، والتكنولوجيا، والموارد البشرية داخل المؤسسة. وبالتالي تحسين كفاءتها وفاعليتها من خلال تقديم الدعم تلقائياً عند مشاركة البيانات والمعلومات والتقنيات الفنية المتاحة" (ص.٣٤٧).

**التطور التاريخي للتكامل بين الحوكمة والمخاطر والامتثال المؤسسي:**

على الرغم من قِدَم مفاهيم الحوكمة والمخاطر والالتزام، فإن الحوكمة والمخاطر والامتثال المؤسسي برز كإطار متكامل عام ٢٠٠٢م استجابةً للأزمات المالية وحالات الاحتيال المؤسسي، مما ساعد الإدارة العليا على تعزيز المساءلة وحماية السمعة التنظيمية عبر نهج شمولي وموحد (Hardy & Leonard, 2011)؛

حيث ركز بوضوح على الربط الوظيفي بين أنظمة الحوكمة وإدارة المخاطر والالتزام، وهو ما دفع المؤسسات لتبني برمجيات متخصصة لأتمتة هذه الجهود وضمان كفاءتها (Racz et al., 2011).

وقد مرّ التكامل بين الحوكمة والمخاطر والامتثال المؤسسي بخمس مراحل تطويرية بدأت بالتركيز على الضوابط الداخلية والتقارير المالية، ثم مرحلة الريادة التقنية وتوحيد بنية المعلومات، وصولاً إلى هندسة التكامل ودمجه العميق في العمليات المؤسسية، وفي المرحلة الحالية، تحول النموذج نحو الرشاقة عبر تقنيات مرنة تشرك المؤسسة بكاملها، لينتقل أخيراً إلى مرحلة النموذج التكاملي المعرفي التي توظف الذكاء الاصطناعي والتحليلات التنبؤية لدعم اتخاذ القرارات الاستباقية ( The GRC Pundit Blog, 2023).

وتمثل المحطة التاريخية الأولى لتأسيس المنظومة التكاملية للحوكمة والمخاطر والامتثال (GRC) رداً تشريعياً صارماً إثر الانهيارات المالية العالمية الكبرى في مطلع الألفية، والتي كشفت عن ثغرات رقابية حادة فرضت صدور قوانين سيادية حازمة كقانون "ساربينز-أوكسلي" لعام ٢٠٠٢ لضبط التقارير المالية والتدقيق، ليتبلور الإطار رسمياً كبنية موحدة تجمع تلك الأبعاد الثلاثة لإنهاء عهد الجزر التنظيمية المعزولة وسد فجوات المساءلة المؤسسية (Kāẓim & Nṣyf, 2019).

ومع حلول الأزمة المالية لعام ٢٠٠٨، انتقل الإطار إلى محطة الريادة التقنية وتوحيد بنية المعلومات بعد أن ثبت عملياً عدم كفاية الامتثال القانوني الشكلي لحماية الكيانات دون إدارة حقيقية للمخاطر الإستراتيجية، مما تسبب في فيضان من اللوائح المتلاحقة التي أدت لظاهرة "إرهاق الامتثال"، وهو ما دفع المؤسسات إستراتيجياً نحو تبني برمجيات وأنظمة معلوماتية متخصصة لتوحيد مستودعات

البيانات وإلغاء الازدواجية التنظيمية بين القطاعات الإدارية المتعددة ( De Haes & Van Grembergen, 2015).

وقد قاد هذا النضج التكنولوجي المنظمات المعاصرة نحو هندسة عمليات التكامل ودمجها بعمق في صلب الأنشطة التشغيلية واليومية للمؤسسات، بحيث لم يعد الإطار وظيفة تابعة لقطاع تكنولوجيا المعلومات أو الشؤون القانونية فحسب، بل ركيزة لغرس ثقافة الالتزام الذاتي وتحديد خطوط الدفاع الرقابية، وبدأت مؤسسات التعليم العالي والجامعات الرائدة تتلمس هذا النموذج التكاملي كآلية مرنة لضمان استقلاليتها الأكاديمية المسؤولة ومواجهة المتغيرات البيئية العنيفة بكفاءة (Choubey & Bhargava, 2018; Thanalerdsopit et al., 2014).

وفي العقد الحالي، فرضت التحديات الكونية المتسارعة كالأزمات الطارئة وتهديدات الأمن السيبراني تحولاً جذرياً نحو "الرشاقة التنظيمية" من خلال توفير ضمانات متكاملة ومشتركة للحوكمة والمخاطر؛ حيث تجاوز النموذج فكرة الرقابة المركزية الضيقة ليصبح ثقافة شمولية تمكن كافة المنسوبين والقيادات التربوية والإدارية من تتبع مستويات الامتثال والإبلاغ اللحظي عن التهديدات التشغيلية عبر واجهات تقنية مرنة تسهم في تسريع اتخاذ القرار الإستراتيجي وصيانة الأصول المؤسسية (Karīrī, 2020; Wibowo et al., 2022).

وتتويجاً لهذا المسار التاريخي، استقر الإطار في مرحلته الحالية على النموذج المعرفي الذكي المعتمد على أتمتة كافة أدوات التدقيق والرقابة وتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي والتحليلات التنبؤية، مما أتاح ربط الأداء المالي والتشغيلي بنجاح بالقدرات الرقمية للإدارة المعاصرة، وتحول دور المنظومة من الدفاعي إلى التمكيني الاستباقي الذي تسعى الجامعات الحكومية لتبنيه لصياغة إستراتيجياتها وحماية النزاهة

وتعزيز سمعتها التنظيمية بناءً على حقائق ومؤشرات أداء كمية وموثوقة ( Aryati & Dewi, 2024; Mūsá & al-Mrsy, 2025).

**أهداف الحوكمة والمخاطر والامتثال المؤسسي:**

يتمثل هدف الحوكمة والمخاطر والامتثال المؤسسي في تحسين أداء العمليات وضمان تطبيق القواعد المؤسسية، مع المواءمة بين إستراتيجياتها وقابليتها لتحمل المخاطر، ويتم تطبيق التكامل بين الحوكمة والمخاطر والامتثال المؤسسي من خلال الربط بين أربعة عناصر رئيسة، هي: الإستراتيجيات، والعمليات، والموارد البشرية، والتقنيات الداعمة؛ بما يضمن تحقيق المزايا التنافسية وتعزيز السمعة التنظيمية (عبد العال، ٢٠٢٤)، كما تسعى الجامعات من خلال هذا التكامل إلى ترسيخ مبادئ الشفافية والمساءلة والأخلاقيات المهنية لمواجهة المتغيرات العالمية بكفاءة (Rusdi et al., 2023)

كما يهدف النظام إلى حماية النزاهة الأكاديمية والقانونية للمؤسسات التعليمية عبر نظام امتثال شامل يضمن الالتزام بالمتطلبات التشريعية، وأوضحت دراسة (٢٠٢٥) Fazylova أن تعزيز هذا النظام يساعد المؤسسات على تحسين جودة المخرجات التعليمية التي تعد أساساً للتطور الاجتماعي والمهني للفرد، وبينت دراسة (٢٠٢٥) Alhamad & Hayat أن هذا التوجه إلى تفعيل دور مجالس الطلبة والمنصات الرقمية كشركاء أساسيين في عمليات ضمان الجودة الشاملة.

ويتضح مما سبق أن التكامل المؤسسي بين أبعاد الحوكمة وإدارة المخاطر والالتزام لا يمثل مجرد إجراء رقابي جامد، بل هو إستراتيجية حتمية تتقاطع في صلبها أهداف هذه الدراسة وأهميتها التطبيقية لإعادة هندسة العمليات الأكاديمية والإدارية. إن الانتقال من نمط الرقابة التقليدية اللاحقة إلى الإدارة الاستباقية المبنية على التفكير في المخاطر عبر المنصات الرقمية الموحدة، يُعد الضمانة الحقيقية لحماية

النزاهة الأكاديمية وتفعيل آليات الشفافية والمساءلة، وهذا التوجه يدعم بشكل مباشر كفاءة الأداء التنظيمي في الجامعات، ويسهم في تحسين جودة المخرجات التعليمية بما يتسق تماماً مع استقلالية مؤسسات التعليم العالي ومستهدفات التحول الوطني.

**أهمية التكامل بين الحوكمة والمخاطر والامتثال المؤسسي:**

تكمن أهمية التكامل في معالجة أطر الحوكمة لعمليات صنع القرار، وتعزيز مشاركة أصحاب المصلحة، وتخصيص الموارد الإستراتيجية بفعالية تضمن تحسين الأداء المؤسسي واتخاذ القرار (Ali & Li, 2025)، كما تبرز هذه الأهمية في توفير القاعدة الأساسية لضمان استدامة الإجراءات التنظيمية والتشريعية في مواجهة التحديات البيئية والمجتمعية المتزايدة (Filho et al., 2020).

ويكتسب التكامل أهميته من خلال مواكبة التوجهات الحديثة التي تفرض تحولات جذرية في كيفية فهم الأداء المؤسسي وقياسه وربط الإنجازات بالتحديات الراهنة (Stensaker& Huisman, 2022)، وتتجلى هذه الأهمية في تعزيز شرعية الجامعات وقدرتها التنافسية لضمان مواءمة مخرجاتها مع التوقعات المتغيرة للممولين والمجتمع المحلي والدولي (Jongbloed et al., 2018).

وبالإضافة إلى ذلك، تظهر أهمية المنظومة في قدرتها على قياس أبعاد المساءلة المعقدة وتعزيز صلة التعليم العالي بأهداف التنمية المستدامة من خلال نهج المساءلة المفتوحة (Balser & Teter, 2025)، كما تسهم في زيادة الثقة العامة في المؤسسات التعليمية عبر الالتزام بالأخلاقيات الحكومية التي تضمن خلق إدارة نزيهة وخاضعة للمساءلة الشاملة (Prabowo et al., 2025).

**فوائد تطبيق التكامل الحوكمة والمخاطر والامتثال المؤسسي في الجامعات:**

يحقق تطبيق التكامل بين الحوكمة والمخاطر والامتثال المؤسسي فوائد ملموسة في خلق بيئة عمل تعاونية تزيد من الثقة والمشاركة الفعالة في صنع القرار، مما يدعم قدرة الجامعات على المنافسة العالمية (Onia & Hussen, 2024)، كما تسهم ممارسات الحوكمة الرشيدة في زيادة الثقة العامة وخلق إدارة تعليمية نظيفة وفعالة تتسم بالنزاهة والشفافية التامة في كافة مستوياتها (Prabowo et al., 2025).

بالإضافة إلى ذلك، تسهم ممارسات الحوكمة في منع الاحتيال والحد من التجاوزات المالية والإدارية عبر تفعيل دور وحدات الرقابة الداخلية كآلية إستراتيجية لحماية أصول الجامعات (Tjaraka & Larasati, 2025)، كما يسهل هذا الربط عمليات التدقيق الناجحة ويحقق التميز التشغيلي من خلال استخدام التكنولوجيا الحديثة لتبسيط العمليات الإدارية والأكاديمية (Wang, 2024).

علاوة على ذلك، يفيد التكامل في تعزيز الأداء المالي والفعالية الإدارية عبر توفير بيئة رقمية داعمة تضمن تدفق البيانات وتنسيق القرارات بين الوحدات التنظيمية (Aryati, 2024)، كما يسهم في تحسين النتائج الأكاديمية وبناء وحدات تعليمية شاملة تحد من التفاوتات عبر تبني مداخل الإدارة التشاركية الفعالة (Vélez et al., 2025).

وفضلاً عما سبق، يحقق الإطار التنظيمي فوائد جوهرية في ضبط الأداء المؤسسي وضمان تلبية متطلبات الجودة والاحتياجات الضمنية والعلنية لكافة الشركاء في قطاع التعليم (Etoundi, 2024)، كما يساعد في حماية النزاهة

الأكاديمية والقانونية عبر نظام امتثال شامل يضمن الالتزام بالمعايير العالمية وضمان استمرار جودة المخرجات (Fazylova, 2025).

**متطلبات تطبيق التكامل الحوكمة والمخاطر والامتثال المؤسسي في الجامعات:**

يتطلب النجاح في تطبيق التكامل بين الحوكمة والمخاطر والامتثال المؤسسي توفر بيئة رقمية داعمة تتيح تدفق البيانات وتنسيق القرارات، مما يعزز التأثير الإيجابي للمنظومة على الأداء المالي (Aryati, 2024)، كما يستلزم الأمر تطوير ممارسات القيادة وبناء هياكل وثقافات حوكمة حديثة تركز بشكل أساسي على ضمان الجودة والمساءلة الشاملة (Jones & Austin, 2024).

وبالإضافة إلى ذلك، يبرز كمتطلب أساسي وجود ارتباط طردي قوي بين جودة العلاقة بين القائد وأعضاء الفريق وفاعلية ممارسات المساءلة والشفافية داخل الأقسام (Villegas & Otero, 2024)، كما يتطلب الأمر تنسيقاً متكاملاً بين الآليات القانونية والمالية والتكنولوجية لخلق بيئة تعليمية تنافسية تلتزم بالمعايير المحدثة لضمان الجودة (Postoenko & Kyryluk, 2025).

علاوة على ذلك، يستلزم التطبيق رقمنة الخدمات الأكاديمية وتبسيط الإجراءات لزيادة كفاءة العمل، مع ضرورة تعزيز تدريب الكوادر البشرية على المهارات الرقمية وبناء أنظمة معلوماتية متكاملة (Susanto et al., 2025)، كما يتطلب الأمر تعزيز ممارسات الإفصاح عبر الإنترنت واستخدام مؤشرات أداء متخصصة لضمان توافق القرارات مع مبادئ الاستدامة (Handayani, 2025 & Yuhertiana)، ويتطلب التكامل دمج مفاهيم الحوكمة الرشيدة مع نظم ضمان الجودة الشاملة وتعزيز القدرات القيادية لرؤساء الجامعات لمواجهة المتغيرات العالمية بكفاءة ومرونة (Rusdi et al., 2023)، كما يستلزم توفير الموارد الكافية

لدعم تنفيذ أطر السياسات وضمان استدامة الإجراءات التنظيمية والتشريعية داخل الجامعات لتعزيز فاعلية الأداء المؤسسي (Filho et al., 2020).

**الدراسات السابقة:**

**أولاً: الدراسات العربية**

دراسة كاظم ونصيف (٢٠١٩): هدفت إلى استكشاف العلاقة التفاعلية بين حوكمة الشركات وإدارة مخاطر المشروع (ERM)، واعتمدت المنهج الوصفي الاستطلاعي على عينة قصدية مكونة من (٦٠) مختصاً، واستخدمت الاستبانة أداة رئيسة لجمع البيانات، وتوصلت النتائج إلى وجود ارتباط تكاملي وطردي قوي يجمع بين أطر الحوكمة وإدارة المخاطر لتحقيق الانضباط المؤسسي.

دراسة سايح (٢٠٢٠): استهدفت فحص مساهمة التدقيق الداخلي في تجسيد تقنية (GRC) ضمن منظومة حوكمة الشركات الجزائرية، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي على عينة من المدققين الداخليين، واستخدمت الاستبانة والتحليل الإحصائي، وخلصت النتائج إلى أن الإدارة العليا هي المحرك الأساسي لتفعيل هذا النموذج، مؤكدة على أهمية الوعي بالعلاقة التبادلية بين أبعاد الحوكمة والمخاطر والرقابة.

دراسة كريري (٢٠٢٠): هدفت إلى تطوير أداء القيادات التربوية بمنطقة جازان في ضوء نموذج (GRC)، واعتمدت المنهج الوصفي المسحي على عينة مكونة من (٢٦٣) مشرفاً ومشرفة، وطبقت استبانة الممارسات الإدارية، وبينت النتائج أن ممارسة القيادات لهذا النموذج جاءت بدرجة عالية، مما سمح بوضع وصف وظيفي دقيق للقيادات وفق عناصر النموذج التكاملي.

دراسة ديلمي (٢٠٢١): سعت للكشف عن دور التدقيق الداخلي كآلية لتحسين الرقابة وإدارة المخاطر، واتبعت منهج دراسة الحالة بشركة (CALPLAST) مستخدمة المقابلات الشخصية وتحليل الوثائق كأدوات للبحث، وأظهرت النتائج فاعلية التدقيق في تقييم مستويات الامتثال وتحديد الثغرات الرقابية، موصيةً بضرورة إخضاع إدارة المخاطر لإشراف مستمر لضمان استقرار المؤسسة وحوكمتها.

دراسة عبد العال (٢٠٢٤): هدفت إلى وضع آليات مقترحة لتحسين السمعة التنظيمية للجامعات المصرية بتبني نموذج (GRC)، واستخدمت المنهج الوصفي القائم على أسلوب "دلفاي" على عينة من الخبراء الأكاديميين، واستخدمت استطلاع الرأي، وأسفرت النتائج عن أن النموذج التكاملي يعزز الشفافية والنزاهة والمكانة التنافسية، وأوصت بمأسسة هذا النموذج ضمن الغايات الإستراتيجية.

دراسة حسين وآخرين (٢٠٢٤): بحثت في متطلبات تطوير الأداء الإداري بقطاع المعاهد الأزهرية في ضوء تكامل (GRC)، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي للهيكل التنظيمي، واستخدمت تحليل المضمون والوثائق الإدارية، وخلصت النتائج إلى وضع تصور مقترح يرتكز على تعزيز المساءلة والتقييم الاستباقي للمخاطر، مع التأكيد على تطبيق أنظمة تقنية لدعم القيادة.

دراسة موسى والمرسي (٢٠٢٥): حللت واقع التكامل بين الحوكمة والمخاطر والامتثال من خلال تشخيص ميداني لنموذج (GRC)، واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي على عينة من الكوادر الإدارية، واستخدمت الاستبانة، وأظهرت النتائج وجود تباين في مستويات النضج التنظيمي بين أبعاد النموذج، وشددت على حتمية مواءمة العمليات الإدارية مع المعايير الرقمية لضمان جودة الامتثال.

دراسة العمر (٢٠٢٦): ركزت على تبيين دور نموذج (GRC) في تعزيز السمعة التنظيمية لوزارة الموارد البشرية بالسعودية، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي على عينة بلغت (٣٨٤) موظفاً، وطبقت استبانة إلكترونية لجمع البيانات، وأثبتت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أبعاد النموذج والسمعة المؤسسية، مؤكدة أن الالتزام بالمعايير يعزز الثقة لدى أصحاب المصلحة.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

دراسة Thanalerdsopit et al. (2014): استهدفت استقصاء تحديات الاستدامة بالجامعات التايلاندية العامة المستقلة، واعتمدت منهج دراسة الحالة بجامعة "شيانغ ماي" مستخدمة الملاحظة والتحليل الوثائقي، وتوصلت النتائج إلى تصميم سيناريوهات تغيير مقترحة ترتكز على عدسة (GRC) لبناء مؤسسات تعليمية قادرة على مواجهة المتغيرات المستقبلية بكفاءة عالية.

دراسة Bhargava & Choubey (2018): ركزت على تحليل العلاقة بين معيار (ISO 27001) وتنفيذ نموذج الحوكمة التكاملي، واتبعت المنهج التحليلي المقارن للأطر التنظيمية والمعايير الدولية، وأسفرت النتائج عن إمكانية التكامل الوظيفي بين أمن المعلومات التشغيلي وإدارة المخاطر، موصيةً بضرورة مواءمة مقاييس الالتزام عبر كافة المجالات الوظيفية لضمان استمرارية الأعمال.

دراسة Jones & Austin (2018): استعرضت العلاقة بين الأداء والمساءلة والاتجاهات الناشئة في حوكمة التعليم العالي، واعتمدت المنهجية التحليلية المقارنة للأطر المؤسسية؛ حيث ناقشت نماذج الحوكمة الهجينة، وتوصلت النتائج إلى أن ضغوط المساءلة الخارجية والداخلية أعادت صياغة علاقة الجامعات بأصحاب المصلحة وفرضت تحديات على استقلالية البحث العلمي.

دراسة Jongbloed et al. (2018) بحثت في دور المعلومات الموثوقة والشفافية كمدخل لتعزيز شرعية مؤسسات التعليم العالي، واتبعت منهجية تحليل السياسات لفحص أدوات الاعتماد والتصنيفات وعقود الأداء، وأظهرت النتائج بزوغ نموذج "الحوكمة الشبكية" كبارادايم ناشئ يستجيب لاحتياجات أصحاب المصلحة، مؤكدة أن الشفافية ركيزة أساسية لصنع السياسات التعليمية المعاصرة.

دراسة Filho et al. (2020): سعت لمناقشة تأثير الحوكمة على ممارسات التنمية المستدامة في التعليم العالي، واستخدمت المنهج التجريبي عبر تحليل عينة من المؤسسات وهياكلها التنظيمية وميزانياتها، وأسفرت النتائج عن أن الحوكمة الفعالة القائمة على المساءلة هي المحرك لدمج أبعاد الاستدامة في إستراتيجيات الجامعات، وشددت على ضرورة توفير الموارد الكافية لضمان استدامة الإجراءات.

دراسة Stensaker & Huisman (2022): رصدت الاتجاهات الدولية في حوكمة وإدارة الأداء المؤسسي بالجامعات، واعتمدت على تحليل السياسات والممارسات، وبينت الدراسة أن ربط الإنجازات المؤسسية بالتحديات المجتمعية الراهنة أصبح جوهر أنظمة الحوكمة الحديثة، مما يتطلب إستراتيجيات قيادية مرنة تتواءم مع التحولات العالمية في فهم الأداء الجامعي وتوثيقه.

دراسة Wang (2024): حللت العلاقة المتبادلة بين إدارة المخاطر والرقابة الداخلية وعمليات التدقيق في المؤسسات التعليمية، واستخدمت المنهج الكمي (معامل سبيرمان) على عينة من الكوادر الإدارية، وطبقت الاستبانة، وتوصلت النتائج إلى وجود ارتباطات قوية ودالة إحصائياً بين قوة أنظمة الرقابة ونجاح عمليات التدقيق، وأوصت بتبني نهج متكامل يربط بين هذه الأبعاد الثلاثة.

دراسة Etoundi (2024): استقصت فاعلية الإطار التنظيمي كأداة للحوكمة في الجامعات الخاصة، واتبعت المنهج الاستكشافي المختلط على عينة من (٢٤٢) مشاركاً، وأظهرت النتائج أن تفعيل آليات الحوكمة الرشيدة يضمن جودة المخرجات ويحد من التجاوزات التنظيمية، مؤكدة على الدور المحوري للقوانين واللوائح في ضبط الأداء وتحقيق التميز المؤسسي.

دراسة Dewi & Aryati (2024): سعت لفحص أثر تطبيق (GRC) على الأداء المالي في عصر الرقمنة، واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، وأسفرت النتائج عن أن التأثير الإيجابي للحوكمة والمخاطر والامتثال يتعزز بوضوح في وجود بنية رقمية داعمة، مما يجعل التكنولوجيا عنصراً بنيوياً في نجاح النموذج وليس مجرد عامل مساعد لاتخاذ القرارات.

دراسة Balser & Teter (2025): حاولت استكشاف تعقيدات المساءلة ودور الحوكمة التعاونية، واعتمدت منهج دراسة الحالة وتحليل السياسات في (١٧) دولة، وتوصلت النتائج إلى أن "المساءلة المفتوحة" والشفافية هي مقاييس جوهرية لتعزيز صلة التعليم العالي بالواقع المجتمعي، مؤكدة على أهمية الصكوك المعيارية الدولية في تسهيل التعاون.

دراسة Tjaraka & Larasati (2025): ركزت على دور الحوكمة الجامعية وأنظمة الرقابة الداخلية في منع الاحتيال، واستخدمت المنهج الكمي (نمذجة المعادلات الهيكلية SEM) على عينة من المسؤولين الماليين، وبينت النتائج أن الحوكمة القوية تعمل كوسيط فعال لتعزيز أثر الرقابة في الحد من التجاوزات، مما يثبت أن دمج ممارسات الحوكمة هو الآلية الأنجح لحماية النزاهة المؤسسية.

دراسة Postoenko & Kyryluk (2025): لفحص آليات التنظيم والرقابة في قطاع التعليم العالي، واتبعت منهج التحليل الوظيفي لمكونات الحوكمة القانونية والمالية، وكشفت النتائج عن تحديات تتعلق بضعف التنسيق وانخفاض التكامل الرقمي، وأوصت بضرورة توسيع الاستقلال المالي للجامعات مع تفعيل أدوات الإدارة الرقمية لضمان خلق بيئة تعليمية تنافسية.

**التعليق على الدراسات السابقة:**

**أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:**

**من حيث الأهداف:** تتفق الدراسة الحالية في غايتها "التطويرية" مع دراسات (كريري، ٢٠٢٠؛ وعبد العال، ٢٠٢٤؛ وحسين وآخرون، ٢٠٢٤؛ و2025؛ Thanalerdsopit et al.) التي سعت لبناء أطر وتصورات وسيناريوهات مقترحة، بينما تختلف مع دراسات (كاظم ونصيف، ٢٠١٩؛ وسايح، ٢٠٢٠؛ والعمر، ٢٠٢٦؛ وWang, 2024) التي ركزت على استكشاف علاقات الارتباط أو قياس الأداء والسمعة التنظيمية كأهداف نهائية.

من حيث المنهج: اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي (المسحي)، وهي تتفق مع دراسات (سايح، ٢٠٢٠؛ وكريري، ٢٠٢٠؛ والعمر، ٢٠٢٦؛ وموسى والمرسي، ٢٠٢٥؛ وحسين وآخرون، ٢٠٢٤).

من حيث العينة: استهدفت الدراسة الحالية القيادات الأكاديمية والإدارية بالجامعات السعودية، وتتفق في ذلك مع دراسات (كريري، ٢٠٢٠؛ وعبد العال، ٢٠٢٤؛ وحسين وآخرون، ٢٠٢٤؛ وEtoundi, 2024) التي طبقت على عينات من القيادات والأكاديميين، بينما تختلف مع دراسات (كاظم ونصيف، ٢٠١٩؛

وسايح، ٢٠٢٠؛ وديلمي، ٢٠٢١؛ والعمر، ٢٠٢٦) التي طبقت على قطاعات صناعية أو وزارات خدمية.

من حيث الأدوات: اعتمدت الدراسة الحالية على الاستبانة كأداة رئيسة، وتتفق في ذلك مع دراسات (كاظم ونصيف، ٢٠١٩؛ وكريري، ٢٠٢٠؛ والعمر، ٢٠٢٦؛ وTjaraka & Larasati, 2025)، بينما تختلف مع الدراسات التي استخدمت المقابلة أو دراسة الحالة كدراسات (ديلمي، ٢٠٢١؛ و Thanalerdsopit et al., 2014؛ وBalser & Teter, 2025).

**أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:**

أسهمت المراجعة العلمية للدراسات السابقة في تحقيق الاستفادة العميقة في الجوانب الآتية:

- بلورة الفكرة والإطار النظري وتأصيل مفهوم التكامل بين الحوكمة والمخاطر والامتثال (GRC) في البيئة الجامعية.
- تحديد أبعاد الحوكمة ومتطلبات الامتثال من خلال استخلاص أهم المؤشرات والمعايير الدولية والمحلية لتفعيل المساءلة والشفافية والالتزام التنظيمي.
- الاسترشاد بالمنهج الوصفي: في الشق التشخيصي، وبناء أدوات الدراسة (الاستبانة) والتأكد من خصائصها السيكومترية.
- تحديد الأساليب الملائمة لتحليل البيانات؛ لضمان دقة معالجة آراء العينة.
- الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في تأصيل مشكلة الدراسة وبناء أداتها والمقارنة وتفسير نتائج الدراسة الحالية.

**أوجه تميز الدراسة الحالية:**

تتميز الدراسة الحالية بكونها دراسة "بنائية تطويرية" لا تقف عند حدود التشخيص، بل تسعى لتقديم مخرج تطبيقي (إطار تنظيمي مقترح) يراعي معالجة التكامل البنيوي والتقني للوظائف الثلاث (الحوكمة، المخاطر، الامتثال) في ظل التحول نحو الاستقلال الإداري والمالي ورؤية المملكة ٢٠٣٠.

**منهجية الدراسة وإجراءاتها:**

**منهج الدراسة:**

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، اعتمد الباحث على مزيج منهجي يتسق مع طبيعة المشكلة البحثية:

الوصفي المسحي وذلك لتشخيص واقع تطبيق الحوكمة والامتثال وإدارة المخاطر في الجامعات السعودية، ورصد المتطلبات اللازمة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية والإدارية.

**ثانياً: مجتمع الدراسة:**

تكون مجتمع الدراسة من جميع القيادات الأكاديمية والإدارية (عميد، وكيل عمادة، ومديري ومشرفي إدارات العموم والمسؤولين عن وحدات الحوكمة والمخاطر والالتزام) والبالغ عددهم (٧٣٦) فرداً؛ في الجامعات الحكومية السعودية محل الدراسة، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٤٦هـ. وقد تم اختيار هذه الفئة نظراً لامتلاكهم الرؤية الشمولية والخبرة المباشرة في تطبيق الأنظمة واللوائح والتعامل مع المخاطر التنظيمية، وفيما يلي خصائص أفراد الدراسة:

**الجدول رقم (١) يوضح توزيع خصائص أفراد الدراسة**

| م | اسم الجامعة | عميد | وكيل عمادة | قيادات الإدارية | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | جامعه الملك عبد العزيز | ٣٩ | ١٠٠ | ٤٤ | 183 |
| ٢ | جامعة الملك خالد | ٣٩ | ٩٥ | ٤٤ | 178 |
| ٣ | جامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمن | ٢٦ | ٥٢ | ٢٠ | 98 |
| ٤ | جامعة تبوك | ٢٨ | ٦٥ | ٤٥ | 138 |
| ٥ | جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل | ٢٩ | ٧٥ | ٣٥ | 139 |
| المجموع | | 161 | 387 | 188 | 736 |

المصدر: مواقع الجامعات (٢٠٢٦) على شبكة الإنترنت.

**ثالثاً: عينة الدراسة:**

تم اختيار عينة الدراسة من مجتمعها بطريقة (العشوائية الطبقية) يضمن هذا الأسلوب تمثيلاً عادلاً ومتناسباً لكافة فئات القيادات (عميد، وكيل عمادة، وقيادات إدارية) والجامعات محل الدراسة حسب حجمها الفعلي في المجتمع الأصلي، مما يرفع من كفاءة مؤشرات الصدق الإحصائي ويمنع تحيز النتائج.

استند الباحث في اختيار الجامعات الخمس محل الدراسة إلى تحقق التوازن الموضوعي للبحث من خلال؛ التمثيل الجغرافي الشامل لتغطية كافة أقاليم المملكة الرئيسة (المنطقة الغربية: جامعة الملك عبد العزيز، الجنوبية: جامعة الملك خالد، الوسطى: جامعة الأميرة نورة، الشمالية: جامعة تبوك، والشرقية: جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل). وتنوع حجم الجامعات بين جامعات كبرى ذات كثافة تشغيلية عالية وأخرى متوسطة.

وبلغت عينة الدراسة (٢٥٢) فرداً من القيادات الأكاديمية والإدارية، وقد تم تحديد حجم العينة المناسب لمجتمع الدراسة استناداً إلى جدول Morgan & Krejcie لتحديد حجم العينة، وكان العائد من الاستجابات (٢٥٢) استبانة، وبلغ عدد الاستبانات الصالحة للتحليل الاحصائي (٢٥٢) وبذلك تكون بلغت

نسبة الاستجابات (١٠٠٪) من عينة الدراسة، ويعد هذا العدد مناسباً وفقاً لما حدد كرجسي ومرجان (Morgan & Krejcie, 1970, P.609) كما في جدول تحديد العينة وفيما يلي خصائص عينة أفراد الدراسة:

**ومن أهم خصائص أفراد الدراسة:**

**الجامعة:**

**الجدول رقم (٢) يوضح توزيع عينة أفراد الدراسة وفقاً لمتغير الجامعة**

| م | اسم الجامعة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|---|
| ١ | جامعه الملك عبد العزيز | 63 | ٪٢٥,٠ |
| ٢ | جامعة الملك خالد | 61 | ٪٢٤,٢ |
| ٣ | جامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمن | 47 | ٪١٨,٦ |
| ٤ | جامعة تبوك | 47 | ٪١٨,٦ |
| ٥ | جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل | 34 | ٪١٣,٦ |
| **المجموع** | | ٢٥٢ | 252 |

يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجامعة؛ حيث جاءت جامعة الملك عبد العزيز في المرتبة الأولى بتكرار بلغ (٦٣) فرداً وبنسبة (٢٥,٠٪)، تلتها جامعة الملك خالد بتكرار (٦١) وبنسبة (٢٤,٢٪)، ثم تساوت كل من جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن وجامعة تبوك بتكرار بلغ (٤٧) فرداً وبنسبة (١٨,٦٪) لكل منهما، وجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل بتكرار (٣٤) ونسبة (١٣,٦٪). ويلاحظ أن هذا التوزيع يتسق مع حجم تمثيل كل جامعة في مجتمع الدراسة الأصلي، مما يعزز من صدق تمثيل العينة للمجتمع.

**المنصب:**

**الجدول رقم (٣) يوضح توزيع عينة أفراد الدراسة وفقاً لمتغير المنصب**

| م | المنصب الوظيفي | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| ١ | عميد | ٥٥ | ٢١,٨٪ |
| ٢ | وكيل عمادة | ١٣٣ | ٥٢,٨٪ |
| ٣ | قيادات إدارية | ٦٤ | ٢٥,٤٪ |
| المجموع | | ٢٥٢ | 100% |

يوضح الجدول السابق توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المنصب؛ حيث حاز شاغلو منصب كيل عمادة على النسبة الأكبر من العينة بتكرار بلغ (١٣٣) فرداً وبنسبة بلغت (٥٢,٨٪)، تلاهم شاغلو القيادات الإدارية (مديرو ومشرفو الإدارات والمسؤولون عن وحدات الحوكمة والمخاطر) بتكرار (٦٤) ونسبة (٢٥,٤٪)، وفي المرتبة الأخيرة جاء شاغلو منصب عميد بتكرار (٥٥) وبنسبة (٢١,٨٪). وتعتمد هذه النسب التدرج الهيكلي الطبيعي في الجامعات محل الدراسة؛ حيث يمثل الوكلاء الفئة الأكبر عدداً والأكثر احتكاكاً بالعمليات التنفيذية لنماذج الحوكمة والامتثال.

**رابعاً: أداة الدراسة (الاستبانة):**

اعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات الميدانية، وتم بناؤها وتطويرها في ضوء الإطار النظري وأهداف الدراسة، ومراجعة الأدبيات المتعلقة بالحوكمة والمخاطر والامتثال المؤسسي وقد تكونت الاستبانة من ثلاثة محاور رئيسة وتتكون من (٦٥) عبارة، وتم تصميم أداة الدراسة وفق مقياس ليكرت ( Likert Scale) الخماسي، يقابل كل عبارة البدائل التالية: (مرتفع جداً=٥ درجات، مرتفع٤ درجات، متوسط ٣درجات، منخفض =درجتين، منخفض جداً = درجة وحدة فقط). حيث عُرضت فقرات المقياس على عينة الدّراسة ومقابل كل فقرة

خمس استجابات تحدد مستوى التقدير لها، وتُعطى هذه الاستجابات أوزانًا رقمية تُستخدم في التعبير عن مستوى انخفاض أو ارتفاع التقدير لفقرات وبنود المقياس، والجدول رقم (٤) يوضح ذلك:

**جدول (٤) أوزان استجابات أفراد الدراسة وفق مقياس ليكرت الخماسي**

| الإجابة | مرتفع جداً | مرتفع | متوسط | منخفض | منخفض جداً |
|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

يتضح من الجدول السابق أن الفقرة التي يتم الاستجابة عليها بـ "مرتفع جداً" تأخذ الدرجة (٥)، والفقرة التي يتم الاستجابة عليها بـ "مرتفع" تأخذ الدرجة (٤)، أما الفقرة التي تكون نتيجة الاستجابة عليها بـ "متوسط" تأخذ الدرجة (٣)، في حين أن الفقرة التي تكون الاستجابة عليها بـ "منخفض" تأخذ الدرجة (٢)، وأخيراً الفقرة التي يتم الاستجابة عليها بـ "منخفض جداً" تأخذ الدرجة (1) وللحكم على المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، تم حساب المدى (٥ – ١ = ٤)، ثم تقسيمه على عدد فئات المقياس (٤ ÷ ٥ = ٠,٨٠) للحصول على طول الفئة، وبناءً عليه تم تحديد مستويات التقدير وفق الجدول رقم (٥) التالي:

**جدول (٥) مستويات التقدير لفقرات ومحاور الدّراسة وفق المتوسطات الحسابية**

| مستوى الموافقة | حدود الفئة | |
|---|---|---|
| | من | إلى |
| منخفض جداً | 1.00 | 1.79 |
| منخفض | 1.80 | 2.59 |
| متوسط | 2.60 | 3.39 |
| مرتفع | 3.40 | 4.19 |
| مرتفع جداً | 4.20 | 5.00 |

وهذا يعطي دلالة إحصائية على أن المتوسطات التي تقل عن (١,٨٠) تدل على وجود درجة "منخفضة جداً" من ممارسة أو توافر المتطلب محل القياس، أما المتوسطات التي تتراوح بين (١,٨٠ – ٢,٥٩) فهي تدل على درجة تقدير "منخفضة"، بينما المتوسطات التي تتراوح بين (٢,٦٠ – ٣,٣٩) فهي تدل على وجود درجة تقدير "متوسطة"، كما أن المتوسطات التي تتراوح بين (٣,٤٠ – ٤,١٩) تدل على وجود درجة تقدير "مرتفعة"، في حين أن المتوسطات التي تزيد عن (٤,٢٠) تدل على وجود درجة تقدير "مرتفعة جداً". واعتُمد هذا التقسيم كمعيار أساسي في تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها.

**صدق أداة الدّراسة (الاستبانة):**

يقصد بصدق أداة الدّراسة التأكد من أنها تقيس ما أعدت لقياسه كما يقصد به شمول الاستبانة لكل العناصر التي تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح عباراتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها، وقد قام الباحث بالتأكد من صدق أداة الدّراسة من خلال:

**صدق المحكِّمين:** تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على (١٢) محكم؛ من المحكمين الأكاديميين والخبراء المهنيين في مجالات (الإدارة الجامعية، الحوكمة المؤسسية، إدارة المخاطر، والقياس والتقويم). وذلك لتجويد الاستبانة بالحكم على وضوح ومناسبة عباراتها، ووضوح صياغتها، ومدى مناسبتها لمجالات الاستبانة، وطلب منهم أي تعديل أو حذف أو إضافة يرون مناسبتها، وقد تم الأخذ ببعض آراء المحكمين، وتم إجراء التعديلات التي أشاروا إليها حذفاً أو إضافة أو إعادة صياغة، حتى استقرت الأداة في صورتها النهائية المكونة من (٦٥) عبارة.

**صدق الاتساق الداخلي**: للتحقق من مدى تلاحم فقرات الأداة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) فرداً من مجتمع الدراسة، وحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، كما هو موضح في الجداول التالية.

**أولاً: صدق المحور الأول (واقع تطبيق الحوكمة المؤسسية):**

**جدول (٦) معاملات ارتباط فقرات المحور الأول بالدرجة الكلية لأبعادها**

| م | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | م | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | م | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | .841** | 0.000 | 8 | .812** | 0.000 | 15 | .882** | 0.000 |
| 2 | .798** | 0.000 | 9 | .856** | 0.000 | 16 | .805** | 0.000 |
| 3 | .833** | 0.000 | 10 | .789** | 0.000 | 17 | .864** | 0.000 |
| 4 | .815** | 0.000 | 11 | .827** | 0.000 | 18 | .839** | 0.000 |
| 5 | .776** | 0.000 | 12 | .860** | 0.000 | 19 | .791** | 0.000 |
| 6 | .822** | 0.000 | 13 | .831** | 0.000 | 20 | .818** | 0.000 |
| 7 | .809** | 0.000 | 14 | .844** | 0.000 | | | |

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ارتباط فقرات المحور الأول بالدرجة الكلية للأبعاد تنحصر بين (٠,٧٧٦ – ٠,٨٨٢)، وهي قيم موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). وهذا يشير إلى تمتع المحور بدرجة عالية من الاتساق والانسجام الداخلي بين فقراته وأبعاده، مما يؤكد صدق الأداة وصلاحيتها لقياس واقع تطبيق الحوكمة المؤسسية ميدانياً.

**ثانياً: صدق المحور الثاني (مستوى تطبيق متطلبات الامتثال وإدارة المخاطر):**

**جدول (٧) معاملات ارتباط فقرات المحور الثاني بالدرجة الكلية لأبعادها**

| م | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | م | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | م | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 21 | .867** | 0.000 | 28 | .811** | 0.000 | 35 | .890** | 0.000 |
| 22 | .824** | 0.000 | 29 | .889** | 0.000 | 36 | .855** | 0.000 |
| 23 | .845** | 0.000 | 30 | .834** | 0.000 | 37 | .822** | 0.000 |
| 24 | .819** | 0.000 | 31 | .856** | 0.000 | 38 | .878** | 0.000 |
| 25 | .892** | 0.000 | 32 | .821** | 0.000 | 39 | .841** | 0.000 |
| 26 | .830** | 0.000 | 33 | .863** | 0.000 | 40 | .807** | 0.000 |
| 27 | .851** | 0.000 | 34 | .848** | 0.000 | | | |

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ارتباط فقرات المحور الثاني بالدرجة الكلية للأبعاد تنحصر بين (٠,٨٠٧ – ٠,٨٩٢)، وهي جميعاً دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). وتعكس هذه النتائج وجود ترابط قوي واتساق داخلي مرتفع بين الفقرات والمفهوم المراد قياسه، مما يضمن كفاءة المحور في قياس مستوى تطبيق متطلبات الامتثال وإدارة المخاطر بالجامعات.

**ثالثاً: صدق المحور الثالث (المتطلبات التنظيمية والتقنية لبناء الإطار الفعال)**

**جدول (٨) معاملات ارتباط فقرات المحور الثالث بالدرجة الكلية لأبعادها**

| م | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | م | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | م | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 41 | .829** | 0.000 | 50 | .861** | 0.000 | 59 | .811** | 0.000 |
| 42 | .875** | 0.000 | 51 | .834** | 0.000 | 60 | .859** | 0.000 |
| 43 | .842** | 0.000 | 52 | .808** | 0.000 | 61 | .822** | 0.000 |
| 44 | .818** | 0.000 | 53 | .855** | 0.000 | 62 | .884** | 0.000 |
| 45 | .886** | 0.000 | 54 | .891** | 0.000 | 63 | .837** | 0.000 |
| 46 | .850** | 0.000 | 55 | .844** | 0.000 | 64 | .866** | 0.000 |
| 47 | .833** | 0.000 | 56 | .827** | 0.000 | 65 | .819** | 0.000 |

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ارتباط فقرات المحور الثالث بالدرجة الكلية للأبعاد تنحصر بين (٠,٨٠٨ – ٠,٨٩١)، وجميعها قيم موجبة ودالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١). وتدل هذه المؤشرات على صدق البناء الداخلي للمحور وقدرة فقراته على قياس المتطلبات التنظيمية والتقنية لبناء الإطار الفعال بدقة وموضوعية، بما يعزز الثقة في نتائج التطبيق.

**ثبات أداة الدّراسة (الاستبانة):**

يقصد بثبات الاستبانة أنها تعطي النتائج نفسها تقريباً لو تكرر تطبيقها أكثر من مرة على نفس الأشخاص في ظروف مماثلة. وتم حساب ثبات الاستبانة بطريقتين الأولى باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، والثانية باستخدام طريقة التجزئة النصفية لسبيرمان- براون Spearman-Brown (Coefficient)، والجداول التالية توضح ذلك:

**الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:**

**جدول (٩) معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ**

| المحور | عدد العبارات | معامل الثبات ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| المحور الأول | 20 | 0.938 |
| المحور الثاني | 20 | 0.942 |
| المحور الثالث | 25 | 0.956 |
| الاستبانة ككل | 65 | 0.961 |

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات جاءت مرتفعة جداً لجميع المحاور؛ حيث تراوحت بين (٠,٩٣٨ – ٠,٩٥٦)، وبلغت للاستبانة ككل (٠,٩٦١). وهي قيم ممتازة تتجاوز الحد الأدنى المقبول إحصائياً، مما يؤكد أن الأداة تتمتع بموثوقية عالية وقدرة فائقة على إعطاء نتائج ثابتة عند إعادة تطبيقها.

**الثبات بطريقة التجزئة النصفية:**

**جدول (١٠) معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية**

| المحور | معامل الارتباط بين النصفين | معامل سبيرمان براون للتجزئة النصفية |
|---|---|---|
| المحور الأول | 0.912 | 0.954 |
| المحور الثاني | 0.898 | 0.946 |
| المحور الثالث | 0.924 | 0.96 |
| الاستبانة ككل | 0.931 | 0.964 |

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية جاءت مرتفعة؛ حيث بلغت قيمة سبيرمان-براون الكلية (٠,٩٦٤)، وتراوحت للمحاور بين (٠,٩٤٦ – ٠,٩٦٠). وتعزز هذه النتائج المؤشرات السابقة حول دقة الأداة وتجانسها، مما يطمئن الباحث إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق الميداني والاعتماد على نتائجها في الإجابة عن تساؤلات الدراسة.

**إجراءات الدراسة:**

تتمثل إجراءات الدراسة في الخطوات المنهجية والمتسلسلة التي اتبعها الباحث لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، ويمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- اختيار المنهج الوصفي المسحي لملائمته لطبيعة الدراسة وأهدافها.
- تصميم الاستبانة في صورتها الأولية استناداً إلى الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة.
- عرض الأداة على مجموعة من المحكمين المختصين، ثم تطبيقها على عينة استطلاعية لحساب الاتساق الداخلي ومعاملات الثبات (ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية).
- حصر المجتمع المستهدف من القيادات الجامعية في الجامعات الحكومية، واختيار عينة ممثلة منهم بالطريقة العشوائية.

- توزيع الاستبانة في صورتها النهائية على أفراد العينة إلكترونياً، ومتابعة عملية جمع الاستجابات لضمان الحصول على عدد كافٍ للتحليل الإحصائي.
- المعالجة الإحصائية للبيانات في برنامج (SPSS V.29)
- عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة في جداول، وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.
- صياغة الإطار التنظيمي لتعزيز التكامل بين الحوكمة والامتثال بناءً على ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الميدانية.
- تقديم مجموعة من التوصيات الإجرائية في ضوء نتائج الدراسة.

**إجراءات إعداد الإطار المقترح:**

تحديد الهدف الإستراتيجي من الإطار المقترح: استهل الباحث إجراءاته بصياغة الغاية الإستراتيجية والأساسية للإطار التنظيمي بناءً على مبررات الدراسة الفلسفية والميدانية، وحصر الهدف في بناء نموذج إداري متكامل يدمج بين محاور الحوكمة والمخاطر والامتثال المؤسسي (GRC)، وجاء هذا التحديد المنهجي لتلبية الاحتياجات التشغيلية للجامعات الحكومية السعودية، وضمان مواءمتها التامة مع مستهدفات التميز المؤسسي الفعلي.

الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة وتحديد المنطلقات: قام الباحث في هذه الخطوة على فحص الأدبيات الحوكمية الرائدة ومراجعة أحدث نماذج النضج العالمية المعاصرة والأبحاث السابقة ذات الصلة بأبعاد (GRC) المتكاملة، وتتبع بالتزامن مع ذلك كافة اللوائح والتعاميم السيادية والتشريعية الوطنية الصادرة عن اللجنة المؤقتة لشؤون الجامعات، وأسهم هذا المسح المعرفي الشامل في تأصيل الفلسفة الفكرية والأسس العلمية الحاكمة لبناء مكونات الإطار وبدائله التنظيمية المقترحة.

تحديد مكونات الإطار وعناصره التشغيلية: قام الباحث بتحديد البُنى الهيكلية والمكونات الأساسية للإطار المقترح مستنداً إلى نتائج أداته الميدانية التي كشفت عن مواطن الفجوات التنظيمية بالجامعات؛ حيث صمم نظاماً ثلاثي المستويات يرتكز على نموذج خطوط الدفاع العالمية لربط لجان الحوكمة العليا بمكتب (GRC) المركزي والوحدات التابعة بالكليات، كما حدد الباحث ضمن هذه المكونات مصفوفة المسؤوليات المبرمجة (RACI) والمتطلبات التقنية والبشرية والتشريعية اللازمة للتمكين والتشغيل.

التوصل للصورة الأولية والمتكاملة للإطار: عمل الباحث على صهر المنطلقات الفكرية واللوائح النظامية مع المكونات الهيكلية والإجرائية التي حددها في الخطوات السابقة، وصاغها في دليل تنظيمي موحد ومتكامل يمثل المسودة والدورة الإدارية الأولى للإطار المقترح، واشتملت هذه الصورة الأولية على خرائط التدفق الهيكلي، ونموذج حوكمة البيانات وأتمتتها الرقمية، بالإضافة إلى منظومة خماسية الأبعاد لابتكار مؤشرات قياس كفاءة الأداء (KPIs) لضمان استدامة التقييم وجدية المتابعة.

- عرض الإطار المقترح على لجنة الخبراء والمحكمين: عَرض الباحث الصيغة الأولية المتكاملة للإطار ومصفوفاته على لجنة تحكيم مقننة ومختارة بعناية ضمت (١١) من كبار الخبراء المتخصصين والأكاديميين والتنفيذيين في مجالات الإدارة التربوية والسياسات وبنية الأعمال، واستخدم الباحث بطاقة استطلاع محكمة تقيس خمسة معايير علمية وهي: الاتساق والمواءمة، الشمولية البنيوية، الوضوح الإجرائي، المرونة والتدرج، والواقعية، بغرض استشراف مرئياتهم حول صلاحية النموذج والتحقق من صدقه الظاهري والمضموني.

- التوصل للصورة النهائية للإطار المقترح: أجرى الباحث معالجة إحصائية شاملة لنتائج التحكيم وفرز مرئيات الخبراء التي أكدت على جودة وموثوقية المقترح وقابليته العالية للتطبيق الميداني في البيئة الجامعية، واستجاب الباحث بالكامل لملحوظاتهم الثرية حيث أدخل التعديلات الهيكلية المطلوبة، ودعم الإطار بمؤشرات كمية لحظية، وحدد سبل مواجهة التحديات الثقافية ومقاومة التغيير، ليتوصل بذلك إلى الصورة النهائية المحكّمة الجاهزة للتبني والتعميم.

**الاعتبارات الأخلاقية للدراسة:**

تأسيساً على المعايير العلمية الصارمة للبحث الأكاديمي، التزم الباحث بحزمة من الإجراءات الأخلاقية النظامية المعتمدة لضمان حقوق وموافقة القيادات الأكاديمية والإدارية المشاركة في عينة الدراسة؛ حيث استهل الباحث خطواته الميدانية بالحصول على الموافقة الأخلاقية؛ لتسهيل مهمة التطبيق وتوفير غطاء تشريعي رسمي للمشاركين. وتضمنت أداة الدراسة (الاستبانة) في مقدمتها بنداً صريحاً يطلب الموافقة الطوعية المسبقة لأفراد العينة، مع التعهد التام والمطلق بسرية البيانات والمعلومات الممنوحة، وأنها لن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي الصرف، ولا يمكن الاستدلال منها على هوية الأشخاص أو مناصبهم السيادية. وتتويجاً لتلك التدابير، قام الباحث بتفعيل آلية آمنة لحفظ وتشفير الاستجابات عبر الاستبانة الالكترونية محمية بكلمات مرور، وضمان عدم إتاحتها أو تداولها لأي جهة أو التهديدات السيبرانية، ومما يحقق أعلى مستويات النزاهة والموضوعية.

**أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة:**

اعتمد الباحث في هذه الدّراسة بشكل أساسي على استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ( Statistical Package for Social Sciences-SPSS V.29) في معالجة وتحليل البيانات، وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية

التالية بناءً على طبيعة الأسئلة والأهداف:

- التكرارات والنسب المئوية (Frequencies and Percentages) لوصف خصائص عينة الدراسة وتحديد التوزيع النسبي لمتغيراتها الأولية (المنصب الوظيفي، الجامعة).
- المتوسطات الحسابية (Means) لترتيب الأبعاد والفقرات وتحديد مستوى استجابات أفراد الدراسة تجاه واقع الحوكمة، ومستوى الامتثال، والمتطلبات التنظيمية.

الانحرافات المعيارية (Standard Deviations) لقياس مدى تشتت أو تجانس استجابات أفراد الدراسة حول المتوسطات الحسابية لكل فقرة ومحور.

- الرتب (Ranks) لترتيب الفقرات والأبعاد حسب أهميتها أو درجة تطبيقها بناءً على المتوسط الحسابي.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لقياس ثبات محاور الاستبانة ككل.

- معامل سبيرمان-براون (Spearman-Brown) للتحقق من الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

**عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:**

**تحليل النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:** ما واقع تطبيق الحوكمة المؤسسية في الجامعات الحكومية السعودية من حيث الهياكل والسياسات والصلاحيات من وجهة نظر كلٍّ من العمداء، ووكيل عمادة، ومدراء ومشرفي العموم للإدارات والوحدات؟ للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لكل فقرة من فقرات المحور الأول: واقع تطبيق الحوكمة المؤسسية في الجامعات الحكومية السعودية (الهياكل، والسياسات، والصلاحيات)، والجدول رقم (١١) يوضح نتائج التحليل.

**جدول رقم (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات المحور الأول المتعلق بواقع تطبيق الحوكمة المؤسسية**

| م | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | مستوى التقدير | الترتيب داخل البعد |
|---|---|---|---|---|---|---|
| أولاً | بعد الهياكل التنظيمية | ٣,٢٢ | ٠,٨٥ | ٦٤,٤٪ | متوسط | ٢ |
| ١ | توجد وحدة إدارية مستقلة في الهيكل التنظيمي مسؤولة عن ملف الحوكمة. | ٢,٩٨ | ١,١٥ | ٥٩,٦٪ | متوسط | ٥ |
| ٢ | يتوافق الهيكل التنظيمي للجامعة مع متطلبات نظام الجامعات الجديد. | ٣,٥٥ | ٠,٩٢ | ٧١,٠٪ | مرتفع | ١ |
| ٣ | تتوفر خطوط اتصال واضحة بين لجان الحوكمة والإدارة العليا. | ٣,٣٢ | ٠,٨٤ | ٦٦,٤٪ | متوسط | ٢ |
| ٤ | يراعي التصميم الهيكلي منع تداخل المهام بين الإدارات. | ٣,١٥ | ٠,٩٥ | ٦٣,٠٪ | متوسط | ٣ |
| ٥ | توجد لجان دائمة منبثقة عن مجلس شؤون الجامعات للإشراف. | ٣,١٠ | ١,٠٢ | ٦٢,٠٪ | متوسط | ٤ |
| ثانياً | بعد السياسات واللوائح | ٣,٥٨ | ٠,٧٢ | ٧١,٦٪ | مرتفع | ١ |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٦ | تمتلك الجامعة أدلة سياسات معتمدة ومحدثة تنظم العمليات. | ٣,٨٥ | ٠,٧٨ | ٧٧,٠٪ | مرتفع | ٢ |
| ٧ | تنسجم اللوائح الداخلية للجامعة مع توجهات رؤية المملكة ٢٠٣٠. | ٤,١٠ | ٠,٦٥ | ٨٢,٠٪ | مرتفع | ١ |
| ٨ | تتوافر لوائح واضحة تحدد آليات تشكيل المجالس واللجان. | ٣,٤٥ | ٠,٨٨ | ٦٩,٠٪ | مرتفع | ٤ |
| ٩ | تلتزم الجامعة بتحديث سياساتها لمواكبة التغيرات الوطنية. | ٣,٦٢ | ٠,٨١ | ٧٢,٤٪ | مرتفع | ٣ |
| ١٠ | توجد معايير مكتوبة ومعلنة لاختيار القيادات تضمن تكافؤ الفرص. | ٢,٨٨ | ١,١٠ | ٥٧,٦٪ | متوسط | ٥ |
| ثالثاً | بعد الصلاحيات والمسؤوليات | ٢,٩٤ | ٠,٩٠ | ٥٨,٨٪ | متوسط | ٣ |
| ١١ | يتوافر وصف وظيفي دقيق يحدد مسؤوليات كل مستوى قيادي. | ٣,٤٢ | ٠,٨٥ | ٦٨,٤٪ | مرتفع | ١ |
| ١٢ | يمارس عمداء الكليات صلاحياتهم المالية بما يدعم مرونة العمل. | ٢,٦٥ | ١,١٢ | ٥٣,٠٪ | متوسط | ٤ |
| ١٣ | توجد مصفوفة صلاحيات توضح نطاق اتخاذ القرار لكل مسؤول. | ٣,١٢ | ٠,٩٤ | ٦٢,٤٪ | متوسط | ٢ |
| ١٤ | تخضع ممارسة الصلاحيات لنظام متابعة لضمان عدم التجاوز. | ٢,٩٥ | ٠,٩٨ | ٥٩,٠٪ | متوسط | ٣ |
| ١٥ | تمنح الجامعة استقلالية كافية للأقسام العلمية في إدارة شؤونها. | ٢,٥٦ | ١,٠٥ | ٥١,٢٪ | منخفض | ٥ |
| رابعاً | بعد الشفافية والمساءلة | ٢,٦٨ | ٠,٩٨ | ٥٣,٦٪ | متوسط | ٤ |
| ١٦ | تلتزم الجامعة بنشر تقاريرها السنوية ونتائج أدائها المؤسسي. | ٣,٣٥ | ٠,٨٨ | ٦٧,٠٪ | متوسط | ١ |
| ١٧ | توجد آليات لمساءلة القيادات في حال الإخفاق في الأهداف. | ٢,٣٠ | ١,١٤ | ٤٦,٠٪ | منخفض | ٥ |
| ١٨ | توفر الجامعة قنوات آمنة وموثوقة لتقديم الشكاوى والمقترحات. | ٢,٩٠ | ١,١٠ | ٥٨,٠٪ | متوسط | ٢ |
| ١٩ | يتم الإفصاح عن معايير توزيع الميزانيات والموارد على الكليات. | ٢,٤٥ | ١,٢٠ | ٤٩,٠٪ | منخفض | ٣ |
| ٢٠ | تخضع القرارات الإستراتيجية لعمليات تقييم أثر ومراجعة دورية. | ٢,٤٠ | ١,٠٨ | ٤٨,٠٪ | منخفض | ٤ |
| | المتوسط العام للمحور الأول ككل | ٣,١٠ | ٠,٨٦ | ٦٢,٠٪ | متوسط | – |

يتضح من الجدول السابق أن واقع تطبيق الحوكمة المؤسسية في الجامعات الحكومية السعودية جاء بدرجة متوسطة بمتوسط عام (٣,١٠)؛ حيث جاء بُعد السياسات واللوائح في المرتبة الأولى بمتوسط (٣,٥٨) وتقدير مرتفع، يليه بُعد الهياكل التنظيمية في المرتبة الثانية بمتوسط (٣,٢٢) وتقدير متوسط، ثم بُعد الصلاحيات والمسؤوليات في المرتبة الثالثة بمتوسط (٢,٩٤) وتقدير متوسط، بينما جاء بُعد الشفافية والمساءلة في المرتبة الأخيرة بمتوسط (٢,٦٨) وتقدير متوسط يميل للانخفاض؛ مما يشير إلى وجود حراك تنظيمي قوي في صياغة الأنظمة يقابله حاجة ماسة لتفعيل أدوات المساءلة والشفافية الفعلية لتحقيق الجودة المؤسسية المطلوبة.

**مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:**

أظهرت النتائج أن واقع تطبيق الحوكمة المؤسسية في الجامعات الحكومية السعودية جاء بدرجة متوسطة بمتوسط عام (٣,١٠). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى المرحلة الانتقالية التي تعيشها الجامعات السعودية؛ حيث نجحت الجامعات في بناء الأطر النظرية والتشريعية، بينما لا تزال في طور الممارسة الفعلية وتوطين الثقافة التنظيمية للحوكمة.

حيث جاء بُعد السياسات واللوائح في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.58)وتقدير مرتفع، ويفسر الباحث ذلك بوجود حراك تشريعي مكثف داخل الجامعات السعودية استجابةً للمتطلبات التنظيمية؛ حيث ركزت الإدارات العليا على تحديث الأدلة الإجرائية وصياغة لوائح داخلية تضمن المواءمة مع التوجهات الوطنية ورؤية المملكة ٢٠٣٠، مما أوجد بنية قانونية صلبة تنظم العمل الأكاديمي والإداري. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كريري (٢٠٢٠) التي هدفت إلى تطوير أداء القيادات التربوية، وبينت أن ممارسة القيادات لنموذج الحوكمة سمح بوضع

وصف وظيفي دقيق وأطر عمل واضحة، كما تتسق مع دراسة Etoundi (2024) التي استقصت فاعلية الإطار التنظيمي، وأثبتت أن تفعيل القوانين واللوائح هو الضامن لضبط الأداء وتحقيق التميز المؤسسي.

أما بُعد الهياكل التنظيمية فقد حلّ في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.22)وتقدير متوسط، تلاه بُعد الصلاحيات والمسؤوليات في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (2.94) وتقدير متوسط؛ ويعزو الباحث ذلك إلى أن إعادة هيكلة القنوات الإدارية وتوزيع مصفوفة الصلاحيات بالشكل المرن ما يزال يواجه بعض التحديات الميدانية في التطبيق والارتباط الهيكلي بين المستويات القيادية المختلفة.

بينما جاء بُعد الشفافية والمساءلة في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.68)وتقدير متوسط، ويفسر الباحث ذلك بأن هذا البعد يمثل التحدي الأكبر في ثقافة المنظمات؛ حيث تعاني الجامعات من نقص في الآليات الممنهجة للمساءلة العلنية للقيادات في حال الإخفاق أو الإفصاح الكامل عن معايير توزيع الموارد المالية، مما يجعل الشفافية ممارسة محدودة لا ترتقي لتكون نظاماً مؤسسياً ملزماً يخضع لتقييم أثر دوري. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة موسى والمرسي (٢٠٢٥) التي حللت واقع التكامل بين الحوكمة والمخاطر والامتثال، وأظهرت وجود تباين في مستويات النضج التنظيمي بين أبعاد النموذج، ودراسة Jongbloed et al. (2018) التي بحثت في دور المعلومات الموثوقة والشفافية، وأكدت أنها الركيزة الأساسية لتعزيز شرعية المؤسسات، وكذلك دراسة Larasati & Tjaraka (2025) التي بينت أن الحوكمة القوية تعمل كوسيط فعال لتعزيز أثر الرقابة في الحد من التجاوزات.

**تحليل النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:** ما مستوى تطبيق متطلبات الامتثال وإدارة المخاطر والرقابة الداخلية (الأنظمة، والالتزام التنظيمي، والرقابة، وإدارة المخاطر) في الجامعات الحكومية السعودية من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لكل فقرة من فقرات المحور الثاني: مستوى تطبيق متطلبات الامتثال وإدارة المخاطر والرقابة الداخلية (الأنظمة، والالتزام، والرقابة، والمخاطر)، والجدول رقم (١٢) يوضح نتائج التحليل.

**جدول رقم (١٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات المحور الثاني المتعلق بمستوى تطبيق متطلبات الامتثال وإدارة المخاطر.**

| م | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | مستوى التقدير | الترتيب داخل البعد |
|---|---|---|---|---|---|---|
| أولاً | بعد الامتثال للأنظمة واللوائح | ٣,٤٦ | ٠,٨٢ | ٦٩,٢٪ | مرتفع | ١ |
| ٢١ | تلتزم الجامعة بكافة التعاميم والقرارات الصادرة من الجهات الرقابية. | ٤,١٥ | ٠,٦٨ | ٨٣,٠٪ | مرتفع | ١ |
| ٢٢ | توجد ممارسات مؤسسية تضمن مطابقة البرامج للمعايير الوطنية. | ٣,٥٥ | ٠,٨٨ | ٧١,٠٪ | مرتفع | ٣ |
| ٢٣ | تطبق الجامعة معايير صارمة لضمان الالتزام بقواعد النزاهة (نزاهة). | ٣,٨٢ | ٠,٧٥ | ٧٦,٤٪ | مرتفع | ٢ |
| ٢٤ | ينسجم الأداء المالي للجامعة مع ضوابط الإنفاق الحكومي. | ٣,١٠ | ٠,٩٢ | ٦٢,٠٪ | متوسط | ٤ |
| ٢٥ | تتوافر سجلات محدثة تضمن امتثال كافة الوحدات للأنظمة المحلية. | ٢,٦٨ | ١,٠٥ | ٥٣,٦٪ | متوسط | ٥ |
| ثانياً | بعد الالتزام التنظيمي | ٢,٨٩ | ٠,٨٨ | ٥٧,٨٪ | متوسط | ٢ |
| ٢٦ | يحرص المنسوبون على تطبيق ميثاق أخلاقيات المهنة والسلوك الوظيفي. | ٣,٣٨ | ٠,٨١ | ٦٧,٦٪ | متوسط | ١ |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢٧ | تسود ثقافة الالتزام الذاتي بالأنظمة والتعليمات لدى المنسوبين. | ٢,٨٥ | ٠,٩٠ | ٪٥٧,٠ | متوسط | ٣ |
| ٢٨ | تتوافر برامج توعوية دورية تعزز قيم الولاء والمسؤولية. | ٢,٧٢ | ٠,٩٨ | ٪٥٤,٤ | متوسط | ٤ |
| ٢٩ | يتم مكافأة المنسوبين المتميزين في الالتزام بالمعايير المهنية. | ٢,٤٥ | ١,١٢ | ٪٤٩,٠ | منخفض | ٥ |
| ٣٠ | تتبنى الجامعة قيماً تنظيمية تدعم العدالة والشفافية في التعامل. | ٣,٠٥ | ٠,٩٤ | ٪٦١,٠ | متوسط | ٢ |
| ثالثاً | بعد الرقابة الداخلية | ٢,٧٤ | ٠,٩٣ | ٪٥٤,٨ | متوسط | ٣ |
| ٣١ | يمارس التدقيق الداخلي دوره كشريك إستراتيجي في تقييم الجودة. | ٢,٤٨ | ١,١٠ | ٪٤٩,٦ | منخفض | ٤ |
| ٣٢ | تتوافر أنظمة رقابية آلية تمنع وقوع الأخطاء قبل حدوثها. | ٢,٣٥ | ١,١٥ | ٪٤٧,٠ | منخفض | ٥ |
| ٣٣ | تخضع المعاملات المالية لإجراءات تدقيق مسبقة ولاحقة. | ٣,٤٢ | ٠,٧٨ | ٪٦٨,٤ | مرتفع | ١ |
| ٣٤ | يتم تزويد الإدارة العليا بتقارير دورية حول كفاءة أنظمة الرقابة. | ٢,٦٥ | ١,٠٢ | ٪٥٣,٠ | متوسط | ٣ |
| ٣٥ | توجد متابعة دقيقة لتنفيذ توصيات المراجعين لمعالجة الثغرات. | ٢,٨٠ | ٠,٩٥ | ٪٥٦,٠ | متوسط | ٢ |
| رابعاً | بعد إدارة المخاطر | ٢,٥١ | ٠,٩٧ | ٪٥٠,٢ | منخفض | ٤ |
| ٣٦ | تمتلك الجامعة سجلاً محدثاً للمخاطر يحدد التهديدات المحتملة. | ٢,١٥ | ١,١٢ | ٪٤٣,٠ | منخفض | ٤ |
| ٣٧ | يتم تقييم المخاطر الإستراتيجية والتشغيلية قبل المشاريع الكبرى. | ٢,٣٨ | ١,٠٥ | ٪٤٧,٦ | منخفض | ٣ |
| ٣٨ | توفر الجامعة خططاً بديلة للتعامل مع الأزمات الطارئة. | ٢,٦٢ | ٠,٩٨ | ٪٥٢,٤ | متوسط | ٢ |
| ٣٩ | تتوافر بنية تقنية آمنة تحمي البيانات من مخاطر الأمن السيبراني. | ٣,٣٠ | ٠,٨٥ | ٪٦٦,٠ | متوسط | ١ |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٤٠ | يتم نشر ثقافة التفكير المبني على المخاطر لدى متخذي القرار. | ٢,١٠ | ١,١٨ | ٪٤٢,٠ | منخفض | ٥ |
| | المتوسط العام للمحور الثاني ككل | ٢,٩٠ | ٠,٩٠ | ٪٥٨,٠ | متوسط | - |

يتضح من الجدول السابق أن مستوى تطبيق متطلبات الامتثال وإدارة المخاطر في الجامعات الحكومية السعودية جاء بدرجة متوسطة بمتوسط عام (٢,٩٠)؛ حيث جاء بُعد الامتثال للأنظمة واللوائح في المرتبة الأولى بمتوسط (٣,٤٦) وتقدير مرتفع، يليه بُعد الالتزام التنظيمي في المرتبة الثانية بمتوسط (٢,٨٩) وتقدير متوسط، ثم بُعد الرقابة الداخلية في المرتبة الثالثة بمتوسط (٢,٧٤) وتقدير متوسط، بينما حلَّ بُعد إدارة المخاطر في المرتبة الأخيرة بمتوسط (٢,٥١) وتقدير منخفض؛ مما يشير إلى تركيز الجامعات على الامتثال القانوني الشكلي مقابل حاجة ماسة لتطوير أنظمة رقابة استباقية وسجلات مخاطر مؤسسية لمواجهة التحديات الطارئة.

**مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:**

أظهرت النتائج أن مستوى تطبيق متطلبات الامتثال وإدارة المخاطر والرقابة الداخلية في الجامعات الحكومية السعودية جاء بدرجة متوسطة بمتوسط عام (٢,٩٠). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى مرور الجامعات السعودية حالياً بمرحلة مقاومة التغيير الهيكلي الثقافي المصاحبة للانتقال من الإدارة البيروقراطية التقليدية القائمة على ردود الأفعال واستيفاء المستندات الشكلي، إلى الإدارة الرشيدة الحديثة القائمة على الاستباقية والتنبؤ. فحصول المحور على تقدير (متوسط) يعكس بدقة نجاح الجامعات في الشق التشريعي والإجرائي والامتثال التام للأنظمة المفروضة سيادياً من الخارج؛ نظراً لصرامة المتابعة الحكومية، بينما يواجه الشق الداخلي التطبيقي فجوة تنظيمية تتمثل في غياب مأسسة ثقافة المخاطر والمراقبة اللحظية؛ إذ لا تزال الكوادر البشرية والإدارية في القيادات الوسطى والتنفيذية تتعامل مع المخاطر

والرقابة كمتطلبات إضافية معطلة للمرونة وليست كأدوات حماية داعمة للاستقلال المالي والأكاديمي.

ولقد جاء بُعد الامتثال للأنظمة واللوائح في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٦) وتقدير مرتفع، ويفسر الباحث ذلك بوجود رقابة صارمة من الجهات العليا والتزام مؤسسي عالٍ بالتعاميم والقرارات الوطنية، خاصة تلك المتعلقة بقواعد النزاهة وضوابط الإنفاق؛ حيث تسعى الجامعات لتجنب المخالفات القانونية وضمان مطابقة برامجها للمعايير الوطنية المعتمدة كأولوية قصوى. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العمر (٢٠٢٦) التي أثبتت وجود علاقة ارتباطية دالة بين أبعاد نموذج (GRC)والسمعة المؤسسية، مؤكدة أن الالتزام بالمعايير يعزز الثقة لدى أصحاب المصلحة، وتتسق مع دراسة Etoundi (2024)التي أكدت على الدور المحوري للقوانين واللوائح في ضبط الأداء وتحقيق التميز المؤسسي والحد من التجاوزات التنظيمية.

بينما حلّ بُعد الالتزام التنظيمي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٨٩) وتقدير متوسط، تلاه بُعد الرقابة الداخلية في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (٢,٧٤) وتقدير متوسط؛ مما يشير إلى أن تفعيل الرقابة والالتزام الذاتي في الممارسات اليومية ما زال بحاجة إلى آليات تمكين ودعم إلكتروني تمنع وقوع الأخطاء إجرائياً قبل حدوثها.

في حين جاء بُعد إدارة المخاطر في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٥١) وتقدير منخفض، ويفسر الباحث ذلك بحداثة مفهوم التفكير المبني على المخاطر في البيئة الجامعية؛ حيث تفتقر معظم الوحدات لسجلات محدثة للمخاطر أو خطط بديلة للتعامل مع الأزمات الطارئة (باستثناء الأمن السيبراني)، مما يشير

إلى أن إدارة المخاطر لا تزال تمارس بردود أفعال لحظية بدلاً من كونها عملية استباقية منظمة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة موسى والمرسي (٢٠٢٥) التي أظهرت وجود تباين في مستويات النضج التنظيمي بين أبعاد النموذج وشددت على حتمية مواءمة العمليات مع المعايير الرقمية، ودراسة Wang (2024) التي توصلت إلى وجود ارتباطات قوية بين قوة أنظمة الرقابة ونجاح عمليات التدقيق وإدارة المخاطر، موصية بتبني نهج متكامل يربط بين هذه الأبعاد الثلاثة لضمان استقرار المؤسسة.

**تحليل النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:** ما المتطلبات التنظيمية اللازمة لبناء إطار فعال يدمج بين الحوكمة والمخاطر والامتثال في البيئة الجامعية من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لكل فقرة من فقرات المحور الثالث: المتطلبات التنظيمية اللازمة لبناء إطار فعال يدمج بين الحوكمة والمخاطر والامتثال، والجدول رقم (١٣) يوضح نتائج التحليل.

**جدول رقم (١٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات المحور الثالث المتعلق بالمتطلبات التنظيمية لبناء الإطار الفعال.**

| م | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | مستوى التقدير | الترتيب داخل البعد |
|---|---|---|---|---|---|---|
| أولاً | المتطلبات التشريعية | ٤,٢٨ | ٠,٦٨ | ٨٥,٦٪ | مرتفع جداً | ٢ |
| ٤١ | الحاجة لدمج لوائح الحوكمة والمخاطر والامتثال في دليل تنظيمي موحد. | ٤,٤٨ | ٠,٦٠ | ٨٩,٦٪ | مرتفع جداً | ١ |
| ٤٢ | ضرورة مواءمة التشريعات الداخلية مع المعايير الدولية للحوكمة. | ٤,٢٠ | ٠,٧٥ | ٨٤,٠٪ | مرتفع جداً | ٤ |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٤٣ | الحاجة لنص قانوني يحدد العلاقة التكاملية بين التدقيق وإدارة المخاطر. | ٤,١٢ | ٠,٧٠ | ٨٢,٤٪ | مرتفع | ٥ |
| ٤٤ | ضرورة وجود ميثاق رسمي يحدد صلاحيات مسؤول الامتثال. | ٤,٢٥ | ٠,٧٢ | ٨٥,٠٪ | مرتفع جداً | ٣ |
| ٤٥ | الحاجة لسياسات تحفز التحول نحو الإدارة الاستباقية للمخاطر. | ٤,٣٥ | ٠,٦٥ | ٨٧,٠٪ | مرتفع جداً | ٢ |
| ثانياً | المتطلبات الإدارية والبنيوية | ٣,٩٤ | ٠,٧٨ | ٧٨,٨٪ | مرتفع | ٥ |
| ٤٦ | الحاجة لإنشاء مركز أو مكتب مركزي لإدارة (GRC) يتبع للرئيس. | ٤,١٠ | ٠,٧٥ | ٨٢,٠٪ | مرتفع | ١ |
| ٤٧ | ضرورة إعادة هندسة العمليات الإدارية لتقليل البيروقراطية. | ٣,٧٥ | ٠,٨٥ | ٧٥,٠٪ | مرتفع | ٥ |
| ٤٨ | الحاجة لوجود لجان تنسيقية دائمة تربط بين الإدارات المختلفة. | ٣,٩٥ | ٠,٨٠ | ٧٩,٠٪ | مرتفع | ٣ |
| ٤٩ | ضرورة توفر هيكل تنظيمي مرن يستوعب التغيرات السريعة. | ٤,٠٢ | ٠,٧٢ | ٨٠,٤٪ | مرتفع | ٢ |
| ٥٠ | الحاجة لوصف وظيفي متخصص يتضمن مهارات تحليل المخاطر. | ٣,٨٨ | ٠,٨٢ | ٧٧,٦٪ | مرتفع | ٤ |
| ثالثاً | المتطلبات التقنية والرقمية | ٤,٤٢ | ٠,٦٥ | ٨٨,٤٪ | مرتفع جداً | ١ |
| ٥١ | الحاجة لمنصة إلكترونية موحدة تجمع بيانات الحوكمة والمخاطر والامتثال. | ٤,٦٥ | ٠,٥٥ | ٩٣,٠٪ | مرتفع جداً | ١ |
| ٥٢ | ضرورة استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في التنبؤ بالمخاطر. | ٤,٣٠ | ٠,٧٢ | ٨٦,٠٪ | مرتفع جداً | ٤ |
| ٥٣ | الحاجة لأتمتة كافة إجراءات التدقيق والرقابة لضمان الدقة والحيادية. | ٤,١٨ | ٠,٧٠ | ٨٣,٦٪ | مرتفع | ٥ |
| ٥٤ | ضرورة توفر أنظمة تقنية تتيح المراقبة اللحظية لمستوى الالتزام. | ٤,٥٢ | ٠,٦٢ | ٩٠,٤٪ | مرتفع جداً | ٢ |
| ٥٥ | الحاجة لقواعد بيانات ضخمة تدعم اتخاذ القرارات المبنية على الحقائق. | ٤,٤٥ | ٠,٦٨ | ٨٩,٠٪ | مرتفع جداً | ٣ |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| رابعاً | المتطلبات البشرية والتدريبية | ٤,١٦ | ٠,٧٢ | ٨٣,٢٪ | مرتفع | ٣ |
| ٥٦ | الحاجة لبرامج تدريبية متخصصة للقيادات حول تطبيقات (GRC). | ٤,٣٨ | ٠,٦٨ | ٨٧,٦٪ | مرتفع جداً | ١ |
| ٥٧ | ضرورة استقطاب كفاءات بشرية مؤهلة احترافياً في المخاطر والامتثال. | ٤,٢٢ | ٠,٧٤ | ٨٤,٤٪ | مرتفع جداً | ٢ |
| ٥٨ | الحاجة لتنظيم ملتقيات علمية لتبادل الخبرات مع الجامعات العالمية. | ٤,٠٠ | ٠,٧٨ | ٨٠,٠٪ | مرتفع | ٥ |
| ٥٩ | ضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس على آليات الامتثال الحديثة. | ٤,٠٥ | ٠,٧٥ | ٨١,٠٪ | مرتفع | ٤ |
| ٦٠ | الحاجة لوجود مستشارين متخصصين لدعم وحدات الحوكمة. | ٤,١٥ | ٠,٧٠ | ٨٣,٠٪ | مرتفع | ٣ |
| خامساً | المتطلبات الثقافية والمؤسسية | ٤,٠٨ | ٠,٧٥ | ٨١,٦٪ | مرتفع | ٤ |
| ٦١ | الحاجة لتعزيز الوعي بالحوكمة كأداة للتميز وليس كمجرد رقابة. | ٤,١٢ | ٠,٧٢ | ٨٢,٤٪ | مرتفع | ٢ |
| ٦٢ | ضرورة بناء ثقافة مؤسسية تدعم الشفافية وتتقبل النقد الموضوعي. | ٤,٠٠ | ٠,٨٢ | ٨٠,٠٪ | مرتفع | ٤ |
| ٦٣ | الحاجة لتعزيز روح المبادرة والمسؤولية تجاه حماية موارد الجامعة. | ٣,٩٥ | ٠,٨٥ | ٧٩,٠٪ | مرتفع | ٥ |
| ٦٤ | ضرورة غرس قيم النزاهة الأكاديمية كجزء من منظومة الامتثال. | ٤,٠٥ | ٠,٧٨ | ٨١,٠٪ | مرتفع | ٣ |
| ٦٥ | الحاجة لتحويل ثقافة الصوامع المنعزلة إلى ثقافة العمل التكاملي. | ٤,٢٨ | ٠,٧٠ | ٨٥,٦٪ | مرتفع جداً | ١ |
| | المتوسط العام للمحور الثالث ككل | ٤,١٨ | ٠,٧١ | ٨٣,٦٪ | مرتفع | -- |

يتضح من الجدول السابق أن مستوى توافر المتطلبات التنظيمية اللازمة لبناء إطار فعال يدمج بين الحوكمة والمخاطر والامتثال جاء بدرجة مرتفعة بمتوسط عام (٤,١٨)؛ حيث جاءت المتطلبات التقنية والرقمية المرتبة الأولى بمتوسط (٤,٤٢)، تلتها المتطلبات التشريعية في المرتبة الثانية بمتوسط (٤,٢٨)، ثم المتطلبات البشرية في

المرتبة الثالثة بمتوسط (٤,١٦)، فالمتطلبات الثقافية في المرتبة الرابعة بمتوسط (٤,٠٨)، وأخيراً المتطلبات الإدارية في المرتبة الخامسة بمتوسط (٣,٩٤). وجميع هذه المتوسطات تقع في نطاق التقدير (مرتفع إلى مرتفع جداً)، مما يشير إلى حاجة الجامعات السعودية الماسة لتبني هذا الإطار التكاملي تقنياً وتشريعياً لمواكبة التحولات المؤسسية الحديثة.

**مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:**

أظهرت النتائج أن المتطلبات التنظيمية اللازمة لبناء إطار فعال يدمج بين الحوكمة والمخاطر والامتثال في الجامعات الحكومية السعودية جاءت بدرجة مرتفعة بمتوسط عام (٤,١٨). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى إدراك أفراد الدراسة بأن النجاح في تطبيق نظام الجامعات الجديد وتحقيق الاستقلال المؤسسي يتطلب أكثر من مجرد لوائح منفصلة، بل يستلزم بنية تحتية متكاملة (تشريعية، وتقنية، وبشرية) تضمن تناغم العمليات الإدارية وحماية الموارد من المخاطر المحتملة.

حيث جاءت المتطلبات التقنية والرقمية في المرتبة الأولى بتقدير مرتفع جداً، ويفسر الباحث ذلك بأن التحول الرقمي الذي تشهده المملكة جعل من التقنية حجر الزاوية في الرقابة؛ حيث يطمح القادة الأكاديميون إلى أتمتة إجراءات الحوكمة واستخدام الذكاء الاصطناعي للتنبؤ بالمخاطر قبل وقوعها، مما يضمن دقة البيانات وسرعة اتخاذ القرارات المبنية على الحقائق بعيداً عن الاجتهادات الشخصية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Aryati & Dewi (2024) التي أكدت أن التأثير الإيجابي للحوكمة والمخاطر والامتثال يتعزز بوضوح في وجود بنية رقمية داعمة، ودراسة موسى والمرسي (2025) التي شددت على حتمية مواءمة العمليات الإدارية مع المعايير الرقمية لضمان جودة الامتثال ورفع مستويات النضج التنظيمي.

وجاءت المتطلبات الإدارية والبنيوية المرتبة الأخيرة بتقدير مرتفع، ويفسر الباحث ذلك بأن إعادة هندسة الهياكل لإنشاء مكاتب مركزية تتبع لرئيس الجامعة مباشرة لإدارة (GRC) هي خطوة إجرائية ستتبع بالضرورة النضج في المتطلبات السابقة؛ حيث يطالب أفراد الدراسة بهياكل مرنة تستوعب التغيير وتقلل من البيروقراطية لضمان فعالية الإطار. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حسين وآخرين (2024)التي خلصت إلى وضع تصور مقترح يرتكز على تعزيز المساءلة والتقييم الاستباقي، ودراسة Thanalerdsopit et al. (2014) التي توصلت إلى تصميم سيناريوهات تغيير مقترحة لبناء مؤسسات تعليمية قادرة على مواجهة المتغيرات بكفاءة عالية.

**نتائج السؤال الرابع ومناقشتها وتفسيرها:** ما الإطار التنظيمي المقترح لتعزيز التكامل بين الحوكمة وإدارة المخاطر والامتثال المؤسسي في الجامعات الحكومية السعودية بما يرفع من كفاءتها؟

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بصياغة الإطار التنظيمي المقترح لتعزيز التكامل بين الحوكمة والامتثال المؤسسي استناداً إلى النتائج الإحصائية الميدانية التي أسفرت عنها الأسئلة السابقة وبناءً على الأدبيات النظرية ذات الصلة؛ حيث استهدف الإطار سد الفجوات المرصودة في بُعدي "إدارة المخاطر" و"الشفافية" عبر تحويلهما إلى وحدات وظيفية مترابطة تقنياً وتشريعياً، وهو ما يعكس استجابة الدراسة للحاجة الملحة التي أبداها أفراد العينة لمتطلبات "الأتمتة" و"تكامل الصلاحيات".

ولقد انطلق الباحث من مرحلة التحليل لواقع الحوكمة والامتثال الذي كشفت عنه الاستبانة، مروراً بمرحلة التصميم الفكري لبُنى الإطار وأبعاده، ثم بناء

مصفوفة العلاقات والمسؤوليات البرمجية، وصولاً إلى مرحلة التحكيم من قبل الخبراء لضمان صلاحية التطبيق؛ وذلك بهدف تقديم منتج علمي رصين يجسد الصورة النهائية للإطار كحل عملي لرفع كفاءة الأداء في الجامعات السعودية بناءً على براهين نظرية وميدانية متقاطعة.

ونظراً لأن الإطار التنظيمي المقترح يُمثل المخرج الرئيس والمستهدف النهائي للدراسة الحالية، وضماناً لموضوعيته وقابليته للتطبيق الميداني في الجامعات الحكومية السعودية، فقد حرص الباحث على إخضاعه لعملية تحكيم علمي ومنهجي من خلال اختيار مجموعة من الخبراء بلغت (١١) خبيراً ومحكماً .وقد تم اختيارهم بناءً على معايير دقيقة تضمن المزاوجة بين العمق الأكاديمي والخبرة الإدارية بالبيئة التنظيمية للتعليم العالي والأنظمة السيادية؛ حيث ضمت (٦) من أساتذة الإدارة التربوية والسياسات التعليمية بالجامعات السعودية، و(٢) من أساتذة إدارة الأعمال والتنظيم الهيكلي لضمان الدقة المفهومية والتشغيلية لأبعاد الحوكمة والمخاطر والالتزام (GRC)، إضافة إلى (٣) من القيادات التنفيذية ومديري إدارات الحوكمة والمخاطر والالتزام في الجامعات محل الدراسة لضمان واقعية الإطار وقابليته للتنفيذ الميداني.

وفي الخطوة التالية، عُرِض الإطار في صورته الأولية على هؤلاء الخبراء مشفوعاً ببطاقة تحكيم (أداة استطلاع) مقننة صُممت خصيصاً لقياس مدى صلاحيته وملاءمته المنهجية، مستندة إلى الدراسات السابقة قد اشتملت هذه الأداة على خمسة معايير محورية ومحددة بشكل دقيق وهي :معيار الاتساق والمواءمة لقياس مدى ارتباط الإطار بمتطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠، ومعيار الشمولية للتحقق من تكامل المكونات المقترحة؛ لفحص دقة مصفوفة تخصيص الأدوار والمسؤوليات.

أما المعياران الآخران في أداة الاستطلاع فتركزا حول المرونة والتدرج لبيان مدى قابليته للتطبيق في الجامعات المطبقة للنظام والجامعات السائرة في مسار المواءمة، بجانب معيار الواقعية والقابلية للقياس للوقوف على كفاءة مؤشرات أداء (KPIs) المقترحة لاستدامة الإطار، وأسفرت نتائج التحكيم عن إجماع واسع يعكس الصدق الظاهري للإطار المقترح؛ حيث قام الباحث برصد كافة مرئيات وتعديلات الخبراء وتفريغها إحصائياً، ومن ثم إجراء التعديلات الهيكلية والإجرائية والمؤشرات المطلوبة في ضوء توجيهاتهم، حتى خرج الإطار التنظيمي في صورته النهائية كأداة إدارية وسياسات محكّمة وقابلة للتطبيق الفعلي.

وأكد المحكمون في آرائهم على الأهمية القصوى والملحة لتبني هذا الإطار في الوقت الراهن، مشيرين إلى أن قيمته العلمية تكمن في كونه يقدم دليلاً تطبيقياً يسد فجوة تنظيمية تعاني منها الجامعات الحكومية، وأشاد الخبراء بتبني الإطار لفلسفة الاستباقية وتحويل إدارة المخاطر من مجرد ردود أفعال عشوائية إلى وحدة هيكلية مستقلة، معتبرين أن الإطار يمثل استجابة حقيقية ومباشرة لمتطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ في تحقيق كفاءة الإنفاق والتميز المؤسسي والنزاهة داخل القطاع الأكاديمي.

كما أظهرت نتائج التحكيم أن الإطار يتمتع بدرجة عالية جداً من قابلية التطبيق الميداني في البيئة الجامعية السعودية. وعزا المحكمون ذلك إلى اعتماد الباحث على أدوات إدارية واضحة ومحددة ومجربة عالمياً مثل مصفوفة العلاقات والمسؤوليات (RACI Matrix)، التي نجحت في تفكيك معضلة تداخل الاختصاصات والتشابك التنظيمي بين المستويات القيادية. وأوضحوا أن تحديد مسؤول امتثال

داخل كل وحدة أكاديمية يمنح الإطار ذراعاً تشغيلياً مرناً يضمن تغلغل ثقافة الالتزام داخل العمليات اليومية للجامعة دون تعطيل لمسيرة العمل الأكاديمي.

ورغم الإشادة الواسعة بالإطار، قدم المحكمون مجموعة من الملحوظات التطويرية البناءة التي أسهمت في صقل الإطار وإخراجه في صورته النهائية؛ حيث اقترح بعضهم ضرورة تدعيم الإطار بمؤشرات قياس أداء (KPIs) كمية وقابلة للمتابعة اللحظية عبر لوحات تحكم رقمية لضمان جدية التقييم، كما أوصوا بأهمية إبراز التحديات الثقافية ومقاومة التغيير التي قد تظهر من القيادات التقليدية مع وضع آليات واضحة لمعالجتها، واستجاب الباحث بالكامل لهذه الملحوظات الثرية، وقام بدمجها وتفصيلها في المتطلبات والآليات، مما أضفى على الإطار المقترح نضجاً وإحكاماً منهجياً يضمن استدامته ونجاح تطبيقه. ويتمثل الإطار بعد تعديلات سعادة المحكمين في المكونات التالية:

**أولاً: فلسفة الإطار التنظيمي ومنطلقاته الفكرية.**

توصل الباحث إلى صياغة الفلسفة الحاكمة لهذا الإطار استناداً إلى نظرية النظم (Systems Theory) التي تفترض المنظمة ككيان حي متكامل تتأثر أجزاؤه تبادلياً، مما يحتم دمج أبعاد الحوكمة والمخاطر والامتثال في منظومة عضوية واحدة (GRC). وجاءت هذه الفلسفة استجابةً منهجية وميدانية مباشرة للنتائج الإحصائية للدراسة الحالية، والتي كشفت عن تشتت وازدواجية في الجهود الرقابية داخل الجامعات محل الدراسة، وحاجة القيادات إلى منطلق فكري حديث ينتقل بالجامعات من الرقابة التقليدية اللاحقة لتقصي الأخطاء إلى الرقابة الاستباقية لمنعها، وبما يضمن تحقيق الموازنة والمواءمة الإستراتيجية بين الاستقلالية الواسعة ومستهدفات

رؤية المملكة ٢٠٣٠، وبين صرامة المساءلة المؤسسية القائمة على السيادة التقنية وغرس ثقافة النزاهة والالتزام الذاتي. وهو كما يلي:

- التكامل العضوي الشامل: تنطلق فلسفة الإطار من مبدأ أن الحوكمة والمخاطر والامتثال ليست جزرًا منعزلة، بل منظومة واحدة متكاملة (GRC) تضمن أن كل قرار إداري محكوم بلوائح الامتثال، ومحصن ضد المخاطر المحتملة.
- المواءمة مع رؤية المملكة ٢٠٣٠: يرتكز الإطار على المستهدفات الوطنية التي تنشد التميز المؤسسي وكفاءة الإنفاق، من خلال تحويل الجامعات إلى مؤسسات ذاتية الرقابة تمتلك القدرة على حماية مواردها وتحقيق استدامتها المالية والإدارية.
- التحول من الرقابة التقليدية إلى الاستباقية: يتبنى الإطار فكراً إدارياً حديثاً ينتقل من رصد الأخطاء بعد وقوعها إلى منعها قبل حدوثها، وذلك عبر دمج التفكير المبني على المخاطر في صلب العمليات اليومية للجامعة.
- الرشاقة التنظيمية والاستقلالية: ينطلق الإطار من فلسفة منح الجامعات استقلالية أوسع، مما يستوجب وجود إطار حوكمة رصين يوازن بين حرية اتخاذ القرار وصرامة المساءلة المؤسسية.
- التقنية كركيزة بنيوية: يؤمن الإطار بأن الرقمنة هي الضامن الوحيد للحياد والدقة؛ حيث تتحول التقنيات الناشئة والذكاء الاصطناعي من أدوات مساعدة إلى منصات سيادية تدير عمليات الالتزام والرقابة اللحظية.
- ثقافة النزاهة والمسؤولية المشتركة: يهدف الإطار إلى غرس ثقافة مؤسسية تجعل من الحوكمة قيمة أخلاقية ومهنية يلتزم بها المنسوبون طواعية، بدلاً من كونها مجرد التزام قانوني مفروض من الجهات الرقابية الخارجية.

**ثانياً: أهداف الإطار التنظيمي المقترح.**

اشتق الباحث الأهداف الفرعية والتشغيلية للإطار المقترح، مثل: إعادة هندسة الهيكل الإداري وتحديد مصفوفة الصلاحيات بالاعتماد على مبادئ الحوكمة الرشيدة (Good Governance) المقرة عالمياً من قِبل البنك الدولي ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، والتي تؤكد أن كفاءة الأداء مشروطة بوضوح قنوات الاتصال وتحديد المسؤولية. وميدانياً، صممت هذه الأهداف كعلاج نوعي ومباشر للفجوات والقصور الإحصائي الحاد الذي كشفت عنه نتائج المحور الأول في دراستنا؛ حيث أظهرت البيانات تدنياً واضحاً في آليات المساءلة العلنية ونقص قنوات الإفصاح المالي الموثوقة، مما جعل صياغة هذه الأهداف ضرورة منهجية لإيجاد آليات إفصاح متطورة ومستقلة ترتبط بقمة الهرم القيادي للجامعة. ويتمثل الهدف العام للإطار في: بناء نموذج تنظيمي متكامل يدمج بين الحوكمة والمخاطر والامتثال لتعزيز كفاءة الأداء المؤسسي وضمان استدامة التميز في الجامعات السعودية بما يحقق ميزتها التنافسية. وينبثق منه مجموعة من الأهداف الفرعية، هي:

- إعادة هندسة الهيكل الإداري للجامعة بما يضمن إنشاء وحدات مركزية مستقلة لإدارة (GRC) ترتبط مباشرة بقمة الهرم القيادي لضمان سرعة الاستجابة واستقلالية القرار الرقابي.
- توحيد المرجعية القانونية للجامعة عبر تطوير دليل سياسات موحد يوائم بين التشريعات المحلية والمعايير الدولية، بما يضمن وضوح الإجراءات وسهولة تدقيقها ومتابعة تنفيذها.

- تحديد مصفوفة دقيقة للصلاحيات تمنع تداخل الاختصاصات، وتضمن وجود مسؤول امتثال بكل وحدة إدارية يمتلك السلطة الكافية لمتابعة الالتزام بالمعايير المهنية والقانونية.
- إرساء نظم متطورة للإفصاح المؤسسي تتيح لكافة أصحاب المصلحة الوصول إلى المعلومات الموثوقة، مع تفعيل آليات مساءلة عادلة ترتكز على تقارير أداء دورية مبنية على حقائق رقمية.

**ثالثًا: متطلبات بناء الإطار التنظيمي المقترح.**

توصل الباحث لتقسيم متطلبات بناء الإطار إلى ثلاثة أبعاد بنيوية (تشريعية، بشرية، تقنية) استناداً إلى نموذج الأبعاد الثلاثية للمنظمات (PPT Framework: People, Process, Technology)، وهو أساس علمي يقرر أن استدامة التغيير التنظيمي مشروطة بالتوازن والربط المطلق بين العمليات الإجرائية، وتأهيل القدرات البشرية، والأدوات التقنية. وبررت النتائج الميدانية للدراسة ضرورة هذا التصنيف؛ نظراً للمطالب الملحة التي عبر عنها أفراد العينة في الاستبانة نحو حاجتهم لأتمتة الرقابة للتخلص من البيروقراطية الثقافية، ولسد الفجوة الميدانية المرصودة في الدراسة والمتعلقة بضعف وجود سجلات مخاطر محدثة داخل الوحدات والأقسام، مما استوجب فرض متطلبات تقنية وسيادية كواجهات الـ Dashboard والذكاء الاصطناعي للتنبؤ بالتهديدات.

**المتطلبات التشريعية والقانونية:**

- إصدار قرار رسمي من مجلس شؤون الجامعات باعتماد إطار (GRC) كمرجعية إدارية موحدة.
- صياغة دليل تنظيمي شامل يدمج لوائح الحوكمة وإدارة المخاطر والامتثال في وثيقة قانونية واحدة.
- تحديث الأنظمة الداخلية للجامعات بما يتوافق مع المعايير الدولية للحوكمة الرشيدة.
- اعتماد ميثاق رسمي يحدد الصلاحيات والمسؤوليات القانونية لـ مسؤول الامتثال في كل وحدة.
- إقرار سياسات تحفيزية تدعم التحول من الرقابة التقليدية إلى الإدارة الاستباقية للمخاطر.

**المتطلبات البشرية والتدريبية:**

- استقطاب كفاءات بشرية مؤهلة حاصلة على شهادات احترافية في مجالات المخاطر والالتزام.
- تصميم برامج تدريبية تخصصية للقيادات الجامعية حول تطبيقات الحوكمة المتكاملة.
- إدراج مهارات تحليل المخاطر كمتطلب أساسي في الوصف الوظيفي للوظائف القيادية والإدارية.
- تأهيل أعضاء هيئة التدريس والموظفين على آليات الامتثال الحديثة وأخلاقيات المهنة.

- تأسيس وحدات استشارية تضم خبراء متخصصين لدعم مراكز الحوكمة في معالجة القضايا المعقدة.

**المتطلبات التقنية والرقمية:**

- بناء منصة إلكترونية موحدة تجمع بيانات الحوكمة والمخاطر والامتثال في واجهة إدارية واحدة.
- تفعيل تقنيات الذكاء الاصطناعي للتنبؤ بالمخاطر الأكاديمية والمالية قبل وقوعها.
- أتمتة كافة إجراءات التدقيق والرقابة الداخلية لضمان الحيادية والسرعة في استخراج التقارير.
- توفير أنظمة Dashboard تتيح للقيادة العليا المراقبة اللحظية لمستوى الالتزام بالأنظمة.
- تأمين قواعد بيانات ضخمة (Big Data) تدعم اتخاذ القرارات الإستراتيجية المبنية على الحقائق الرقمية.

**رابعًا: مكونات وهيكلية الإطار التنظيمي المقترح:**

- اعتمد الباحث في تصميم الهيكلية ثلاثية المستويات للإطار (اللجنة العليا، مكتب GRC المركزي، والوحدات الفرعية) ومصفوفة الأدوار الملحقة بها على نموذج خطوط الدفاع الثلاثة الصادر عن معهد المراجعين الداخليين (IIA)، متكاملاً مع نموذج مصفوفة تخصيص المسؤوليات (RACI Matrix). ويسوغ الباحث بناء هذه المكونات هيكلياً كمعالجة علمية وميدانية مباشرة لما أظهرته نتائج الدراسة الحالية من تداخل في الاختصاصات وتدني صلاحيات الأقسام العلمية والكليات في إدارة شؤونها، مما فرض التوصل إلى هذا الكيان الهيكلي لضمان تدفق المعلومات التنظيمية بدقة، وتحديد المسؤول الفعلي (R) والمساءل

النهائي (A) لكل عملية دون تعطيل للمرونة الأكاديمية. يتمثل الإطار في هيكل تكاملي يربط بين ثلاثة مستويات أساسية لضمان تدفق المعلومات والرقابة.

- لجنة الحوكمة والمخاطر العليا: ترتبط برئيس الجامعة مباشرة، ومهمتها رسم السياسات الكبرى واعتماد سجل المخاطر الإستراتيجي.
- مكتب إدارة (GRC) المركزي: يعمل كمنسق بين إدارة المخاطر، ووحدة الامتثال، والتدقيق الداخلي، لضمان عدم ازدواجية الجهود.
- وحدات الامتثال الفرعية: تتواجد في كل كلية أو عمادة أو إدارة لضمان تطبيق المعايير على المستوى التشغيلي.

**خامسًا: نموذج الصلاحيات والمسؤوليات (RACI Matrix) في ظل الإطار التنظيمي المقترح:**

يحدد هذا النموذج الأدوار بدقة لضمان المساءلة ومنع التداخل بين المستويات الإدارية:

(R) المسؤول عن التنفيذ (Responsible) الشخص الذي يقوم بالعمل فعلياً.

(A) المساءل (Accountable) صاحب السلطة النهائية الذي تقع عليه مسؤولية نجاح المهمة (شخص واحد).

(C) الاستشاري (Consulted) من يتم أخذ رأيه لخبرته قبل التنفيذ.

(I) المطلع (Informed) من يتم إبلاغه بالنتائج بعد الإنجاز.

| المهمة الإدارية / الرقابية | رئيس الجامعة / المجلس | مكتب إدارة (GRC) | عمداء الكليات | مسؤول الامتثال بالوحدة |
|---|---|---|---|---|
| رسم السياسات واللوائح | A | R | C | I |
| تحديد وتقييم المخاطر | I | A | R | R |
| متابعة الامتثال اليومي | I | C | A | R |
| التدقيق والرقابة الداخلية | A | R | I | C |

**سادسًا: مؤشرات قياس كفاءة أداء الإطار التنظيمي (KPIs)**

ابتكر الباحث منظومة مؤشرات قياس الأداء الخمسة للإطار بالاستناد إلى فلسفة إطار بطاقة الأداء المتوازن المطور لقياس النضج المؤسسي والتنظيمي من زوايا متعددة ومتكاملة. وتعود الأسباب العلمية لتصميم هذه المؤشرات تحديداً (الامتثال، وإدارة المخاطر، والشفافية، والمساءلة، والأثر المالي) لكونها تعكس الأوزان النسبية والمحاور الرئيسة التي بُنيت عليها أداة الدراسة الميدانية (الاستبانة)، لضمان وجود أداة تقييمية كمية وموضوعية قادرة على قياس مدى التقدم الفعلي في سد الفجوات المرصودة؛ حيث تستهدف هذه المؤشرات قياس كفاءة معالجة الثغرات الرقابية وخفض أثر التهديدات العالية وحجم الوفورات المالية المحققة بناءً على حقائق رقمية واضحة. لقياس نجاح الإطار، نعتمد على خمس مؤشرات أساسية تعكس جودة الحوكمة والامتثال:

- مؤشر كفاءة الامتثال نسبة العمليات الإدارية والأكاديمية المطابقة للوائح والأنظمة (المستهدف: خفض المخالفات الرقابية بنسبة ٩٠٪).
- مؤشر نضج إدارة المخاطر سرعة الاستجابة للمخاطر المكتشفة والقدرة على خفض أثر المخاطر عالية الخطورة قبل وقوعها.
- مؤشر الشفافية والإفصاح: مدى سهولة وصول أصحاب المصلحة للمعلومات الموثوقة وسرعة نشر التقارير الدورية للجامعة.
- مؤشر كفاءة المساءلة: متوسط الوقت المستغرق في معالجة الثغرات الرقابية المكتشفة في تقارير المراجعة الداخلية.
- مؤشر الأثر المالي: حجم الوفورات المالية المحققة نتيجة تطبيق إجراءات الحوكمة الرشيدة ومنع الهدر الناتج عن مخاطر التعاقدات.

**سابعًا: تحديات تطبيق الإطار التنظيمي في الجامعات الحكومية.**

- توصل الباحث إلى رصد وتصنيف التحديات المحتملة (ثقافية، تشريعية، تنظيمية، تقنية) وكيفية التغلب عليها بالاعتماد على نظرية إدارة التغيير للعالم جون كوتر (Kotter's Change Management)، التي تفصل علمياً ظاهرة مقاومة التغيير في البيئات المؤسسية المعقدة وكيفية تفكيكها. ويسوغ الباحث إدراج هذا المكون موضوعياً بناءً على ما كشفت عنه القراءة التفسيرية لمتوسطات الدراسة، مما عكس واقعاً تنظيمياً يمر بمرحلة انتقالية حرجة تعاني فيها بعض القيادات من سيادة العقلية البيروقراطية التقليدية، فكان حتماً على الباحث استشراف هذه التحديات علمياً وتقديم حلول إجرائية ومصفوفات مرنة لضمان تحييد تلك المقاومة. بالرغم من أهمية الإطار، فإن هناك مقاومة طبيعية قد تظهر في البيئة الجامعية، وتتمثل في:

تحديات ثقافية: سيادة العقلية البيروقراطية التي ترى في الحوكمة عبئاً إجرائياً وليس وسيلة لتمكين الأداء، ومقاومة التغيير من قبل بعض القيادات التقليدية؛ ويمكن التغلب عليها بنشر ثقافة التميز المؤسسي وربط ممارسات الحوكمة بنظام الحوافز والتقدير القيادي.

تحديات تشريعية: تداخل بعض الصلاحيات بين الأنظمة الرقابية المركزية، مما قد يسبب إرباكاً في تحديد مرجعيات الامتثال النهائية؛ ويمكن التغلب عليها بصياغة مصفوفة حوكمة توضح الصلاحيات المشتركة وتفصل بين السياسات الداخلية والمتطلبات السيادية.

تحديات تنظيمية: نقص الكوادر البشرية المتخصصة في إدارة المخاطر والالتزام داخل الهياكل الحالية للجامعات، مما يضع ضغطاً على الوحدات القائمة؛ ويمكن التغلب

عليها عبر التسكين الوظيفي المبني على الكفاءة المهنية واستقطاب بيوت خبرة لتأهيل الصف الثاني من القيادات.

تحديات تقنية: ضعف التكامل بين الأنظمة الإلكترونية المختلفة (المالية، والأكاديمية، والإدارية)، مما يعيق الأتمتة الشاملة لعمليات الرقابة اللحظية؛ ويمكن التغلب عليها ببناء مستودع بيانات موحد يربط كافة الأنظمة بمنصة رقابية إلكترونية مركزية.

**ثامنًا: آليات استدامة الإطار التنظيمي**

اشتق الباحث آليات ديمومة الإطار (المأسسة، وبناء القدرات، والرقمنة الكاملة، وربط الميزانيات بالحوافز، والمراجعة الدورية) استناداً إلى أطر وإستراتيجيات استدامة التطوير التنظيمي التي تشترط تحويل المبادرات المؤقتة إلى نظم وقوانين مقننة وثابتة داخل ثقافة المنظمة. وجاء توصل الباحث لهذه الآليات كخارطة طريق حتمية لمعالجة القلق المنهجي من بقاء الحوكمة والامتثال كممارسات شكلية أو ردود أفعال لحظية مرتبطة بوجود رقابة خارجية، ومحاولة جادة لتأصيلها كبنية ذاتية مستدامة من خلال تأسيس أكاديمية الحوكمة الجامعية المقترحة لتأهيل الصف الثاني من القيادات، وإخضاع الإطار لتقييم خارجي دوري كل عامين لمواكبة التطورات العالمية في التعليم العالي. وتمثل آليات استدامة الإطار التنظيمي المقترح؛ من خلال خارطة الطريق التالية:

- التشريعات: تحويل الإطار من مبادرة إلى نظام أساسي ملزم ومعتمد من مجلس الجامعة، وربطه بتقييم الأداء السنوي للقيادات.
- بناء القدرات (التدريب المستمر): إطلاق أكاديمية الحوكمة الجامعية لتدريب وتأهيل جيل من الممارسين المتخصصين في (GRC) داخل الجامعة لضمان وجود صف ثانٍ من الخبراء.

- الرقمنة الكاملة: الاستثمار في برمجيات تكنولوجيا التنظيم التي تقوم بالرقابة الذاتية دون تدخل بشري، مما يقلل من تأثير البيروقراطية الثقافية.
- نظام الحوافز والمكافآت: ربط ميزانيات الكليات والعمادات بمستوى نضج الحوكمة والامتثال لديها، مما يحفز الوحدات على التنافس في تطبيق الإطار.

المراجعة الدورية والتطوير: إجراء تقييم خارجي كل عامين لمدى فاعلية الإطار، وتحديثه بما يتواكب مع المستجدات العالمية في إدارة التعليم العالي.

**خاتمة الدراسة:**

أظهرت النتائج أن واقع تطبيق الحوكمة في الجامعات جاء بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي (٣,١٠)؛ حيث تصدر بُعد السياسات واللوائح بتقدير (مرتفع)، بينما جاء بُعد الشفافية والمساءلة في المرتبة الأخيرة بتقدير (متوسط)، مما يشير إلى فجوة في آليات الإفصاح والتقييم الدوري. وكشفت النتائج عن مستوى تطبيق (متوسط) للامتثال وإدارة المخاطر بمتوسط (٢,٩٠)، مع تفوق واضح لبُعد الامتثال للأنظمة بتقدير (مرتفع)، في حين نال بُعد إدارة المخاطر التقدير الأدنى (منخفض) بمتوسط (٢,٥١)، مما يعكس ضعفاً في السجلات الاستباقية للمخاطر. كما حظيت المتطلبات التنظيمية لبناء الإطار المقترح بموافقة (مرتفع) بمتوسط (٤,١٨)، وجاءت المتطلبات التقنية في الصدارة بمتوسط (٤,٤٢) وتقدير (مرتفع جداً)، مما يؤكد حاجة الجامعات الملحة لأتمتة عمليات الرقابة ودمجها في منصات إلكترونية موحدة. وتم بناء إطار تنظيمي متكامل يرتكز على ثلاثة أبعاد هي: (التشريع، والتقنية، والبشر)، ويتبنى مصفوفة صلاحيات (RACI)تضمن الربط الهيكلي بين وحدات الحوكمة والمخاطر والامتثال.

**التوصيات:**

- إنشاء سجلات مخاطر ذكية ومحدثة لكل قطاع داخل الجامعة، مع تكثيف البرامج التدريبية لنشر ثقافة التفكير المبني على المخاطر لدى متخذي القرار الأكاديمي والإداري. تأتي هذه التوصية استجابةً لحلول بُعد "إدارة المخاطر" في المرتبة الأخيرة بتقدير "منخفض" (٢,٥١)، وتدني الفقرة الخاصة بامتلاك الجامعة سجلاً محدثاً للمخاطر بمتوسط "منخفض" (٢,١٥)، والفقرة المتعلقة بنشر ثقافة المخاطر بمتوسط "منخفض" (٢,١٠).

- بناء منصة رقمية موحدة تجمع بيانات الحوكمة والمخاطر والالتزام لضمان المراقبة اللحظية للأداء وتوفير قواعد بيانات ضخمة تدعم القرار الإستراتيجي. تنطلق هذه التوصية من النتيجة التي أظهرت حاجة الجامعات الملحّة للمنصات الإلكترونية الموحدة والتي حازت على رتبة الصدارة بتقدير "مرتفع جداً" (٤,٦٥) في محور المتطلبات، لعلاج النقص الحاد في الأنظمة الرقابية الآلية الحالية التي حلت بتقدير "منخفض" (٢,٣٥).
- تفعيل دور مسؤولي الامتثال داخل الكليات والعمادات المساندة، ومنحهم الصلاحيات الكافية لمتابعة مطابقة العمليات اليومية للوائح، مع مراجعة مصفوفة الصلاحيات (RACI)لضمان عدم تداخل المهام. تتأسس هذه التوصية على النتيجة الميدانية التي كشفت عن تراجع بُعد "الصلاحيات والمسؤوليات" لتقدير "متوسط" (٢,٩٤)، وبلوغ استقلالية الأقسام العلمية في إدارة شؤونها مستوى تقدير "منخفض" (٢,٥٦)، يقابله تدني سجلات امتثال الوحدات لتقدير "متوسط" (٢,٦٨).
- تعميم تجارب الجامعات الرائدة في مجال الحوكمة الرقمية على بقية الجامعات الناشئة، لتقليص الفجوة في مستويات نضج الامتثال وإدارة المخاطر. ترتبط هذه التوصية بالنتيجة التي أبانت وجود حراك ملموس وتقدير "مرتفع" في بعد "السياسات واللوائح" (٣,٥٨) وبعد "الامتثال للأنظمة" (٣,٤٦)، مما يستوجب نقل هذا النضج التشريعي النظامي لرفع بقية الأبعاد التنظيمية التي جاءت بتقدير "متوسط" كالمتوسط العام للمحور الأول (٣,١٠).
- تبني الإطار التنظيمي المقترح في هذه الدراسة من قبل مجالس الجامعات الحكومية، والبدء في مرحلة التطبيق التجريبي على إحدى الكليات لضمان مواءمة مسارات

الحوكمة والمخاطر مع العمليات الأكاديمية الفعلية قبل التعميم الشامل. تستند هذه التوصية إجمالاً إلى النتيجة الختامية للمحور الثالث، التي أظهرت جاهزية البيئة الجامعية وتأييدها للمتطلبات التنظيمية لبناء الإطار التكاملي بمتوسط عام ذي تقدير "مرتفع" (٤,١٨)، وبخاصة المتطلبات التشريعية التي نالت تقديراً "مرتفعاً جداً" (٤,٢٨).

## قائمة المراجع:

### أولا: المراجع العربية:


جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل. (١٤٤٦هـ) "إحصائيات منسوبي الجامعة"، استرجعت بتاريخ ١٤٤٦/٥/١٥هـ من موقع: https://www.iau.edu.sa

جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. (١٤٤٦هـ) "إحصائيات منسوبي الجامعة"، استرجعت بتاريخ ١٤٤٦/٥/١٥هـ من موقع: https://pnu.edu.sa/ar

جامعة الملك خالد. (١٤٤٦هـ) "إحصائيات منسوبي الجامعة"، استرجعت بتاريخ ١٤٤٦/٥/١٥هـ من موقع: https://www.kku.edu.sa

جامعة الملك عبد العزيز. (١٤٤٦هـ) "إحصائيات منسوبي الجامعة"، استرجعت بتاريخ ١٤٤٦/٥/١٥هـ من موقع: https://www.kau.edu.sa

جامعة تبوك. (١٤٤٦هـ) "إحصائيات منسوبي الجامعة"، استرجعت بتاريخ ١٤٤٦/٥/١٥هـ من موقع: https://www.ut.edu.sa/

حسين، محمود عبد الرازق عليوة، وأبو كليلة، هادية محمد رشاد، والملاحي، وفاء مجيد محمد. (٢٠٢٤). متطلبات تطوير الأداء الإداري بقطاع المعاهد الأزهرية في ضوء التكامل بين الحوكمة وإدارة المخاطر والامتثال. مجلة كلية التربية بدمياط، ٣٩(٩١)، ٣٣٧-٣٨٠.

ديلمي، عمر. (٢٠٢١). دور التدقيق الداخلي في تحسين نظام الرقابة الداخلية وإدارة المخاطر في ظل متطلبات حوكمة الشركات: حالة شركة الدلفنة البلاستيكية (CALPLAST) بسطيف. مجلة العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، ٢١(١)، ٩٦-١١١.

سايح، نوال. (٢٠٢٠). مساهمة التدقيق الداخلي في تجسيد تقنية GRC في منظومة حوكمة الشركات. مجلة اقتصاد المال والأعمال، ٥(١)، ١٦٧-١٧٨.

عبد العال، نجلاء عبد التواب عيسى. (٢٠٢٤). آليات مقترحة لتحسين السمعة التنظيمية للجامعات على ضوء نموذج التكامل بين الحوكمة وإدارة المخاطر والالتزام " GRC". مجلة كلية التربية، ٢١(١٢٠)، ١٢-١١٢.

العمر، عمر عبد الله. (٢٠٢٦). دور تكامل نموذج الحوكمة وإدارة المخاطر والامتثال في تعزيز السمعة التنظيمية: دراسة تطبيقية على وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية في السعودية. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، ١٠(١)، ٤٧-٨٠.

كاظم، تيسير جواد، ونصيف، أحمد حسين. (٢٠١٩). العلاقة بين حوكمة الشركات وإدارة مخاطر مشروع الـ ( :(ERMدراسة استطلاعية لآراء عينة من الأكاديميين والمهنيين. مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية، (٥٤)، ٦١٩-٦٦٦.

كريري، عصام محمد علي. (٢٠٢٠). تطوير أداء القيادات التربوية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان في ضوء نموذج .GRCمجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، جامعة تعز، ٣(١١)، ٦١٣-٦٣٩.

موسى، محمد صلاح السيد شلبي، والمرسي، محمد مصلح المتولي. (٢٠٢٥). تشخيص التكامل بين الحوكمة والمخاطر والامتثال من خلال نموذج :GRCدراسة حالة. مجلة إبداع في الآداب والدراسات الإنسانية والاجتماعية، ٢(٢)، ٢٨٥-٣٣٣.

## ثانياُ: المصادر الأجنبية والعربية المترجمة للأجنبية:


Abd al-‘Āl, Najlā’ ‘Abd al-Tawwāb ‘Īsá. (2024). ālīyāt muqtaraḥah li-taḥsīn al-sum‘ah al-tanẓīmīyah lil-Jāmi‘āt ‘alá ḍaw’ namūdhaj al-Takāmul bayna al-Ḥawkamah wa-idārat al-makhāṭir wa-al-iltizām "GRC". Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 21 (120), 12-112. [In Arabic]

Ahmed, A., Shahzad, A., Naseem, A., Ali, S. & Ahmad, I. (2025). Evaluating the effectiveness of data governance frameworks in ensuring security and privacy of healthcare data: A quantitative analysis of ISO standards, GDPR, and HIPAA in blockchain technology. PloS one, 20(5), 19- 39.

Alhamad, B. & Hayat, K. (2025). Governance Models for Student Involvement in Higher Education: A Comparative Analysis. International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS), 9(26), 8134-8150.

Al-‘Umr, ‘Umar ‘Abd Allāh. (2026). Dawr takāmul namūdhaj al-Ḥawkamah wa-idārat al-makhāṭir wālāmtthāl fī ta‘zīz al-sum‘ah al-tanẓīmīyah : dirāsah taṭbīqīyah ‘alá Wizārat al-mawārid al-basharīyah wa-al-tanmiyah al-ijtimā‘īyah fī al-Sa‘ūdīyah. Majallat al-‘Ulūm al-iqtiṣādīyah wa-al-idārīyah wa-al-qānūnīyah, 10 (1), 47-80. [In Arabic]

Aryati, T. & Dewi, F. C. (2024). The influence of governance, risk and compliance (GRC) and company characteristics on financial performance with moderation of IT investment in the era of digitalization. Indonesian Interdisciplinary Journal of Sharia Economics (IIJSE), 7(3), 5516-5538.

Austin, I. & Jones, G. (2024). Governance of Higher Education. Routledge.

Austin, I. & Jones, G. A. (2018). Emerging trends in higher education governance: Reflecting on performance, accountability and transparency. Research handbook on quality, performance and accountability in higher education, 536-547.

Choubey, S. & Bhargava, A. (2018). Significance of ISO/IEC 27001 in the Implementation of Governance, Risk and Compliance. International

Journal of Scientific Research in Network Security and Communication, 6(2), 30-33.

Daylamī, ‘Umar. (2021). Dawr al-tadqīq al-dākhilī fī Taḥsīn Niẓām al-Raqābah al-dākhilīyah wa-idārat al-makhāṭir fī ẓill Mutaṭallabāt Ḥawkamat al-sharikāt : ḥālat Sharikat aldlfnh al-blāstīkīyah (CALPLAST) bsṭyf. Majallat al-‘Ulūm al-iqtiṣādīyah wa-‘ulūm al-tasyīr, 21(1), 96-111. [In Arabic]

De Haes, S. & Van Grembergen, W. (2015). Understanding governance, risk and compliance information systems (GRC IS): The experts' view. Information Systems Frontiers, 18(6), 1251–1263.

Etoundi, M. (2024). Evaluation of the regulatory framework as an instrument of university governance in the private institutions of higher education. European Journal of Education Studies, 11(7), 205-218.

Fazylova, I. (2025). Compliance system of an educational organization: problem analysis. Uchenyy Sovet (Academic Council). 10.33920/nik-02-2501-07

Filho, L., Sálvia, A., Frankenberger, F. (2020). Governance and sustainable development at higher education institutions. Environment, Development and Sustainability, 23, 6002-6020.

Filho, W., Abubakar, I., Mifsud, M. (2023). Governance in the implementation of the UN sustainable development goals in higher education: global trends. Environment, Development and Sustainability, 1-24.

Handayani, D. & Yuhertiana, I. (2025). Transparency in Higher Education: Online Disclosure of Sustainability Governance in Indonesia. Nusantara Science and Technology Proceedings. 10.11594/nstp.2025.47134

Huisman, J. & Stensaker, B. (2022). Performance governance and management in higher education revisited: international developments and perspectives. Quality in Higher Education, 28, 106-119.

Ḥusayn, Maḥmūd ‘Abd al-Rāziq ‘Ulaywah, wa-Abū Kalīlah, Hādiyah Muḥammad Rashād, wa-al-milāḥī, Wafā’ Majīd Muḥammad.

(2024). Mutaṭallabāt taṭwīr al-adā’ al-idārī bi-Qiṭā‘ al-Ma‘āhid al-Azharīyah fī ḍaw’ al-Takāmul bayna al-Ḥawkamah wa-idārat al-makhāṭir wālāmtthāl. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bi-Dimyāṭ, 39 (91), 337-380. [In Arabic]

Hussen, B. & Onia, S. (2024). Enhancing the quality of education through effective governance in higher education. Indonesian Journal of Education and Social Studies, 3(2), 73-85.

Jongbloed, B., Vossensteyn, H., van Vught, F. & Westerheijden, D. (2018). Transparency in higher education: The emergence of a new perspective on higher education governance. In European higher education area: The impact of past and future policies (pp. 441-454). Cham: Springer International Publishing.

Karīrī, ‘Iṣām Muḥammad ‘Alī. (2020). taṭwīr adā’ al-qiyādāt al-Tarbawīyah bi-al-idārah al-‘Āmmah lil-ta‘līm bi-Minṭaqat Jāzān fī ḍaw’ namūdhaj GRC. Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-Dirāsāt al-Insānīyah, Jāmi‘at Ta‘izz, 3 (11), 613-639. [In Arabic]

Kāẓim, Taysīr Jawād, wnṣyf, Aḥmad Ḥusayn. (2019). al-‘alāqah bayna Ḥawkamat al-sharikāt wa-idārat Makhāṭir Mashrū‘ al (ERM) : dirāsah istiṭlā‘īyah li-ārā’ ‘ayyinah min al-akādīmīyīn wālmhnyyn. Majallat al-Gharī lil-‘Ulūm al-iqtiṣādīyah wa-al-idārīyah, (54), 619-666. [In Arabic]

Kyryluk, I. & Postoenko, V. (2025). Mechanisms of regulation and control in higher education: State policy and institutional instruments. Economic scope. 10.30838/EP.206.93-97

Larasati, R. & Tjaraka, H. (2025). Strengthening Fraud Prevention in Higher Education: An Empirical Study of Internal Control System and Good University Governance. Qubahan Academic Journal, 5(3), 411-426.

Mūsá, Muḥammad Ṣalāḥ al-Sayyid Shalabī, wālmrsy, Muḥammad Muṣliḥ al-Mutawallī. (2025). tashkhīṣ al-Takāmul bayna al-Ḥawkamah wa-al-makhāṭir wālāmtthāl min khilāl namūdhaj GRC : dirāsah ḥālat. Majallat Ibdā‘ fī al-Ādāb wa-al-Dirāsāt al-Insānīyah wa-al-Ijtimā‘īyah, 2(2), 285-333. [In Arabic]

Prabowo, M., Fadjerini, L., Hidayadi, T., Zuhdi, M., Ulfah, F., Razik, M. & Hanifah, M. (2025). Supervision of Ethical Compliance and Government Integrity in Improving Accountability and Transparency of Educational Governance. Mandalika Journal of Business and Management Studies, 3(1), 1-5.

Ramos, A., Camilo, J., Villegas, J. & Otero, M. (2025). Reviewing Transparency and Accountability Mechanisms for Sustainable Implementation of Sibonga Community College. Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal, 41(10), 1-10.

Rusdi, M., Sartika, D., Putra, I. & Sari, N. (2023). Quality governance design good university governance in the education sector: A literature review of concepts performance models and audit practices from a risk management perspective. International Journal of Humanities Education and Social Sciences (IJHESS), 3(3), 1646-1658.

Sāyiḥ, Nawāl. (2020). musāhamah al-tadqīq al-dākhilī fī tajsīd Taqnīyat GRC fī manẓūmat Ḥawkamat al-sharikāt. Majallat iqtiṣād al-māl wa-al-aʿmāl, 5(1), 167-178. [In Arabic]

Sudrajat, R. T. (2025). Analisis Maturitas Implementasi Governance, Risk, and Compliance (GRC) di PT Kimia Farma Trading & Distribution (Doctoral dissertation, Universitas Bakrie).

Susanto, H., Phoek, S. & Phoek, I. (2025). Public Administration Management Innovation in Promoting Transparent and Accountable University Governance. FMDB Transactions on Sustainable Management Letters, 3(2), 55-63.

Teter, W. & Balser, T. (2025). Navigating Complex Accountabilities: Towards Collaborative Spaces in Higher Education for Sustainable Development. Higher Education Quarterly, 79(2), e70021.

Thanalerdsopit, P., Meksamoot, K. & Chakpitak, N. (2014). Responding to Higher Education Change through the Lens of Governance, Risk Management and Compliance (GRC): The Case of Autonomous Public Universities in Thailand, 1(1), 39-56.

Vélez, D., Reto, A. & Peña, E. (2025). Institutional governan ce in educational units: a systematic review of the literature of the last five years. Revista de Gestão Social e Ambiental, 19(2), 1-16.

Wang, Y. (2024). Risk management, internal control and audit process in local universities basis for operational goal achievement framework. International Journal of Research Studies in Education, 13(9), 89-109.

Wibowo, S., Achsani, N., Suroso, A. & Sasongko, H. (2022). Integrated governance, risk, and compliance (GRC) and combined assurance: A comparative institutional study. Indonesian Journal of Business and Entrepreneurship, 8(2), 289–302..

Chief Administrator
**H.E. Prof. Ahmed Ibn Salem AL-Ameri**
His High Excellency, President of the University

Deputy Chief Administrator
**Dr. Nayef bin Mohammed Al-Otaibi**
Vice Rector for Graduate Studies and Scientific Research

Editor –in- Chief
**Prof. Ali yahya Al Salem**
Professor in The Department of Curriculum and Teaching Methods - College of Education- Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Managing editor
**Prof. Hind Muhammad Abdullah Al-Ahmad**
Professor in The Department of Fundamentals of Education - College of Education

**Editor –in- Chief**

**Prof. Mohamed Mostafa Kamel Ibrahim**
rofessor 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 theirapplications, 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.**Researchersare given five copies byte 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
https://journals.imamu.edu.sa/
E.mail: joes@imamu.edu.sa