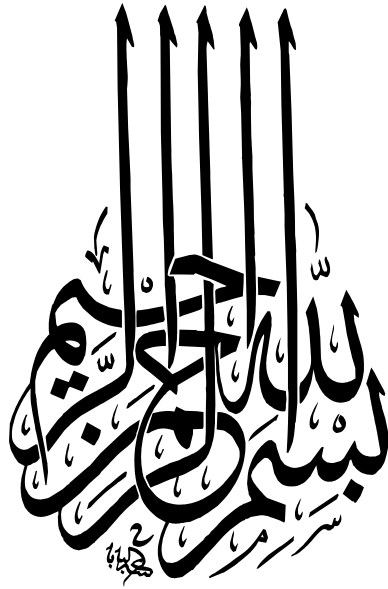




مجلة العلوم التربوية

تصدر عن
جامعة الملك سعود
دورية - علمية - محكمة

المجلد الثامن والثلاثون - العدد الأول
فبراير (2026 م)
شعبان (1447 هـ)
ردمد 1658-7863

<http://jes.ksu.edu.sa>

دار جامعة
الملك سعود للنشر



مجلة العلوم التربوية

رئيس التحرير

أ. د. ناعم بن محمد العمري
جامعة الملك سعود (السعودية)

مدير التحرير

أ. د. إسماعيل سلامة البرصان
جامعة الملك سعود (السعودية)

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. عبد الرحمن بن عبد الله أبا عود

جامعة الملك سعود (السعودية)

أ. د. مساعد بن عبد الله النوح

جامعة الملك سعود (السعودية)

أ. د. مصطفى قسيم الهيلات

جامعة البلقاء التطبيقية (الأردن)

أ. د. سليمان بن محمد البلوشي

جامعة السلطان قابوس (سلطنة عمان)

أ. د. محمد بن شديد البشري

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (السعودية)

أ. د. محمد بن محمد الحربي

جامعة طيبة (السعودية)

أ. د. ريم بنت عبدالمحسن العبيكان

جامعة الملك سعود (السعودية)

سكرتير المجلة

أ. فهد بن عيسى العبد اللطيف

jes@ksu.edu.sa

أ. حارث محمد المساوي

التصميم والإخراج

أ. فهد بن عيسى العبد اللطيف

الهيئة الاستشارية

أ. د. راشد بن حسين العبد الكريم
جامعة الملك سعود

(السعودية)

أ. د. سعيد بن سليمان الظفري

جامعة السلطان قابوس

(سلطنة عمان)

أ. د. شادية أحمد محمد التل

جامعة اليرموك

(الأردن)

أ. د. عبد العزيز بن محمد العبد الجبار

جامعة الملك سعود

(السعودية)

أ. د. عبد الله بن سليمان البلوي

جامعة تبوك

(السعودية)

أ. د. هبه فتحي الدغدي

الجامعة الأمريكية بالقاهرة

(مصر)

التعريف بمجلة العلوم التربوية

مجلة (دورية - علمية - محكمة) تصدر عن كلية التربية بجامعة الملك سعود، ثلاث مرات في السنة (فبراير - مايو - نوفمبر) وتعنى بنشر البحوث في مجالات العلوم التربوية، وتهدف المجلة إلى إتاحة الفرصة للباحثين في جميع بلدان العالم لنشر إنتاجهم العلمي الذي يتصف بالأصالة والجدة، في مجال العلوم التربوية، مع الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي، والمنهجية العلمية.

تقوم المجلة بنشر المواد العلمية التي لم يسبق نشرها، بالعربية أو بالإنجليزية، وتشمل: البحوث الأصلية، التطبيقية والنظرية، والمراجعات العلمية، وتقارير البحوث، والمراسلات العلمية القصيرة، وتقارير المؤتمرات واللقاءات والندوات والمننديات العلمية، وملخصات الرسائل العلمية، والنشاطات الأكاديمية الأخرى، كما ترحب المجلة بنشر عروض الكتب المنشورة حديثاً في مجال المجلة.



الرؤية:

أن تكون مجلة رائدة ومصنفة ضمن أشهر القواعد العالمية، في نشر البحوث المحكمة في العلوم التربوية.

الرسالة:

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

الأهداف:

1. توفير مرجع علمي متميز للباحثين في العلوم التربوية.
2. تلبية حاجة الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية للنشر في العلوم التربوية.
3. المشاركة في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر الأبحاث التربوية الرصينة التي تساعد في تطوير المجتمع وتقديمه.



«تاريخ المجلة»

- 1397هـ/ 1977م صدر أول عدد من المجلة بعنوان «دراسات».
- 1404هـ/ 1984م تغير اسم المجلة إلى: «دراسات تربوية» مجلة كلية التربية جامعة الملك سعود.
- 1409هـ/ 1989م تغير اسم المجلة إلى: مجلة جامعة الملك سعود «العلوم التربوية».
- 1412هـ/ 1992م تغير اسم المجلة إلى: مجلة جامعة الملك سعود «العلوم التربوية والدراسات الإسلامية».
- 1433هـ/ 2012م فصلت المجلة إلى مجلتين: «مجلة العلوم التربوية» و«مجلة الدراسات الإسلامية».
- 1434هـ/ 2013م صدر أول عدد من «مجلة العلوم التربوية».



للمراسلة:

«مجلة العلوم التربوية»

ص.ب: 2458 الرمز البريدي: 11451
كلية التربية - جامعة الملك سعود - الرياض - المملكة العربية السعودية

هاتف: 11-4674454 (+966) فاكس: 11-4679965 (+966)
البريد الإلكتروني: jes@ksu.edu.sa الموقع الإلكتروني: <http://jes.ksu.edu.sa>



الاشتراك والتبادل:

دار جامعة الملك سعود للنشر - جامعة الملك سعود - الرياض - المملكة العربية السعودية

ص.ب: 68953 الرمز البريدي: 11537

ثمن العدد: 15 ريالاً سعودياً، أو ما يعادله بالعملة الأجنبية، يضاف إليها أجور البريد.



© 2026 (1447هـ) جامعة الملك سعود.
جميع حقوق الطبع محفوظة. لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه بأي شكل وبأي وسيلة سواء كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها بدون الحصول على موافقة كتابية من رئيس تحرير المجلة.



دار جامعة
الملك سعود للنشر



قواعد وضوابط النشر

1. يجب ألا يتجاوز البحث المقدم للنشر (30) صفحة، متضمنة المستخلصين: العربي والإنجليزي والمراجع.
2. يعد مستخلصان للبحث: أحدهما باللغة العربية، والآخر باللغة الإنجليزية، على ألا يتجاوز عدد كلمات كل واحد منهما (200) كلمة.
3. يلي المستخلصين: العربي والإنجليزي كلمات مفتاحية (Key Words) لا تزيد عن خمس كلمات (غير موجودة في عنوان البحث)، تعبر عن المجالات التي يتناولها البحث؛ لتستخدم في الكشف.
4. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة (الأعلى - الأسفل - الأيمن - الأيسر) (3) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.
5. يكون نوع الخط في المتن للبحوث العربية (Simplified Arabic)، بحجم (16)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (11).
6. يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية (Simplified Arabic)، بحجم (10)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (8).
7. تستخدم الأرقام العربية (Arabic, 1-2-3...) في جميع ثنائيا البحث.
8. يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.
9. يكتب عنوان البحث، واسم الباحث، أو الباحثين، والمؤسسة التي ينتمي إليها، وعنوان المراسلة، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث. (باللغتين عربي وإنجليزي) ثم تتبع بصفحات البحث، بدءاً بالصفحة الأولى، حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.
10. يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث أو الباحثين) بدلاً من الاسم، سواء في المتن، أو التوثيق، أو في قائمة المراجع.
11. ينظم البحث وفق الآتي:
أ/ البحوث التطبيقية: يورد الباحث مقدمة تبدأ بعرض طبيعة البحث، ومدى الحاجة إليه ومسوغاته ومتغيراته، متضمنة الدراسات السابقة بشكل مدمج دون تخصيص عنوان فرعي لها. يلي ذلك استعراض مشكلة البحث، ثم أسئلته أو فروضه، يلي ذلك تحديد الأهداف، والأهمية، والحدود والمصطلحات، ثم تعرض منهجية البحث؛ مشتملة المنهج، ومجتمع البحث وعينته، وأدواته، وإجراءاته، متضمنة كيفية تحليل بياناته. ثم تعرض نتائج البحث ومناقشتها، والتوصيات المنبثقة عنها. وتسرد قائمة المراجع في نهاية البحث باتباع أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
ب/ البحوث النظرية: يورد الباحث مقدمة يمهّد فيها للفكرة الأساسية التي يناقشها البحث، مبيناً فيها أدبيات البحث، وأهميته، وإضافته العلمية في مجاله. ثم يعرض منهجية بحثه، ومن ثم يقسم البحث إلى أقسام على درجة من الترابط فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة محددة تكون جزءاً من الفكرة الأساسية للبحث. ثم يختم البحث بملخص شامل متضمناً أهم النتائج. وتسرد قائمة المراجع في نهاية البحث باتباع أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
12. أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس: (American Psychological Association – APA – 6th ED)
13. يتأكد الباحث من سلامة لغة البحث، وخلوه من الأخطاء المطبعية واللغوية.
14. يلتزم الباحث بترجمة أو رومنة توثيق المقالات المنشورة في الدوريات العربية الواردة في قائمة المراجع العربية (مع الإبقاء عليها في قائمة المراجع العربية)، وفقاً للنظام الآتي:
أ/ إذا كانت بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية الواردة في قائمة المراجع (التي تشمل اسم، أو أسماء المؤلفين، وعنوان المقالة، وبيانات الدورية) موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فتكتب كما هي في قائمة المراجع، مع إضافة كلمة (in Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.
ب/ إذا لم تكن بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فيتم رومنة (Romanization / Transliteration) اسم أو أسماء المؤلفين، متبوعة بسنة النشر بين قوسين (يقصد بالرومنة النقل الصوتي للحروف غير اللاتينية إلى حروف لاتينية، تمكّن قراء اللغة الإنجليزية من قراءتها، أي: تحويل منطوق الحروف العربية إلى حروف تنطق بالإنجليزية)، ثم يتبع بعنوان المقالة إذا كان متوافراً باللغة الإنجليزية في أصل المقالة، وإذا لم يكن متوافراً فتتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية، ثم يتبع باسم الدورية التي نشرت بها المقالة باللغة الإنجليزية إذا كان مكتوباً بها، وإذا لم يكن مكتوباً بها فيتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية. ثم تضاف كلمة (in Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.

ج/ تسرد قائمة المراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

د/ يلي قائمة المراجع العربية، قائمة بالمراجع الإنجليزية، متضمنة المراجع العربية التي تم ترجمتها، أو رومنتها، وفق ترتيبها الهجائي (باللغة الإنجليزية) حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

- فيما يأتي مثال على رومنة بيانات المراجع العربية:
الجبر، سليمان. (1991م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية، 3(1)، 143 - 170.

Al-jabr, S. (1991). The Evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study in intermediate schools in Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of King Saud University- Educational Sciences*, 3(1), 143-170.

15. يقدم الباحث الرئيس تعهداً موقِعاً منه ومن جميع الباحثين المشاركين (إن وجدوا) يفيد بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، وتفيد هيئة التحرير بالاعتذار عن نشر البحث في المجلة.

16. لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه.

17. في حالة قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

18. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.

19. لهيئة التحرير الحق في تحديد أولويات نشر البحوث.

20. يتم تقديم البحوث عبر الموقع الإلكتروني (<https://japksu.com/index.php/jes/submissions#active>).

المحتويات

الصفحة	العنوان
	❖ افتتاحية العدد: بقلم عضو تحرير مجلة العلوم التربوية أ.د مصطفى قسيم الهيلات
14	❖ أثر نموذج تراوسديل لصنع الفن للتعليم (TAME) في مستوى القلق المناخي والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مادة العلوم البيئية زهرة بنت سيف الشكيلية و عبدالله بن خميس أمبوسعيد
40	❖ رؤية مقترحة لدور القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد في تحقيق الازدهار التنظيمي حنان محمد آل هيضة
63	❖ العلاقة بين الاحتراق النفسي واستراتيجيات حل المشكلات لدى المرشدين التربويين في المدارس الأردنية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية عمر سعود نجم الخمايسة
88	❖ مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم والطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم: دراسة مقارنة فاطمة بنت محمد بن راشد الماص و فهد بن أحمد بن محمد النعيم
114	❖ عرض عن كتاب: إدارة المناطق التعليمية في الولايات المتحدة من منظور عربي سعود غسان البشر

افتتاحية العدد

افتتاحية العدد

الموهبة والتفوق ... استثمار العقول لتحقيق التنمية المستدامة

أ.د مصطفى قسيم الهيلات - عضو هيئة تحرير المجلة - نائب رئيس المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين

افتتاحية العدد

في عالم تتسارع فيه خُطى التطور التكنولوجي والمعرفي، لم تعد الثروات الطبيعية هي المعيار الحقيقي لتقدم الأمم، بل أضحت الإنسان بمواهبه وقدراته هو العملة الأغلى والمورد، المستدام الأهم. والنظام التربوي المعاصر يواجه تحدياً يتجاوز محو الأمية أو التعليم للجميع؛ ليصل إلى مربع صناعة النُخب الفكرية. ونحن نعيش في عصر يُقاس فيه ثراء الأمم بما تمتلكه من رؤوس أموال معرفية. ومن هذا المنطلق، خصّصت افتتاحية هذا العدد لموضوع الموهبة والتفوق.

إن مفاهيم الموهبة والتفوق طاقات كامنة تحتاج إلى عين تبصرها، ويد ترعاها، وبيئة تحتضنها. إننا نؤمن بأن كل طفل يحمل في داخله بذرة تميّز، والطلبة الموهوبون والمتفوقون يمثلون القمم التي تقود الركب نحو آفاق غير مسبوقة. وقبل أن نبحر في آليات الرعاية، علينا أن ندرك الفروق الجوهرية والتكاملية بين هذه المفاهيم الثلاثة؛ لضمان تقديم الرعاية المناسبة لكل فئة. ومن منظور علم النفس التربوي، غالباً ما يحدث خلط بين هذه المفاهيم، لكن الفصل بينها ضروري لبناء برامج رعاية دقيقة. وفيما يأتي توضيح لهذه المفاهيم:

1. الموهبة (Giftedness): هي استعداد فطري كامن في الجهاز العصبي للفرد. وطاقة غير مشكّلة بعد، تظهر في الذكاء العام أو في قدرات خاصة: (لغوية، ورياضية، ومنطقية). وفقاً لنموذج غانية (Gagné)، فالموهبة هي الخامة التي لم تصقل بعد.

2. التفوق (Excellence/Talent): هو المرحلة التي تخرج فيها الموهبة من حيز القوة إلى حيز الفعل. والمتفوق هو من حقق إنجازاً ملموساً في مجال أكاديمي، أو مهني يضعه ضمن أفضل 10% من أقرانه. وهو نتاج تفاعل الموهبة الفطرية مع البيئة المحفزة والتدريب المركز.

تعد عملية الكشف عن الموهوبين والمتفوقين أولى خطوات الاستثمار فيهم، ولنجاح عملية الكشف لا بد من معرفة ما يميز هؤلاء الطلبة. فهم يتميزون بمنظومة معقدة من السمات التي تتطلب فهماً عميقاً من المربين والمهتمين. وفيما يأتي خصائصهم السيكوفيزيولوجية والوجدانية:

– النمو غير المتوازن (Asynchronous Development): هي خاصية جوهرية حيث يسبق النمو العقلي

للطالب نموه الجسدي أو العاطفي، مما يخلق فجوة تتطلب رعاية نفسية خاصة.

– الاستثارة المفرطة (Overexcitabilities): بناءً على نظرية "دابروفسكي"، يُظهر الموهوبون حساسية

مفرطة في خمسة مجالات: (نفس حركية، وحسية، وتخيلية، وعقلية، وعاطفية)، مما يجعل

استجاباتهم للمثيرات أقوى وأعمق من أقرانهم.

– العمليات المعرفية العليا: فالموهوبون يمتلكون قدرة فائقة على ما وراء المعرفة (Metacognition)،

أي القدرة على التخطيط ومراقبة عمليات تفكيرهم الخاصة وتنظيمها وتقييمها، إضافة إلى سرعة

معالجة المعلومات والقدرة على التجريد في سن مبكرة.

– النزعة نحو المثالية (Perfectionism): هي ميل قوي نحو الكمال، وهي سلاح ذو حدين؛ فقد تكون

دافعاً للإنجاز العظيم، أو عائقاً يسبب القلق المرضي إذا لم يُوجه تربوياً

إن العناية بفئة الموهوبين والمتفوقين ليست ترفاً تربوياً، بل هي ضرورة استراتيجية، وذلك لجملة من الحقائق

الواضحة المتمثلة بتحقيق العدالة التربوية؛ إذ لا تعني العدالة تقديم التعليم نفسه للجميع، بل تقديم التعليم الذي

يناسب احتياجات كل فرد. والطالب الموهوب الذي لا يجد تحدياً في المنهج العادي هو طالب مهمش تربوياً،

إضافة إلى وقاية الموهوبين والمتفوقين من تدني التحصيل (Underachievement)، حيث تشير الدراسات إلى أن نسبة

كبيرة من المتسربين أو الفاشلين دراسياً هم موهوبون لم تستوعب المدرسة قدراتهم، فأصيبوا بالملل والتمرد. كذلك

من الحقائق حول الموهوبين والمتفوقين ما له علاقة بالاستثمار الأمثل للموارد؛ إذ تعد تكلفة إهمال الموهبة (الهدر

البشري) تفوق بكثير تكلفة برامج رعايتها. والموهوب هو قاطرة التغيير التي تجر خلفها أفراد المجتمعات.

يتجاوز دور الموهوبين والمتفوقين النطاق الفردي؛ فهم رأس المال الحقيقي والكتلة الحرجة التي يقع على عاتقها

الدور المجتمعي والرهان الحضاري لنهضة الأمم والحضارات، كيف لا؟ وهم القدوة الملهم لأقرانهم ولأفراد

المجتمع، وهم المبتكرون للحلول، ومن يقع على عاتقهم حل المشكلات الكبرى المعقدة (Wicked Problems) مثل

التغير المناخي، والأزمات الاقتصادية، والأوبئة التي لا تحلها العقول العادية بل العقول التي تمتلك قدرة عالية على

التركيب والابتكار. وهم القادرون على قيادة المؤسسات العامة والخاصة نحو التطوير والابتكار الإداري والتقني

بما يعرف بالقيادة التحويلية. ولهم فضل التميز في الفنون والآداب والعلوم المختلفة بما يسهم في تعزيز الهوية

المجتمعية، والريادة، وصياغة القوة الناعمة من أجل الرقي الحضاري والازدهار في شتى المجالات، وهم من يمثلون أوطانهم في المحافل الدولية، ويرفعون رايته في منصات التتويج المعرفي.

تعد الأسرة الحاضنة الأولى التي ينشأ فيها الطفل ويتربى، ويقع على عاتقها الاكتشاف والرعاية المبكرة لموهبة الطفل، إذ تشمل مسؤولية الأسرة الانتباه المبكر لعلامات النبوغ والفضول غير العادي لدى أطفالهم، وتقديم الدعم العاطفي للأبناء وبناء الثقة بالنفس، وتقبل الاختلاف، وتوفير الأمان النفسي لهم، والعمل على توفير الإثراء المنزلي؛ وذلك بتوفير الكتب، وأدوات التجارب، والزيارات للمتاحف، والألعاب الخاصة بالذكاء (خارج الإطار المدرسي)، وغرس قيم التعليم والمثابرة، والالتزام، وأخلاقيات العمل المستقبلي.

تمثل المدرسة الحاضنة الثانية للطفل بعد الأسرة والتي يمكن أن نطلق عليها البيئة المطورة والممنهجة، والتي يقع على عاتقها إكمال رحلة الطفل التي بدأتها الأسرة لتقييم الطالب الموهوب واكتشافه، وذلك باستخدام اختبارات علمية ومقاييس دقيقة لتحديد نوع الموهبة، الأمر الذي ينعكس على آلية الرعاية من خلال توفير المناهج المتميزة، وتقديم البرامج الإثرائية، والتسريع الأكاديمي، أو التعمق في المحتوى (تحدى القدرات)، وذلك تلبية لاحتياجات الطلبة الموهوبين، وخلق بيئة محفزة لهم بتوفير المعلمين المؤهلين، والنوادي الإبداعية، والمختبرات المطورة والمجهزة. وتقديم الإرشاد المتخصص لدعمهم نفسياً، واجتماعياً وتحسينهم فكرياً ونفسياً لمواجهة تحديات الموهبة (مثل العزلة أو الكمالية).

فيما يأتي بعض النوافذ التربوية، أو النصائح النابعة من التربويين لخدمة الموهوبين والمتفوقين: من الخطأ الشائع مكافأة الطالب الموهوب الذي ينهي عمله مبكراً بمزيد من التدريبات نفسها. فمن ناحية علمية فإن هذا يؤدي للملل، وفقدان الشغف. والنصيحة تتمثل بعدم مضاعفة المعلم كمية العمل، بل مضاعفة نوعية التعقيد، وأن استخدم تفريد التعليم يقدم حلاً فعالاً حيث يقدم للموهوب مهام تتطلب مهارات تفكير عليا (تحليل، تركيب، تقويم) بدلا من مهارات الحفظ والاسترجاع. إضافة إلى ذلك فالموهوب ليس ذكياً فقط، بل هو كائن مكثف وفق نظرية دابروفسكي، ويمتلك استشارات حسية وعاطفية وعقلية فائقة. والنصيحة تتمثل بضرورة تفهم المعلم أن ردود فعل الطالب الموهوب (بكاء سريع عند الخطأ، حماس مفرط لفكرة، حساسية من الأصوات) هي نتاج جهاز عصبي شديد الحساسية، وليست سلوكاً سيئاً. كذلك فإن كثيراً من الموهوبين يعانون من القلق والفشل؛ لأن هويتهم مرتبطة بالنجاح الدائم. والنصيحة للمعلم ألا يجعل الضعف في مجال ما يحجب الموهبة في مجال آخر، وعليه

التركيز على تقوية الموهبة وبناء الثقة، مع تقديم مواءمات للصعوبة التعليمية. إضافة إلى ذلك كله في عصر الذكاء الاصطناعي لم يعد المعلم مصدر المعلومة الوحيد، خاصة للموهوب الذي يمتلك قدرة هائلة على التعلم الذاتي. والنصيحة له بوصفه معلمًا التحول من دور الخبير، إلى دور المرشد (Mentor)، وعليه توجيه الموهوب نحو مصادر المعرفة الموثوقة، وتعليمه كيف يسأل الأسئلة الصحيحة بدلاً من إعطائه الإجابات الجاهزة. وختاماً، فإن تربية الموهوبين هي عقد اجتماعي تشترك فيه الأسرة، والمدرسة، والمجتمع بأسره. إذ لا يكفي اكتشاف الموهبة، بل يجب توفير المسار الذي يسمح لها بالنمو. وفي هذا الصدد، دعوة للتربويين وأولياء الأمور كافة لإعادة النظر في أساليب التعليم، لجعل المدارس حاضنات للإبداع، لا مجرد قاعات للتلقين.

أثر نموذج تراوسديل لصنع الفن للتعليم (TAME) في مستوى القلق المناخي والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادي عشر في

مادة العلوم البيئية

أ. زهرة بنت سيف الشكيلية⁽¹⁾، أ. د. عبد الله بن خميس أمبوسعيد⁽²⁾

(قدم للنشر في 1447/3/24؛ وقبل للنشر في 1447/4/30هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي أثر التدريس باستخدام نموذج تراوسديل لصنع الفن للتعليم (TAME) في مستوى القلق المناخي والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مادة العلوم البيئية. استخدم المنهج التجريبي بالتصميم شبه التجريبي المعتمد على التصميم ذي المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث تكونت عينة الدراسة من (50) طالبة في الصف الحادي عشر، قُسمن إلى (25) طالبة في المجموعة التجريبية، و(25) طالبة في المجموعة الضابطة، طُبّق عليهن مقياس القلق المناخي. استخدمت المجموعة التجريبية أدوات الذكاء الاصطناعي (Canva, Chat GPT, Copilot, Nova, Pinterest) لإنتاج الرسومات الرقمية، واستغرق تطبيق الدراسة 6 أسابيع. وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى القلق المناخي والتحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية. وأوصت الدراسة بتدريب معلمي العلوم والفنون التشكيلية على تطبيق حصص دراسية تكاملية باستخدام نموذج تراوسديل لصنع الفن للتعليم، كما اقترحت قياس أثر نموذج تراوسديل لصنع الفن للتعليم على متغيرات أخرى، مثل: حل المشكلات البيئية، والكفاءة الذاتية. الكلمات المفتاحية: الفنون، الذكاء الاصطناعي، دمج التخصصات.

The Impact of Trousdale Art-Making Model for Education (TAME) on The Climate Anxiety level and Academic Achievement among Grade Eleven Students.

Dr. Zahra S. AL- Shukili⁽¹⁾ & Prof. Abdullah K. Ambusaidi⁽²⁾

(Received 16/9/2025; Accepted 22/10/2025)

ABSTRACT: This study aimed at examining the impact of Trousdale Art-Making Model (TAME) in the climate anxiety level and academic achievement among grade eleven students in the environmental science subject. The study used the quasi-experimental design that based on two groups, control and experimental. The study sample consisted of 50 female students divided into 25 as a control group and 25 as an experimental group. The sample used artificial intelligence tools such as: Canva, Chat GPT, Copilot, Nova, Pinterest to produce accurate digital drawings, The study took 6 weeks to implement. The study concluded that there were statistically significant differences in the climate anxiety level and academic achievement in favor of the experimental group. According to the study results, it recommended training science and art teachers to conduct integrated lessons using TAME. In addition, it suggested measuring the impact of TAME on other variables, such as solving environment issues, and self-efficacy.

Keywords: Arts, Artificial Intelligence, Integration of Disciplines.

(1) Physics teacher /MOE-Email: zahra.besya@gmail.com

(2) Undersecretary for Education/MOE
Email: ambusaidi40@hotmail.com

(1) معلمة فيزياء -وزارة التربية والتعليم - سلطنة عُمان - البريد الإلكتروني:

zahra.besya@gmail.com

(2) وكيل التعليم -وزارة التربية والتعليم - سلطنة عُمان - البريد الإلكتروني:

ambusaidi40@hotmail.com

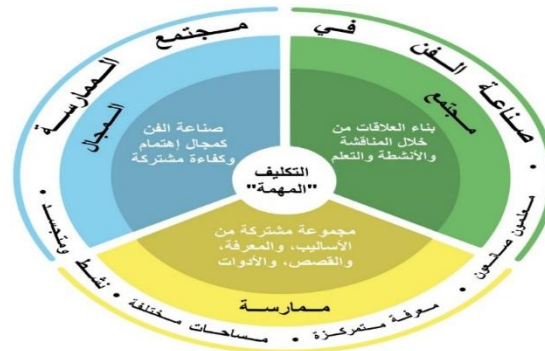
المقدمة

يعد نموذج تراوسديل لصنع الفن للتعليم Art- Trowsdale Making for Education (TAME) شكلاً من أشكال تعليم (STEAM)؛ ويعتمد على أساس نظري قائم على نظرية "مجتمع الممارسة" التي حددها لافي ووينجر (Lave & Wenger, 1991)، مع تكييفها في سياق التعليم التربوي والفني. وما يميز هذا النموذج هو أنه يبدأ بممارسات واقعية ذات طبيعة متعددة التخصصات (Trowsdale & Davies, 2024). وقد طُوّر نموذج تراوسديل لصنع الفن للتعليم (TAME) من قبل عالمة علم الاجتماع التربوي جو تراوسديل، خلال الفترة 2019-2014م بدعم من متخصصين ومعلمين في الفنون وعلم الهندسة (Trowsdale & Davies, 2022). ويعمل نموذج تراوسديل (TAME) على دمج الفن في تعليم المواد الدراسية، كما يقوم على الاستقصاء

والمشاريع، من خلال إشراك الطلبة في مجتمع الممارسة، مما يجعلهم فاعلين في تعلمهم بشكل أكبر، وينمي الاهتمام بالبعد البيئي لديهم، من خلال تكليفهم بمهمة في بيئتهم الواقعية (Davies & Trowsdale, 2024)، وهذا يتماشى مع فلسفة ديوي الفنية، حيث اعتمدت فكرته المركزية على أن الفن امتداد لتجربة الإنسان اليومية؛ فالعمل الفني يقوم بوظيفة اجتماعية، ويطور الوعي الإنساني والجمالي، ويعمق الفهم، كما أن التجربة الجمالية تحدث عندما يتفاعل الأفراد مع محيطهم بشكل هادف بمشاعرهم وحواسهم (Attwood, 2025). ويركز نموذج تراوسديل (TAME) على ترابط ثلاثة عناصر: المجتمع، والمجال، والممارسة (Wenger- Trayner & Wenger-Trayner, 2015)، كما يوضحها شكل 1.

شكل 1

المكونات الأساسية لنموذج تراوسديل لصنع الفن للتعليم Art- Making for Education (TAME) وفق تصميم وينجر - تراينر ووينجر - تراينر (2015)



دراسة تكرارية على 139 طالبًا، ولاحظ المعلمون ارتفاعًا كبيرًا في إبداع الطلبة في نهاية تطبيق النموذج. كما خلُصت دراسة نوعية أجرتها ترواسديل وديفيد (Trowsdale & Davies, 2024) إلى أن نموذج ترواسديل لصنع الفن للتعليم (TAME) يُقدّم نموذجًا مميزًا وفعالًا لمنهج العلوم، والتكنولوجيا، والهندسة، والفنون، والرياضيات (STEAM)؛ لأنه يسهل على المعلمين تطبيقه، ويُمكنهم إدارته. وفي دراسة نوعية أجراها موستوب وآخرون (Mustoip et al., 2024) على طلبة المرحلة الابتدائية، جُمِعت البيانات من خلال المقابلات المعمقة، والملاحظة بالمشاركة، وتحليل وثائق تعلم الطلبة. وقد توصلت نتائجها إلى أن تطبيق STEAM يشجع الطلبة على التعاون بشكل فعال، وتطوير الأفكار الإبداعية لديهم عند إكمال المهام الموكلة إليهم، كما يعزز مهارات التفكير النقدي والابتكاري. وأجرى تران وآخرون (Tran et al., 2021) دراسة شبه تجريبية على 62 من طلبة المرحلة الإعدادية، طُبّق فيها اختبار الإبداع العلمي قبلًا وبعديًا. وأوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = .05)$ بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق STEAM. وخلصت

إن استخدام نموذج ترواسديل (TAME) يكسب المعلمين الثقة والمهارات اللازمة للتخطيط الجيد، مما يساعد على التركيز على سلوكيات التعلم وبيئة التعلم التي يطمحون إليها، كما أنه يحسّن تعلم الطلبة، ويحفّزهم للتعلم وتنمية مهاراتهم، ويزيد من متعتهم بالتعلم، ويوجههم إلى التفكير في سلوكهم، ويمنحهم مزيدًا من الحرية (Trowsdale, 2019). ولاختبار فاعلية نموذج ترواسديل؛ أُجريت عدد من الدراسات؛ ففي دراسة أجرتها ترواسديل وآخرون (Trowsdale et al., 2019) طُبّق النموذج على عينة تجريبية من 135 طالبًا من طلبة الصف الخامس (9-10 سنوات)، واستمر التطبيق 10 أسابيع، أظهرت النتائج فاعلية نموذج ترواسديل (TAME) في تنمية ثقة المتعلمين في كفاءتهم، وإبداعهم، وقدرتهم على التعلم. كما قامت ترواسديل وآخرون (Trowsdale et al., 2021) بدراسة أخرى استغرقت 10 أسابيع، طُلِب فيها من المعلمين مراقبة وتقييم سلوك عينة تجريبية من 135 طالبًا مشاركًا في بداية فترة الأسابيع العشرة ونهايتها، باستخدام مؤشر ترواسديل لمراقبة المعلم لإبداع الطلبة، أظهرت نتائج التقييم أن الطلبة أصبحوا أكثر إبداعًا في نهاية تطبيق النموذج. ثم استُخدم المقياس نفسه بعد عام في

تطوير عمل هادف، وتغيير اجتماعي ونفسي، وبيئي إيجابي (Dodds, 2021). ويمثل القلق المناخي شعورا ينبئ بالخطر؛ فقد ألهم الباحثين والمتخصصين للبحث عن مزيد من المعلومات حوله، وإيجاد حلول ممكنة لأزمة المناخ. ويشار أحياناً إلى هذه الاستجابة بالقلق العملي؛ بسبب أثرها الإيجابي في توجيه الناس إلى إعادة تقييم سلوكهم بشكل مناسب (Hickman et al., 2021). وما يعزز ذلك ما أشارت إليه دراسة سانجروف وآخرون (Sangervo et al., 2021) المسحية التي أجريت في فنلندا، حيث توصلت إلى أن القلق المناخي والأمل مشاعر متشابكة وتكيفية، ومرتبطة ببعضها إيجاباً؛ أي أنهما تحفزان البشر لإيجاد حلول لتغير المناخ. وقد كشفت العديد من الدراسات عن بعض العوامل التي يمكن أن تزيد من القلق المناخي، منها: الاهتمام بالمعلومات المنقولة عبر وسائل الإعلام عن تغير المناخ، والكفاءة الذاتية والجماعية (Maran & Begotti, 2021)، وبعض الأنشطة المؤيدة للبيئة (Whitmarsh et al., 2022)، والوعي البيئي (Léger-Goodes et al., 2022)، وتخصص الدرجة العلمية ذات المجالات البيئية (Daeninck et al., 2023)، والتعلم بالمشروعات في بيئة مدمجة بمقرر فنون الروضة

الدراسة إلى أن STEAM ساعد الطلبة في المحافظة على إدائهم العلمي واستمرار تطويره. وتشير الأدبيات السابقة إلى فوائد التعليم عبر دمج التخصصات (مجالات الهندسة والعلوم والتجارة والفنون والتصميم)؛ لذلك استُخدم التعليم متعدد التخصصات في تدريس موضوعات متنوعة، مثل الاستدامة، حيث يسهم في تطوير مهارات الطلبة، وبشكل خاص تلك المهارات المرتبطة بعملهم المستقبلي، إضافةً إلى مساعدتهم على إزالة الغموض في المفاهيم العلمية لديهم، مما ينعكس إيجاباً على جودة التعلم (Feng et al., 2023). ومن الموضوعات التي يمكن تدريسها بهذا المدخل، موضوع (التغير المناخي)، كونه من الموضوعات التي لها تأثيرات سلبية على الصحة النفسية، والاجتماعية، والمادية، والاقتصادية، كما ينتج عنه ما يسمى بـ "القلق المناخي"، بسبب عدم إدراك الوعي بالآثار قصيرة وطويلة المدى للتغير المناخي (شريف، 2022؛ محمد، 2023). وقد يؤدي القلق بسبب التغير المناخي (القلق المناخي) إلى نتائج عكسية، ربما تكون مؤلمة ومُقلقة في بعض الأحيان، إلا أنه استجابة واقعية يحتاج إليها الفرد بشكل غير مبالغ فيه؛ فأعراض القلق المناخي فيها دروس يجب تعلمها، ويمكن ذلك من خلال

(ربيع والمغازي، 2023)، والأزمات العالمية (جائحة كوفيد- الحرب بين روسيا وأوكرانيا) (Lass-Hennemann et al., 2024)، في حين أن الانخراط في العمل الجماعي (Schwartz et al., 2023)، والأنشطة البيئية وأنشطة المدارس الخضراء (الدايري وأمبوسعيد، 2025) يمكنها أن تخفف بشكل كبير من القلق المناخي. ويسهم دمج الفنون في التعليم في رفع مستوى التحصيل الدراسي (Goldberg, 2021)، ذلك أن التحصيل الدراسي يعد نقطة محورية في البحث التربوي، وأحد أهم أهداف التعليم في السياق الاجتماعي والثقافي والاقتصادي؛ حيث يشير إلى ما ينجزه الطلبة خلال السنوات الدراسية، في موضوع من موضوعات الدراسة المختلفة (Sepiadou, 2024)، كما أنه يعكس محصلة المهارات والمعارف التي اكتسبها الطلبة. وهو مرتبط بمجموعة من العوامل، منها: عوامل شخصية متعلقة بالطالب، وتمثل بالجوانب الجسدية، والعقلية، والنفسية، وعوامل بيئية، مثل: مستوى الأسرة الاقتصادي، والثقافي، والعلاقات الأسرية، وعوامل مدرسية، مثل: طريقة التدريس، والمناهج التعليمية، وعلاقة الطالب بالمعلم (حبيب وقاسم، 2024). وبسبب أهمية التحصيل الدراسي؛ تفصت بعض الدراسات عن العوامل التي تؤثر إيجاباً فيه، منها: دافعية الطلبة نحو التعلم (Agustina et al., 2021)، وإدارة الذات، والكفاءة الذاتية (Al-Abyadh & Abdel Azeem, 2022)، وجاهزية المدرسة (كالمرافق والمختبرات) والمعلمين، وامتلاكهم القدرة على التنوع في إستراتيجيات التدريس (داهود، 2023). كما سعت دراسات عدة إلى تنمية التحصيل الدراسي بطرق متنوعة، مثل: استخدام تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات القائم على الألعاب الرقمية (Wang et al., 2022)، وبرنامج قائم على الفن (Egana-delSol, 2023)، وأنشطة الفنون البصرية التي تُقام في مراكز التدريب الخاصة (Deer et al., 2024)، ونهج التعليم متعدد التخصصات (STEM + Arts) (Sari et al., 2024)، ومدخل التكامل بين العلوم والرياضيات (العريمية وأمبوسعيد، 2019). ونظراً للأهمية الواردة في الأدبيات عن نموذج تراوسديل لصنع الفن للتعليم (TAME) والقلق المناخي والتحصيل الدراسي، وتماشياً مع رؤية سلطنة عُمان 2040، التي تؤكد على أهمية التعليم المتكامل القائم على الشراكة المجتمعية، وتنمية الوعي البيئي، وتحقيق الاستخدام المستدام للموارد الطبيعية (المجلس الأعلى للتخطيط، 2019)؛ جاءت هذه الدراسة

لاستقصاء أثر نموذج تراوسديل لصنع الفن للتعليم (TAME) في مستوى القلق المناخي لدى طلبة الصف الحادي عشر، وتحصيلهم الدراسي في مادة العلوم البيئية، كأول دراسة - في حدود علم الباحثين - توظف الذكاء الاصطناعي (الرسم الرقمي) في نموذج تراوسديل (TAME).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يُعد القلق المناخي استجابة نفسية طبيعية نتيجة للتغيرات البيئية، وقد يكون محفزاً للسلوك البيئي الإيجابي، أو مسبباً في العزوف عن أداء المهام اليومية. وقد أشارت نتائج دراسة أليكسو وآخرون (Aleixo et al., 2021) إلى أن معظم الطلبة يشعرون بقلق بشأن تغير المناخ، وتوصلت دراسة ویتمارش وآخرون (Whitmarsh et al., 2022) إلى أن القلق المناخي ناتج من الوعي البيئي فيدفع نحو سلوكيات بيئية فعالة. وأوصت دراسة محمد (2023) بقياس مستوى القلق المناخي لدى العاملين في القطاعات المختلفة، كما دعت دراسات حديثة إلى تبني نهج متعدد التخصصات لمعالجته (Wang et al., 2023). كما يشير التحصيل الدراسي إلى مدى تقدم الطلبة في العملية التعليمية، ويُعطي مؤشراً عن جودة التعليم، إضافة إلى أنه بشكل خاص في مواد العلوم مرتبط بمستقبل الطلبة الدراسي

والمهني (السعيد والظفري، 2021). ونظراً لأهمية المتغيرين - القلق المناخي والتحصيل الدراسي - كان لابد من إيجاد مداخل تدريسية تناسب التعامل معها بشكل فاعل، ومنها نموذج تراوسديل، الذي يعد أحد التوجهات الحديثة في التدريس، وفي ضوء ذلك تحددت مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال البحثي الآتي: ما أثر نموذج تراوسديل (TAME) على مستوى القلق المناخي لدى طالبات الصف الحادي عشر، وعلى تحصيلهن الدراسي في مادة العلوم البيئية؟

وينبثق من هذا السؤال السؤالان الفرعيان الآتيان:

1. ما أثر نموذج تراوسديل (TAME) في

مستوى القلق المناخي لدى طالبات الصف

الحادي عشر؟

2. ما أثر نموذج تراوسديل (TAME) في

مستوى التحصيل الدراسي لدى طالبات

الصف الحادي عشر في وحدة "إدارة الموارد

الطبيعية" من مادة العلوم البيئية؟

فرضيات الدراسة

1. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$)

بين متوسطي درجات طالبات

المجموعتين التجريبية والضابطة في

التصورات في التطبيق البعدي لمقياس القلق

المناخي تعزى لطريقة التدريس (نموذج تراوسديل (TAME) / الطريقة السائدة).
2. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي في مادة العلوم البيئية تعزى لطريقة التدريس (نموذج تراوسديل (TAME) / الطريقة السائدة).

هدف الدراسة

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر نموذج تراوسديل لصناعة الفن في التعليم (TAME) في مستوى القلق المناخي لدى طالبات الصف الحادي عشر ومستوى تحصيلهن الدراسي في مادة العلوم البيئية.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في تعريف معلمي العلوم ومشرفيهم بنموذج تراوسديل (TAME) كمثال لتكامل مادة العلوم مع مادة الفنون التشكيلية، وتدریس موضوعات ذات الصلة بالبيئة والتنمية المستدامة، خاصة تلك المرتبطة بالمناخ، ورغد الأدب التربوي بدراسات تربوية عربية في تطبيق النموذج بشكل عام، وفي مجال القلق المناخي والتحصيل

الدراسي بشكل خاص، وتقديم توصيات ومقترحات للمعنيين بتدريس العلوم والعلوم البيئية في كيفية توظيف نموذج تراوسديل (TAME) في تدريس موضوعات هاتين المادتين.

الأهمية التطبيقية

تكمن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في رفع التحصيل الدراسي والوعي المناخي لدى الطالبات المشاركات في الدراسة، من خلال بناء العلاقات مع أعضاء المجتمع المدرسي، عن طريق دمجهم مع ذوي الاختصاص (معلمة الفنون التشكيلية)، وتعزيز الممارسة لدى الطالبات المشاركات في الدراسة، من خلال تشاركهن الخبرة في المعرفة والأدوات التي تساعدهن في إنجاز المهام الموكلة إليهن، وتقديم نماذج لدروس من مادة العلوم البيئية للصف الحادي عشر بسلطنة عمان أُعدَّت باستخدام نموذج تراوسديل (TAME).

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: استخدام نموذج تراوسديل (TAME) في تدريس الوحدة السادسة "إدارة الموارد الطبيعية" من منهج العلوم البيئية. اختيرت هذه الوحدة لارتباطها بالحفاظ على البيئة وتغير المناخ، الأمر الذي يلقي اهتمامًا بالغًا في رؤية عمان 2040م، ومجالًا يتماشى مع توجهات حكومة

سلطنة عمان في الوصول إلى الحياد الصفري الكربوني بحلول عام 2050م، بالإضافة إلى كثافة المعلومات المعرفية الواردة في هذه الوحدة؛ حيث تتطلب توظيف أساليب تدريسية غير تقليدية؛ حتى يتحفز الطلبة لتعلمها والاستفادة منها في حياتهم.

الحدود الزمانية: طُبِّقَت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني، من العام الدراسي 2024/2025م.

الحدود المكانية: طُبِّقَت الدراسة في مدرستين من مدارس ولاية السيب، الواقعة في محافظة مسقط بسلطنة عمان.

الحدود البشرية: تمثلت في عينة من طالبات الصف الحادي عشر.

مصطلحات الدراسة

نموذج تراوسديل (TAME): هو نموذج يتألف من ثلاثة عناصر مترابطة، هي: (1) المجال المحدد، وهو مجال الاهتمام المشترك والكفاءة، (2) ومجال العلاقات بين أعضاء المجتمع، والتي تُبنى خلال المناقشة والأنشطة والتعلم معاً، (3) ومجال الممارسة، وهي مجموعة الأساليب، والمعرفة، والقصص، والأدوات، التي يشاركها أعضاء المجتمع (Davies & Trowsdale, 2024). ويعرفه الباحثان إجرائياً بأنه نموذج تُتعلَّم من خلاله وحدة إدارة الموارد الطبيعية، من منهج العلوم البيئية، في مجتمع تبني

فيه طالبات الصف الحادي عشر علاقات تشاركية مع ذوي الاختصاص في الفنون التشكيلية، فينفذن مهمة بيئية تعليمية ذات صلة بواقعهن، يُعبّرُن من خلالها عن الفهم المشترك الناتج من تفاعل الأعضاء، وتبادلهن للمعرفة، والمهارات، وأدوات الذكاء الاصطناعي (Canva, Chat GPT, Copilot, Nova, Pinterest)؛ من أجل تجسيد المعرفة العلمية في مساحات من الفضاء الرقمي.

القلق المناخي: عبارة عن "المشاعر المؤلمة، والاستجابات النفسية والانفعالية المختلفة، التي تعبر عن عدم الارتياح بشأن الضرر الحالي والمستقبلي، الذي تثيره معرفة الظروف البيئية المتدهورة" (شريف، 2022، ص. 161). ويعرفه الباحثان إجرائياً بأنه الاستجابات النفسية والانفعالية المعبرة عن الوعي البيئي لدى طالبات الصف الحادي عشر، وتُقاس إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس القلق البيئي المستخدم في الدراسة الحالية.

التحصيل الدراسي: هو العلامة أو الدرجة التي يحصل عليها الطالب، نتيجة ما جمعه من معلومات ومعارف، أو مهارات مرتبطة بالموضوعات العلمية المتضمنة" (العريمية وأمبوسعيدى، 2009، ص. 254). ويعرفه الباحثان إجرائياً بأنه المعارف

والمهارات التي تكتسبها الطالبة بعد دراسة وحدة إدارة الموارد الطبيعية في منهج العلوم البيئية للصف الحادي عشر، وتُقاس إجرائياً بمقدار الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار التحصيل الدراسي، المستخدم في الدراسة الحالية، الذي أعده الباحثان.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة

انتهجت هذه الدراسة المنهج التجريبي بالتصميم

جدول 1 التصميم شبه التجريبي للدراسة باستخدام نموذج تراوسديل لصناعة الفن في التربية (TAME)

التطبيق القبلي	مجموعات الدراسة	نوع المعالجة	التطبيق البعدي
مستوى القلق المناخي	المجموعة التجريبية	(TAME) نموذج تراوسديل لصناعة الفن في التربية	مستوى القلق المناخي
التحصيل الدراسي	المجموعة الضابطة	الطريقة السائدة	التحصيل الدراسي

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من 50 طالبة من طالبات الصف الحادي عشر، اللاتي درسن مادة العلوم البيئية من مناهج كامبريدج (السلسلة المتبناة من وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان بعد موافقتها للسياق العماني)، من مدرستين من مدارس محافظة مسقط في العام الدراسي 2024/ 2025 م، شملت كل مجموعة (التجريبية والضابطة) 25 طالبة. اختيرت العينة التجريبية بطريقة قصدية، حيث تمثل مكان عمل الباحث الأول، كما أن معلمة العينة التجريبية تمتلك مهارة إنشاء الصور الفنية باستخدام برامج الذكاء الاصطناعي.

مواد الدراسة وأدواتها

صمم الباحثان مواد الدراسة الحالية وأدواتها وفقاً للآتي:

أ. أعد الباحثان دليل المعلم لدروس الوحدة السادسة "إدارة الموارد الطبيعية"، من منهج العلوم البيئية لمناهج كامبريدج، استناداً إلى نموذج تراوسديل (TAME)، وقد اشتمل على الآتي:

الإطار النظري: تضمن شرح المقصود بنموذج تراوسديل (TAME)، وأهدافه، وخطوات تطبيقه، مع تحديد أدوار معلم العلوم ومعلم الفنون التشكيلية والطالب أثناء التنفيذ.

ب. الإطار الإجرائي: تضمن الخطوة الدراسية

رسومات فنية، (3) بعد المناقشة تكتب الطالبات عبارة دقيقة تصف البنية المعرفية المتكونة لديهن عن إستراتيجيات إدارة أمن الطاقة، ثم تضع هذه العبارة الوصفية في برامج الرسم باستخدام الذكاء الاصطناعي: Canva, Chat GPT, Copilot, Nova, Pinterest (4) تشرف معلمتا العلوم والفنون التشكيلية على المجموعات لمراقبة الرسومات، وتوجيه الطالبات في جانب دلالة الألوان، ودقة تجسيد المعرفة العلمية، (5) بعد الانتهاء من إنتاج الرسومات (شكل 2)، تقف كل مجموعة أمام المجموعات الأخرى وتعرض تجسيد المعرفة (الرسومات الرقمية)، وأثناء ذلك توجه أسئلة للمجموعات الأخرى؛ لحثهن على قراءة وتفسير كل الرموز الظاهرة في الرسم، وإذا تمكنت المجموعات من قراءة المعرفة العلمية الموجودة في الرسم، فإن ذلك يعد مؤشرا على دقة تجسيد المعرفة العلمية.

شكل 2

نموذج رسم رقمي لإحدى المجموعات توضح إحدى إستراتيجيات إدارة أمن الطاقة: إنتاج الطاقة الكهربائية من انبعاث الغاز الحيوي نتيجة تخمر بقايا الطعام.



أخرى من طالبات الصف الحادي عشر، ممن يدرسن منهج العلوم البيئية، مكونة من (29) طالبة، وقد حُسب معامل الثبات بطريقة معامل كرونباخ ألفا (Cronbach- Alpha)، فبلغ في البعد البيئي (0.83)، والبعد الصحي (0.69)، والبعد الاجتماعي (0.85)، والمقياس ككل (0.73)، وهذا يدل على أن درجة ثبات المقياس مناسبة لأغراض البحث العلمي (دليو، 2014). وقد حسب الزمن الذي استغرقت أول (5) طالبات وآخر (5) طالبات، فكان متوسط الزمن (22) دقيقة. كما قدرت قيمة (درجة) لكل عبارة إذا كانت صحيحة، و(صفر) إذا كانت خاطئة، فكانت الدرجة النهائية (28) والدرجة الصغرى (0). وقد استبعدت من العينة الطالبات اللاتي كانت استجاباتهن غير مكتملة، وترتب عليه نقص أفراد عينة البحث في المجموعة التجريبية من (35) إلى (25). (3) الاختبار التحصيلي: حُدِّد الهدف من إعداد الاختبار، وهو قياس مستوى التحصيل الدراسي لطالبات الصف الحادي عشر، في وحدة "إدارة الموارد الطبيعية" من منهج العلوم البيئية. وقد أُعِدَّ جدول مواصفات الاختبار بناءً على نسب التعلم الواردة في وثيقة تقويم تعلم الطلبة، في مواد العلوم للصفوف (9-12) (وزارة التربية والتعليم، 2024). وقد اشتمل الاختبار على أسئلة تقيس مستوى

(2) مقياس التصورات نحو القلق المناخي: اعتمد المقياس الذي أعده الدايري وأمبوسعيد (2025) وفق تدرج ليكرت (Likert) الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة). وقد تحقق الباحثان من صدق المقياس، من خلال عرضه على خمسة محكمين من تخصص العلوم، وتخصص مناهج وطرق تدريس العلوم، حيث اتفق المحكمون على ملائمة عبارات الأداة ومناسبة صياغتها لعمر أفراد عينة الدراسة، وتغطيتها جميع أبعاد التنمية المستدامة. وبعد الأخذ بملاحظاتهم، التي تمثلت في توضيح تعليمات الأداة، حول سرية استجابات الطلبة، واستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط، وأنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة؛ وأن أي إجابة تكون صحيحة طالما تعبر عن رأي الطالبة؛ أُخرج المقياس في صورته النهائية دون تعديل في صياغة العبارات التي أعدها الدايري وأمبوسعيد (2025). بلغت عدد عبارات المقياس (28) عبارة، موزعة على ثلاثة محاور: البعد البيئي، واشتمل على (9) عبارات، والبعد الصحي، وتكون من (9) عبارات، والبعد الاجتماعي، الذي اشتمل على (10) عبارات. أما ثباته فقد بلغ (0.94) في دراسة الدايري وأمبوسعيد (2025)، وتحقق الباحثان من ثباته مرة أخرى في هذه الدراسة، من خلال تطبيقه على عينة

الدراسة، وذلك بحساب معامل كرونباخ ألفا (Cronbach- Alpha). فبلغ الثبات في مستوى التقويم الأول (0.98)، وفي مستوى التقويم الثاني (0.88)، وللاختبار ككل (0.91)، ويدل ذلك على أن الاختبار على درجة مناسبة من الثبات (دليو، 2014). كما حسب الزمن الذي استغرقته أول (5) طالبات وآخر (5) طالبات، فكان متوسط الزمن (22) دقيقة. كما قدرت قيمة (درجة) لكل عبارة إذا كانت صحيحة، و(صفر) إذا كانت خاطئة، فكانت الدرجة النهائية (20) والدرجة الصغرى (0). وقد استبعدت من العينة الطالبات اللاتي كانت استجاباتهن غير مكتملة، وترتب عليه نقص أفراد عينة البحث في المجموعة التجريبية من (35) إلى (25).

الإجراءات

قام الباحثان بالخطوات الآتية لتطبيق الدراسة:

1. إعداد دليل المعلم الذي شمل الإطارين النظري والإجرائي، وإعداد الاختبار التحصيلي، والتأكد من صدقه وثباته، ومن صدق مقياس القلق المناخي وثباته.
2. أخذ الموافقة من دائرة الدراسات التربوية والتعاون الدولي بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، وكانت الموافقة بتسهيل المهمة البحثية برقم القيد (2825640311).

التقويم الأول (المعرفة والفهم)، وعددها 8 مفردات، وأخرى تقيس مستوى التقويم الثاني (القدرة على تطبيق المفاهيم والمعرفة العلمية بطريقة منطقية واستنتاجية) وعددها 12 مفردة. تكون الاختبار من 4 مفردات أسئلة موضوعية، من نوع اختيار من متعدد، و16 مفردة تتطلب إجابة مقالية قصيرة أو طويلة، بمعدل درجة لكل سؤال، وقد وُزعت الأسئلة الموضوعية والمقالية وفق وثيقة تقويم تعلم الطلبة في مواد العلوم للصفوف (9-12) (وزارة التربية والتعليم، 2024). وللتحقق من صدق الاختبار عُرض على خمسة محكمين، من معلمين ومشرفين من تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم، وقد اتفق المحكمون على ملائمة مفردات الأداة، ومناسبة صياغتها لعمر عينة الدراسة، ووضوح تعليمات الأداة، واتفقوا على إضافة عبارة (سرية استجابات الطلبة) و(استخدامها لأغراض البحث العلمي فقط) في تعليمات الاختبار. أخرج الاختبار في صورته النهائية بـ (20) مفردة، موزعة على محورين: مستوى التقويم الأول من (8) مفردة، ومستوى التقويم الثاني من (12) مفردة. كما حُسب ثباته من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من طالبات الصف الحادي عشر، ممن يدرسن منهج العلوم البيئية، مكونة من (41) طالبة من خارج عينة

3. اختيار عينة الدراسة من مدرستين من

مدارس محافظة مسقط؛ نظرًا لتعاون

المعلمتين في هاتين المدرستين، وقد توفرت

لديهما سنوات الخبرة التدريسية نفسها.

4. عقد اجتماع مع معلمة المجموعة التجريبية

لشرح آلية التطبيق.

5. توزيع الطالبات على مجموعات تحوي كل

منها طالبة متمكنة في الرسم الرقمي،

وأجرت المعلمة تطبيقًا تجريبيًا على درسين

خارج وحدة "إدارة الموارد الطبيعية"؛

للقوف على تحديات التطبيق، وعلى

ضوئها نُسّق مع معلمة اللغة العربية

لاختيار طالبات متميزات في التعبير

الكتابي، وتوزيعهن على المجموعات

لدعم إنتاج رسومات معبرة باستخدام

الذكاء الاصطناعي.

6. التطبيق القبلي لمقياس القلق المناخي والاختبار

التحصيلي على مجموعتي الدراسة.

7. تطبيق الدراسة بدءًا من تاريخ 5 من إبريل

2025 إلى تاريخ 15 من مايو 2025م، أي ما

يعادل 5 أسابيع، بواقع 25 حصة تقريبًا،

ثم طُبّق المقياسان على المجموعتين.

8. استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد المرافق

(MANCOVA) لمقياس أثر نموذج تراوسديل

لصنع الفن للتعليم على القلق المناخي، وتحليل

التباين الأحادي المرافق (ANCOVA)

لمقياس أثره في التحصيل الدراسي، بعد ضبط

صعوبات تطبيق الدراسة

شكّل ضعف شبكة الإنترنت في المدرسة تحديًا تقنيًا

واجه الطالبات أثناء التنفيذ، تجاوز الباحثان هذا

العائق بتشكيل مجموعات تواصل عبر تطبيق

"واتس آب"، مما أتاح لهن استمرارية تفاعلهن مع

بعضهن، والتواصل مع معلمتي العلوم والفنون

التشكيلية. كما شكّل النقاش داخل المجموعات

تحديًا آخر؛ حيث استغرق وقتًا طويلًا بسبب

صعوبة تحويل المعرفة العلمية إلى تعبير دقيق،

يتناسب مع أدوات الذكاء الاصطناعي، وتُغلب

عليه بتكليف طالبة متميزة في التعبير الكتابي،

وأخرى متمكنة في الرسم الرقمي داخل كل

مجموعة؛ لتسهيل العمل وتسريعه.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول: ما أثر نموذج تراوسديل

(TAME) في مستوى القلق المناخي لدى طلبة

الصف الحادي عشر؟

للإجابة عن السؤال، حُسِبَت المتوسطات الحسابية

زهرة الشكيلية وعبدالله أمبوسعيدى: أثر نموذج تراوسديل لصنع الفن للتعليم (TAME) في مستوى القلق المناخي والتحصيل الدراسي لدى طلبة

والانحرافات المعرفية لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، لمستوى القلق المناخي لدى طالبات الصف الحادي عشر. ويعرض الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المعدلة لكلا المجموعتين بعد هذا الضبط.

جدول 2/ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في القياس البعدي لمستوى القلق المناخي والمتوسطات المعدلة بعد ضبط أثر القياس القبلي

الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل
القلق المناخي البيئي	الضابطة	25	3.58	0.56	3.65
	التجريبية	25	4.01	0.53	3.94
القلق المناخي الصحي	الضابطة	25	3.78	0.64	3.82
	التجريبية	25	4.27	0.48	4.23
القلق المناخي الاجتماعي	الضابطة	25	3.60	0.78	3.64
	التجريبية	25	4.09	0.45	4.05

يعكس جدول 2 الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمستوى القلق المناخي بأبعاده الثلاثة، وذلك من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، إلى جانب المتوسطات المعدلة بعد ضبط أثر القياس القبلي. وتُظهر النتائج أن متوسطات المجموعة التجريبية تفوقت على نظيرتها في المجموعة الضابطة في جميع الأبعاد بعد الضبط الإحصائي. وللتحقق من دلالة هذه الفروق؛ استُخرجت قيمة ويلكس لامدا (Wilks' Lambda) لاختبار (MANCOVA)، حيث بلغت (Wilks' $\Lambda = 0.84$) وبلغت قيمة "ف" ($F(3, 45) = 2.89$) عند مستوى دلالة ($p = 0.04$)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى 0.05، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الأبعاد الثلاثة مجتمعة. ويوضح الجدول 3 ملخص نتائج هذا التحليل.

جدول 3 نتائج تحليل التباين المتعدد لدرجات الطلبة في القياس البعدي لمستوى القلق المناخي لدى طلبة الصف الحادي عشر بعد ضبط أثر القياس القبلي

مصدر التباين	المحاور	مجموع المربعات	Df	متوسطات المربعات	F	مستوى الدلالة	حجم الأثر إيتا (η^2)
القياس القبلي	القلق المناخي البيئي	3.86	1	3.86	17.25	0.001	0.27
	القلق المناخي الصحي	1.27	1	1.27	4.24	0.045	0.08
	القلق المناخي الاجتماعي	1.19	1	1.19	3.09	0.085	0.06

تابع/ الجدول (3)

0.08	0.045	4.22	0.94	1	0.94	القلق المناخي البيئي	المجموعة
0.12	0.013	6.61	1.98	1	1.98	القلق المناخي الصحي	
0.10	0.029	5.06	1.96	1	1.96	القلق المناخي الاجتماعي	
			0.22	47	10.52	القلق المناخي البيئي	الخطأ
			0.30	47	14.11	القلق المناخي الصحي	
			0.39	47	18.17	القلق المناخي الاجتماعي	

فهم الطالبات العميق للمعرفة العلمية للمواضيع بسبب تطبيق نموذج تراوسديل (TAME)، حيث كُلفنَ بمهمة تميزت بتجسيد المعرفة العلمية، ثم ربطها بالممارسات ذات الصلة بثقافتهن، وواقعهن الاجتماعي والبيئي، ثم قمن بتحويلها إلى شكل فني عبر الفضاء الرقمي، في صورة سياق واقعي مرتبط بمشاعرهن، وهذا أسهم في إيجاد تجربة عملية عميقة، نتيجة العمل في مجتمع الممارسة، الذي تبادلت خلاله الطالبات الأدوات والطرق والأساليب. ويتضح ذلك في ما يظهره الشكل 3 من رموز بصرية تعبر عن أسباب انعدام الأمن الغذائي، وهي: (1) المصانع والدخان الأسود (يمين الشكل 3)، ويرمز إلى تغير المناخ والانبعاثات الكربونية التي تلوث الهواء؛ وتؤثر على الإنتاج الزراعي والمائي، وتسهم في ارتفاع درجات الحرارة، وازدياد الظواهر الجوية المتطرفة، مثل: الجفاف والفيضانات المؤثرة على تدفق التجارة وأسواق الغذاء، (2) الغيوم السوداء

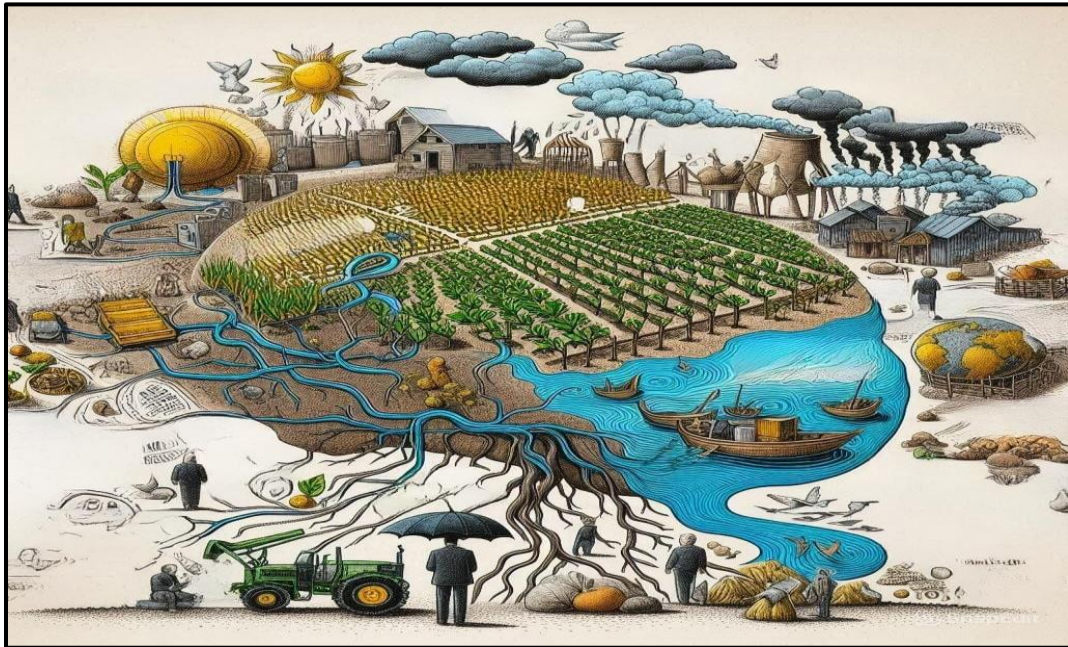
يُلاحظ من الجدول 3 وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لجميع أبعاد القلق المناخي، وبالعودة للمتوسطات الحسابية المعدلة في جدول 1 يُلاحظ أن مستواه أعلى في المجموعة التجريبية لجميع الأبعاد. وقد تراوحت قيمة حجم الأثر إيتا (η^2) للأبعاد -0.08-0.12، ويعد حجم الأثر الذي أحدثه نموذج تراوسديل (TAME) متوسطا حسب تصنيف كوهن (Cohen, 1988)، مما يدل على أنه قد أسهم بمستوى متوسط في رفع مستوى القلق المناخي. وهنا يمكن رفض الفرضية الصفرية "لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التصورات في مستوى القلق المناخي، تعزى لطريقة التدريس (نموذج تراوسديل (TAME) / الطريقة السائدة)"، وبالتالي عدم رفض الفرضية البديلة. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى

الزراعية، وتشير إلى الاعتماد على أساليب قديمة تزيد من الضغط على الموارد، مما يهدد الأمن الغذائي، (6) وجود أشخاص يراقبون المشهد أو يحملون مظلات، دلالة بصرية تشير إلى اعتقاد بعض الأفراد أن مواجهة التغير المناخي تقع فقط على عاتق الجهات الرسمية في الدولة، فلا يبادرون إلى استغلال الحلول المتاحة التي ظهرت في صورة الشمس الساطعة (أعلى يسار الشكل 3)، التي تتيح فرصة إلى التحول إلى الطاقة المتجددة، وتقليل الانبعاثات الضارة.

الكثيفة، وتمثل الاحتباس الحراري، والذي قد ينتج عنه اضطرابات مناخية غير متوقعة، مما يهدد استقرار المحاصيل الزراعية، (3) الأراضي المقسمة بين زراعة مزدهرة وأخرى جافة، وتجسد عدم المساواة في توزيع الموارد، والخلل في إنتاج الغذاء؛ حيث لا يستفيد الجميع من البيئة المستقرة أو المياه الكافية، (4) شبكة الجذور المائية على سطح الأرض، وترمز إلى الاعتماد على المياه الجوفية المهددة بالنضوب، بسبب الاستهلاك الجائر والتلوث، (5) الجرارات والآلات الزراعية القديمة، وتعكس الحاجة إلى تحديث التكنولوجيا

شكل 3

نموذج رسم رقمي لإحدى المجموعات توضح أسباب انعدام الأمن الغذائي



الدراسات المتعلقة بمواضيع القلق البيئي وتغير المناخ إلى أن زيادة الوعي البيئي يزيد القلق المناخي لدى الأطفال (أقل من 18 عامًا). كما اتفقت مع نتائج دراسة الدايري وأمبوسعيدي (2025)، التي توصلت إلى أن الطلبة الأكثر قلقًا مناخيًا هم المتممون إلى المدارس الخضراء، والمشاركين في الأنشطة البيئية. واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة سكارترز وآخرين (Schwartz et al., 2023)، التي توصلت إلى أن العمل الجماعي يخفف بشكل كبير القلق المناخي، ومع نتائج دراسة ربيع (2023)، التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الوعي بتغيرات المناخ والقلق المناخي لدى العاملين في قطاعات مختلفة من الذكور والإناث، ودراسة سنشيز وآخرون (Sanchez et al., 2024)، التي أظهرت نتائجها وجود علاقة دالة إحصائية منخفضة بين الوعي بتغير المناخ والقلق البيئي.

نتائج السؤال الثاني: ما أثر نموذج تراوسديل (TAME) في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادي عشر، في وحدة "إدارة الموارد الطبيعية" من مادة العلوم البيئية؟

للإجابة عن السؤال تحقق الباحثان أولاً من تكافؤ المجموعتين في القياس القبلي، ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين

يُعد ارتفاع مستوى القلق المناخي تأثيرًا إيجابيًا واستجابة تكيفية مع تغيرات المناخ؛ حيث إنه يؤدي إلى ارتفاع السلوكيات الصديقة للبيئة، مثل: تشجيع الآخرين على توفير الطاقة، وشراء السلع المستعملة، واستعارة أو استئجار السلع، وإعادة استخدام السلع (Whitmarsh et al., 2022)، كما أن ارتفاع مستوى القلق المناخي يكسب الطلبة إستراتيجيات التأقلم القائمة على حل المشكلات، ويزيد من تخطيطهم لمستقبلهم في جميع المجالات، مثل: تنظيم الأسرة، والسكن طويل الأمد، والوظائف، والقرارات المالية والسفر، وذلك بسبب معرفتهم المتعمقة التي كوّنت لديهم رؤية أكثر دقة وحذرًا لأسباب تغير المناخ، ومعرفتهم الشخصية به (Daeninck et al., 2023). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ربيع والمغازي (2023)، التي توصلت إلى أن المصادر الإلكترونية المتنوعة صقلت معرفة الطالبات بالآثار الناجمة عن تغيرات المناخ؛ مما رفع مستوى القلق لديهن، ودراسة بينز (Bentz, 2020) التي خلصت إلى أن الإستراتيجيات الفعالة في التعرف على تغير المناخ وأساليب التعامل معه لها دور في رفع مستوى القلق البيئي، ونتائج دراسة ليجر - جوودس وآخرين (Léger-Goodes et al., 2022)، التي توصلت من خلال تحليل

زهرة الشكيلية وعبدالله أمبوسعيدى: أثر نموذج تراوسديل لصنع الفن للتعليم (TAME) في مستوى القلق المناخي والتحصيل الدراسي لدى طلبة

التجريبية والضابطة في القياس البعدي في
التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الحادي
عشر؛ استُخدم تحليل التباين الأحادي (الجدول
4). ويعرض الجدول 4 المتوسطات الحسابية
والانحرافات المعيارية المعدلة لكلا المجموعتين
بعد هذا الضبط.

جدول 4/ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المعدلة للتحصيل الدراسي في الوحدة السادسة "إدارة الموارد الطبيعية" من مادة العلوم البيئية بعد ضبط أثر القياس القبلي

المجموعة	(ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل
الضابطة	25	7.68	1.95	8.06
التجريبية	25	13.28	2.05	12.9

ولاختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين
المجموعتين طُبِّق اختبار تحليل التباين الأحادي
المرافق (ANCOVA) ، ويوضح الجدول 5 نتائج
تحليل التباين المرافق، للفروق بين المجموعتين

جدول 5 نتائج تحليل التباين لدرجات الطلبة في القياس البعدي للتحصيل الدراسي في وحدة إدارة الموارد الطبيعية بعد عزل أثر القياس القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	حجم الأثر
التباين (الاختبار القبلي)	27.51	1	27.51	7.84	0.007	0.14
المجموعة	231.98	1	231.98	66.09	0.001	0.58
الخطأ	164.97	47	3.51			

يلاحظ من الجدول 5 وجود فروق دالة إحصائية
عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المجموعتين في القياس
البعدي للتحصيل الدراسي في وحدة إدارة الموارد
الطبيعية بعد عزل أثر القياس القبلي، وبالعودة
للمتوسطات الحسابية يتضح أن هذه الفروق لصالح
المجموعة التجريبية؛ إذ بلغ متوسطها الحسابي المعدل
(12.9) مقابل (8.06) للمجموعة الضابطة. وقد أسهم
نموذج تراوسديل (TAME) بشكل كبير في رفع
مستوى التحصيل الدراسي؛ حيث بلغت قيمة حجم
الأثر إيتا ($\eta^2 = 0.47$)، وتعد هذه القيمة كبيرة حسب
تصنيف كوهن (Cohen, 1988). وبهذه النتيجة تُرفض
الفرضية الصفرية "لا توجد فروق دالة إحصائية عند
مستوى ($\alpha = 0.05$)، بين متوسط درجات طالبات
المجموعتين التجريبية والضابطة، في مستوى
التحصيل الدراسي في مادة العلوم البيئية، تعزى
لطريقة التدريس (نموذج تراوسديل (TAME)/

الطريقة السائدة)" وبالتالي عدم رفض الفرضية البديلة. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى نموذج تراوسديل (TAME)؛ حيث إن الطالبات عملن في مجموعات كانت شبيهة بمجتمع التعلم المهني، الذي تحدث خلاله المناقشة، وممارسة أنشطة حدث من خلالها التعلم، بالإضافة إلى النقاش المركز عن الصورة، التي جُسدت المعرفة العلمية من خلالها، والذي كان يستغرق وقتاً طويلاً، بالإضافة إلى عرض المجموعات لأعمالهن الفنية وطريقة المناقشة التي تتطلب قراءة بصرية للشكل. ومثال على ذلك ما يوضحه الشكل 4، الذي يعرض الممارسات الخاطئة في التخلص من النفايات، وما تسببه من أضرار، مثل: (1) تلوث الهواء: عبرت عنه الطالبات بارتداء الرجل لقناع التنفس الاصطناعي، مع وجود لوحة تحذيرية عليها جمجمة، تشير إلى الخطر الذي قد تسببه الأبخرة السامة نتيجة حرق النفايات في الهواء الطلق، وتراكم النفايات دون معالجة مثل قشر الموز، (2) تلوث التربة: والذي عبرت عنه الطالبات من

خلال انتشار النفايات العشوائي على سطح التربة، وقلة الزراعة في المنطقة، (3) تلوث الماء: وقد ظهرت الأكياس في قاع البحر مع السلحفاة والسمكة، وأشارت إلى التراكم الحيوي، من خلال انتقال التسمم الغذائي من الكائنات البحرية عبر السلسلة الغذائية، وقد عبرت عنها الطالبات في الشكل بالسهم الذي اتجه نحو السمكة؛ وظهرت النتيجة في صورة أسماك كبيرة مكتوب عليها رمز الزئبق (Hg)، في تعبير عن تسممها بالزئبق نتيجة تناولها كائن بحري آخر متسمم بالزئبق، (4) انتشار الأوبئة: والذي يظهر في الشكل من خلال صور الميكروبات بحجم مكبر، وقد انتشرت في هواء يبدو ضبابياً، في إشارة إلى الهواء الملوث، مع وجود سيارة الإسعافات الأولية، والعامّة يرتدون أقنعة لمنع العدوى، (5) التلوث السمعي: وعبرت عنه الطالبات بمكبرات الصوت، مع وجود شخص منزعج من حدة الصوت، تلك الرموز بصرية عززت الاستيعاب والاحتفاظ بالمعلومة لفترة أطول.

شكل 4

نموذج رسم رقمي لإحدى المجموعات توضح تأثيرات التخلص من النفايات



جديدة (وزارة التربية والتعليم، 2024). وتوصّل أحمد (2018) إلى دور الفنون البصرية في تعزيز التعلم من أجل فهم وحل المشكلات، من خلال تدريب العقل، وأشارت تراوسديل (Trowsdale, 2019) إلى أن نموذج تراوسديل (TAME) يعمل على تحسين تعلم الطلبة، وينمي مهاراتهم المعرفية. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة وانج وآخرون (Wang et al., 2022)، التي توصلت نتائجها إلى فاعلية الألعاب الرقمية في الإسهام في تنمية التحصيل الدراسي، عند توظيف التعليم متعدد

لقد أسهم نموذج تراوسديل (TAME) في بقاء المعرفة العلمية في ذاكرة الطالبات بشكل أكثر وضوحًا، كما أنهن سعين لتوظيف المعرفة في شكل فني، يشبه ما يمكن أن يحدث في البيئة الواقعية. إن تلك الممارسة مرنت عقول الطالبات على توظيف المعرفة العلمية في مواقف مختلفة؛ حيث إن الاختبار التحصيلي أعد لقياس مستوى المعرفة والفهم، التي تعتمد على تذكر المعلومات والتعرف عليها، وأخرى لقياس قدرة الطالبات على تطبيق المفاهيم والمعرفة العلمية في حل مشكلات في مواقف

والكفاءة الذاتية، والتفكير الإبداعي، والتنظيم الذاتي، ومهارات الذكاء العاطفي.

2. قياس أثر نموذج تراوسديل (TAME) على مواد دراسية أخرى: الأحياء، الفيزياء، الكيمياء، وعلى مستويات تعليمية مختلفة: مراحل الحلقة الأولى (الصفوف 1-4)، والحلقة الثانية (الصفوف 5-10).

المراجع

أحمد، منة الله أشرف (2018). اتجاهات المعلمين والطلاب نحو استخدام الفنون البصرية في تدريس وتعلم العلوم في إطار المنهج التكاملي. *المجلة العلمية لجمعية أمسياء التربية عن طريق الفن*، 4(13)، 233-193.
https://journals.ekb.eg/article_75869_147_2890d257ca9abc031110ffd8a959a.pdf
حبيب، محمد؛ قاسم، سعاد (2024). التحصيل الدراسي. دراسة في العوامل والنظريات. *مجلة أبحاث*، 9(2)، 238-228.
داهود، محمود سليمان (2023). تأثير البيئة المدرسية في التحصيل الأكاديمي لطلبة المدارس الحكومية الأردنية في مادة العلوم من وجهة نظر الطلبة. *مجلة كلية التربية (أسيوط)*، 39(6)، 151-125.

https://journals.ekb.eg/article_315597.html

التخصصات (العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات)، ودراسة دونج وآخرون (Dong et al., 2025) التي أظهرت نتائجها إلى فاعلية الذكاء الاصطناعي في نمو التحصيل الدراسي، في جميع المراحل التعليمية.

التوصيات:

توصي الدراسة الحالية بما يأتي:

1. تدريب معلمي العلوم والفنون التشكيلية على تطبيق حصص دراسية تكاملية، باستخدام نموذج تراوسديل لصنع الفن للتعليم.
2. تدريب معلمي العلوم البيئية والجغرافيا على الإستراتيجيات التي تهتم بالقلق المناخي لدى الطلبة، وتزيد من المستوى التحصيلي لديهم.
3. تشجيع الطلبة على المشاركة في المسابقات المحلية، والإقليمية، والدولية، والمشاريع التعليمية، خاصة تلك التي لها علاقة بالبيئة والاستدامة، والقائمة على الإنتاج الفني الجماعي، بما يسهم في تنمية مداركهم حول التغير، والقلق المناخي، ورفع تحصيلهم الدراسي في (الأحياء، الفيزياء، الكيمياء، العلوم البيئية).

المقترحات: تقترح الدراسة الحالية ما يأتي:

1. قياس أثر نموذج تراوسديل (TAME) على متغيرات أخرى، مثل: حل المشكلات البيئية،

- الدايري، هدى بنت مبارك؛ أمبوسعيدى، عبد الله بن خميس (2025). مستوى القلق المناخي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة عجمان للدراسات والبحوث*، 24(1)، 34-1.
- دليو، فضيل (2014). معايير الصدق والثبات في البحوث الكمية والكيفية. *مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية*، 11(19)، 83-92. <https://ezproxysrv.squ.edu.om:2228/Record/939700>
- ربيع، إيمان محمد؛ والمغازي، هاجر طه إبراهيم (2023). التعلم بالمشروعات في بيئة مدمجة بمقرر فنون الروضة وأثره على الوعي بالتغيرات المناخية والقلق البيئي لدى معلمات رياض الأطفال قبل الخدمة. *مجلة كلية التربية - جامعة طنطا*، 89(2)، 1858-911. https://journals.ekb.eg/article_397540.html
- السعيدى، فهيمة؛ الظفري، سعيد (2021). نمذجة العلاقات السببية بين التوجهات الهدفية ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسي بسلطنة عمان. *دراسات: العلوم التربوية*، 48(4)، 271-256.
- شريفاً سهيلة عبد البديع سعيد (2022). الإسهام النسبي لاستراتيجيات المواجهة في التنبؤ بالقلق البيئي / قلق التغيرات المناخية والرعاية النفسية لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، 46(4)، 213-320. https://jfejs.journals.ekb.eg/article_270846_45498a55d33f32839b7a7a397d85a247.pdf
- العريمية، شيخة بنت ناصر؛ أمبوسعيدى، عبد الله بن خميس (2009). أثر استخدام مدخل التكامل بين العلوم والرياضيات على التحصيل الدراسي في مادة العلوم واكتساب مهارات حل المشكلات العلمية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي. *مجلة كلية التربية - جامعة الإسكندرية*، 19(3)، 279-238. <http://51677/Record/com.mandumah.search://http>
- المجلس الأعلى للتخطيط (2019). رؤية عمان 2040. سلطنة عمان، المجلس الأعلى للتخطيط. <http://www.2040.om/vision-realization-indicators>
- محمد، رابعة عبد الناصر (2023). الوعي بتغيرات المناخ وعلاقته بالتكيف والقلق المناخي ونمط الحياة لدى عينة من العاملين في قطاعات مختلفة. *مجلة قطاع الدراسات الإنسانية*، 31(1)، 798-697. <https://doi.org/10.21608/jsh.2023.304920>

279. <http://com.mandumah.search/Record/51677>
- Al-Saidi, F.; & Al-Dhafri, S. (2021). Modeling causal relationships between goal orientations, academic self-efficacy beliefs, and academic achievement in Oman (in Arabic). *Dirasat: Educational Sciences*, 48(4), 256-271. <https://dsr.ju.edu.jo/djournals/index.php/Edu/article/view/2935>
- An-Najah National University. (2017). *The second international conference on learning and education in the digital world at An-Najah recommends caution in using the internet for smart learning* (in Arabic). Palestine.
- Attwood, A. I. (2025). Comparing aesthetic experience in John Dewey's Art as experience to Frank Lloyd Wright's architecture. In Bea Tomšič Amon (Ed.), *Experiencing visual arts and performing arts [Working title]* (pp. 1-12). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.1011436>
- Bentz, J. (2020). Learning about climate change in, with and through art. *Climatic Change*, 162(3), 1595-1612. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10584-020-02804-4>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.
- Daeninck, C., Kioupi, V., & Vercammen, A. (2023). Climate anxiety, coping strategies and planning for the future in environmental degree students in the UK. *Frontiers in psychology*, 14, 1126031. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1126031/full>
- Dahoud, M. S. (2023). The impact of school environment on academic achievement in science among Jordanian public-school students from their perspective (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education (Assiut)*, 39(6), 125-151. https://journals.ekb.eg/article_315597.html
- Davies, R., & Trowsdale, J. (2024). Real- world interdisciplinarity for scientific literacy. *Primary Science*, 182, 10- 13.
- وزارة التربية والتعليم (2024). وثيقة تقويم تعلم الطلبة في مواد العلوم للصفوف (9- 12). سلطنة عُمان.
- ### References
- Agustina, E. T., Wahyudin, A. Y., & Pratiwi, A. A. (2021). The students' motivation and academic achievement at tertiary level: A correlational study. *Journal of Arts and Education*, 1(1), 29-38. <https://www.academia.edu/download/91598798/19.pdf>
- Ahmed, M. A. A. (2018). Teachers' and students' attitudes towards using visual arts in science teaching and learning within an integrated curriculum framework (in Arabic). *The Scientific Journal of AMSEA – Education Through Art*, 4(13), 193-233. https://journals.ekb.eg/article_75869_1472890d257ca9abc031110ffd8a959a.pdf
- Al-Abyadh, M. H. A., & Abdel Azeem, H. A. H. (2022). Academic achievement: influences of university students' self-management and perceived self-efficacy. *Journal of Intelligence*, 10(3), 55. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10030055>
- Al-Dairi, H. M.; & Ambusaidi, A. K. (2025). Level of climate anxiety among tenth-grade students in Oman in light of selected variables (in Arabic). *Ajman Journal for Studies and Research*, 24(1), 1-34.
- Aleixo, A. M., Leal, S., & Azeiteiro, U. M. (2021). Higher education students' perceptions of sustainable development in Portugal. *Journal of Cleaner Production*, 327, 129429. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2021.129429>
- Al-Oraimi, S. N.; & Ambusaidi, A. K. (2009). The effect of integrating science and mathematics on science achievement and acquisition of scientific problem-solving skills among fourth-grade students (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education - Alexandria University*, 19(3), 238-

- in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: a global survey. *The Lancet Planetary Health*, 5(12), e863-e873.
[https://www.thelancet.com/journals/lanpl/article/PIIS2542-5196\(21\)00278-3/fulltext?ref=f-zin.faktograf.hr](https://www.thelancet.com/journals/lanpl/article/PIIS2542-5196(21)00278-3/fulltext?ref=f-zin.faktograf.hr)
- Lass-Hennemann, J., Sopp, M. R., Ruf, N., Equit, M., Schäfer, S. K., Wirth, B. E., & Michael, T. (2024). Generation climate crisis, COVID-19, and Russia-Ukraine-war: global crises and mental health in adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 33(7), 2203-2216.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s00787-023-02300-x>
- Léger-Goodes, T., Malboeuf-Hurtubise, C., Mastine, T., Généreux, M., Paradis, P. O., & Camden, C. (2022). Eco-anxiety in children: A scoping review of the mental health impacts of the awareness of climate change. *Frontiers in Psychology*, 13, 872544.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.872544>
- Maran, D. A., & Begotti, T. (2021). Media exposure to climate change, anxiety, and efficacy beliefs in a sample of Italian university students. *International journal of environmental research and public health*, 18(17), 9358.
<https://doi.org/10.3390/ijerph18179358>
- Ministry of Education. (2024). *Student learning assessment document for science subjects in grades (9–12)* (in Arabic). Sultanate of Oman.
- Mohamed, R. A. N. (2023). Climate change awareness and its relationship to adaptation, climate anxiety, and lifestyle among workers in different sectors (in Arabic). *Journal of Humanities Sector Studies*, 31(1), 697-798. <https://doi.org/10.21608/jsh.2023.304920>
- Mustoip, S., Lestari, D., & Purwati, R. (2024). Implementation of STEAM Learning Methods to Develop Collaborative and Creative Characters of Elementary School Students. *JPS: Journal of Primary School*, 1(2), 13-20.
<https://journal.pusmedia.com/index.php/JPS/article/view/103>
- Deer, G., Wu, H., Zhang, L., Tadesse, E., Khalid, S., Duan, C., ... & Gao, C. (2024). Effect of out-of-school visual art activities on academic performance. The mediating role of socioeconomic status. *Plos one*, 19(5), e0298901.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0298901>
- Delio, F. (2014). Validity and reliability standards in quantitative and qualitative research (in Arabic). *Journal of Arts and Social Sciences*, 11(19), 83-92. <https://ezproxysrv.squ.edu.om:2228/Record/939700>
- Dodds, J. (2021). The psychology of climate anxiety. *BJPsych bulletin*, 45(4), 222-226
<https://doi.org/10.1192/bjb.2021.18>
- Dong, L., Tang, X., & Wang, X. (2025). Examining the effect of artificial intelligence in relation to students' academic achievement in classroom: A meta-analysis. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 100400.
<https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100400>
- Egana-delSol, P. (2023). The impacts of a high-school art-based program on academic achievements, creativity, and creative behaviors. *npj Science of Learning*, 8(1), 39.
<https://www.nature.com/articles/s41539-023-00187-6>
- Feng, X., Ylirisku, S., Kähkönen, E., Niemi, H., & Hölttä-Otto, K. (2023). Multidisciplinary education through faculty members' conceptualisations of and experiences in engineering education. *European Journal of Engineering Education*, 48(4), 707-723.
<https://doi.org/10.1080/03043797.2023.2185126>
- Goldberg, M. (2021). *Arts integration: Teaching subject matter through the arts in multicultural settings*. Routledge.
- Habeeb, M.; & Qasim, S. (2024). Academic achievement... A study of factors and theories (in Arabic). *Abhath Journal*, 9(2), 228-238. <https://asjp.cerist.dz/en/article/260799>
- Hickman, C., Marks, E., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, R. E., Mayall, E. E., ... & Van Susteren, L. (2021). Climate anxiety

- being among university students (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education in Psychological Sciences*, 46(4), 213-320.
- State Council. (2024). *Education and research committee at the State Council discusses study on enhancing quality of academic achievement in school education* (in Arabic). Sultanate of Oman. https://www.statecouncil.om/New_s
- Supreme Council for Planning. (2019). *Oman Vision 2040* (in Arabic). Sultanate of Oman, Supreme Council for Planning. <http://www.2040.om/vision-realization-indicators/>
- Tran, N. H., Huang, C. F., & Hung, J. F. (2021, November). Exploring the effectiveness of STEAM-based courses on junior high school students' scientific creativity. *education Psychology*, 6, 1- 8.
- Trowsdale, J. (2019). *Art-making as a site for education: a case study of the Imagineerium project* (Doctoral dissertation, University of Warwick). <https://core.ac.uk/download/pdf/480168207.pdf>
- Trowsdale, J., & Davies, R. (2022). *Rejuvenating art-making as a site for education: The TAME model and Teach-Make project*. Imagineer Productions & Highly Sprung Performance Company. Retrieved from <https://rejuvenatingartmakingasasiteforeducation.wordpress.com>
- Trowsdale, J., & Davies, R. (2024). How a particular STEAM model is developing primary education: lessons from the Teach-Make project (England). *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 10(1), 285-298. <https://doi.org/10.1108/JRIT-10-2022-0066>
- Trowsdale, J., McKenna, U., & Francis, L. J. (2019). Evaluating the *Imagineerium*: The Trowsdale Indices of Confidence in Competence, Creativity and Learning (TICCCL). *Thinking skills and creativity*, 32, 75-81. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.04.001>
- Trowsdale, J., McKenna, U., & Francis, L. J. (2021). Teacher evaluation of the impact of The Imagineerium education project on the creativity of individual students: The Trowsdale Index of teacher
- Rabei, I. M. A.; & Al-Maghazi, H. T. I. (2023). Project-based learning in a blended environment for kindergarten arts course and its impact on climate change awareness and environmental anxiety among pre-service kindergarten teachers (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education - Tanta University*, 89(2), 911-1858. https://journals.ekb.eg/article_397540.html
- Sanchez, K. L., Antipuesto, D. G., Emanuel, J., De Perio, L., & Campania, J. V. (2024). Climate Change Awareness and Eco-Anxiety Among Undergraduate Students. *International Journal of Social Science and Education Research Studies*, 4, 1017-1024. <https://ijssers.org/wp-content/uploads/2024/09/10-1609-2024.pdf>
- Sangervo, J., Jylhä, K. M., & Pihkala, P. (2022). Climate anxiety: Conceptual considerations, and connections with climate hope and action. *Global Environmental Change*, 76, 102569. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2022.102569>
- Sari, H., Çevik, M., & Çevik, Ö. (2024). The impact of STEAM (STEM+ arts) activities on learning outcomes in students with specific learning disabilities. *Support for Learning*, 39(1), 3-21. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12462>
- Schwartz, S. E., Benoit, L., Clayton, S., Parnes, M. F., Swenson, L., & Lowe, S. R. (2023). Climate change anxiety and mental health: Environmental activism as buffer. *Curent Psychology*, 42(20), 16708-16721. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-022-02735-6>
- Sepiadou, I. (2024). Academic Achievement in University Students: The Role of Perfectionism and Academic Hardiness. *Europe's Journal of Psychology*, 20(4), 252. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11636715/>
- Sharif, S. A. B. S. (2022). The relative contribution of coping strategies in predicting environmental anxiety/climate change anxiety and psychological well-

- observation of student
creativity. *Research in
Education*, 111(1), 70-79.
<https://doi.org/10.1177/00345237211014559>
- Wang, H., Safer, D. L., Cosentino, M., Cooper, R., Van Susteren, L., Coren, E., & Sutton, S. (2023). Coping with eco-anxiety: An interdisciplinary perspective for collective learning and strategic communication. *The journal of climate change and health*, 9, 100211. <https://doi.org/10.1016/j.joclim.2023.100211>
- Wang, L. H., Chen, B., Hwang, G. J., Guan, J. Q., & Wang, Y. Q. (2022). Effects of digital game-based STEM education on students' learning achievement: A meta-analysis. *International Journal of STEM Education*, 9(1), 1-26. <https://link.springer.com/article/10.1186/s40594-022-00344-0>
- Wenger-Trayner, E and Wenger-Trayner, B. (2015). *Introduction to communities of practice: A brief overview of the concept and its uses*. www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice
- Whitmarsh, L., Player, L., Jiongco, A., James, M., Williams, M., Marks, E., & Kennedy-Williams, P. (2022). Climate anxiety: What predicts it and how is it related to climate action? *Journal of Environmental Psychology*, 83, 101866. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2022.101866>

رؤية مقترحة لدور القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد في تحقيق الازدهار التنظيمي

د. حنان محمد آل هيضة⁽¹⁾

(قدم للنشر في 1447/4/27؛ وقبل للنشر في 1447/5/22هـ)

المستخلص: هدف البحث إلى تعرّف دور القيادات الأكاديمية في تحقيق أبعاد الازدهار التنظيمي، المتمثلة في: (الرشاقة التنظيمية، الميزة التنافسية المستدامة، الابتكار)، مع تقديم رؤية مقترحة لتطوير دور القيادات الأكاديمية في تحقيق الازدهار التنظيمي بكلّيات جامعة الملك خالد. اعتمد البحث على المنهج الوصفي، إذ طبقت استبانة على عينة بلغت (69) عضواً من عمداء الكليات ووكلائهم بجامعة الملك خالد. وتوصّل البحث إلى موافقة أفراد العينة بدرجة (كبيرة) حول بُعدي: (الرشاقة التنظيمية، والميزة التنافسية المستدامة)، وموافقة أفراد العينة بدرجة (متوسطة) على بُعد (الابتكار)، أوصى البحث أن تتبنّى جامعة الملك خالد الرؤية المقترحة، كما أوصى بإعداد برامج تدريبية لإكساب القيادات الأكاديمية متطلبات مكون "الابتكار" من مكوّنات الازدهار التنظيمي.

الكلمات المفتاحية: الرشاقة التنظيمية، الميزة التنافسية المستدامة، الابتكار.

A proposed vision for the role of academic leaders at King Khalid University in achieving organizational prosperity.

Dr. Hanan Mohammed Al-Haydhah⁽¹⁾

(Received 19/10/2025; Accepted 13/11/2025)

ABSTRACT: This study aimed to identify the role of academic leaders in achieving the dimensions of organizational prosperity, namely: (organizational agility, sustainable competitive advantage, and innovation), while presenting a proposed vision for developing the role of academic leaders in achieving organizational prosperity at King Khalid University colleges. The research was based on the descriptive approach, where a questionnaire was applied to a sample of (69) members of the deans of colleges and their deputies at King Khalid University. The study found that sample members agreed to a "high" degree on the two dimensions: (organizational agility and sustainable competitive advantage), and agreed to a "medium" degree on the dimension (innovation). The research recommended that King Khalid University adopt the proposed vision, and also recommended preparing training programs to equip academic leaders with the requirements of the "innovation" component of organizational prosperity.

Keywords: organizational agility, sustainable competitive advantage, innovation.

(1) Associate Professor of Educational Administration and Supervision - College of Education-King Khalid University- Email: hmh1234a@gmail.com

(1) أستاذ مشارك في الإدارة والإشراف التربوي - كلية التربية - جامعة الملك خالد - البريد الإلكتروني: hmh1234a@gmail.com

مقدمة:

من المهم أن تكون الكليات الجامعية نفسها مزدهرة (VanderWeele & Case, 2025, p.1). وبهذا يكون لزاماً عليها إعادة النظر في أساليبها الإدارية وطرائق إدارتها للموارد البشرية، وبما يواكب توجهها المستقبلي نحو الازدهار التنظيمي (Mansour & Mohammed, 2022, p.666). الذي بدوره يُحقق نتائج إيجابية من خلال إيجاد مستويات من الاستقرار والتكيف والمواءمة البيئية، وتحقيق الإبداع الكامل، والنجاح المستقبلي على المدى الطويل (Verma, Sekar, Mukhopadhyay, 2024, p.2). وبمراجعة العديد من الأدبيات السابقة، للوقوف على نشأة ومفهوم الازدهار التنظيمي؛ اتضح أنه موضوع مُتنامٍ في مجالات الإدارة والعلوم الإدارية، فقد ظهر الازدهار في العمل كمُحركٍ نفسي حاسم لنمو الفرد وتطوره، وهو أمر ضروري للأداء التنظيمي المستدام (Goh et al., 2022). فلكي تبقى المنظمات ناجحةً وقادرةً على المنافسة؛ يتعين عليها أن تتكيف بسرعة مع البيئة الديناميكية، وتحافظ على الطاقة الإيجابية، والتعلم المستمر لموظفيها، وهو ما يُوصف بالازدهار. ويُعدُّ كيم إس. كامرون (Kim S.Cameron) أحد أبرز العلماء الذين أسهموا في تأسيس حقل المنح الدراسية التنظيمية الإيجابية (Positive Organizational Scholarship – POS) في مطلع

تسعى مؤسسات المجتمع اليوم إلى تحقيق النجاح والنمو تحقيقاً مستداماً في بيئة ديناميكية ومتغيرة، خاصةً في العقود الأخيرة، التي شهدت تحولاً جذرياً في طريقة إدارتها للأعمال، وسرعة التجاوب بفعالية مع المتغيرات المستمرة في بيئة العمل. وهو ما يتطلب وجود إستراتيجية مرنة وابتكارية، تتناسب مع التحديات والفرص الجديدة. ومن هنا بدأت تختلف هذه المؤسسات -وبالأخص المؤسسات والكليات الجامعية- العمل على تبني منهج إداري يدفع العاملين إلى بذل جهود استثنائية في العمل؛ بما يفوق المسؤوليات والمهام الرسمية المنوطة بهم، كل ذلك يجري من خلال تهيئتها للاستجابة للتهديدات غير المتوقعة، وامتلاكها رأس المال الفكري، وإبداعها في المنتج والعملية، واستدامة ميزتها التنافسية (مصطفى وأمين، 2023، ص.28). وقد وُجدَ أن الكليات الجامعية تُسهم إسهاماً كبيراً في توليد المعرفة وحفظها ونقلها، مع ما يصاحب ذلك من فوائد للمجتمع، علاوةً على ذلك؛ لا تُسهم هذه الكليات الجامعية في حياة الطلاب والمجتمع ككلّ فحسب، بل تُشكّل أيضاً مجتمعات قائمة بذاتها، لها علاقاتها وأهدافها وغاياتها الخاصة، ولكي تُحقق الكليات الجامعية هذه الغايات بنحو أفضل، وتُعزز تكوين مُخرجاتها؛

كما يُعرّف على أنه: قدرة المنظمة على تحقيق أهدافها، واستثمار مواردها، فضلاً عن تعزيز دور الأفراد العاملين، الذين تتوافق قيمهم ومواقفهم وتوقعاتهم مع رؤية ورسالة المنظمة (Chew, 2005, p.87). لذا يمكن القول: إنّ الازدهار التنظيمي يُسهم في تدعيم القدرات التنافسية للمؤسسات الجامعية وتعزيزها، وتحقيق النمو المهني للأفراد العاملين بهذه المؤسسات؛ من خلال تشجيعهم على تقديم رؤى وأفكار جديدة، من شأنها أن تُسهم في تقديم منتجات وخدمات ذات جودة عالية، وتُلبي احتياجات وتطلّعات المستفيدين من العملية الأكاديمية، هذا فضلاً عن أهمية الازدهار التنظيمي في زيادة إنتاجية وفاعلية الجامعة لتحقيق أهدافها المستقبلية. وعلى الرغم من أهمية هذا المفهوم فإنه لم يلقَ الاهتمام الكافي من الباحثين والكتّاب حول الأبعاد التي يتضمنها؛ بسبب الاختلافات في المنطلقات الفكرية والإستراتيجية، كما تتسم الدراسات التي تناولت هذا الموضوع بالندرة وبخاصة الدراسات العربية؛ لذلك فهي تُعدّ موضوعاً حديثاً في مجال الإدارة، وقد عبّر عنها رُؤاد الإدارة بطرق غير مباشرة؛ كالتميز، والنجاح، ومستويات النمو للمؤسسة؛ إذ يتحقق الازدهار من خلال قدرة المؤسسات على التنسيق والترابط بين أدواتها وعناصرها؛ لتحقيق مستوى متميز من الأداء

الألفية، وهو الإطار العلمي الذي انبثق منه مفهوم الازدهار التنظيمي، وقد ركّز كامرون في أبحاثه على دراسة "اللحظات التي تعمل فيها المنظمات في أفضل حالاتها"، أي: عندما تتجاوز مستويات الأداء المعتادة إلى حالةٍ من التفوّق التنظيمي (Organizational Excellence)، التي تُعدّ مكافئة لحالة "ازدهار المنظمة" (Cameron, 2021, p.24). وعلى الرغم من أن مصطلح "الازدهار" قد نُوقش في أدبيات علم النفس والاقتصاد؛ فإنّه بمزيد من التدقيق والفحص العلمي للكتابات والدراسات التربوية؛ يمكن الكشف عن الاهتمام الكبير الذي أولاه الباحثون في مجال التنظيم والإدارة لوضع وبناء تصوّر لهذا المصطلح في البيئة التنظيمية (القرني، 2024، ص.1132). إذ وجد الباحثون أن الازدهار في العمل يرتبط ارتباطاً إيجابياً بالرفاهية الشخصية ومكان العمل، كما أن له تأثيراً إيجابياً في الرضا الوظيفي، وسلوك المواطنة التنظيمية، والسلوكيات المبتكرة التي تتجاوز مسؤوليات الوظيفة، وتُعزّز السلوك الإبداعي والولاء التنظيمي، ودعم أقوى للتنمية الذاتية (Jiang et al., 2020). يُعرّف كوكاك (Kocak, 2016) الازدهار التنظيمي على أنه: عملية يشارك بها العاملون والإدارة معاً؛ لتحقيق مستويات عالية من النجاح؛ من خلال تنفيذ العاملين والإدارة العليا الأنشطة الحيوية والفعّالة (p.41).

الجديدة، وإعادة تدريب العاملين، أو إضافة عاملين جدد حسبما تحتاج إليه المؤسسة. وتُعدُّ الرشاقة التنظيمية أحد المتطلبات الأساسية لتفوق مؤسسات التعليم العالي، وضمان بقائها واستمرارها، فالرشاقة التنظيمية لها عدد من الفوائد؛ مما يجعل تلك المؤسسات تتبناها (الغامدي، 2023، ص.70). فهي تساعد على زيادة قدرة المؤسسة على الاستشعار والاستجابة للتغيرات البيئية، ومساعدتها على التكيف معها؛ مما يحقق أهدافها الحالية والمستقبلية (Harraf et al., 2015). الثاني: بُعد الميزة التنافسية المستدامة: وهي تُعدُّ بمنزلة النموذج المتطور للميزة التنافسية التي تسعى إليها المؤسسات في الوقت الحالي، مع مراعاة أنَّ الاستدامة لا تقتصر على الاحتفاظ بالميزة أكبر وقت ممكن، ولكن تعني التطور والتحسين المستمر للميزة، في محاولة لضمان الحفاظ على استمرار التفوق التنافسي للمؤسسة ضمن مجال عملها، فاستدامة الميزة التنافسية هي البقاء في الوضع التنافسي، مع تحقيق التفوق والتفرد عن أقرب المنافسين (عيسى، 2018، صص.163-164). وتحقق الميزة التنافسية المستدامة في الجامعات من خلال خدمات الجامعة وإنتاجيتها لمكانتها المتميزة في الأسواق الوطنية والدولية تعليمياً وإدارياً وبحثياً، ثم التقدم تدريجياً في مواجهة القوى التنافسية، وجذب

(الموسوي وإبراهيم، 2024، ص.258). إلا أن بعض الباحثين والكتّاب حاول وصف الازدهار التنظيمي في المؤسسات بصورة أكثر دقة وفق مجموعة من الأبعاد، التي جاءت بعد تحليل وتفسير كل الجوانب المتعلقة به؛ لإعطاء الصورة الموضوعية له ووفق رؤيتهم لمضمونه ومحتواه. فقد ذكرت دراسة بيزلي وآخرون (Besley et al., 2013) أن أبعاد الازدهار التنظيمي تتمثل في: الإبداع، ورأس المال الفكري، والبنية التحتية. في حين اتفقت دراستا: (يوسف، 2021، ص.882؛ Reyam, 2021, p.272) على أن أبعاد الازدهار التنظيمي تتمثل في: الابتكار، ورأس المال الفكري، والرشاقة التنظيمية، والميزة التنافسية المستدامة. وتبنت دراسة كلٍّ من: (منصور ومحمد، 2022؛ Singh & Arora, p.2020) الأبعاد الآتية: القدرات التنظيمية، الالتزام التنظيمي، دعم القيادة، التمكين، الوعي التنظيمي. واستناداً إلى ما ورد تم اعتماد ثلاثة أبعاد للازدهار التنظيمي في هذا البحث، الأول: بُعد الرشاقة التنظيمية: عرّفها زيتين وديكسنز (Zitiene & Deksnsgs, 2018) بأنها: تلك المنظمة التي تستخدم المعرفة من أجل استثمار الفرص في بيئة السوق المتغيرة، وقدرتها على البقاء في بيئة الأعمال التي يصعب التنبؤ بها. ويرى كينج (King, 2015) أنها: تلك العملية الإدارية الاستباقية في المؤسسة، التي تشمل إدخال التكنولوجيا والعمليات

الحديثه، فقد حظيت هذه الأبعاد باهتمام ملحوظ في عدد من الدراسات التي تناولتها بالتحليل والبحث؛ منها: دراسة مصطفى وأمين (2023) التي هدفت إلى معرفة دور الاستقامة التنظيمية في تحقيق الازدهار التنظيمي بأبعاده: الرشاقة التنظيمية، الميزة التنافسية المستدامة، رأس المال الفكري، الإبداع" في كليات جامعة زاخو بإقليم كردستان العراق، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج؛ أهمها: وجود علاقة ارتباط بين الاستقامة التنظيمية والازدهار التنظيمي. وأوصت الدراسة بضرورة الربط المنطقي بين المتغيرين للكليات بجامعة زاخو؛ حتى تتمكن من فتح كليات وأقسام علمية جديدة، تعمل على تحقيق الازدهار التنظيمي على مستوى الجامعة. ودراسة القرني (2024)، التي هدفت إلى وضع آليات لتحقيق الازدهار التنظيمي بأبعاده: "الإبداع، الرشاقة التنظيمية، رأس المال الفكري، الميزة التنافسية المستدامة" بمدارس التعليم العام بمدينة تبوك في ضوء أبعاد القيادة الذكية. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج؛ من أبرزها: وجود تفاوت في درجة توافر أبعاد الازدهار التنظيمي بمدارس التعليم العام بمدينة تبوك. ودراسة هيل وكوتسيوروبا (Hill & Kutsyuruba, 2024)، التي هدفت إلى التعرف على العوامل والممارسات التي تسهم في نجاح وازدهار القادة الأكاديميين في مؤسسات

الطاقات والقدرات البشرية من الهيئات التدريسية والطلابية والقيادية وطنياً ودولياً (Huang & Lee, 2012, p.8). الثالث: بُعد الابتكار: والابتكار في المؤسسات الأكاديمية الجامعية يشير إلى: عملية إدخال تحسينات، أو تغييرات جذرية ومستمرة على المناهج الدراسية، وأساليب التدريس، والبحث العلمي، واستخدام التكنولوجيا؛ بهدف تحسين جودة العملية التعليمية ومخرجاتها، كما أنه لا يقتصر على إدخال تقنيات جديدة، بل يشمل أيضاً تبني طرق تفكير جديدة، وصنع بيئة تعليمية تدعم التفكير الإبداعي والنقدي (السيد، 2011، ص.130). كما يرى الشرقاوي (1999) أن أهمية الابتكار في الجامعات والمؤسسات الأكاديمية تتضمن إسهامه في تحقيق جودة التعليم وكفاءة العملية التعليمية، ومواكبة التغيرات العالمية لسهولة تكيّف الجامعات مع التحديات الاقتصادية والتكنولوجية، كما أنه يعمل على توفير أدوات ومنهجيات تشجع الطلاب على التفكير المبتكر، وحل المشكلات، فضلاً عن تقديم الدعم الكافي لتطوير الأبحاث الرائدة؛ لتلبية حاجات المجتمع، وسوق العمل؛ مما يجعل المؤسسات التعليمية أكثر جذباً للطلاب والباحثين (نقلاً عن: حسن، 2025، ص.90). ونظراً إلى ما تمثله أبعاد الازدهار التنظيمي من أهمية في تعزيز قدرة المؤسسات على مواكبة المستجدات والتطورات

الازدهار الأكاديمي يشمل الازدهار الفردي لأعضاء المؤسسة من: أعضاء هيئة التدريس، والموظفين، والطلاب. ومن ثم؛ ازدهار المؤسسة بوصفها مجتمعاً أكاديمياً له توجهات مستقبلية مهمة. ومن هذا المنطلق؛ يمكن القول: إنه أصبح على المؤسسات والكليات الجامعية أن تسعى نحو ازدهار مؤسساتها؛ فالازدهار التنظيمي أساس لبناء كليات جامعية قوية ومُرنّة تتجاوب بفعالية مع التغيرات المستمرة في بيئة العمل، وهذا يستوجب ضرورة إعادة النظر في سياسات وأنظمة العمل داخلها، فضلاً عن تبني أنماط قيادية جديدة، من شأنها مواكبة التغيرات والتطورات المحيطة بها.

مشكلة البحث:

تُعد الكليات الجامعية بالمملكة العربية السعودية مُحركَات أساسية للتنمية والتقدم على المستويات الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية. ومنذ إطلاق "رؤية المملكة العربية السعودية 2030" تبنت الدولة إجراءات شاملة، تهدف إلى تعزيز جودة التعليم العالي، وتحفيز البحث العلمي، وزيادة التنافسية العالمية للمؤسسات الجامعية، بما يسهم إسهاماً كبيراً في ازدهار هذه المؤسسات. إلا أن التحديات المتتالية على المستويات الاقتصادية والاجتماعية والتطورات التكنولوجية المعقّدة؛ فرضت جملةً من هذه التحديات على الجامعات

التعليم العالي بكندا، وكشفت نتائج الدراسة عن عدة عوامل حاسمة لفعالية تنمية القيادة والشعور بازدهار القادة الأكاديميين في عملهم: التصورات الإيجابية لدور القيادة الأكاديمية، وأهمية الإرشاد والقُدوة الإيجابية. وكلاهما من العوامل الحاسمة لفعالية تطوير القيادة والشعور بازدهار القادة الأكاديميين في عملهم. ودراسة يوليسينتا وآخرون (Yulisinta et al., 2024)، التي هدفت إلى مراجعة منهجية شاملة للعوامل المتعددة والمؤثرة في ازدهار المعلمين في المؤسسات التعليمية بإندونيسيا، وتوصلت الدراسة إلى أن ازدهار المعلم قد يكون له نتائج مباشرة؛ مثل: الالتزام والرضا الوظيفي، وزيادة مشاركته في مؤسسته مشاركة إيجابية. ودراسة فاندرويلي وكيس (VanderWeele & Case, 2025)، التي هدفت إلى تطوير تصوّر ومنهج لتقييم عملية تكوين الطلاب بما يتوافق مع التطلّعات التي غالباً ما تتجلى في بيانات رسالة ورؤية الكليات والجامعات، ووضع ذلك في إطارٍ أوسع للازدهار الأكاديمي، في عددٍ من الجامعات العالمية؛ مثل: جامعة ستانفورد، وجامعة ميشيغان، وجامعة هارفارد، وجامعة طوكيو، وتوصلت الدراسة إلى دور الازدهار الأكاديمي في عملية تكوين شخصية الطلاب التي تكون وسيلة في تحقيق أهداف التعليم العالي القائم على المعرفة، كما أن أثر

السعودية، الأمر الذي حتمَّ عليها تبنيَّ إستراتيجيات جديدة لثُمكَّنها من مواجهة هذه الظروف والتحديات؛ لأجل البقاء والاستمرار في النمو (الجعيد، 2025، ص.2). ومن هنا؛ يبرز الازدهار التنظيمي بوصفه أحد المفاهيم المحورية التي تعكس مستوى الحيوية والمعنى المهني لدى منسوبي الجامعات، ورغم أهميته فإن بعض الدراسات المحلية تشير إلى تفاوت مستوى تفعيل أبعاده في بعض الجامعات السعودية، مما يستدعي دراسة هذه الأبعاد وتحليلها؛ للوقوف على واقع الازدهار التنظيمي والعوامل المؤثرة فيه. فقد أوصت دراسة الشمري (2022) بضرورة تبني إستراتيجية وطنية فعّالة لتعزيز الرشاقة التنظيمية؛ لدعم مرونة الجامعات السعودية وفعاليتها. كما أظهرت نتائج دراسة الرقب (2025) ضرورة تدعيم السلوك المتميز، وتأكيد الميزة التنافسية المستدامة بالجامعات السعودية؛ من خلال الاهتمام بتلبية حاجات العملاء، وتطوير مستوى الخدمات المقدّمة لهم، وتحسينها وفق احتياجاتهم وتوقعاتهم. كذلك دراسة الرويلي وعبد الجبار (2022) التي أوصت أن تتبنى الجامعات السعودية نشر ثقافة الابتكار وريادة الأعمال والأبحاث والتطوير، ورفع الوعي، وتعميق الاقتناع بأهميتها في تحقيق الميزة التنافسية، وفي الإسهام في التنمية الاقتصادية والمجتمعية. وبناءً على ما سبق؛ تتمثل مشكلة

البحث في محاولة وضع رؤية مقترحة لدور القيادات الأكاديمية بكليات جامعة الملك خالد لتحقيق الازدهار التنظيمي اعتماداً على ما يتضمنه من أبعاد تتمثل في الرشاقة التنظيمية، والميزة التنافسية المستدامة، والابتكار.

أسئلة البحث:

تمثلت أسئلة البحث في الآتي:

1. ما دور القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد في تحقيق الازدهار التنظيمي بأبعاده: (الرشاقة التنظيمية، الميزة التنافسية المستدامة، الابتكار)؛ من وجهة نظر أفراد عيّنة البحث؟
2. ما الرؤية المقترحة لتطوير دور القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد في تحقيق الازدهار التنظيمي وأبعاده؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحاليّ إلى التعرّف على دور القيادات الأكاديمية في تحقيق أبعاد الازدهار التنظيمي: (الرشاقة التنظيمية، الميزة التنافسية المستدامة، الابتكار)، مع تقديم رؤية مقترحة لتطوير دور القيادات الأكاديمية في تحقيق الازدهار التنظيمي بجامعة الملك خالد.

أهمية البحث:

أ- الأهمية النظرية:

1. يستمد هذا البحث أهميته من كونه الأول من نوعه الذي يتناول دور القيادات الأكاديمية

- بجامعة الملك خالد؛ في تحقيق الازدهار التنظيمي - بحسب علم الباحثة.
2. يُقدّم إطاراً نظرياً وتطبيقياً عن دور القيادات الأكاديمية بالجامعات في تحقيق الازدهار التنظيمي.
3. تأمل الباحثة أن تفيد نتائج البحث في فتح مجالات جديدة للباحثين المختصين في هذا المجال؛ لإجراء أبحاث مستقبلية تتناول موضوع الازدهار التنظيمي في الجامعات السعودية.
- ب- الأهمية التطبيقية:
1. قد تعطي نتائج البحث الحالي تصوّراً واضحاً للقيادات الأكاديمية؛ لتفعيل دورهم في تحقيق الازدهار التنظيمي بالجامعات.
2. تقديم رؤية مقترحة، قد تساعد على تطوير دور القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد في تحقيق الازدهار التنظيمي.
- حدود البحث:
- الحدود الموضوعية: دور القيادات الأكاديمية في تحقيق الازدهار التنظيمي بأبعاده: (الرشاقة التنظيمية، الميزة التنافسية المستدامة، الابتكار).
- الحدود المكانية: جامعة الملك خالد؛ بجميع مجتمعاتها الأكاديمية بمحافظات منطقة عسير.
- الحدود البشرية: عمداء ووكلاء الكليات
- بجامعة الملك خالد.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول 1447هـ - 2025م.
- مصطلحات البحث:
- دور:
- يُعرّف الدور إجرائياً بأنه: مستوى ما تُجرّبه القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد من الوظائف والمهام في سياق البيئة الأكاديمية، التي تُسهم في تعزيز أبعاد الازدهار التنظيمي.
- القيادات الأكاديمية:
- تُعرّف إجرائياً بأنهم: أعضاء هيئة التدريس المعيّنين والمكلّفين بمناصب عمداء الكليات ووكلائهم، ممن تضطلع أدوارهم بمهام التخطيط الأكاديمي، وتنسيق البرامج، ودعم أعضاء هيئة التدريس، واتخاذ القرارات الأكاديمية والإدارية التي تسهم في تعزيز بيئة العمل الجامعية.
- الازدهار التنظيمي:
- يُعرّف الازدهار التنظيمي بأنه: الطموح والمكانة التي تسعى المنظمات والمؤسسات نحو الوصول إليها؛ من خلال ما تمتلكه من إمكانيات مادية وبشرية، وبما يتحلّى به العاملون لديها من قيم ومبادئ ومعتقدات، تتماشى مع رؤية المنظمة وأهدافها الاستراتيجية (Legzian et al., 2015, p.1222). وإجرائياً يُعرّف الازدهار التنظيمي في البحث الحالي على أنه: قدرة القيادات الأكاديمية

بكلّيات جامعة الملك خالد على تحقيق الرفاهية والازدهار في تأدية مهامها ومسؤولياتها، وتحقيق مستويات عالية من الأداء الأمثل؛ من خلال امتلاكها القدرة على التنبؤ والاستجابة للتغيرات السريعة والطارئة في بيئة العمل، وتبني الابتكار بوصفه أداة رئيسة في تقديم المنتجات العلمية، فضلاً عن المحافظة على الموقع التنافسي للمؤسسة الأكاديمية، واستدامة ميزتها التنافسية على المدى البعيد.

الإجراءات المنهجية للبحث:

أولاً- منهج البحث:

تبني البحث الحالي المنهج الوصفي؛ بهدف تعرّف دور القيادات الأكاديمية لتحقيق أبعاد الازدهار التنظيمي بجامعة الملك خالد.

ثانياً- أفراد الدراسة:

تكون أفراد الدراسة من 69 فرداً من قيادات جامعة الملك خالد البالغ عددهم 80 قائداً وهم 26 عميداً و54 وكيلًا، وقد تم إرسال رابط الأداة إليهم جميعاً وكان عدد من تعاون منهم في الإجابة 68 قائداً يمثلون أفراد الدراسة الحالية.

رابعاً- أداة البحث:

تكوّنت أداة البحث من استبانة "الازدهار التنظيمي"؛ من إعداد الباحثة، وقد تكوّنت الاستبانة من ثلاثة محاور:

- الأول: دور القيادات الأكاديمية في تحقيق

الازدهار التنظيمي لبعْد الرشاقة التنظيمية، ويتكوّن من (11) عبارة.

- الثاني: دور القيادات الأكاديمية في تحقيق

الازدهار التنظيمي لبعْد الميزة التنافسية المستدامة، ويتكوّن من (10) عبارات.

- الثالث: دور القيادات الأكاديمية في تحقيق

الازدهار التنظيمي لبعْد الابتكار، ويتكوّن من (11) عبارة.

صدق الاستبانة وثباتها (الخصائص السيكمترية للاستبانة):

حُسبت الخصائص السيكمترية للاستبانة، وفيما

يأتي عرضُ لنتائج صدق الاستبانة وثباتها:

أ- صدق الاستبانة:

1- صدق المحكمين:

بعد إعداد الأداة؛ عُرضت على مجموعة من

المحكمين في التخصص من ذوي الخبرة بلغ

عددهم (5) محكمين، وأُخذت آراؤهم؛ لتحديد

مدى ملائمة المحاور لقياس الظاهرة محل

البحث، ومدى ملائمة العبارات للبعْد الذي

تنتمي إليه، وسلامة الصياغة للعبارات، وإضافة

ما يرويه مناسباً أو الحذف، وأُخذ بنسبة اتفاق

(80%) فأعلى. وقد أُخذ بآراء المحكمين؛ إذ لم

يُسْتبعد أيُّ محورٍ من الاستبانة، فيما عدا إعادة

صياغة بعض العبارات، وبذلك أصبح العدد

النهائي لعبارات الاستبانة (32) عبارة، مُوزعة

على ثلاثة محاور.

من عبارات الاستبانة، ودرجة المحور الذي

2- الاتساق الداخلي: تنتمي إليه العبارة، والدرجة الكلية على

حُسب الاتساق الداخلي للاستبانة عن طريق الاستبانة؛ كما هو موضح في جدول (1) الآتي:

حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة

جدول (1): نتائج قيم (معاملات الارتباط) الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة

العبارة	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
المحور الأول			المحور الثاني			المحور الثالث		
1	78.0**	80.0**	1	75.0**	72.0**	1	78.0**	87.0**
2	73.0**	65.0**	2	79.0**	69.0**	2	77.0**	73.0**
3	87.0**	70.0**	3	85.0**	83.0**	3	64.0**	61.0**
4	76.0**	65.0**	4	78.0**	61.0**	4	74.0**	71.0**
5	80.0**	71.0**	5	75.0**	71.0**	5	78.0**	77.0**
6	68.0**	64.0**	6	75.0**	75.0**	6	85.0**	72.0**
7	77.0**	66.0**	7	84.0**	83.0**	7	79.0**	70.0**
8	68.0**	66.0**	8	73.0**	62.0**	8	78.0**	76.0**
9	67.0**	60.0**	9	80.0**	81.0**	9	87.0**	75.0**
10	86.0**	79.0**	10	79.0**	72.0**	10	84.0**	77.0**
11	83.0**	76.0**				11	74.0**	68.0**

(**) = معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

يتضح من الجدول (1): ارتباط جميع العبارات بدرجة المحور الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية؛ بمعاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مرتفعة.

مستوى (0.01)، وقد تراوحت قيم معاملات

جدول (2): معاملات ارتباط المحاور بالدرجة الكلية

المحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
الأول	90.0**
الثاني	93.0**
الثالث	89.0**

يتضح من جدول (2): ارتفاع قيم معاملات الارتباط بين درجة المحور والدرجة الكلية على الاستبانة؛ مما يدعم صدق الاتساق الداخلي لمجالات الاستبانة.

ب- ثبات الاستبانة:

تحققت الباحثة من ثبات الأداة باستخدام طريقتي "ألفا - كرونباخ" والتجزئة النصفية كما يأتي:

1- حُسب ثبات الاستبانة عن طريق حساب معامل ثبات "ألفا - كرونباخ" للاستبانة ككل؛ إذ بلغت قيمته (96.0)، وهو يشير إلى

معامل ثبات مرتفع. محور من محاور الاستبانة، كما هو موضح بجدول وحُسبت معاملات ثبات "ألفا - كرونباخ" لكل (3) الآتي:

جدول (3): معاملات الثبات بطريقة "ألفا - كرونباخ" لكل محور من محاور الاستبانة

المحاور	عدد العبارات	معامل ثبات "ألفا - كرونباخ"
الأول	11	91.0
الثاني	10	92.0
الثالث	11	93.0
الكلية	32	96.0

يتضح من جدول (3): ارتفاع قيم معاملات ثبات "ألفا - كرونباخ" لكل محور من محاور الاستبانة؛ إذ تراوحت قيم معاملات ثبات محاور الاستبانة من (0.91 إلى 0.93). معادلة "سبيرمان - براون"؛ إذ بلغت قيمته (88.0)، وهو يشير إلى ارتفاع معامل ثبات الاستبانة. وحُسب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل محور من محاور الاستبانة؛ كما يوضحها الجدول (4):

جدول (4): معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل محور من محاور الاستبانة

المحاور	عدد العبارات	معامل ثبات التجزئة النصفية
الأول	11	90.0
الثاني	10	87.0
الثالث	11	86.0
الكلية	32	88.0

يتضح من جدول (4): ارتفاع قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل محور من محاور الاستبانة؛ إذ تراوحت قيم معاملات ثبات محاور الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية من (0.87 إلى 0.96). وتشير تلك النتائج إلى أن قيم الثبات لكل محاور الاستبانة مرتفعة؛ مما يعطي مؤشراً على مناسبتها لتحقيق أهداف البحث الحالي، وإمكان إعطاء نتائج مستقرة وثابتة في حالة إعادة تطبيق البحث. سادساً - الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث: - جرى تحليل البيانات ومعالجتها باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS). - استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية

الحسابي، وفي ضوء درجات قطع مقياس أداة البحث، وذلك باعتماد المعيار الآتي لتقدير درجة الموافقة؛ إذ حُدِّد طول فترة مقياس "ليكرت" الخماسي المستخدمة في هذه الأداة (من 1: 5)، وحُسب المدى ($5-1=4$)، الذي قُسم على عدد فترات المقياس الخمسة؛ للحصول على طول الفترة، أي ($4/5 = 0.80$)، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس، وهي (1)، وذلك لتحديد الحد الأعلى للفترة الأولى، وهكذا بشأن باقي الفترات كما هو مُبيَّن في الجدول (5):

لحساب صدق وثبات الاستبانة:

- معامل ارتباط "بيرسون" (Person Correlation).
- معامل ثبات "ألفا - كرونباخ".
- معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية؛ باستخدام معادلة "سبيرمان - براون".
- استُخدمت الأساليب الإحصائية الآتية لتحليل بيانات الاستبانة:
- المتوسطات الوزنية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية.
- تحديد درجة الموافقة والأوزان النسبية:
- حُدِّدت درجة الأهمية بناءً على قيمة المتوسط

جدول (5): درجة الموافقة في ضوء المتوسطات الوزنية والأوزان النسبية

م	الوزن النسبي	المتوسط الوزني	درجة الموافقة
1	20٪ - أقل من 36٪	(1) إلى أقل من (1.8)	صغيرة جدًا
2	36٪ - أقل من 52٪	(1.8) إلى أقل من (2.6)	صغيرة
3	52٪ - أقل من 68٪	(2.6) إلى أقل من (3.4)	متوسطة
4	68٪ - أقل من 84٪	(3.4) إلى أقل من (4.2)	كبيرة
5	84٪ - 100٪	(4.2) إلى (5)	كبيرة جدًا

للإجابة عن هذا السؤال؛ حُسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابات العينة على الاستبانة؛ لتحديد درجة الموافقة على دور القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد في تحقيق الازدهار التنظيمي، ويوضح جدول (6) الآتي نتائج ذلك:

نتائج البحث:

نتائج الإجابة عن السؤال الأول: "ما دور القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد في تحقيق الازدهار التنظيمي بأبعاده: (الرشاقة التنظيمية، الميزة التنافسية المستدامة، الابتكار)؛ من وجهة نظر أفراد عينة البحث؟".

جدول (6): نتائج درجة الموافقة على دور القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد في تحقيق الازدهار التنظيمي من وجهة نظر عينة البحث

رقم لعبارة	العبارات	دور القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد في تحقيق الازدهار التنظيمي			
		المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب العبارات
المحور الأول- بُعْد الرِشَاقَة التنظيمية:					
1	تحرص إدارة الكلية على استخدام أسلوب السيناريوهات لتتَوَقَّع التغيرات المستقبلية.	3.71	0.62	74.2	كبيرة
2	تدريب أعضاء هيئة التدريس على آليات وضع الخطط؛ لمواجهة التغيرات البيئية.	3.51	0.85	70.2	كبيرة
3	منح أعضاء هيئة التدريس بعض الصلاحيات لاتخاذ القرار؛ بما يضمن سرعة الاستجابات للتغيُّرات المحيطة.	3.54	0.78	70.8	كبيرة
4	مناقشة منسوبي الكلية من أعضاء وموظفين باستمرار حول توجُّهات الكلية المستقبلية؛ لتعزيز التوافق مع الأهداف.	3.46	0.96	69.2	كبيرة
5	تمكَّن إدارة الكلية من اكتشاف الفرص والتهديدات في الوقت المناسب.	3.23	1.06	64.6	متوسطة
6	تشكيل فِرَق متخصصة لرصد ومراقبة الآثار المترتبة على قوى التغيير الداخلية أو الخارجية.	3.09	0.87	61.8	متوسطة
7	تشجيع أعضاء هيئة التدريس على المبادرة؛ لمواجهة المواقف الأكاديمية الطارئة.	3.32	0.99	66.4	متوسطة
8	العلاقات بين الأقسام واضحة، وتُحقَّق التكامل والانسجام؛ لتحقيق الأهداف.	3.75	0.76	75	كبيرة
9	تحديد الفرص والتهديدات أسهم في رِشَاقَة اتخاذ القرارات الإدارية.	3.19	0.9	63.8	متوسطة
10	تهتم إدارة الكلية بالأداء المستقبلي التنافسي بين الكليات المحلية والدولية.	3.72	0.75	74.4	كبيرة
11	توجد خطة إستراتيجية حديثة للكلية، تواكب التحوُّل الرقمي.	3.59	0.88	71.8	كبيرة
إجمالي المحور الأول		3.47	0.62	69.3	كبيرة
المحور الثاني- الميزة التنافسية المستدامة:					
1	تَحْرِص إدارة الكلية على إقامة المؤتمرات والأنشطة المختلفة؛ لتسويق خدماتها وبرامجها التعليمية.	3.62	0.55	72.4	كبيرة
2	تشجيع الهيئة التدريسية والعاملين على استخدام الوسائل والبرامج التكنولوجية؛ لتحسين أداء العمل.	3.7	0.75	74	كبيرة
3	تحرص إدارة الكلية للحصول على مزايا تنافسية عن غيرها من كليات الجامعة الأخرى.	3.45	0.9	69	كبيرة

رقم العبارة	العبارات	دور القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد في تحقيق الازدهار التنظيمي			
		المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب العبارات
المحور الثاني - الميزة التنافسية المستدامة:					
4	تُشجّع إدارة الكلية على عقّد دورات تدريبية مجانية للطلبة؛ لتعزيز الصورة الجيدة عنها.	3.8	1.04	76	2 كبيرة
5	تُعَدّ برامج وخطط الكلية بناءً على التحسين والتطوير المستمر.	3.57	0.85	71.4	7 كبيرة
6	تسعى الكلية إلى تنفيذ برامج وأنشطة تخدم الطلبة، وتلبي احتياجاتهم في التخصصّصات المختلفة.	3.61	0.75	72.2	6 كبيرة
7	تعمل إدارة الكلية على مراجعة سياساتها دائماً؛ لضمان التحسين المستمر.	3.78	0.76	75.6	3 كبيرة
8	تؤكد إدارة الكلية على رؤساء الأقسام بأنهم مسؤولون عن تقديم خدمات ذات جودةٍ عاليةٍ.	3.84	0.87	76.8	1 كبيرة
9	الاهتمام باستقطاب الموارد البشرية ذات المؤهلات العلمية والكفاءة العالية.	3.19	0.9	63.8	10 متوسطة
10	التعرّف لآراء الهيئة التدريسية والكادر الإداري والطلبة؛ لتحسين الخدمات التعليمية المقدّمة إليهم.	3.35	1.03	67	9 كبيرة
إجمالي المحور الثاني		3.59	0.64	71.8	--- كبيرة
المحور الثالث - الابتكار:					
1	تراعي الكلية في صياغة أهدافها مُتطلّبات مُخرّجات إدارة الابتكار وريادة الأعمال.	3.37	0.92	67.4	1 متوسطة
2	تعقد الكلية شراكات (محلية وإقليمية) مع المؤسسات الداعمة للابتكار.	3.26	0.78	65.2	4 متوسطة
3	تمكين المبتكرين من التعاون مع المؤسسات والشركات والمستثمرين.	3.04	0.92	60.8	11 متوسطة
4	توفّر الكلية بيئةً أكاديميةً مُحفّزةً للابتكار.	3.06	1.06	61.2	10 متوسطة
5	تستثمر الكلية الابتكارات للأعضاء والطلبة في الوصول إلى التنافسية المحلية والعالمية.	3.14	1.1	62.8	6 متوسطة
6	تُسهم الأنظمة وإجراءات العمل في تنمية رُوح الإبداع لدى العاملين (الإداريين، والأكاديميين).	3.1	0.96	62	9 متوسطة
7	تستثمر الكلية المعارف العلمية في مجال تكنولوجيا المعلومات التي تُسهم في زيادة الابتكار.	3.16	0.99	63.2	5 متوسطة

تابع/ الجدول (6)

رقم العبارة	العبارات	دور القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد في تحقيق الازدهار			
		المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب العبارات
المحور الثالث - الابتكار:					
8	تستخدمُ إدارة الكلية معطيات التكنولوجيا استخدامًا إبداعيًا؛ لتحقيق السَّبق في مجابهة التحديات التي تواجهها.	3.13	0.85	62.6	7
9	تبذل إدارة الكلية جهودًا مميزةً ومبتكرةً؛ لتقديم خدمات تعليمية مختلفة عن الكليات الأخرى، تنال رضا المستفيدين.	3.36	0.84	67.2	2
10	توفر الكلية برامج بحثية متميزة؛ لإحداث تعاونٍ بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.	3.12	0.88	62.4	8
11	تشجيع منسوبي الكلية والطلبة على استكشاف أفكار جديدة، وتحويلها إلى مشروعات ملموسة.	3.28	0.89	65.6	3
إجمالي المحور الثالث		3.19	0.72	63.80	---
الكلية		3.41	0.6	68.13	---

يتبين من النتائج الموضحة بجدول (6) ما يأتي:

أ- بشأن المحور الأول:

أعطى أفراد عينة البحث بشأن المحور الأول (بُعد الرشاقة التنظيمية) درجة موافقة (كبيرة)؛ بمتوسط وزني (3.47)، ووزن نسبي (69.3)، بانحراف معياري (0.62)، مما يدل على تقارب الاستجابات، وعدم تشتُّتها.

- جاءت أعلى العبارات في درجة الموافقة (كبيرة) العبارة رقم (8)، ونصها: (العلاقات بين الأقسام واضحة، وتُحقَّق التكامل والانسجام لتحقيق الأهداف)؛ إذ حصلت على أعلى متوسط وزني (3.75).

- جاءت أقل العبارات في درجة الموافقة (متوسطة) العبارة رقم (6)، ونصها: (تشكيل فرق متخصصة؛ لرصد ومراقبة الآثار المترتبة على قوى التغيير الداخلية أو الخارجية)؛ إذ

حصلت على أقل متوسط وزني (3.09).

ب- بشأن المحور الثاني:

أعطى أفراد عينة البحث بشأن المحور الثاني (بُعد الميزة التنافسية المستدامة) درجة موافقة (كبيرة)، بمتوسط وزني (3.59)، ووزن نسبي (71.8)، بانحراف معياري (0.64)، مما يدل على تقارب الاستجابات وعدم تشتُّتها.

- جاءت أعلى العبارات في درجة الموافقة (كبيرة) العبارة رقم (8)، ونصها: (تؤكد إدارة الكلية على رؤساء الأقسام بأنهم مسؤولون عن تقديم خدمات ذات جودة عالية)؛ إذ حصلت على أعلى متوسط وزني

(3.84).

- جاءت أقل العبارات في درجة الموافقة (متوسطة) العبارة رقم (9)، ونصها: (الاهتمام باستقطاب الموارد البشرية ذات المؤهلات العلمية والكفاءة العالية)؛ إذ حصلت على أقل متوسط وزني (3.19).

ج- بشأن المحور الثالث:

أعطى أفراد عينة البحث بشأن المحور الثالث (بُعد الابتكار) درجة موافقة (متوسطة)؛ بمتوسط وزني (3.19)، ووزن نسبي (63.8)، بانحراف معياري (0.72)؛ مما يدل على تقارب الاستجابات وعدم تشتتها.

- جاءت أعلى العبارات في درجة الموافقة (متوسطة) العبارة رقم (1)، ونصها: (تراعي الكلية في صياغة أهدافها متطلبات مُحَرَّجات إدارة الابتكار وريادة الأعمال)؛ إذ حصلت على أعلى متوسط وزني (3.37).

- جاءت أقل العبارات في درجة الموافقة (متوسطة) العبارة رقم (3)، ونصها: (تمكين المبتكرين من التعاون مع المؤسسات والشركات والمستثمرين)؛ إذ حصلت على أقل متوسط وزني (3.04).

د- بشأن الدرجة الكلية:

- أعطى أفراد عينة البحث الدرجة الإجمالية لدور القيادات الأكاديمية بجامعة الملك

خالد في تحقيق الازدهار التنظيمي درجة موافقة (كبيرة)؛ بمتوسط وزني (3.41)، ووزن نسبي (86.13)، وانحراف معياري (0.60)؛ مما يدل على تقارب الاستجابات وعدم تشتتها.

التعليق على نتائج البحث:

- ما يتعلق بـبعد الرضاقة التنظيمية:

تؤكد هذه النتيجة أن القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد لديها وعي بالأنظمة الإدارية المرنة القادرة على الاستجابة للتغيرات في بيئة التعليم العالي، وهو ما يتفق مع ما توصلت إليه دراسات مثل (Harraf et al., 2015) و(عمر، 2020) التي أشارت إلى أن المؤسسات المرنة تُحقّق بقاءها واستمراريتها في ظل بيئات متغيرة وديناميكية.

- ما يتعلق بـبعد الميزة التنافسية المستدامة:

يعكس ارتفاع مستوى هذا البعد حرص القيادات الأكاديمية بالجامعة على انتهاج إستراتيجيات واضحة تعمل على تحسين جودة الخدمات الأكاديمية والبحثية، مع استثمار الموارد البشرية والبحثية بفعالية. وهذه النتيجة تتسق مع ما أشار إليه هيوانج ولي (Huang & Lee, 2012) من أن الجامعات التي تدير رأس مالها الفكري بكفاءة تحقّق ميزة تنافسية مستدامة.

- ما يتعلق بـبعد الابتكار:

انخفاض المتوسط النسبي لهذا البعد إلى درجة متوسطة يشير إلى وجود تحديات تتعلق بثقافة

التنظيم، وضعف الدعم المؤسسي للمبادرات الابتكارية، وغياب منظومة واضحة لإدارة الابتكار. ويرتبط هذا النمط بنتائج دراسات سابقة مثل: دراسة سينغ وأرورا (Singh & Arora, 2020) التي أوضحت أن الابتكار هو البعد الأصعب تحقيقاً ضمن مكونات الازدهار التنظيمي، لأنه يتطلب بيئة داعمة للبحث، والتجريب، وحرية المبادرة.

- ما يتعلق بالدرجة الكلية لأبعاد الازدهار التنظيمي:

يبرهن ارتفاع هذه النتيجة على أن مستوى توافر أبعاد الازدهار التنظيمي بكليات جامعة الملك خالد يرتقي إلى المستوى المأمول والمرجو تحقيقه، لا سيما في ظل توجه الجامعات نحو الارتقاء بأدائها؛ لتقديم خدمات ومنتجات تلبي طموحات وتطلعات المستفيدين من العملية الأكاديمية ذات جودة عالية، وتبني رؤية واضحة متوافقة مع "رؤية السعودية 2030". وهذه النتيجة تتفق مع دراسة مصطفى وأمين (2023) التي بينت أن توافر الازدهار التنظيمي بجامعة زاخو كان بدرجة "مرتفعة"، كما تتفق مع نتائج دراسة كل من: (Hill & Kutsyuruba, 2024; VanderWeele & Case, 2025; Yulisinta, Setiadi & Suci, 2024) التي بينت وجود توافر مرتفع لأبعاد الازدهار التنظيمي داخل مؤسساتهم الأكاديمية، وأهمية النظرة إلى تحقيق الازدهار

التنظيمي داخل المؤسسات الأكاديمية؛ لما له من توجهات مستقبلية مهمة. في حين تختلف هذه النتيجة مع دراسة القرني (2024) التي أظهرت نتائجها تحقق الازدهار التنظيمي بدرجة "متوسطة"، وكذلك دراسة عبدالله وشمس الدين (2024)، التي كانت بدرجة "منخفضة".

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني: "ما الرؤية المقترحة لتطوير دور القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد؛ في تحقيق الازدهار التنظيمي وأبعاده؟". في ضوء ما عُرض في الإطار النظري للبحث والدراسة الميدانية؛ وضعت رؤية مقترحة لتطوير دور القيادات الأكاديمية في تحقيق الازدهار التنظيمي وأبعاده بجامعة الملك خالد، وهي تتضمن عدداً من العناصر يمكن تناولها على النحو الآتي:

(1) أهداف الرؤية:

- تحديد عددٍ من الخطوات الإجرائية والتطبيقية، يمكن أن تُشكّل إطاراً لتحقيق الازدهار التنظيمي بجامعة الملك خالد.
- تعرّف أدوار القيادات الأكاديمية في ضوء المتغيرات الحالية والمستقبلية، وعلاقتها بتحقيق الازدهار التنظيمي بجامعة الملك خالد.
- إعداد رؤية مقترحة يمكن أن تُسهم في

تطوير العمليات الإدارية في مختلف المستويات الإدارية في جامعة الملك خالد، وتبسيط الإجراءات التي تؤدي إلى تطوير المنظومة الإدارية؛ بما يُسهم في تحقيق الازدهار التنظيمي بجامعة الملك خالد.

- تعميق الإيمان بدور القيادات الأكاديمية في تسيير العمل بالجامعة، والعمل على تطوير قدراتهم، وتوافر المهارات والأدوار المستقبلية لقيادة الجامعات بطرق غير تقليدية.

(3) آليات تطبيق الرؤية:

توجد مجموعة من الآليات للرؤية المقترحة لأدوار القيادات الأكاديمية في تحقيق الازدهار التنظيمي بجامعة الملك خالد؛ يمكن تناولها على النحو الآتي:

(أ) آليات تتعلق بدور القيادات الأكاديمية في تحقيق بُعد الرقابة التنظيمية بجامعة الملك خالد:

- على إدارة الجامعة تملك وسائل رقابة الاستشعار للأحداث؛ بفحص ومراقبة العوامل والمتغيرات البيئية ذات الأثر في نشاط الجامعة.

- على القيادات الأكاديمية تعزيز ثقافة التحول والابتكار، وتوجيه أعضاء هيئة التدريس والطلاب نحو أهمية الرقابة التنظيمية والتكيف مع التغيرات السريعة.

- تحسين قنوات الاتصال بين الإدارات المختلفة وأعضاء هيئة التدريس

- تطوير المهارات القيادية والإدارية لجميع القيادات بالجامعة، بما يُسهم في تطوير جميع العمليات الإدارية والقدرة التنافسية للجامعة.

(2) مرتكزات الرؤية:

- التحديات العالمية والتكنولوجية والاقتصادية، وتأثيرها في جميع المجالات؛ أدت إلى وجود بيئة من التنافسية العالمية، وقادة يعملون على الإسهام في إعداد المخرجات وفقاً للمعايير العالمية.

- المكانة المهمة التي تحتلها الجامعات، ودورها في إحداث التطوير للمجتمع؛ لمواجهة مُتطلبات القرن الحادي والعشرين.

- الاستثمار الأمثل للموارد البشرية المتاحة، وتحديد القدرات والمهارات المطلوبة؛ لتحقيق الأداء المتميز في المناصب الرئيسة.

- تنفيذ آليات لتقييم أداء البرامج الأكاديمية؛
استناداً إلى معايير محدّدة، واستخدام
النتائج لإجراء تحسينات مستمرة. ويشمل
ذلك جمع التغذية الراجعة من الطلاب
وأعضاء هيئة التدريس.

- وضع إستراتيجيات لتحسين تجربة
الطلاب؛ من خلال توفير خدمات دعم
أكاديمي ونفسي متكامل؛ مما يزيد رضا
الطلاب، ويُعزّز سمعة الجامعة.

(ج) آليات تتعلّق بدور القيادات الأكاديمية في
تحقيق بُعد الابتكار بجامعة الملك خالد:

- تشجيع إدارة الجامعة على إنتاج المعرفة
للطلاب والباحثين في الكليات الجامعية؛ من
خلال تقديم الحوافز والجوائز للمتميزين.
- تيسير الإجراءات الإدارية للابتكار؛ بما يُسهّم
في وصول عملية الابتكار إلى الأهداف
المشودة.

- إنشاء مراكز للابتكار والإبداع؛ بما يُخدم
جامعة المجتمع، ويُحقّق أهداف تلك المراكز.
- عمل المسابقات والمعسكرات الابتكارية؛
لتشجيع الابتكار، وتحفيز المبتكرين، وتحقيق
التنافسية.

- دعم المجموعات البحثية التي تتكوّن من
باحثين في مجالات مختلفة؛ بما يُسهّم في إنتاج
أبحاث متميزة.

والطلاب؛ لتيسير تبادل المعلومات
والأفكار، ودعم التعاون الفعّال.

- تبني استخدام التكنولوجيا الحديثة في
العمليات الأكاديمية والإدارية؛ مما
يُسهّل إدارة المعلومات والموارد، ويُسرّع
اتخاذ القرارات.

- إجراء تقييم دوري لفاعلية البرامج
الأكاديمية والإدارية، واستخدام النتائج
لتحسين الأداء، وتعزيز الرشاقة.

(ب) آليات تتعلّق بدور القيادات الأكاديمية في
تحقيق بُعد الميزة التنافسية المستدامة بجامعة
الملك خالد:

- على القيادات الأكاديمية بناء رؤية
إستراتيجية واضحة، تعكس أهداف الجامعة
وطموحاتها، هذه الرؤية يجب أن تكون
مُوجّهة نحو الابتكار والتميز الأكاديمي.

- إقامة شراكات مع المؤسسات الصناعية
والحكومية والمحلية؛ لتعزيز وتطوير
البرامج الأكاديمية؛ مما يضمن توافق
مُخرجات التعلّم مع احتياجات السوق.

- قيادة جهود تبني التكنولوجيا الحديثة في
التعليم؛ مثل: الأنظمة التعليمية عبر
الإنترنت، والمحاكاة، والواقع الافتراضي؛
مما يُسهّم في تحسين تجربة التعلّم وتحقيق
التميز.

4) المتطلبات اللازمة لتطبيق أدوار القيادات

الأكاديمية لتحقيق الازدهار التنظيمي

بجامعة الملك خالد:

توجد مجموعة من المتطلبات اللازمة لذلك، ويمكن تلبيتها من خلال اتباع الخطوات الآتية:

- استحداث إستراتيجية ورؤية متكاملة من قِبَل القيادات العليا بالجامعة؛ لتحديد الأهداف المستقبلية للجامعة، وأن تتوافق الأهداف مع "رؤية السعودية 2030"، ومتطلبات سوق العمل.

- وضع الأنظمة واللوائح، وسنّ القوانين؛ لتولّي مهام القيادات؛ للحصول على دورات تدريبية في جميع الاتجاهات الحديثة التي ظهرت في هذا العصر.

- تدريب عمداء ووكلاء الكليات على التعامل مع أعضاء هيئة التدريس بطرق إبداعية، والعمل على تنميتهم دورياً.

- وضع برامج لاستقطاب القيادات الأكاديمية المبدعة؛ في ضوء تطبيق معايير واضحة ومُثَنَّة عند عملية الاختيار؛ من داخل الجامعة وخارجها.

- توفير الموارد المالية اللازمة للوصول إلى تنظيم جديد، يتمتع بمناخ قادر على دفع العاملين إلى استخدام التقنية.

التوصيات:

1- تعزيز دور إدارة الموارد البشرية بجامعة الملك خالد - التي تتبع وكالة الجامعة للشؤون التعليمية، وتدير برامج التدريب والتطوير لأعضاء هيئة التدريس - بإعداد برامج تدريبية لإكساب القيادات الجامعية: (عمداء، وكلاء، رؤساء أقسام، أعضاء هيئة التدريس) مُتطلبات مُكوّن "الابتكار" اللازم للازدهار التنظيمي، الذي أظهر توافراً أقل من المستوى المقبول.

2- تطوير الأدلة التنظيمية لمهام عمداء الكليات ووكلائهم في ضوء تحقيق أبعاد الازدهار التنظيمي، مع تضمين معايير اختيار العمداء ووكلائهم للإلمام بأدوار ومهام تحقيق الازدهار التنظيمي.

3- دعم قيادات جامعة الملك خالد، لتطبيق الرؤية المقترحة، وتوفير مُتطلبات تطبيقها؛ لما في ذلك من مصلحة وتطور لقيادة الجامعة.

المقترحات:

- لتحقيق الازدهار التنظيمي يوجد العديد من المتغيرات التي تؤثر فيه؛ لذا يُمكن للدراسات المستقبلية تناول مُحَدِّدات ونواتج الازدهار التنظيمي مع متغيرات

مدخل لتحسين الفاعلية التنظيمية
بالجامعات السعودية: تصوّر مقترح.

مجلة العلوم الإنسانية العربية، 3 (4)،
الإصدار (11)، 103-131.

عيسى، نجلاء عبد التواب (2018). دور رأس
المال الاجتماعي في تحقيق استدامة الميزة
التنافسية للجامعات: دراسة لآراء
أعضاء هيئة التدريس بجامعة بني
سويق. مجلة كلية التربية، جامعة
المنوفية، 33 (3)، 138-207.

الغامدي، تهاني بنت سعود (2023). الرشاقة
التنظيمية في مؤسسات التعليم العالي
بمنطقة مكة المكرمة. مجلة القراءة
والمعرفة، (263)، 54-94.

القرني، عبد الله عالي (2024). آليات مقترحة
لتحقيق الازدهار التنظيمي بمدارس
التعليم العام بمنطقة تبوك في ضوء أبعاد
القيادة الذكية. مجلة أبحاث كلية التربية،
جامعة الحديدة، II (2)، 1117-1205.

مصطفى، خولة قادر، وأمين، هنار إبراهيم (2023).
دور الاستقامة التنظيمية في تحقيق
الازدهار التنظيمي: دراسة استطلاعية
لآراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في
جامعة زاخو. مجلة العلوم الإنسانية
لجامعة زاخو، II (1)، 57-78.

منصور، ناظم كريم، ومحمد، علياء جاسم

أخرى؛ مثل: المرونة التنظيمية، والقيادة
التحويلية، والقيادة الأخلاقية.

المراجع:

الجعيد، سامية عائض (2025). واقع الرشاقة
الإستراتيجية وتأثيرها على التميز
التنظيمي في جامعة الطائف. المجلة
العربية للإدارة، 45 (3)، 1-22.

حسن، ياسمين أحمد (2025). إطار إستراتيجي
لدعم الابتكار في الجامعات المصرية
نحو بيئة تعليمية متجددة. مجلة الحكمة
للدراستات الاجتماعية، (1)، 85-108.

الرقب، توفيق زايد (2025). تحليل أثر تخطيط
التعاقب القيادي في تحقيق الميزة
التنافسية المستدامة في مؤسسات التعليم
العالي. مجلة الآداب للدراستات النفسية
والتربوية، 7 (1)، 210-261.

الرويلي، جواهر ثاني، وعبد الجبار، سيناريا كامل
(2022). واقع إدارة الجامعات السعودية
لتحقيق الابتكار وريادة الأعمال في
ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر
أعضاء هيئة التدريس. مجلة جامعة عمان
العربية، سلسلة البحوث التربوية
والنفسية، 7 (34)، 252-276.

السيد، السيد نصر الدين (2011). الابتكار
وإدارته. مصر: المكتبة الأكاديمية.

الشمري، تهاني علي (2022). الرشاقة التنظيمية

- for achieving organizational prosperity in public schools in the Tabuk region in light of the dimensions of smart leadership. *Journal of Research, College of Education, University of Hodeidah*, 11(2), 1117-1205.
- Al-Raqab, T. Z. (2025). Analyzing the impact of leadership succession planning on achieving sustainable competitive advantage in higher education institutions. *Journal of Arts for Psychological and Educational Studies*, 7(1), 210-261.
- Al-Ruwaili, J. T., & Abdul-Jabbar, S. K. (2022). The reality of Saudi university management in achieving innovation and entrepreneurship in light of the Kingdom's Vision 2030 from the perspective of faculty members. *Journal of Amman Arab University, Educational and Psychological Research Series*, 7(34), 252-276.
- Al-Sayid, A. N. (2011). *Innovation and its Management*. Egypt: Academic Library.
- Al-Shammari, T. A. (2022). Organizational agility as an approach to improving organizational effectiveness in Saudi universities: A proposed framework. *Arab Journal of Humanities*, 3(4), Issue (11), 103-131.
- Besley, T., Coelho, M., & Van Reenen, J. (2013). Investing for prosperity: Skills, infrastructure and innovation. *National Institute Economic Review*, 224(1), 1-14.
- Cameron, K. (2021). Applications of positive organizational scholarship in institutions of higher education. In: Kern, M.L., & Wehmeyer, M.L. (eds.), *The Palgrave Handbook of Positive Education* (pp. 741-766). Palgrave Macmillan, Cham.
- Chew, Y. T. (2005). Achieving organizational prosperity through employee motivation and retention: A comparative study of strategic HRM practices in Malaysian institutions. *Research and Practice in Human Resource Management*, 13(2), 87-104.
- Eisa, N. A. (2018). The role of social capital in achieving sustainable competitive advantage for universities: A study of the opinions of faculty members at Beni Suef University. *Journal of the Faculty of Education, Menoufia University*, 33(3), 138-207.
- Goh, Z., Eva, N., Kiazad, K., Jack, G. A., De (2022). تشخيص مستوى تطبيق الازدهار التنظيمي في دائرة صحة الأنبار. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم الاجتماعية والإنسانية*, 12 (4)، 679-664.
- الموسوي، دعاء حبيب، وإبراهيم، حنين عبد السلام (2024). الدور التفاعلي للازدهار التنظيمي في تعزيز تأثير التمكين الإداري في ممارسات إدارة الموارد البشرية: بحث تحليلي لعينة من منتسبي مديرية تربية البصرة. *مجلة الاقتصاد الخليجي*، (60)، 296-247.
- يوسف، سناء خضر (2021). سلوك المواطنة التنظيمية ودوره في تحقيق الازدهار التنظيمي: دراسة تحليلية لآراء عينة من تدريسيي كلية النور الجامعة الأهلية. *مجلة دنانير*، 1 (11)، 882-881.
- المراجع الأجنبية:
- Al-Ghamdi, T. S. (2023). Organizational agility in higher education institutions in the Makkah region. *Journal of Reading and Knowledge*, (263), 54-94.
- Al-Jaid, S. A. (2025). The reality of strategic agility and its impact on organizational excellence at Taif University. *Arab Journal of Management*, 45(3), 1-22.
- Al-Mousawi, D. H., & Ibrahim, H. A. (2024). The interactive role of organizational flourishing in enhancing the impact of managerial empowerment in human resource management practices: An analytical study of a sample of employees at the Basra Education Directorate. *Gulf Economics Journal*, (60), 247-296.
- Al-Qarni, A. A. (2024). Proposed mechanisms

- of office and medical staff at Taleghani Hospital in Mashhad City. *International Journal of Review in Life Sciences*, 5(3), 1292-1300.
- Mansour, N. K., & Mohammed, A. J. (2022). Diagnosing the level of application of organizational prosperity in the Anbar Health Directorate. *International Journal of Research in Social and Human Sciences*, 12(4), 664-679.
- Mustafa, K. Q., & Amin, H. I. (2023). The role of organizational integrity in achieving organizational prosperity: An exploratory study of the opinions of a sample of faculty members at the University of Zakho. *Journal of Humanities, University of Zakho*, 11(1), 57-78.
- Singh, N., & Arora, N. (2020). Construction and measurement of organization prosperity scale for Indian advertising agency. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(3), 4539-4547.
- VanderWeele, T. J., & Case, B. (2025). Academic flourishing and student formation. *International Journal of Wellbeing*, 15(2), 1-29.
- Verma, R., Sekar, S., & Mukhopadhyay, S. (2024). Unlocking flourishing at workplace: An integrative review and framework. *Applied Psychology*, 74(1), 1-39.
- Yousef, S. Kh. (2021). Organizational citizenship behavior and its role in achieving organizational flourishing: An analytical study of the opinions of a sample of faculty members at Al-Noor Private University College. *Dananir Journal*, 1(11), 881-882.
- Yulisinta, F., Setiadi, B. N., & Suci, E. S. T. (2024). A comprehensive systematic review on the multifaceted factors influencing teacher flourishing. *European Journal of Educational Research*, 13(3), 1335-1351.
- Žitkienė, R., & Deksnys, M. (2018). Organizational agility conceptual model. *Montenegrin Journal of Economics*, 14(2), 115-129.
- Cieri, H., & Spreitzer, G. M. (2022). An integrative multilevel review of thriving at work: Assessing progress and promise. *Journal of Organizational Behavior*, 43(2), 197-213.
- Harraf, A., Wanasika, I., Tata, K., & Talbott, K. (2015). Organization agility. *Journal of Applied Business Research*, 31(2), 675-686.
- Hassan, Y. A. (2025). A strategic framework to support innovation in Egyptian universities towards a renewed educational environment. *Al-Hikma Journal for Social Studies*, (1), 85-108.
- Hill, S., & Kutsyruba, B. (2024). Success and flourishing of academic leaders in higher education settings. In: Walker, K. D., & Kutsyruba, B. (eds.), *The Emerald handbook of wellbeing in higher education: Global perspectives on students, faculty, leaders, and institutions* (pp.199-211, Chapter: 14). USA: Emerald.
- Huang, H., & Lee, C. F. (2012). Strategic management for competitive advantage: A case study of higher technical and vocational education in Taiwan. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34(6), 611-628.
- Jiang, Z., Di Milia, L., Jiang, Y., & Jiang, X. (2020). Thriving at work: A mentoring-moderated process linking task identity and autonomy to job satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 118, 1-16.
- King, R. (2015). *The effects of organizational agility on transnational crime in Jamaica*. Ph.Dissertation, St. Thomas University, ProQuest Dissertations Publishing. <https://2u.pw/iJySd>.
- Kocak, O. E. (2016). How to enable thriving at work through organizational trust. *Journal of Research in Business & Social Science*, 5(4), 40-52.
- Legzian, M., Abadi, F. A., Foturehchi, M., & Namdarjoyami, E. (2015). Investigation of the relationship between organizational trust and organizational prosperity: A case study

العلاقة بين الاحتراق النفسي واستراتيجيات حل المشكلات لدى المرشدين التربويين في المدارس الأردنية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية

د. عمر سعود نجم الخمايسة⁽¹⁾

(قدم للنشر في 1447/4/30؛ وقبل للنشر في 1447/5/18هـ)

المستخلص: سعى هذا البحث للكشف عن العلاقة بين الاحتراق النفسي واستراتيجيات حل المشكلات لدى المرشدين التربويين في المدارس الأردنية، وتأثيرها في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية (النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة)، حيث بلغت عينة البحث (210) مرشدين ومرشدات من العاملين في المدارس الأردنية، تم اختيارهم بالطريقة الميسرة، وتم تطبيق مقياس الاحتراق النفسي ومقياس استراتيجيات حل المشكلات، من خلال الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن. حيث أشارت نتائج البحث إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية لاستجابات أفراد عينة البحث على مقياس الاحتراق النفسي تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي، في حين تشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية لاستجابات أفراد عينة البحث على مقياس الاحتراق النفسي لصالح متغير سنوات الخبرة، وكذلك تشير النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية لاستجابات أفراد عينة البحث على مقياس استراتيجيات حل المشكلات تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة. وأخيرًا أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائية بين الاحتراق النفسي واستراتيجيات حل المشكلات لدى أفراد عينة البحث. وفي ضوء تلك النتائج أوصى البحث بتحديد المهام التي يقوم بها المرشد التربوي، وتقليل الأعباء الوظيفية، كما اقترح البحث إجراء أبحاث مستقبلية ماثلة على المرشدين التربويين يتمتعون بخصائص ديموغرافية مختلفة.

الكلمات المفتاحية: متلازمة نفسية، الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية، الخدمات الإرشادية والتربوية، النظام التعليمي والتربوي.

The Relationship Between Burnout and Problem-Solving Strategies Among Educational Counselors in Jordanian Schools in Light of Some Demographic Variables

Dr. Omar Soud Najim Al-Khamaiseh⁽¹⁾

(Received 22/10/2025; Accepted 9/11/2025)

ABSTRACT: This Research Aimed to Explore the Relationship between Burnout and Problem-Solving Strategies Among Educational Counselors in Jordanian Schools, and how this Relationship is influenced by Certain Demographic Variables (Gender and Years of Experience). The Research Sample Consisted of (210) Male and Female Counselors Working in Jordanian schools, Selected using Convenience Sampling. The Burnout Scale and the Problem-Solving Strategies Scale were Administered using a Descriptive, Correlational, and Comparative Approach. The Results Indicated no Statistically Significant Differences in the Responses of the Research Sample on the Burnout Scale Attributable to the Gender variable. However, the Results did show Statistically Significant Differences in the Responses of the Research Sample on the Burnout Scale Favoring the Years of Experience Variable. Similarly, the Results Indicated no Statistically Significant Differences in the Responses of the Research Sample on the Problem-Solving Strategies Scale Attributable to the Gender and Years of Experience Variables. Finally, the Results Indicated a Statistically Significant Inverse Correlation between Burnout and Problem-Solving Strategies Among the Research Sample. In Light of these Results, the Research Recommends Defining the Tasks Performed by the Educational Counselor and Reducing Job Burdens. The Research also Suggests the Need to Conduct Similar Future Research on Educational Counselors with Different Demographic Characteristics.

Keywords: Psychological syndrome, cognitive and behavioral strategies, counseling and educational services, educational and pedagogical system.

(1) Associate Professor in Psychological and Educational Counseling - Al-Balqa Applied University- Al-Salt- Jordan
-Email: dr-omarsoud@bau.edu.jo

(1) أستاذ مشارك في تخصص الإرشاد النفسي والتربوي - جامعة البلقاء التطبيقية - السلط - الأردن - البريد الإلكتروني: dr-omarsoud@bau.edu.jo

مقدمة:

يشهد العالم الإنساني العديد من الثورات التكنولوجية والعلمية التي انعكست بأثرها على معظم الجوانب الحياتية، مما دفع الباحثين إلى وصف هذا القرن بعصر الظاهرة السيكلوجية الذي يمتاز بارتفاع مستويات القلق والتوتر والإحباط والخوف والحرمان، كذلك أشار المتخصصون في ميدان علم النفس الصناعي والتنظيمي إلى ظاهرة الاحتراق النفسي ومصطلحه في نطاق اختصاصهم؛ لكي يصفوا به حالة الفرد الذي ينحدر مستواه نفسياً ومعرفياً ووجدانياً وجسمياً، بحيث لا يستطيع أداء أدواره الوظيفية بالكفاءة التي كان عليها سابقاً. ويرى المتخصصون والباحثون في مجال ظاهرة الاحتراق النفسي أن ارتفاع مسؤوليات العمل وضغوطه يصل على أثرها الفرد العامل إلى حالة من الاحتراق النفسي. وعليه لفتت هذه الظاهرة توجه المختصين النفسيين والمرشدين وأنظارهم إلى بحثها، ومحاولة فهمها وقياسها وتشخيصها وعلاجها (الشريف، 2020). وفي السياق الآخر قد يتعرض الفرد لعوائق تحول بينه وبين تحقيق هدف معين ويطلق على ذلك اصطلاحاً في الأدب النفسي والتربوي مشكلة، وأن عملية التعامل مع ذلك العائق يتطلب معارف ومهارات وخبرات سابقة من أجل تطبيقها في

مواجهة هذه المشكلة وحلها. وعليه، أشارت حافظ (2020) إلى أن استراتيجية حل المشكلات عملية تهدف إلى مواجهة الصعوبات والمعوقات التي تعترض الفرد خلال عملية تحقيق الهدف، فتؤدي إلى تحقيق الاتزان الداخلي عند الفرد، وخفض مستويات التوتر، وتجاوز العقبات، والتوافق مع تلك الظروف. وكذلك عرف علوان (2009) استراتيجية حل المشكلات على أنها أي نشاط معرفي وسلوكي تجعل الفرد قادراً على فهم معطيات المشكلة ومن ثم التوصل لمقترحات وحلول تطبيقية مناسبة لها. وبالإشارة إلى ظاهرة الاحتراق النفسي فأنها ظاهرة تؤثر على حياة الفرد الشخصية والاجتماعية والمهنية، حيث يعتبر يعدّ تعريف ظاهرة الاحتراق النفسي الأكثر شيوعاً وقبولاً تعريف كرسطينا ماسلاش (Christina Maslach) الذي من خلاله تم بناء مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي (MBI) الذي يتحدد به أن الاحتراق النفسي متلازمة نفسية توجد نتيجة الإرهاق الجسدي، وانعكاس المشاعر والشعور بالعجز والتعب على المدى البعيد، واليأس لدى الأفراد الذين يواجهون متطلبات عاطفية شديدة بسبب ارتباطهم بعملهم، ويتعاملون مع الجمهور المجتمعي ولديهم اتجاهات سلبية نحو الحياة والأفراد والعمل. وبتوضيح آخر تُعرف ماسلاش

الرئيسية للاحتراق النفسي: التغيرات التكنولوجية، والاقتصادية وضغوط العمل الناتج عن نقص عدد الأفراد العاملين في القطاع التربوي والتعليمي، وانخفاض قدرة الفرد على التوافق مع الصعوبات النفسية، والخبرات السلبية السابقة لدى الأفراد، وانخفاض الواقعية في التوقعات الحياتية لدى الأفراد، وممارسة الأفراد لنشاطات مهنية خارج نطاق بيئة العمل الوظيفية، وأسلوب الحياة وعدم تطابقه مع البيئة الوظيفية التي يعمل بها هؤلاء الأفراد، والعمل الرتيب الروتيني الممل، والمناخ والنظام العام في العمل، ومستوى الانتماء الوظيفي لبيئة العمل، وأخيرًا قيمة العمل وانخفاض مستوى المكافآت والأجور مما يؤدي إلى فقدان الدافعية وقيمة المتعة في العمل (خليل والشامي والصمادي، 2020). وتظهر لدى الأفراد المصابين بالاحتراق النفسي أعراض مختلفة؛ إذ تؤكد جرار (2011) أن تلك الأعراض تظهر بشكل مُتدرج، وهي مختلفة من فرد إلى آخر، ومرتبطة بمقدار شدة ومدة الضغوط التي يتعامل معها الفرد والسمات الشخصية له، حيث تصنف أعراض الاحتراق النفسي إلى عضوية مثل: الأرق والصداع والإحساس بالتعب وارتفاع ضغط الدم، وانفعالية نفسية مثل: فقدان الدافعية والملل وعدم الرغبة في العمل وعدم الثقة بالنفس،

الاحتراق النفسي بأنه إرهاق نفسي ذو طابع عاطفي، وشخصية متبددة، وإنجاز شخصي بمستوى منخفض يظهر عند الأفراد الذين تجمعهم علاقة قوية بأفراد المجتمع بسبب طابع وظيفتهم المهنية (Ozturk, 2020). وبذلك، حينما بدأت الأبحاث التي تهتم بالعاملين في بيئاتهم الوظيفية بتنفيذ المناهج العلمية في تفسير الظاهرة المدروسة في الدراسة الحالية وتحليلها، مع المراجعة للعديد من الدراسات التجريبية، حيث انبثق تصور للاحتراق النفسي الوظيفي بوصفه متلازمة نفسية تكون نتيجة للاستجابة للضغوط الشخصية ذات الطابع المزمن في بيئة العمل من خلال ثلاثة محاور رئيسية، تتكون من الإرهاق والاستنزاف من العمل والانفصال والمشاعر السلبية عن المحيط الوظيفي، والإحساس بعدم الإنجاز، وعدم الفعالية. وعليه تعدّ المهن في القطاعات التربوية والتعليمية الأكثر عرضه للمستويات المرتفعة للضغوط النفسية والقلق والتوتر، لما لهذه المهن من مسؤوليات وواجبات مرتبطة بالنمو المهني، حيث تفرض هذه المتغيرات زيادة الضغط النفسي لدى الفرد العامل في هذه القطاعات، تؤدي إلى صعوبات متعددة مثل الإحساس بعدم القدرة على الإنجاز، وعدم التوافق والرضا الوظيفي (Williams, 2014). ومن الأسباب

وكذلك اجتماعية مثل: اتجاهات سلبية نحو بيئة العمل والزملاء في العمل. وبالحديث عن مراحل الاحتراق النفسي فإن الربيع والجراح (2009) يشيران إلى ثلاث مراحل مرتبطة به تبدأ بالشعور بالضغط النفسي وحالة من عدم التوافق ومن ثم مرحلة الشعور بالقلق والإجهاد، وأخيرًا مرحلة التغيرات في الاتجاهات والسلوك ونقص المسؤولية نحو العمل. وبذات السياق تشير الزهراني (2008) إلى أربع مراحل للاحتراق النفسي هي: مرحلة الاستغراق حيث تمتاز هذه المرحلة بالرضا المرتفع عن العمل، ومن ثم تأتي مرحلة التبدّل وهنا ينخفض الرضا الوظيفي تدريجيًا، وبعدها مرحلة الانفصال وهنا يدرك الفرد أنه في دائرة الاحتراق النفسي مع تزايد الأعراض الجسمية والصحية، وأخيرًا تأتي المرحلة الأشد للاحتراق النفسي ألا وهي المرحلة الحرجة بحيث تتزايد الأعراض الجسمية والصحية والاجتماعية والنفسية وتصل بالفرد في محاولة منه إلى الحاجة إلى ترك بيئة العمل. إن الخطر الحقيقي هو أن يواجه المرشدون التربويون في المدارس الأردنية ظهور مؤشرات الاحتراق النفسي وما قد ينتج عنها من مشاعر العزلة عن الزملاء داخل المنظومة المدرسية، بسبب عدم وجود نظام داعم وموجه ومعزز لهم داخل عملهم، ويعدّ فقدان المرشد التربوي في المدارس

الأردنية اهتمامه بطبيعة عمله وبالمسترشدين خصوصًا من أهم المظاهر السلوكية السلبية التي تنتج عن حالات الاحتراق النفسي، وهذا من شأنه أن يجعل المرشد التربوي في المدارس الأردنية يتعامل مع المسترشد بطريقة آلية وبدون مبالاة أو اكتراث. وهنا يمكن أن يتتاب المرشد التربوي في المدارس الأردنية حالة من انخفاض مستوى الدافعية واللامبالاة والتشاؤم ومقاومة التغيير والتطور، وكذلك فقدان القدرة على الابتكار والإبداع في المجال الإرشادي والتربوي وغيرها من المظاهر السلبية التي تعدّ من مقومات نظام العمل والإنتاج والتطور المهني (الزبود، 2002). وبالعودة إلى الجانب الآخر المطروح في البحث الحالي، ألا وهو استراتيجية حل المشكلات التي تتضمن أنشطة معرفية وسلوكية تجعل الفرد قادرًا على فهم طبيعة المشكلة، والتوصل لحلول مناسبة لها، وتعدد المشكلات التي يواجهها الفرد، ومنها مشكلات واضحة المعطيات والهدف، ومشكلات واضحة المعطيات والهدف غير محدد، ومشكلات واضحة المعطيات غير محددة، ومشكلات واضحة المعطيات والهدف، وأخيرًا مشكلات الاستبصار التي تمتاز بالغموض وغير واضحة الإجراءات (النبهان، 2008). وتتهج استراتيجية حل المشكلات خطوات محددة تبدأ بتحديد المشكلة

بمجموعة من العوامل منها القدرة على حل المشكلات، والبنية المعرفية، والخبرات السابقة (بريك، 2016). وبناءً على ذلك، تتعدد التفسيرات النظرية المُفسرة لاستراتيجيات حل المشكلات، حيث عرض جيلفورد (Guilford, 1986) نموذجًا لاستراتيجية حل المشكلات، يبدأ باستقبال الفرد للمثيرات من المحيط الخارجي والداخلي من الجسم على شكل انفعالات ومشاعر، ثم يقوم الجهاز العصبي المركزي للفرد بانتقاء المثيرات في النقاط العصبية العليا، ثم تحدث عملية إدراك لوجود المشكلة وطبيعتها وفي هذه المرحلة يقوم الفرد بعملية تقييم مستمرة للمعلومات واستدعاء للأفكار لحل المشكلة من دون تفكير، ويشير أيضاً إلى أن بعض المشكلات فيها شكل من أشكال الصعوبة، أو التعقيد بسبب إدراك الفرد لها بشكل غير ملائم أو خاطئ، وتأكيد أنه استراتيجية حل المشكلات تحتوي على جوانب التفكير الإبداعي بإنتاج العديد من الأفكار وإيجاد الحلول المناسبة. في حين أشارت نظرية التعلم أن استراتيجية حل المشكلات من خلال تكوين الارتباطات بين المثيرات والاستجابة لها تحققت من مبادئ التوجه السلوكي والتدرج في الاستجابات. بينما تؤكد النظرية المعرفية أن استراتيجية حل المشكلات تحدث من خلال التوجه نحو

والوصف الدقيق للمشكلة، جمع المعلومات التفصيلية عن المشكلة وتحديد مصادر المعلومات ووصفها، وتفعيل خبرات الآخرين والاستفادة من تجاربهم، وضع الحلول والبدائل المحتملة التي لها دور بحل المشكلة من أجل الوصول إلى الحل الأمثل، واختيار الحل المناسب القابل للتخطيط والإجراء والتطبيق الخططة ومراقبة النتائج، أخيراً تقييم النتائج والطريقة المتبعة في مواجهة حل المشكلة (الحشان، 2005). ومن هنا، عندما يعمل الفرد العامل في القطاع التعليمي والتربوي على استراتيجية حل المشكلات، فإنه يعتمد على استخدام أنواع متعددة من الاستراتيجيات المعرفية بهدف مواجهة المشكلات والعمل على حلها من خلال استراتيجية تحليل وسائل أبعاد المشكلة وغاياتها، واستخدام الطرق الملائمة لإنجاز الأهداف حسب طبيعة المشكلة. ويتم اللجوء إلى هذه الاستراتيجية عندما تحتاج المشكلة إلى عدة خطوات للوصول للحل المناسب لها، أيضاً استراتيجية العمل بين الأمام والخلف التي تهدف إلى البحث عن أفضل الطرق الفعالة التي يمكن من خلالها التوصل إلى الحل المناسب، وأخيراً استراتيجية تعميم البدائل والحلول التي تتحقق من صلاحية حل المشكلة من خلال المشكلات مشابهة لها، ولكن هذه الاستراتيجية تتأثر

المشكلة، والذي يتضمن الوعي والإدراك للمشكلة، وتقييم الفرد لقدرته على حل المشكلة، ثم يأتي حل المشكلة بالطريقة العقلانية وأساليب حلها، وهنا يعتقد الفرد أنه قادر على حل المشكلة حيث ينخفض مستوى الشعور بالضغط النفسي لديه (عبد الستار، 2017). وفي ذات السياق فإن استراتيجية حل المشكلات تتطلب مرشداً تربوياً لا يتحدد واجبه في موقف المشكلة على مجرد رصد المعلومات الإرشادية الأساسية المتاحة فقط، بل يقوم بإجراءات المعالجة والتعديل والتحويل للمعلومات الإرشادية المسجلة، ثم إعادة صياغتها، وتكوين البنية المعرفية لغايات التوصل إلى الحل. وعليه، تعدّ استراتيجية حل المشكلات من المهارات والمتطلبات الإرشادية الأساسية التي يجب أن يتقنها المرشد التربوي في تطبيقاته وإجراءاته، من خلال علاقة إرشادية مهنية تكاملية مع المسترشدين من الطلبة لمساعدتهم في التغلب على الصعوبات التي تواجه نموهم الشخصي والنفسي والدراسي حينما تعترضهم تلك الصعوبات، ومساعدتهم على تحقيق النمو الأفضل لمصادر قواهم الشخصية (البهدل، 2014). يبدو من خلال استعراض الأدب التربوي والنظري وجود إسناد تربوي ونظري لموضوع البحث الحالي، الأمر الذي أشتار الباحث للتحقق من صحة وجودها

ميدانياً وتطبيقاً لدى عينة من المرشدين التربويين في المدارس الأردنية، وهنا يأتي هذا البحث لاستقصاء العلاقة بين الاحتراق النفسي واستراتيجية حل المشكلات لدى أفراد عينة البحث الحالي. وعليه، تناولت العديد من الأبحاث السابقة ذات الصلة بالاحتراق النفسي واستراتيجية حل المشكلات ومتغيرات مختلفة التي أجريت على المستويات المحلية والعربية والعالمية؛ ومنها بحث قام به بتلر وكونستانتين (Butler & Constantine, 2005) هدف إلى الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات والاحتراق النفسي وفق عدة متغيرات لدى عينة من المرشدين المدرسين، وأظهرت النتائج أن مستويات تقدير الذات العالية مرتبطة بالمستوى المنخفض من الاحتراق النفسي، كما أظهرت النتائج أن المرشدين المدرسين ذوي الخبرة (20) سنة فأكثر أظهروا مستوى مرتفعاً من الاحتراق النفسي. كما أجرى كاندز (Gunduz, 2012) بحثاً هدف إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الفعالية الذاتية والاحتراق النفسي لدى المرشد المدرسي، حيث أظهرت النتائج وجود علاقة بين الفعالية الذاتية وبُعد تبذل المشاعر في الاحتراق النفسي. وفي بحث أجرته كل من لينت وشوارتز (Lent & Schwartz, 2012) كان الهدف من خلاله الكشف عن العلاقة بين مستوى الاحتراق النفسي

المرحلة الثانوية بالجزائر، حيث أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية بين بُعد نقص الشعور بالإنجاز على مقياس الاحتراق النفسي وبُعد حل المشكلة في مقياس استراتيجيات مواجهته، وكذلك وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين بُعد الإجهاد الانفعالي في مقياس الاحتراق النفسي وبُعد الانفعال في مقياس استراتيجيات مواجهته، وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً لكل من الاحتراق النفسي واستراتيجيات مواجهته تعزى لمتغير الجنس. أجرت حافظ (2020) بحثاً هدفت من خلاله إلى الكشف عن العلاقة بين ضغوط العمل والاحتراق النفسي ومهارات حل المشكلة، وكذلك التعرف على دور مهارات حل المشكلة كمتغير معدل للعلاقة بين ضغوط العمل والاحتراق النفسي لدى الأطباء من الجنسين، حيث أشارت النتائج إلى وجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين درجات مهارات حل المشكلة وبين كل من درجات ضغوط العمل والاحتراق النفسي لدى عينة البحث من كلا الجنسين. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطباء الذكور والأطباء الإناث في كل من ضغوط العمل ومهارات حل المشكلة لصالح الأطباء الذكور، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين

وظروف العمل والسمات الشخصية لدى المرشدين التربويين، حيث أشارت النتائج إلى وجود علاقة وظيفية دالة إحصائياً بين متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والعرق وظروف عمل المرشد، ومستوى الاحتراق النفسي لديهم. كما أجرى البهدل (2014) بحثاً هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مهارة حل المشكلات لدى المرشد النفسي وبين أدائه الإرشادي. حيث أشارت نتائج هذا البحث إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين مهارة حل المشكلات بأبعادها المختلفة وبين الأداء الإرشادي بكل محاوره، كذلك لم توجد فروق دالة إحصائياً بين المرشدين والمرشدات تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي في مهارة حل المشكلات ما عدا مهارة إتخاذ القرار. وأجرى كيم، وبارك، وكاون (Kim, Park & Kwon, 2015) بحثاً هدفت إلى التعرف على أثر المرونة والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى العاملين بمهنة التمريض على الاحتراق النفسي، حيث كشفت النتائج وجود ارتباط سلبي بين الاحتراق النفسي والمرونة والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية، مع تحديد تلك العوامل المؤثرة على الارتباط السلبي لدى العاملين بمهنة التمريض السريري. كما قدّم المنصوري (2018) بحثاً هدفت من خلاله إلى معرفة العلاقة بين الاحتراق النفسي واستراتيجيات مواجهته لدى معلمي

مشكلة البحث:

تمثلت مشكلة البحث الحالي في أن المرشدين التربويين يتعرضون للكثير من الضغوطات المهنية بسبب ازدياد أعداد المسترشدين المقدم لهم الخدمات الإرشادية والتربوية، إضافة إلى ما يترتب عليه من مستلزمات وأعباء وظيفية وعدم توفر نظام حوافز العمل، وانخفاض الدعم الاجتماعي، ودعم المسؤولين المشرفين على هؤلاء المرشدين التربويين. كل ذلك ينعكس بشكل سلبي في قدرتهم على استراتيجية حل المشكلات أثناء تأديتهم واجباتهم الإرشادية والتربوية المنوطة بهم، والتي تواجههم في العمل وضمن نطاق البيئة المدرسية وصعوبة التوافق مع ظروف العمل. ومثل تلك المعطيات والظروف تنشئ لدى المرشدين التربويين شكلاً من الاحتراق النفسي لديهم يؤثر على قدرتهم الإجرائية، والتطبيقية في قدرتهم في حل المشكلات. كما تظهر مشكلة البحث الحالي في نقص الدراسات في البيئة الأردنية في حدود علم الباحث التي تناولت العلاقة بين الاحتراق النفسي واستراتيجية حل المشكلات وفقاً للمتغيرات المستقلة (النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة) لدى المرشدين التربويين، مما يبرر إجراء هذا البحث الذي من خلاله يمكن الوصول إلى النتائج المرتقبة، والمناسبة للأهداف البحثية ذات الصلة.

متوسط درجات الأطباء الذكور والإناث في الاحتراق النفسي، وأيضاً أشارت النتائج إلى تناقص قيمة الارتباط بين العمل والاحتراق النفسي بمعزل عن مهارات حل المشكلة. يتضح من الأبحاث السابقة ذات الصلة تناوّلها لمتغيرات ديموغرافية مختلفة كما هو وارد في البحث الحالي، كما أنه يوجد شيء من التعارض في نتائج الأبحاث السابقة الخاصة بالعلاقة بين الاحتراق النفسي واستراتيجية حل المشكلات لدى العاملين في القطاعات البحثية والتربوية والمهنية كونها متغيرات تابعة ومستقلة، مما يتيح إجراء المزيد من البحث التحليلي والاستقصائي في هذا المجال المتخصص، ولندرة عدد الدراسات السابقة التي ارتبطت بموضوع البحث الحالي ومجاليه، ينطلق هذا البحث من هذا الواقع. ويعدّ كذلك البحث الحالي مختلفاً عن الأبحاث السابقة، في أنه أضاف متغيرات بحثية لم يسبق أن تناولتها الدراسات السابقة بشكل مستقل، وتحديدًا تأثر العلاقة بين الاحتراق النفسي واستراتيجية حل المشكلات لدى المرشدين التربويين في المدارس الأردنية وعلاقتها بمتغيرات النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة، إضافة إلى اختيارها عينة مختلفة في الخصائص عن عينات الأبحاث السابقة سواءً أكان ذلك مستوى المكان أم الزمان والحدود البشرية.

أسئلة البحث:

1. هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ في الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية؛ تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ في استراتيجية حل المشكلات لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية؛ تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة؟
3. ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين الاحتراق النفسي واستراتيجية حل المشكلات لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية؟

أهداف البحث:

سعى البحث الحالي للكشف عن العلاقة بين الاحتراق النفسي واستراتيجية حل المشكلات لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية، وكذلك الكشف عن الفروق في الاحتراق النفسي واستراتيجية حل المشكلات لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية وعلاقتها، وتأثيرها وفق متغيرات النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة، والكشف عن العلاقة بين الاحتراق النفسي واستراتيجية حل المشكلات لدى المرشدين التربويين في المدارس الأردنية من خلال متغيرات البحث الديموغرافية.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث فيما يأتي:

1. الأهمية النظرية:

يؤمل أن يسهم البحث الحالي في سدّ الفجوة المعرفية في الأدبيات المحلية، والعربية المتعلقة بالإرشاد النفسي والتربوي من خلال دراسة العلاقة بين الاحتراق النفسي واستراتيجية حل المشكلات لدى المرشدين التربويين في السياق الأردني، وهي علاقة لم تُتناول بشكل كافٍ في الأبحاث السابقة، خاصة عند تحليلها وفقاً للمتغيرات الديموغرافية (النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة). كما يؤمل أن يسهم البحث في إثراء الإطار النظري المقدم والمتعلق بآليات التوافق المهني لدى المرشدين التربويين، من خلال تقديم نموذج أولي يربط بين الضغوط المهنية والمهارات التوافقية، مما يمهد المجال أمام تطوير تفسيرات محلية وعربية أكثر ارتباطاً بالواقع التربوي المحلي والعربي.

2. الأهمية التطبيقية:

يمكن أن تعزز نتائج هذا البحث في تطوير البرامج المساندة التدريبية والتأهيلية الوقائية التي تستهدف خفض مستويات الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين، من خلال تطوير وتعزيز قدراتهم ومهاراتهم في التعامل مع استراتيجيات حل المشكلات، كما يمكن أن

يستفيد منها القائمون على صنع القرار في المؤسسات الرسمية ذات العلاقة لغايات تطوير بيئات عمل داعمة للمرشدين التربويين.

حدود البحث:

- الحدود البشرية: تم تطبيق هذا البحث على عينة من المرشدين والمرشدات العاملين في المدارس الأردنية، دون شمول فئات تربوية عاملة أخرى.

- الحدود الزمانية: تم تنفيذ البحث خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2024 - 2025م).

- الحدود المكانية: شمل البحث المدارس الأردنية التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية، بما في ذلك المدارس الحكومية، والخاصة، والمدارس التابعة لوكالة الأمم المتحدة (الأونروا).

مصطلحات البحث:

1. الاحتراق النفسي Burnout: هو استجابة يظهر فيها التعب والإنهاك وعدم الرغبة في العمل ناتجاً عن الأعباء الملقاة والمثقلة على عاتق المرشدين التربويين ما يؤدي بهم إلى عدم الاهتمام بالأفراد الذين يتعاملون معهم، ويؤدي إلى الإحساس بالاستنزاف والتعب ما يجعل المرشدين التربويين فاقدين لإحساسهم بالإنجاز، والنجاح نحو من يتعاملون معهم

(القيسي، 2014). يُعرف الاحتراق النفسي إجرائياً: الدرجات التي يحصل عليها المرشدون التربويون على مقياس الاحتراق النفسي المستخدم والمعد لهذا البحث.

2. استراتيجيات حل المشكلات Problem-solving strategies: هي نشاط ذهني معرفي منظم لحل صعوبات محددة يستخدم فيها المرشد التربوي الخبرات السابقة مع عناصر الموقف الحالي؛ للوصول إلى الحل، واستنتاج الحلول البديلة والمتنوعة يمكن تطبيقها وتعميمها على مواقف مشابهة من خلال الإدراك الكامل لمكونات المشكلة (John, 2010). تُعرف استراتيجيات حل المشكلات إجرائياً: الدرجات التي يحصل عليها المرشدون التربويون على مقياس استراتيجيات حل المشكلات المستخدم والمعد لهذا البحث.

3. المرشدون التربويون Educational Counselors: هم الأشخاص المؤهلون الحاصلون على الشهادة الجامعية في أحد فروع العلوم الإنسانية والتربوية (الإرشاد النفسي والتربوي، وعلم النفس التطبيقي) والمكلفون من وزارة التربية والتعليم، أو وكالة الغوث الدولية، أو إحدى المؤسسات غير الحكومية، ويقدمون مجموعة من الخدمات التربوية والنفسية والاجتماعية والبحثية (أبو حماد، 2010). يُعرف

المرشدون التربويون إجرائيًا: بأنهم المرشدون التربويون في المدارس الأردنية، من مجتمع البحث الأصلي الذين استجابوا إلى الأدوات التطبيقية في البحث الحالي، من خلال تحليل النتائج، والخروج بتفسير لتلك النتائج والتوصيات المقترحة في ضوء موضوع اهتمام البحث ومجاله. إجراءات البحث:

منهج البحث:

تم تطبيق المنهج الوصفي الارتباطي المقارن؛ وذلك لملاءمته لموضوع وأهداف البحث الحالي ولطبيعة المتغيرات والبيانات المستخدمة في البحث الحالي، حيث يتناول هذا المنهج وصف الظاهرة الموجودة وقياسها كما هي دون تدخل الباحث ودراسة العلاقة بين المتغيرات، فهو لا يقف عند مجرد جمع البيانات الوصفية حول موضوع البحث، وإنما يتعدى ذلك إلى التشخيص والتحليل والربط والتفسير لهذه البيانات لمعرفة مدى التأثير ما بين هذه المتغيرات، ومعرفة درجة

تلك العلاقة والتعبير عنها بصورة رقمية، ثم الوصول إلى تعميمات بشأن الظاهرة البحثية.

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث الحالي من جميع المرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2025/2024)، أما عينة البحث، فقد تم اختيارها بالطريقة الميسرة من خلال إرسال الرابط الإلكتروني الذي يتضمن فقرات مقياس الاحتراق النفسي، ومقياس استراتيجيات حل المشكلات، حيث بلغ عدد أفرادها (210) مرشدين تربويين من الذكور والإناث، موزعين وفقاً للمتغيرات الديموغرافية، حيث تم تصنيف أفراد العينة بناءً على استجاباتهم للمتغيرات الديموغرافية (النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة) واستخدام هذه التصنيفات في تحليل الفروق والارتباطات بين متغيرات البحث، كما هو مبين في جدول (1):

الجدول (1) توزيع أفراد عينة البحث من المرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية وفقاً للمتغيرات الديموغرافية (النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة).

المتغيرات الديموغرافية		
1. النوع الاجتماعي:		
النسبة المئوية	العدد	
47%	98	المرشدون التربويين الذكور العاملون في المدارس الأردنية:
53%	112	المرشدات التربويات الإناث العاملات في المدارس الأردنية:
100%	210	المجموع:
2. سنوات الخبرة:		
النسبة المئوية	العدد	
31%	65	المرشدون التربويين العاملون في المدارس الأردنية أقل من 10 سنوات:
46%	97	المرشدون التربويين العاملون في المدارس الأردنية من 10 إلى 15 سنة:
23%	48	المرشدون التربويين العاملون في المدارس الأردنية أكثر من 15 سنة:
100%	210	المجموع:

أدوات البحث وإجراءات ضبطها:

تمثلت أدوات البحث الحالي، بالآتي:

1. مقياس الاحتراق النفسي: بعد الرجوع إلى الأدب النظري، والأبحاث والمقاييس السابقة ذات الصلة، والمتعلقة بموضوع البحث ومشكلته، والاطلاع على مؤشرات الاحتراق النفسي، تم تطوير مقياس لقياس الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين في المدارس الأردنية، بما يخدم أهداف البحث، حيث تضمن المقياس بصورته النهائية (28) فقرة، لها علاقة مباشرة بهدف البحث الحالي، وكذلك الرجوع إلى بعض المقاييس التي لها علاقة بقياس الاحتراق بقياس الاحتراق النفسي، والرجوع إلى الأسس النظرية المُفسرة للاحتراق النفسي من خلال مؤشرات، وأعراضه، ومراحله، تمت مراعاة أن تكون فقرات المقياس غير معقدة لغويًا ومناسبتها للثقافة المعيارية المجتمعية. وتكون المقياس من قسمين: القسم الأول المعلومات الديموغرافية (النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة)، القسم الثاني فقرات المقياس وعددها (28) فقرة، والتي من خلالها يتم قياس استجابات أفراد عينة البحث على كل فقرة حسب سلم الاستجابة التدريجي ليكرت الرباعي حسب الأوزان الآتية (موافق بشدة، موافق، غير موافق، غير موافق بشدة)، حيث تأخذ الدرجات الآتية (4، 3، 2، 1) على

التوالي في حال كانت العبارات إيجابية، أما إذا كانت سالبة فأُخذت الدرجات الآتية (1، 2، 3، 4). أما فيما يتعلق بدلالات مقياس الاحتراق النفسي وثباته، فقد تم إجراء الصدق الظاهري من خلال عرض المقياس في صورته الأولية على (8) من المتخصصين في علم النفس الإكلينيكي، والإرشاد والصحة النفسية، والمرشدين التربويين في المدارس الأردنية، حيث أبدوا موافقتهم على استخدامه لغايات هذا البحث، وكذلك تم التأكد من ثبات المقياس من خلال طريقة الإعادة (Test-Retest) على أفراد عينة استطلاعية مكونة من (15) مرشدًا ومرشدة، ومن ثم أعيد تطبيق الأداة على أفراد العينة الاستطلاعية أنفسهم بعد مرور أسبوعين، وتم احتساب معامل الارتباط في الدرجات بين التطبيقين، وقد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.79)، وكذلك تم التأكد من الثبات من خلال حساب معامل الاتساق الداخلي للأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ بقيمة بلغت ($\alpha = 0.83$)، وهذا يؤكد ثبات المقياس وتطبيقه على أفراد عينة البحث، وصلاحيته وفعاليته لأغراض البحث العلمي.

2. مقياس استراتيجيات حل المشكلات: بعد الرجوع إلى الأدب النظري والأبحاث والمقاييس السابقة ذات الصلة والمتعلقة بموضوع البحث ومشكلته، والاطلاع على استراتيجيات حل

المشكلات، تم تطوير مقياس لقياس استراتيجيات حل المشكلات لدى المرشدين التربويين في المدارس الأردنية، بما يخدم أهداف البحث، حيث تضمن المقياس بصورته النهائية (26) فقرة، لها علاقة مباشرة بهدف البحث الحالي، تمت مراعاة أن تكون فقرات المقياس غير معقدة لغوياً ومناسبتها للثقافة المعيارية المجتمعية. وتكون المقياس من قسمين: القسم الأول المعلومات الديموغرافية (النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة)، القسم الثاني فقرات المقياس وعددها (28) فقرة، والتي من خلالها يتم قياس استجابات أفراد عينة البحث على كل فقرة حسب سلم الاستجابة التدريجي ليكرت الرباعي حسب الأوزان الآتية (موافق بشدة، موافق، غير موافق، غير موافق بشدة)، حيث تأخذ الدرجات الآتية (4، 3، 2، 1) على التوالي في حال كانت العبارات إيجابية، أما إذا كانت سالبة فأنها تأخذ الدرجات الآتية (1، 2، 3، 4). أما فيما يتعلق بدلالات مقياس استراتيجيات حل المشكلات وثباته، فقد تم إجراء الصدق الظاهري من خلال عرض المقياس في صورته الأولية على (6) من المتخصصين في علم النفس التربوي، والمرشدين التربويين في المدارس الأردنية، حيث أبدوا موافقتهم على استخدامه لغايات هذا البحث، وكذلك تم التأكد من ثبات

المقياس من خلال طريقة الإعادة (Test-Retest) على أفراد عينة استطلاعية مكونة من (15) مرشداً ومرشدة، ومن ثم أعيد تطبيق الأداة على أفراد العينة الاستطلاعية أنفسهم بعد مرور أسبوعين، وتم احتساب معامل الارتباط في الدرجات بين التطبيقين، وقد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.77)، وكذلك تم التأكد من الثبات من خلال حساب معامل الاتساق الداخلي للأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ بقيمة بلغت $\alpha = 0.81$ ، وهذا يؤكد ثبات المقياس وتطبيقه على أفراد عينة البحث، وصلاحيته وفعاليته لأغراض البحث العلمي.

نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول ومناقشتها:

ينص السؤال الأول للبحث الحالي على (هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$) في الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية تعزى؛ لمتغيري النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة؟).

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على مقياس الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية، وذلك وفقاً للمتغيرات الديموغرافية النوع الاجتماعي،

وسنوات الخبرة، من خلال الآتي:

أولاً- النوع الاجتماعي: تم إجراء اختبار (T-test) في المدارس الأردنية على مقياس الاحتراق النفسي، للكشف عن أثر النوع الاجتماعي في استجابات وجاءت النتائج كما في جدول (2):

الجدول (2) نتائج اختبار (T-test) للكشف عن أثر النوع الاجتماعي في استجابات أفراد عينة البحث من المرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية على مقياس الاحتراق النفسي.

المتغير الديموغرافي	الفئة الديموغرافية	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة الحرية	T	الدلالة الإحصائية
النوع الاجتماعي	المرشدون التربويون الذكور العاملون في المدارس الأردنية.	98	2.29	0.77	208	-0.721	* 0.476
	المرشدات التربويات الإناث العاملات في المدارس الأردنية.	112	2.37	0.73			
*عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05).							

تشير نتائج التقديرات الواردة في جدول (2) إلى أن المتوسط الحسابي لاستجابات المرشدين التربويين الذكور العاملين في المدارس الأردنية على مقياس الاحتراق النفسي بلغ (2.29) بانحراف معياري قدره (0.77). في حين بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المرشدات التربويات الإناث العاملات في المدارس الأردنية على مقياس الاحتراق النفسي (2.37) وبانحراف معياري قدره (0.73). كما بلغت قيمة (T) (-0.721) وبدلالة إحصائية مقدارها (0.476)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى $(\alpha=0.05)$ في المتوسطات الحسابية لاستجابات المرشدين التربويين في المدارس الأردنية على مقياس الاحتراق النفسي المستخدم؛ تعزى للمتغير الديموغرافي النوع الاجتماعي. ثانياً- سنوات الخبرة: تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على مقياس الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية؛ وفقاً للمتغير الديموغرافي سنوات الخبرة، وجاءت النتائج كما في جدول (3):

الجدول (3) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على مقياس الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية وفقاً للمتغير الديموغرافي سنوات الخبرة.

المتغير الديموغرافي	الفئة الديموغرافية	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
سنوات الخبرة	المرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية أقل من 10 سنوات.	65	2.13	0.68
	المرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية من 10 إلى 15 سنة.	97	2.39	0.76
	المرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية أكثر من 15 سنة.	48	2.57	0.79

تشير نتائج التقديرات الواردة في جدول (3) إلى وجود فروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث من المرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية على مقياس الاحتراق النفسي؛ وفقاً لمتغير سنوات الخبرة. وللكشف عن الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لعينات البحث من المرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية، وجاءت النتائج كما في جدول (4):

الجدول (4) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لكشف عن دلالة أثر سنوات الخبرة في الفروق بين المتوسطات الحسابية لدى أفراد عينة البحث على مقياس الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية.

الفروق بين المتوسطات الحسابية	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	نسبة F	القيمة الاحتمالية الإحصائية Sig
بين المجموعات	4.668	2	2.331	4.522	0.014
داخل المجموعات	99.898	207	0.517		
الكلية	104.566	209			

تشير نتائج التقديرات الواردة في جدول (4) إلى أن قيمة نسبة (F) للاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية بلغت (4.522)، بدلالة القيمة الاحتمالية الإحصائية (Sig) مقدارها (0.014)، وهي قيمة دالة إحصائية، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لأفراد عينة البحث على مقياس الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية تم إجراء اختبار شيفيه (Scheffé Test)، وجاءت النتائج كما في جدول (5):

الجدول (5) نتائج اختبار شيفيه (Scheffé Test) للكشف عن اتجاه الفروق في المتوسطات الحسابية لأفراد عينة البحث على مقياس الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية، للمتغير الديموغرافي فئة سنوات الخبرة.

الفئة الديموغرافية: سنوات الخبرة	المرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية أقل من 10 سنوات	المرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية من 10 إلى 15 سنة	المرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية أكثر من 15 سنة
المرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية أقل من 10 سنوات	_____	-0.28	-0.44
المرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية من 10 إلى 15 سنة	0.28	_____	-0.20
المرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية أكثر من 15 سنة	0.44	0.20	_____

تشير نتائج التقديرات الواردة في جدول (5) إلى أن الفروق في المتوسطات الحسابية لأفراد عينة البحث على مقياس الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية جاءت لصالح فئة (أكثر من 15 سنة)؛ مقارنة بفئة (أقل من 10 سنوات)، وفئة (من 10 سنوات إلى 15 سنة)، بالنسبة للمتغير الديموغرافي سنوات الخبرة. وعليه، يمكن تفسير نتيجة الجزء الأول من هذا السؤال والتي تشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية؛ تعزى للمتغير الديموغرافي النوع الاجتماعي، وهذا يدل على أن ظاهرة الاحتراق النفسي عبارة عن متلازمة نفسية لا تُفترق بين فئة الذكور المرشدين، والإناث المرشدات في الإرهاق الجسدي والمشاعر السلبية، والشعور بالتعب والعجز والإرهاق النفسي ذي الطابع العاطفي والشخصية المتبددة. وفي مجمل مقارنة نتيجة هذا السؤال في البحث الحالي مع الأطر النظرية، ونتائج الأبحاث السابقة المطروحة، تتفق نتيجة هذه الجزئية من السؤال مع نتيجة دراسة الزبود (2002) التي أشارت إلى ظهور مؤشرات الاحتراق النفسي لدى كل من المرشدين والمرشدات التربويين بدون استثناء من مشاعر العزلة، وفقدان الاهتمام بطبيعة العمل،

وانخفاض الدافعية، ومقاومة التطور لدى كل منهم. وكذلك تتفق نتيجة هذه الجزئية من هذا السؤال، وبشكل جزئي، وباختلاف العينة والأدوات والهدف من البحث مع نتائج بحث كل من المنصوري (2018) الذي أشار إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية لكل من الاحتراق النفسي واستراتيجيات مواجهته؛ تعزى لمتغير الجنس لدى معلمي المرحلة الثانوية بالجزائر، وتتفق مع نتائج بحث الحافظ (2020) بشكل جزئي وباختلاف العينة والأدوات والهدف من البحث، التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الأطباء الذكور والإناث في الاحتراق النفسي. وكذلك تختلف نتيجة هذه الجزئية من هذا السؤال من نتائج البحث الذي أجرته كل من لينت وشوارتر (Lent & Schwartz, 2012) بشكل جزئي وباختلاف العينة، والأدوات، والهدف من البحث، الذي أشارت نتائجه إلى وجود علاقة دالة إحصائية بين متغير الجنس، ومستوى الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين. ويمكن تفسير نتيجة الجزء الثاني من هذا السؤال التي تشير إلى وجود فروق دالة إحصائية في الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية تعزى للمتغير الديموغرافي سنوات الخبرة، ولصالح الفئة الأعلى (أكثر من 15 سنة)، وهذا له دلالة

استدلالية حيث أنه كلما زادت سنوات الخبرة زاد الاحتراق النفسي المرتبط باختلاف نمط الأدوار الوظيفية اليومية المعتادة لدى هذه الفئة بالاقتران مع صعوبة مواكبة التغيرات في الأدوار الإرشادية التربوية، بتزامن مع التطبيقات الإلكترونية المختلفة التي أسهمت في تقديم الخدمات الإرشادية التربوية المتعددة، وتتفق نتيجة هذه الجزئية من هذا السؤال مع الشريف (2020) الذي أشار إلى ارتفاع مسؤوليات العمل وضغوطه بمستويات تفوق الاحتمال لفترة زمنية طويلة، يصل أثرها على الفرد العامل إلى حالة من الاحتراق النفسي، وكذلك تتفق نتيجة هذه الجزئية من هذا السؤال وبشكل جزئي وباختلاف العينة والأدوات والهدف من البحث مع نتائج بحث بتلر وكونستانتن (Butler & Constantine, 2005) التي أوضحت أن المرشدين المدرسين ذوي الخبرة (20) سنة فأكثر أظهروا مستوى مرتفعاً من الاحتراق النفسي، وتتفق نتيجة هذه الجزئية من هذا السؤال، وبشكل جزئي، وباختلاف العينة والأدوات والهدف من البحث مع نتائج بحث لينت وشوارتز (Lent & Schwartz, 2012) التي أشارت إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين متغير سنوات الخبرة، ومستوى الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين، مع

التأكيد والإشارة إلى عدم وجود اختلاف في نتائج الأبحاث السابقة المطروحة، والسبب في ذلك لعدم معالجتها للمتغير الديموغرافي سنوات الخبرة من حيث أهمية الزمان والمكان.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

ينص السؤال الثاني للبحث الحالي على (هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$) في استراتيجيات حل المشكلات لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية تعزى؛ لمتغيري النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة؟). ولإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على مقياس استراتيجيات حل المشكلات لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية؛ وذلك وفقاً للمتغيرات الديموغرافية النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، من خلال الآتي:

أولاً- النوع الاجتماعي: تم إجراء اختبار (T-test) للكشف عن أثر النوع الاجتماعي في استجابات أفراد عينة البحث من المرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية على مقياس استراتيجيات حل المشكلات، وجاءت النتائج كما في جدول (6):

الجدول (6) نتائج اختبار (T-test) للكشف عن أثر النوع الاجتماعي في استجابات أفراد عينة البحث من المرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية على مقياس استراتيجيات حل المشكلات.

المتغير الديموغرافي	الفئة الديموغرافية	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة الحرية	T	الدلالة الإحصائية
النوع الاجتماعي	المرشدون التربويون الذكور العاملون في المدارس الأردنية.	98	3.22	0.63	208	0.332	* 0.758
	المرشدات التربويات الإناث العاملات في المدارس الأردنية.	112	3.19	0.64			
*عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05).							

تشير نتائج التقديرات الواردة في جدول (6) إلى أن المتوسط الحسابي لاستجابات المرشدين التربويين الذكور العاملين في المدارس الأردنية على مقياس استراتيجيات حل المشكلات بلغ (3.22) بانحراف معياري قدره (0.63). في حين بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المرشدات التربويات الإناث العاملات في المدارس الأردنية على مقياس استراتيجيات حل المشكلات (3.19) وبانحراف معياري قدره (0.64). كما بلغت قيمة (T) (0.332) وبدلالة إحصائية مقدارها (0.758)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في المتوسطات الحسابية لاستجابات المرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية على مقياس استراتيجيات حل المشكلات المستخدم؛ تعزى للمتغير الديموغرافي النوع الاجتماعي. ثانياً- سنوات الخبرة: تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على مقياس استراتيجيات حل المشكلات لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية؛ وفقاً للمتغير الديموغرافي سنوات الخبرة، وجاءت النتائج كما في جدول (7):

الجدول (7) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على مقياس استراتيجيات حل المشكلات لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية وفقاً للمتغير الديموغرافي سنوات الخبرة.

المتغير الديموغرافي	الفئة الديموغرافية	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
سنوات الخبرة	المرشدين التربويين العاملون في المدارس الأردنية أقل من 10 سنوات.	65	3.28	0.54
	المرشدين التربويين العاملون في المدارس الأردنية من 10 إلى 15 سنة.	97	3.15	0.65
	المرشدين التربويين العاملون في المدارس الأردنية أكثر من 15 سنة.	48	3.06	0.11

وكذلك تشير نتائج التقديرات الواردة في جدول (7) إلى وجود فروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث من المرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية على

مقياس استراتيجيات حل المشكلات؛ وفقاً لمتغير
سنوات الخبرة. وللكشف عن الدلالة الإحصائية
لتلك الفروق، تم إجراء تحليل التباين الأحادي
(One Way Anova) لعينات البحث من المرشدين
التربويين العاملين في المدارس الأردنية، وجاءت
النتائج كما في جدول (7):
الجدول (8) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لكشف عن دلالة أثر سنوات الخبرة في الفروق بين المتوسطات الحسابية لدى
أفراد عينة البحث على مقياس استراتيجيات حل المشكلات لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية.

الفروق بين المتوسطات الحسابية	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	نسبة F	القيمة الإحصائية Sig
بين المجموعات	1.754	2	0.881	2.638	0.076
داخل المجموعات	63.896	207	0.339		
الكلي	65.650	209			

تشير نتائج التقديرات الواردة في جدول (8) إلى
أن قيمة نسبة (F) لاستراتيجيات حل المشكلات
لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس
الأردنية بلغت (2.638)، بدلالة القيمة الاحتمالية
الإحصائية (Sig) مقدارها (0.076)، وهي قيمة غير
دالة إحصائية، مما يدل على عدم وجود فروق دالة
إحصائية في المتوسطات الحسابية لأفراد عينة
البحث على مقياس استراتيجيات حل المشكلات
لدى المرشدين التربويين في المدارس الأردنية؛
تعزى للمتغير الديموغرافي سنوات الخبرة.
وعليه، يمكن تفسير نتيجة هذا السؤال التي تشير
إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في
استراتيجيات حل المشكلات لدى المرشدين
التربويين العاملين في المدارس الأردنية؛ تعزى
للمتغيرات الديموغرافية النوع الاجتماعي،
وسنوات الخبرة. وهذا يدل على أن مستوى

التأهيل والتدريب لدى المرشدين التربويين في
المدارس الأردنية ملائماً نسبياً، وكذلك تفويض
الأنظمة الإدارية المدرسية للمرشدين التربويين
في المدارس الأردنية للتعامل مع المشكلات
التربوية، والطلابية والدراسية مما أكسبهم الخبرة
اللازمة في استراتيجيات حل المشكلات، مما
انعكس على عدم وجود فروق دالة إحصائية في
استراتيجيات حل المشكلات. وفي مجمل مقارنة
نتيجة هذا السؤال مع نتائج الأبحاث السابقة،
تتفق نتيجة هذا السؤال مع علوان (2009) الذي
أشار إلى أن مهارة مواجهة حل المشكلات هي
نشاط معرفي، وسلوكي تجعل من الفرد قادراً على
فهم معطيات المشكلة. ونتيجة هذا السؤال تتفق
أيضاً مع البهدل (2014) الذي توصل إلى أن
مهارة مواجهة حل المشكلات تتطلب مرشداً
تربوياً لا يتحدد دوره في موقف المشكلة، على

مجرد رصد المعلومات الإرشادية الأساسية المتاحة فقط، بل يقوم بإجراءات المعالجة والتعديل، والتحويل للمعلومات الإرشادية المسجلة، ثم إعادة صياغتها وتكوين البنية المعرفية لغايات التوصل إلى الحل. وتختلف نتيجة هذا السؤال وبشكل جزئي، وباختلاف العينة والأدوات، والهدف من البحث مع نتائج دراسة البهديل (2014) الذي أشار إلى وجود فروق دالة إحصائية بين مهارة حل المشكلات لدى المرشد النفسي، وأدائه الإرشادي. وتختلف نتيجة هذا السؤال جزئياً مع اختلاف العينة والأدوات، والهدف من البحث مع نتائج دراسة كيم وآخرون (Kim et al., 2015) التي أشارت إلى وجود فروق دالة لدى عينة الدراسة في القدرة على حل المشكلات الاجتماعية، وكذلك تختلف نتيجة هذا السؤال مع نتائج دراسة حافظ (2020) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين درجات مهارات

حل المشكلة، لصالح الأطباء الذكور. وبذلك لا يوجد أي إتفاق بين نتيجة هذا السؤال في البحث الحالي مع نتائج الأبحاث السابقة؛ بسبب اختلاف المتغيرات البحثية المعالجة في البحث الحالي عن باقي المتغيرات البحثية الواردة في الأبحاث السابقة من حيث أهمية الزمان والمكان.

نتائج السؤال الثالث ومناقشتها:

ينص السؤال الثالث للبحث الحالي على (ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين الاحتراق النفسي وإستراتيجية حل المشكلات لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية؟).

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الاحتراق النفسي واستراتيجيات حل المشكلات لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية، وجاءت النتائج كما في جدول (9):

الجدول (9) نتائج حساب معامل الارتباط بيرسون بين الاحتراق النفسي واستراتيجيات حل المشكلات لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية.

المتغيرات الديموغرافية	العدد	معامل الارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية
الاحتراق النفسي	210	-0.66 **	0.00
استراتيجيات حل المشكلات	210		
***عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.01).			

تشير نتائج التقديرات الواردة في جدول (9) إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية $(\alpha=0.01)$ بين كل من الاحتراق النفسي واستراتيجيات حل المشكلات

لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية، بمعامل ارتباط بيرسون ما بين كل من الاحتراق واستراتيجيات حل المشكلات (-0.66) وبدلالة إحصائية مقدارها (0.00). وعليه، يمكن

تفسير نتيجة هذا السؤال بأن المرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية يواجهون العديد من الصعوبات أثناء تقديمهم للخدمات الإرشادية التربوية للطلبة المسترشدين، مما انعكس سلباً على دافعيتهم، وانخفاض العطاء، والالتزام الوظيفي لديهم، مما أدى إلى وجود الاحتراق النفسي لديهم، وكذلك شعورهم بالتعب والإعياء من المتطلبات الحياتية، ما يتطلب بذل المزيد من الجهود من أجل مواجهة ضغوطات هذه المتطلبات. كما أن المرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية ومن خلال التجارب والخبرات التي يتعرضون لها فأنهم يواجهون الصعوبات والمشكلات نفسها في عمليات تقديم الخدمات الإرشادية التربوية للطلبة المسترشدين والتي تختلف باختلاف المرحلة المدرسية واختلاف المراحل العمرية النهائية، باعتبار أنه كلما زادت المرحلة العمرية النهائية زادت المشكلات والصعوبات التي تواجه المرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية وازدياد الاحتراق النفسي لديهم. وفي مجمل مقارنة نتيجة هذا السؤال مع نتائج الأبحاث السابقة، تتفق نتيجة هذا السؤال بشكل جزئي، مع نتائج بحث المنصوري (2018) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين بُعد الشعور بالإنجاز على مقياس الاحتراق النفسي، وبُعد حل المشكلة في

مقياس استراتيجيات مواجهته. وكذلك تختلف نتيجة هذا السؤال بشكل جزئي، مع نتائج دراسة كيم وآخرون (Kim et al., 2015) التي أشارت إلى وجود ارتباط سلبي بين الاحتراق النفسي والمرونة، والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية. وأخيراً تختلف نتيجة هذا السؤال مع نتائج بحث حافظ (2020) التي أشارت إلى وجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين درجات مهارات حل المشكلة وكل من درجات ضغوط العمل والاحتراق النفسي.

التوصيات:

- بناءً على نتائج البحث، يوصي الباحث بما يأتي:
- 1- الكشف عن الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية من خلال أعراضه الأولية، عن طريق معايير الأداء والتقييم الوظيفي.
 - 2- تحديد المهام التي يقوم بها المرشد التربوي، وتقليل الأعباء الوظيفية التي تُلقى على عاتق المرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية.
 - 3- التدريب والتأهيل العلمي والعملية للمرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية أثناء خدمتهم الوظيفية على كيفية التعامل، والتوافق مع ظاهرة الاحتراق النفسي عند تقديم الخدمات الإرشادية التربوية لطلبة المدارس الأردنية، من خلال التنسيق مع إدارة

والنفسى؛ وبالتالي على مدى الاحتراق النفسى واستراتيجيات حل المشكلات لديهم.

4- تصميم برامج إرشادية خاصة للمرشدين التربويين للارتقاء بمستوى استراتيجيات حل المشكلات لديهم، وتنمية التفكير الابتكاري من أجل تطوير العملية الإرشادية التربوية بطرق مبتكرة وحديثة.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

بريك، نوال (2016). أسلوب حل المشكلات وعلاقته بقلق المستقبل لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي: دراسة ميدانية بمدينة ورقلة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

البهدل، دخيل (2014). مهارة حل المشكلات لدى المرشد النفسى وعلاقتها بأدائه الإرشادي. مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية، 26 (1)، 221 - 252.

جرار، سنابل (2011). الجدية في العمل وعلاقتها بالرضا النفسى لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

حافظ، داليا (2020). مهارات حل المشكلة كمتغير معدل للعلاقة بين ضغوط العمل

التدريب، والإشراف التربوي في وزارة التربية والتعليم الأردنية.

4- عقد جلسات تدريبية، وتطويرية، وورش عمل متخصصة للمرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية ولمختلف الفئات على استراتيجيات حل المشكلات، وآلياتها تؤهلهم لتقديم الخدمات الإرشادية التربوية لطلبة المدارس الأردنية، من خلال التنسيق مع إدارة التدريب، والإشراف التربوي في وزارة التربية والتعليم الأردنية.

المقترحات:

في ضوء الأدبيات والأبحاث السابقة ذات الصلة، يقترح الباحث ما يأتي:

1- إجراء أبحاث مستقبلية مماثلة على المرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية يتمتعون بخصائص اقتصادية، وثقافية، واجتماعية، ودينية، وعرقية مختلفة.

2- إجراء المزيد من البحوث التقييمية لقياس الاحتراق النفسى، واستراتيجيات حل المشكلات لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الأردنية ومقارنتها مع مثيلاتها ضمن المستويات الإقليمية، والعالمية الأخرى.

3- إجراء دراسات تجريبية للتحقق من أثر البرنامج الإرشادي الذي يخضع له المرشدون التربويون على أدائهم في الإرشاد التربوي

- والاحترق النفسي لدى عينة من الأطباء
البشريين. *مجلة الخدمة النفسية - جامعة
عين شمس*، 13 (13)، 263 - 316.
- أبو حماد، ناصر الدين. (2010). دليل المرشد
التربوي (دليل ميداني)، (ط3). عمان:
دار عالم الكتب الحديث.
- الحشان، خالد. (2005). أثر تقديم مادة تعليمية
مستندة إلى بناء المعرفة الرياضية من
خلال المشكلات في تنمية القدرة على
حل المشكلات وعلى التحصيل في
الرياضيات لدى طلبة المرحلة الثانوية.
أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة
عمان العربية، عمان، الأردن.
- خليل، ياسر والشامي، صباح والصمادي، علي
(2020). مستوى الاحتراق النفسي لدى
معلمي التربية الخاصة مقارنة بالمعلمين
العاملين في المدارس النظامية في محافظة
إربد وعلاقته ببعض المتغيرات. *المجلة
التربوية - جامعة الكويت*، 34 (135)،
189 - 226.
- الربيع، فيصل والجراح، عبد الناصر. (2009).
مستوى الاحتراق النفسي لمعلمي
ومعلمات الصف الأول الأساسي
بالأردن وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة
كلية التربية - جامعة عين شمس*، 3 (33)،
273 - 308.
- الزهراني، نوال. (2008). الاحتراق النفسي
وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى
العاملات مع ذوي الاحتياجات
الخاصة. رسالة ماجستير غير منشورة،
جامعة أم القرى، مكة المكرمة،
السعودية.
- الزبيد، نادر. (2002). واقع الاحتراق النفسي
للمرشد النفسي والتربوي في محافظة
الزرقاء في الأردن. *مجلة العلوم التربوية -
جامعة قطر*، 1 (1)، 199 - 222.
- الشريف، ناهل. (2020). مستوى الاحتراق
النفسي لدى معلمات صعوبات التعلم
مقارنة بمعلمات الصفوف العامة بمكة
المكرمة. *دراسات العلوم التربوية -
الجامعة الأردنية*، 2 (4)، 11 - 37.
- عبد الستار، رشا. (2017). مهارات حل
المشكلات كمتغير للعلاقة بين الخلافات
الزوجية والاكثاب. *المجلة المصرية لعلم
النفس الإكلينيكي والإرشادي -
الجمعية المصرية للمعالجين النفسيين*، 5
(1)، 137 - 178.
- علوان، مصعب. (2009). تجهيز المعلومات وعلاقتها
بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة
المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير
منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

- Amman Arab University, Amman, Jordan.
- Al-Mansouri, M. (2018). Psychological burnout and coping strategies among secondary school teachers (in Arabic). *Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences - University of Babylon*, (39), 224-239.
- Al-Nabhan, Y. (2008). Brainstorming and Problem Solving (in Arabic), Amman: Dar Al-Yazouri for Publishing and Distribution.
- Al-Qaisi, L. (2014). The degree of psychological burnout among educational counselors in schools of Tafila Governorate (in Arabic). *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies - Islamic University*, 22 (1), 231-251.
- Al-Rabi, F and Al-Jarrah, A. (2009). The level of burnout among first-grade teachers in Jordan and its relationship to some variables (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education - Ain Shams University*, 3 (33), 273-308.
- Al-Sharif, N. (2020). The level of burnout among teachers of learning disabilities compared to teachers of general education classes in Makkah (in Arabic). *Studies in Educational Sciences - University of Jordan*, 2 (4), 11-37.
- Alwan, M. (2009). Information processing and its relationship to problem-solving ability among secondary school students (in Arabic). Unpublished master's thesis, Islamic University, Gaza, Palestine.
- Al-Zahrani, N. (2008). Burnout and its relationship to some personality traits among women working with people with special needs (in Arabic). Unpublished master's thesis, Umm Al-Qura University, Makkah, Saudi Arabia.
- Al-Zayoud, N. (2002). The reality of burnout among psychological and educational counselors in Zarqa Governorate, Jordan (in Arabic). *Journal of Educational Sciences - Qatar University*, 1 (1), 199-222.
- Brik, N. (2016). Problem-solving style and its relationship to future anxiety among third-year secondary school students: A field study in the city of Ouargla (in Arabic). Unpublished master's thesis, Kasdi Merbah University, Ouargla, Algeria.
- القيسي، لما. (2014). درجة الاحتراق النفسي لدى المرشدين التربويين في مدارس محافظة الطفيلة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية - الجامعة الإسلامية*، 22 (1)، 231 - 251.
- المنصوري، مصطفى. (2018). الاحتراق النفسي واستراتيجيات مواجهته لدى معلمي التعليم الثانوي. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية - جامعة بابل*، (39)، 224 - 239.
- النبهان، يحيى. (2008). العصف الذهني وحل المشكلات، عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- المراجع الأجنبية:
- Abdel Sattar, R. (2017). Problem-solving skills as a variable in the relationship between marital conflicts and depression (in Arabic). *Egyptian Journal of Clinical and Counseling Psychology - Egyptian Association of Psychotherapists*, 5 (1), 137-178.
- Abu Hammad, N. (2010). The Educational Counselor's Guide (A Field Guide) (in Arabic), (3rd ed.). Amman: Dar Alam Al-Kutub Al-Hadith.
- Al-Bahdal, D. (2014). Problem-solving skills of the psychological counselor and their relationship to their counseling performance (in Arabic). *Journal of King Saud University - Educational Sciences*, 26 (1), 221-252.
- Al-Khashan, K. (2005). The effect of presenting educational material based on constructing mathematical knowledge through problems on developing problem-solving skills and achievement in mathematics among secondary school students (in Arabic). Unpublished doctoral dissertation,

among special education teachers.
(Doctoral dissertation, University of Phoenix).

- Butler, S. K., & Constantine, M. G. (2005). Collective self-esteem and burnout in professional school Counselors. *Professional School Counseling*, 9 (1), 55-62.
- Guilford, J.P. (1986). Creative talents: Their nature, use and development. Buffalo, NY: Bearly Ltd.
- Gunduz, B. (2012). Self-efficacy and burnout in professional school counselors. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 1, (3), 1761-1767.
- Hafez, D. (2020). Problem-solving skills as a moderating variable for the relationship between work stress and burnout among a sample of human physicians (in Arabic). *Journal of Psychological Service - Ain Shams University*, 13 (13), 263-316.
- Jarar, S. (2011). Work Diligence and its Relationship to Psychological Satisfaction among Public Secondary School Principals in the Northern West Bank Governorates (in Arabic). Unpublished Master's Thesis, An-Najah National University, Nablus, Palestine.
- John, B. (2010). Perceived roles and perception experiences of elementary counselors: Suggestions for change. *Journal of Elementary School Guidance and Counseling*, 27, 216-226.
- Khalil, Y, Al-Shamali, S, and Al-Samadi, A. (2020). The level of burnout among special education teachers compared to teachers working in regular schools in Irbid Governorate and its relationship to some variables (in Arabic). *Educational Journal - Kuwait University*, 34 (135), 189-226.
- Kim, M. J., Park, Y. S., & Kwon, Y. (28, February, 2015). The Effects of Clinical Nurses' Resilience and Social Problem-Solving Ability on Burnout. *Journal of the Korea Academia-Industrial cooperation Society*, 1 (1), 6-16.
- Lent, J., & Schwartz, R. (2012). Related to Burnout among Professional Counselors. *Journal of Mental Health Counseling*, 34 (4), 355-365.
- Ozturk, Y. E. (2020). A theoretical review of burnout syndrome and perspectives on burnout models. *Bussecon Review of Social Sciences* (2687-2285), 2 (4), 26-35.
- Williams, B. J. L. (2014). A correlational analysis of burnout and job satisfaction

مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم والطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم: دراسة مقارنة

أ. فاطمة بنت محمد بن راشد الماص⁽¹⁾، د. فهد بن أحمد بن محمد النعيم⁽²⁾

(قدم للنشر في 30/4/1447؛ وقبل للنشر في 18/5/1447هـ)

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروقات في مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، والطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمحافظة الأحساء، وعلى ذلك فقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المقارن، واشتملت العينة على (112) طالبة، منهن (52) طالبة من الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، و(60) طالبة من ذوات صعوبات التعلم، حيث اختُرُن بالطريقة القصدية المتيسرة؛ ولتحقيق هدف الدراسة طُبِّق مقياس مفهوم الذات الأكاديمي على أفراد العينة، وأسفرت النتائج أن قيمة المتوسط الحسابي لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي قد بلغت درجة مرتفعة ($M=2.37$) لدى الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم؛ بينما وصلت قيمة المتوسط الحسابي لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم درجة متوسطة ($M=2.23$)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، والطالبات ذوات صعوبات التعلم على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي تُعزى لمتغير نوع الفئة لصالح الموهوبات ذوات صعوبات التعلم؛ وفي ضوء ما أسفرت عنه النتائج تم التوصية بتعزيز الدعم الموجّه للطالبات ذوات صعوبات التعلم على الصعيد الأكاديمي والاجتماعي والنفسي؛ بهدف رفع مستوى وعيهن الذاتي، وتنمية إدراكهن لكفاءاتهن وقدراتهن ومهاراتهن حتى يُمكنهن ذلك من تحقيق أداء متميز في مختلف الأنشطة والمتطلبات الدراسية.

الكلمات المفتاحية: الموهبة، مزدوجو الاستثنائية، عسر القراءة، التحصيل الدراسي.

Academic Self-Concept Among Female Students with Learning Disabilities and Gifted Female Students with Learning Disabilities: A Comparative Study

Dr. Fatimah Mohammed Rashed Almas⁽¹⁾ & Dr. Fahad Ahmed Mohammed Alnaim⁽²⁾

(Received 22/10/2025; Accepted 9/11/2025)

ABSTRACT: This study aimed to identify differences in the level of academic self-concept among gifted female students with learning disabilities and female students with learning disabilities in elementary schools in Al-Ahsa Governorate. The study adopted a comparative descriptive method, and the sample consisted of 112 students: 52 gifted students with learning disabilities and 60 students with learning disabilities. They were selected using a purposive convenience sampling method. To achieve the study's objective, the Academic Self-Concept Scale was administered to the sample. The results indicated that the mean score on the academic self-concept scale was high ($M = 2.37$) among gifted students with learning disabilities, while the mean score among students with learning disabilities was moderate ($M = 2.23$). The findings also showed statistically significant differences between the two groups on the academic self-concept scale, attributed to the category variable, in favor of gifted students with learning disabilities. In light of these results, the study recommended strengthening academic, social, and psychological support for students with learning disabilities to enhance their self-awareness and develop their understanding of their competencies, abilities, and skills. Such support can enable them to achieve stronger performance across various academic activities and requirements.

Keywords: *Giftedness, Twice-Exceptional, Dyslexia, Academic achievement.*

(1) Master's in Special Education from King Faisal University -Email: fatimahalmas1@hotmail.com

(2) Associate Professor - Department of Special Education King Faisal University- Email: faalnaim@kfu.edu.sa

(1) ماجستير في التربية الخاصة من جامعة الملك فيصل - البريد الإلكتروني:

fatimahalmas1@hotmail.com

(2) أستاذ مشارك - قسم التربية الخاصة بجامعة الملك فيصل - البريد الإلكتروني:

faalnaim@kfu.edu.sa

* (البحث مستل من رسالة ماجستير)

المقدمة

يسعى مجال التعليم في المملكة العربية السعودية إلى تحقيق أعلى معايير الجودة في تعليم الطلبة في المراحل الدراسية كافة (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، 2016)، وعلى إثر ذلك تتلقى فئة صعوبات التعلم عنايةً كبيرة؛ لكونها تمثل الإعاقة الخفية والأكثر انتشارًا من بين الفئات الأخرى؛ حيث تُقدَّر نسبة الطلبة المخدمين في برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية 7% (أبو نيان، 2021)، وقد يمتلك بعض الطلاب من فئة صعوبات التعلم مظاهر تدل على وجود موهبة؛ كتمتعهم بالذكاء العالي، القيادة، الإبداع، الفنون، التميز في مجال محدد، التفوق الدراسي (الجغيمان، 2020)، وعلى ذلك فإن مفهوم الموهبة لا يقتصر على فئة محددة من أفراد المجتمع (دبابنة والعطية، 2015)، حيث كُشِفَ عن وجود حالات تُجمع بين الموهبة والإعاقة تُقدَّر نسبتها بحوالي 20% (الملاحيم، 2021)، وقد أُطلق عليهم اسم فئة مزدوجي الاستثنائية (Twice-Exceptional Morris, 2021)، ويُعرّفهم عبدالرحمن (2019) أنهم: أولئك الطلبة الذين يجمعون بين الموهبة والإعاقة؛ كصعوبات التعلم، أو الإعاقات الحسية، أو الإعاقات الجسمية وغيرها؛ لذا فهو مفهوم واسع يشمل الموهوبين من الإعاقات المختلفة كافة، وقد

عرّف الموهوبون ذوو صعوبات التعلم أنهم: مجموعة من الطلبة الذين لديهم قدرات معرفية، وأكاديمية، وإبداعية مرتفعة، وصعوبات واضحة في عملية التعلم (Beckmann & Minnaert, 2018)، وينقسم أفراد هذه الفئة لثلاث مجموعات، هي: الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم بسيطة مع الموهبة يُظهرون أداءً أكاديميًا جيدًا؛ ومن ثم فقد يلتحقون ببرامج رعاية الموهوبين دون برامج صعوبات التعلم (Krochak & Ryan, 2007)؛ الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم شديدة مع الموهبة، وفي هذه الحالة قد لا يُتعرّف على مظاهر الموهبة التي لديهم، ومن ثم يُلحقون ببرامج صعوبات التعلم (McCoach et al., 2001)؛ الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم وموهبة ذات الأبعاد الخفية (الفئة المُقنعة) لا يُرشّحون لبرامج صعوبات التعلم، أو برامج رعاية الموهوبين؛ بسبب أن مظاهر الموهبة تخفي الصعوبة في التعلم، والصعوبات في التعلم تخفي الموهبة؛ وجرّاء ذلك فإنها تُعد من أكبر فئات الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (Brody & Mills, 1997). قد تتفاوت نسب انتشار فئة الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بناءً على مستوى الصرامة أو التساهل في استخدام أساليب التعرف مع الطلبة (Silverman, 2018)؛ حيث قُدرت النسبة بـ 3% في

هي: خبرات النجاح والفشل التي يمر بها الطالب، درجة الذكاء والقدرات العقلية، فكرة الطالب عن نفسه وتوقعاته العالية عن أدائه الأكاديمي، علاقاته الاجتماعية داخل المجتمع المدرسي، أساليب معاملة المعلم للطالب، أساليب تنشئة الوالدين، الدرجات التحصيلية، مستوى الدافعية والطموح (خنفور ولعيس، 2018؛ Duchovicova & Hošová, 2019)؛ ومن ثم فإن التأثير السلبي لأي من تلك العوامل لا يقتصر على الناحية الأكاديمية فقط؛ بل قد يؤثر على الصعدين الاجتماعي والشخصي، وهذا يظهر عن طريق مستوى تفاعل الطالب مع الأشخاص المحيطين حوله، ومدى تحكمه بحالاته الانفعالية والسلوكيات التي قد يظهرها داخل المجتمع المدرسي، وكلما كان تأثير تلك العوامل على الطالب إيجابياً، وليس لديه مشكلات على مستوى التحصيل الدراسي وفي علاقته مع أقرانه ومعلميه؛ فإن مفهومه عن ذاته الأكاديمية قد لا يتأثر بشكل سلبي. ويتألف مفهوم الذات الأكاديمي من عناصر إيجابية أو سلبية اعتماداً على المقارنات الداخلية التي يجريها الطالب بين قدراته المتدنية في جوانب محددة بمجالات أكاديمية أخرى، وفي مقارنته الخارجية بين أدائه الأكاديمي وأداء زملائه بالصف الدراسي (Maarten et al., 2015)، وأشار مارش (Marsh, 1986) (في مارش وآخرون Marsh

مدينة الرياض بالملكة العربية السعودية (البخيت وعيسى، 2012)، وفي مجتمع الولايات المتحدة الأمريكية تتراوح نسبة فئة ذوي صعوبات التعلم المقرونة بالموهبة بين 1٪ إلى 20٪ (Morrison & Rizza, 2007). ونظراً لتأثير صعوبات التعلم على النواحي النمائية والأكاديمية والاجتماعية والنفسية للفرد طوال مدة حياته (Wong, 2004)، فقد ينتج عنه تكرار تعرضهم للفشل في المراحل الدراسية؛ والذي ربما يسهم في تكوين صورة سلبية تجاه ذواتهم تنعكس في تدني مفهوم الذات الأكاديمي الذي يُعدُّ أحد الجوانب الرئيسية لمفهوم الذات العام، ومن أكثر المتغيرات ارتباطاً بالتحصيل الدراسي؛ فهو يعمل بمنزلة الدافع نحو تحقيق النجاح والتفوق (حريدي، 2020). ويُشير مفهوم الذات الأكاديمي إلى ثقة الطالبة بأدائها وفي إحرازها مستوى جيداً في تحصيلها الدراسي، وفيما تستخدمه من أساليب وإستراتيجيات تساعدها على التعلم والاستذكار والاستعداد لأداء الاختبارات؛ إضافة إلى وعيها بنقاط قوتها وضعفها، وبأهمية بذل المزيد من الجهد في الدراسة مع وجود أي ظروف أو تحديات تحول دون تحقيقها للتفوق الدراسي (الزغبى، 2020)، ويوجزه علي (2017) في مدى إدراك الطلبة وفهمهم لذواتهم كمتعلمين في وسط الميدان المدرسي. وهناك عوامل تؤثر على مفهوم الذات الأكاديمي،

التعلم، فمنهم من يحمل مفهوم ذات أكاديمي إيجابي، ومنهم من يحمل مفهوم ذات أكاديمي سلبي، ويُعزى سبب الاختلاف في نتائج الدراسات إلى عدم تجانس خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم وسماهم (Elbaum & Vaughn, 2003)، وكذلك تأثير مستويات الدعم المُقدم لهم لتجاوز تلك الصعوبات التعليمية. وتنبثق أهمية الاهتمام بمفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم إلى أنه قد يسهم في تمتعهم بالمرونة الأكاديمية التي تعني قدرة الطالب على تجاوز التأثيرات السلبية الناتجة عن الصعوبات والتحديات الدراسية التي تواجهه بشكل إيجابي وفعال (Azlina & Jamaluddin, 2010)، وفي ذلك توصلت دراسة المالكي (2021) إلى بيان العلاقة الوطيدة بين هذين المتغيرين؛ فالطالب الذي يمتلك مفهوم ذات أكاديمي إيجابي يتمتع بمرونة أكاديمية أعلى، ومن ثمَّ يكون أكثر قدرة على التكيف مع الصعوبات والضغوط التي تعترضه في المناهج الدراسية، وعند الشروع في تقديم إستراتيجيات تدريسية تقوم على أساس تنمية مهارات التفكير العليا كالترتيب على حل المشكلات فذلك قد يُسهم في تحسّن المفاهيم الذاتية لفئة صعوبات التعلم (Babazadeh et al., 2021). أما مع فئة مزدوجي الاستثنائية فقد أظهرت دراسة وانغ ونيهارت (Wang & Neihart,

et al., 2018) إلى أن المقارنة الداخلية أفضل من المقارنة الخارجية للطالب؛ لأنها تسهم في تحسين مستوى التعلم والتقدم الدراسي وتقييمه. وينبثق تأثير المقارنة الخارجية في أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يقارنون أداءهم المتدني في بعض المواد الدراسية بأداء أقرانهم الذين يحققون مستويات متقدمة، ومن ثمَّ يقل مفهومهم عن ذواتهم الأكاديمية، وهذا ما قد يحدث -أيضًا- مع فتي الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم بسيطة مع موهبة، وكذلك مع الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم المنتمين للفئة المُقنعة التي غالبًا لا يُتعرّف عليهم؛ لأن مظاهر الموهبة تخفي الصعوبة في التعلم، والصعوبات في التعلم تخفي الموهبة، فهُم على ذلك قد ينتسبون لبرامج الموهوبين، إلا أن عدم مناسبة الخدمات التربوية والإثرائية المقدمة لهم قد ينعكس سلبيًا على مفهومهم الذاتي الأكاديمي. وفي إطار ذلك أسفرت دراسة أبو زيد (2010) ومحمد وزكي (2021) عن مستوى منخفض في مفهوم الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم؛ إلا أن هناك دراسات أخرى بينت أن مستوياته عند هذه الفئة تدرج ضمن المعدلات الطبيعية للطلبة (أبو نيان والصالح، 2017)؛ في حين كشفت دراسة ميلنزر وآخرون (Meltzer et al., 2004) عن مستويات متفاوتة في مفهوم الذات الأكاديمي لدى أفراد عينتهم من فئة صعوبات

المقابل أفاد مجموعة من الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم الذين يتلقون خدمات مناسبة لازدواجية الإعاقة، أو خدمة خاصة بالموهبة عن مفهوم ذات أعلى من الذين يتلقون خدمات تهتم بجوانب ضعفهم فقط (Nielsen & Mortorff- 2010) Albert؛ وبناء ذلك فإن برامج الموهبة قد تمثل الفرصة الأمثل لبعض الطلبة من فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؛ لأنها تسهم في إظهار مواهبهم دون قيود، ومع وجود الأنشطة العملية، والتحديات، والتعلم القائم على تنفيذ المشاريع؛ مما قد يؤثر إيجاباً على سلوكهم التعليمي؛ في حين نرى أن بعض الطلبة يكونون على دراية بالمتطلبات والتوقعات المتزايدة في فصول الموهوبين؛ ومع وجود صعوبات في التعلم التي قد تعوقهم عن إنجاز المهام، فغالباً ما يُستبعدون نتيجة انخفاض الدافعية، والحساسية المفرطة، ونقص المهارات التنظيمية، والسلوكيات السلبية؛ وهذا الأمر قد يؤدي إلى انخفاض مستوى مفاهيم الذاتية (VanTassel-Baska et al., 2009). ويستمد مفهوم الذات الأكاديمي أهميته عند هذه الفئة من تأثيره المتعاظم على مجمل حياتهم (العتيبي، 2018)؛ حيث تُعدّ الخبرات الأكاديمية التي يمرون بها جزءاً مهماً في تكوينهم (الظفيري، 2014)، ومن بينها مظاهر الكمالية السلبية المنبثقة من جانب الموهبة التي قد تسهم في تشكيل مفهومهم لذواتهم الأكاديمية

(2015) مستويات عالية فيه؛ وعلى النقيض من ذلك فقد توصلت دراسة أنتشيل وآخرون (Antshel et al., 2007) إلى أن الموهوبين من ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه أظهروا معدلات قلق مرتفعة ناتجة عن انخفاض الأداء الدراسي؛ مما يؤثر -بشكل سلبي- على مفهوم الذات الأكاديمي. ونظراً لما يمتاز به الطلبة الموهوبون ذوو صعوبات التعلم من المزج بين صعوبات التعلم وما يصاحبها من تدنٍ في مستوى التحصيل الدراسي الذي من الممكن أن يؤثر على مفهومهم لذواتهم الأكاديمية (Townend, 2014)، وفي تحليهم بجانب للموهبة الذي من المحتمل أن يعمل بمنزلة آلية وقائية تدعم مفهومهم الذاتي إيجابياً (Foley-Nicpon et al., 2015)؛ وعليه أسفرت بعض الدراسات عن مستويات متدنية لمفهوم الذات الأكاديمي للموهوبين من ذوي صعوبات التعلم في المدارس (العتيبي، 2018؛ علي، 2017)؛ بسبب التوقعات الضئيلة من المعلمين تجاه قدرات الطلبة وحصرهم في قالب محدود؛ مراعاة لأوجه القصور لديهم (Missett et al. 2016)، وعدم ملائمة الوضع التعليمي في المدرسة لتلبية احتياجاتهم الأكاديمية، إضافة إلى أزمة الوسوم؛ فالتسمية قد يدركها بعضهم بطريقة منفصلة، ويكون الاهتمام على جانب دون الآخر؛ مما يولّد اضطرابات انفعالية كالقلق والاكتئاب (Lummiss, 2016). وفي

(Townend et al., 2014)، فهي تقترن بحالات القلق والتوتر التي قد تواجه الطالب (Candler, 2017)، نتيجة ما تُخلفه الضغوطات التي يتعرض لها بسبب سوء فهم حالة إعاقته (Reis & Colbert, 2004)، وفي سياق التفاعل المعقد بين قدراته المتميزة وتحدياته التعليمية التي تواجهه (Townend et al., 2014)، وفي المنافسة الدراسية مع أقرانه لتحقيق مستوى متقدم، وهذا بدوره قد يؤثر سلبًا على بلوغهم الاتزان النفسي، وقدرتهم على التكيف في البيئة الدراسية (Candler, 2017)، ولذلك يشير على (2017) إلى أهمية الاهتمام بمفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة من هذه الفئة، وذلك لمساهمتهم في تحسين القدرات الإبداعية وتطويرها؛ كالمرونة، والأصالة، والتفاصيل، والطلاقة، وفي عدم اكتشافهم مبكرًا؛ مما قد يؤدي لمضاعفة المشكلات التي تواجههم؛ كضعف الثقة بالنفس، والتدني في مفهومهم الذاتي الأكاديمي المرتبط بوعي الطلبة بمكانتهم داخل المدرسة (العتيبي، 2018). ولقد أفضت دراسة الماص والنعيم (Almas & Alnaim, 2025) إلى تحديد مجموعة من الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، وهو ما أتاح اعتماد هذه المجموعة بوصفها الأساس في اختيار عينة الدراسة الحالية؛ حيث مكّن ذلك الباحثين من الوصول إلى فئة يصعب استهدافها منهجيًا؛ الأمر الذي أتاح لهما إجراء دراسة لاحقة للتعمّق في

خصائص هذه الفئة؛ إضافة إلى مقارنتها بفئة أخرى أقل تعقيدًا (الطالبات ذوات صعوبات التعلم)؛ وبهذا تسهم الدراسة الحالية في تعزيز فهم الجوانب النفسية والأكاديمية لهاتين الفئتين.

مشكلة الدراسة

تتجلى أهمية مفهوم الذات الأكاديمي في قوة تأثيره على جوانب الشخصية الأكاديمية كافة في واقعها ومستقبلها للطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، والطالبات ذوات صعوبات التعلم؛ حيث إن التصورات الإيجابية أو السلبية التي تتبناها الطالبة عن قدراتها ومفهومها لذاتها الأكاديمية تؤثر -بشكل مباشر- على تطلّعاتها وقراراتها المستقبلية كاختيار الكلية أو الوظيفة المناسبة (Rinn et al., 2010)، وفي تكوين الصداقات، وتحقيق الإنجازات الشخصية (Nwokolo & Blessing, 2021)؛ إضافة إلى مساهمته في عملية التعلم التي قد تؤثر على الأداء الدراسي وسلوكيات الطالبة في البيئة المدرسية (Babu & Sunilkumar, 2020). وتُسهم -أيضًا- أساليب التربية التي يتلقاها الفرد أثناء إجراءات التنشئة الاجتماعية -سواء في الأسرة، أو المدرسة، أو أي مؤسسة تعليمية أخرى- في تشكيل مفهوم الذات الأكاديمي، ومن ثمّ يؤثر ذلك على مستوى الثقة بالنفس، والقدرات العقلية، والتقبل الاجتماعي، والحالة الدراسية، والذات

عندما يتلقى الطالب من فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم دعم أكاديمي وإثرائي مناسب فذلك قد يحسن من المفاهيم الذاتية الأكاديمية لديهم (AL-hroub, 2009) ومن هنا تبرز الحاجة لإجراء دراسة وصفية مقارنة للكشف عن مدى تأثير صعوبات التعلم والموهبة وتزامنها معاً على التصورات الذاتية لدى الطالبات، ولفهم الفروق المحتملة بين الفئتين وذلك لإثراء الأبعاد المعرفية لمتغير مفهوم الذات الأكاديمي.

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- ما مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمحافظه الأحساء؟
- 2- ما مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمحافظه الأحساء؟
- 3- هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0,05$ في مستوى مفهوم الذات الأكاديمي بين طالبات المرحلة الابتدائية تُعزى لاختلاف الفئة: (الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، وذوات صعوبات التعلم)؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطالبات الموهوبات

الشخصية، والسعادة، والرضا، والسلوك (جعفر، 2023). ونظرًا لما يواجه الطالبات في كلتا الفئتين من صعوبات في التعلم فمن المحتمل أن يؤثر ذلك سلبًا على ثقة الطالبة بقدراتها وإنجازها الأكاديمي (الظفيري، 2014)، وفي عدم بلوغها لمستوى ملائم من التوافق الشخصي والاجتماعي والمدرسي (محمد وزكي، 2021)؛ وبالنظر إلى الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم فإنه يُضاف لديهن جانب الموهبة الذي قد يكون له تأثير سلبي على مفهوم الذات الأكاديمي من حيث السعي للكمال الذي يقابله استبصار مرتفع للصعوبات (Townend et al., 2014)، وقد يكون التأثير إيجابيًا من حيث القدرة على تعويض تلك الصعوبات بالقدرات المرتفعة الأخرى (Foley-Nicpon et al., 2012). ولقد بينت عدة دراسات تفاوتًا في نتيجة مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم؛ فكشفت دراستا شاني وآخرون (Shany et al., 2012) وتشانغ (Zhang, 2016) عن مستوى منخفض؛ في حين بلغت مستويات مرتفعة في دراسة هولوبينين وآخرون (Holopainen et al., 2017)، وعند الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل الدراسي المنخفض في مادتي اللغة العربية والرياضيات فقد أسفرت عن تدنٍّ في مفهومهم الذاتي الأكاديمي (Maharmeh, 2018)، إلا أنه

ذوات صعوبات التعلم، والطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، والكشف عن وجود أي فروقات بينهما تُعزى لمتغير الفئة: (الموهوبات ذوات صعوبات التعلم - وذوات صعوبات التعلم).

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة فيما يأتي:

الأهمية النظرية

تكمن أهمية الدراسة في مناقشة متغير من متغيرات علم النفس المتمثل بمفهوم الذات الأكاديمي الذي يُعدُّ بمنزلة المحرك الأساسي في النهوض بالطالبة نحو التقدم الدراسي، وزيادة مستوى الدافعية والطموح، كما ستثري الدراسة الجانب النظري حول مفهوم الذات الأكاديمي من عينة الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، وذوات صعوبات التعلم؛ لإدراك أهميته في تحسين مستوى أدائهن في المدرسة.

الأهمية التطبيقية

يؤمل أن تسهم نتائج الدراسة في تحفيز القائمين على العملية التعليمية لتحسين طرق لتنمية مفهوم الذات الأكاديمي وتطويرها، والعمل على إنشاء بيئة مدرسية تفاعلية بناءً على إمكانات الطالبات من تعزيز قدراتهن، والعيش في ظل حياة ناجحة بالمستقبل؛ إضافة إلى توجيه نظر الباحثين في ميدان التربية الخاصة لتطوير أفكار

بحثة تهتم بفئتي الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، وذوات صعوبات التعلم لدعم الجوانب النفسية والأكاديمية. حدود الدراسة

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1445هـ (2023-2024م).

الحدود المكانية: مدارس المرحلة الابتدائية الملحق بها برنامج صعوبات التعلم التابعة لإدارة التعليم بمحافظة الأحساء.

الحدود البشرية: تمثلت في فئتي الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، وذوات صعوبات التعلم في الصفين الرابع والخامس من المرحلة الابتدائية.

مصطلحات الدراسة

مفهوم الذات الأكاديمي: فهم الطالب وإدراكه لنفسه من حيث قدرته على التحصيل، وأداء الواجبات الأكاديمية، وتحمل مسؤولياته الصفية بالمقارنة مع أقرانه الذين لديهم القدرة على أداء المهام نفسها، وفي مدى إدراكه لمجالات القوة لديه، ووضوح رؤيته المستقبلية (الريموني، 2008)، ويُعرّف إجرائياً أنه: انطباعات الطالبة عن مستواها الأكاديمي، وتحصيلها الدراسي في الوقت الراهن، وتصوراتها لمستقبلها، ومدى إدراكها لتأثير الصعوبات التعلمية، والازدواجية في الإعاقة على مستوى ثقتها بقدراتها الأكاديمية وعلى نموها الشخصي والاجتماعي؛ والذي

يمكن تحديده عن طريق الدرجة التي ستحصل عليها الطالبات من فئة الموهوبات ذوات صعوبات التعلم ونظيراتهم الطالبات ذوات صعوبات التعلم في استجابتهن إلى مقياس مفهوم الذات الأكاديمي.

الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم
ويندرج تحت ذلك ثلاثة مصطلحات كالآتي:

الموهبة: "استعداد وقدرات ذهنية وشخصية اجتماعية تؤهل الفرد لإنجاز وأداء متميز عن أقرانه في مجال أو أكثر" (الجغيمان، 2018، ص.59)، وتُعرف إجرائيًا على أنها: قدرة عقلية فائقة، وخصائص سلوكية منبئة بوجود سمات متفردة واستثنائية تُحقق عن طريقها الطالبة تقدّمًا دراسيًا متفوقًا مقارنةً بزميلاتها من الفئة العمرية نفسها. **الطالبات ذوات صعوبات التعلم:** هي الطالبة التي تُظهر انخفاضًا ملحوظًا في المهارات الأكاديمية والنمائية؛ مما يعوقها في مجاراة أقرانها في التحصيل الدراسي دون أن يُعزى ذلك إلى وجود إعاقة أخرى، أو ظروف أسرية مؤثرة (وزارة التعليم، 2020)، ويعرّفن إجرائيًا أنهن: الطالبات اللاّتي حُدّدن مُسبقًا من قبل معلمة صعوبات التعلم في المدرسة، ويتلقين خدمات التربية الخاصة في غرفة مصادر التعلم في مدارس التعليم العام، ولديهن صعوبات في واحدة أو أكثر في المواد الأكاديمية الأساسية؛ كالقراءة،

أو الكتابة، أو الرياضيات.

الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم: هن الطالبات اللاّتي يُحقّقن أداء مرتفعًا في اختبارات الذكاء، ويبدّين مظاهر للموهبة وقدرات عقلية متميزة، ولديهن صعوبات في التعلم تجعل تحقيق بعض جوانب التكيف الأكاديمي أمرًا صعبًا لهن؛ لذلك هن بحاجة إلى تظافر العاملين كافة لتقديم المساعدة المتخصصة (الزغول والصمادي، 2015)، ويُعرّفن إجرائيًا أنهن: الطالبات ذوات صعوبات التعلم اللاّتي حُدّدن مُسبقًا من قبل معلمة صعوبات التعلم في المدرسة، ويتلقين خدمات التربية الخاصة في غرفة مصادر التعلم في مدارس التعليم العام، ولديهن صعوبات في واحدة أو أكثر في المواد الأكاديمية الأساسية؛ كالقراءة أو الكتابة أو الرياضيات؛ في حين يتمتعن بتحصيل دراسي عالٍ يصل لنسبة 90% فما فوق، ودرجة معيارية فوق المتوسط على قائمة تقدير المعلم للخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ويمتلكن قدرات عقلية أعلى من المتوسط تصل لدرجة 110 فما فوق في أدائهن على اختبار رافين للذكاء المصفوفات المتتابعة الملونة. وعند تعيين الأدوات المستخدمة في الكشف عن فئة الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم فقد اتّبعنا منهجية شمولية علمية تقوم على أساس

الفردية، وتقييم مكانم الضعف ونقاط القوة (الجعيان، 2020)، ومن ثمَّ تمثلت الأدوات الإجرائية في: التحصيل الدراسي العام، واختبار رافين للذكاء المصنفات المتابعة الملونة أدوات كمية، وقائمة تقدير المعلم للخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم الأداة التقديرية، ومن المصادر التي تبنت تلك المعايير في الكشف عن مجالات الموهبة (2016 ،

McBee et 'Hernández-Torrano & Tursunbayeva National Association for Gifted 'al., 2014 (Children, 2015).

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المقارن الذي عن طريقه يمكن إجراء مقارنات بين أفراد العينة فيما يخص متغيرات الدراسة للتعرف على أوجه الشبه والاختلاف بينها (قنديلجي والسامرائي، 2009).

مجتمع الدراسة

تكوّن المجتمع في الدراسة الحالية من الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الصفين الرابع والخامس بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الأحساء، وقد اختيرت بسبب سهولة الوصول لعينة الدراسة فيها، وحيث إنها تعد من المجتمعات المتنوعة ثقافياً التي تجمع بين المناطق الريفية والقرى والحوضر، وتمتاز بمعدل مرتفع في عدد السكان. ولقد بلغ عدد الطالبات (275) طالبة في

(30) مدرسة حكومية ملحقة بها برنامج صعوبات تعلم تتبع لإدارة التعليم بمحافظة الأحساء، وشملت قطاع الهفوف، والمبرز، والقرى الشرقية، وهو ما يُمثل (75٪) من المجموع الكلي للمدارس الحكومية للمرحلة الابتدائية الملحق بها برنامج لصعوبات التعلم اللاتي بادرت بتقديم بيانات متعلقة عن وجود طالبات ذوات صعوبات التعلم يتمتعن بتحصيل دراسي مرتفع.

عينة الدراسة

تتمثل العينة في الدراسة الحالية في الطالبات ذوات صعوبات التعلم، والطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم؛ حيث حُدِّدت عينة الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم استناداً إلى معايير محددة وُضِّحت في الفقرة التالية، وذلك بالاعتماد على نتائج الكشف الواردة في دراسة الماص والنعيم & Almas (Alnaim, 2025)، وبلغ مجموع أفراد عينة الدراسة (112) طالبة؛ منهن (60) طالبة من فئة صعوبات التعلم اللاتي تراوحت أعمارهن الزمنية ما بين (9-11) سنة، و(52) طالبة من فئة الموهوبات ذوات صعوبات التعلم بلغت أعمارهن الزمنية ما بين (8-11) سنة، وجرى اختيار كليهما بالطريقة القصصية المتيسرة التي تقتصر على اختيار أفراد معينين ذوي معايير محددة تُلبي متطلبات البحث، وغالباً يُلجأ لهذه النوع من العينات في ميادين

التربية الخاصة لعدم توافر العدد الكافي من الأفراد فيها (الروسان، 2014).

معايير اختيار عينة الدراسة لفئة الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم

1- أن تكون الطالبة منتسبة رسميًا لبرنامج صعوبات التعلم في المدارس الحكومية للمرحلة الابتدائية، وذلك بعدما أُخذت موافقة ولي الأمر، وأجريت الاختبارات التشخيصية اللازمة للتحقق من وجود صعوبة في التعلم في مادتي الرياضيات، أو لغتي، أو كليهما.

2- أن تكون ملتزمة بأحد الصفين الرابع أو الخامس في المدارس الحكومية للمرحلة الابتدائية الملحق بها برنامج صعوبات التعلم.

3- ألا يتجاوز العمر الزمني أكثر من 11 عامًا ليتوافق مع المعايير المحددة في اختبار رافين للذكاء المصنفات المتتابعة الملونة، وبلغ العمر الزمني لعينة الدراسة الحالية من الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم ما بين (8-11) سنة.

4- أن تحتاز اختبار البطارية الثلاثية في التعرف على فئة الموهوبات ذوات صعوبات التعلم والمحددة في الدراسة الحالية التي تضم:

• نسبة في التحصيل الدراسي تصل إلى 90% فما فوق، وهي تعبر عن التفوق الدراسي الذي يعد مجالاً من مجالات الموهبة عند الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات

التعلم؛ ولمراقبة الأداء على أطول مدة زمنية ممكنة حُدد عامان دراسيان سابقان كما جاء في إجراءات التعرف على فئة الاستثنائية المزدوجة في الجغيمان (2020)، وحتى تُغطى المدة الزمنية المطلوبة في البحث جرى تعيين نتيجة الصفين الثاني والثالث الابتدائي لطالبات الصف الرابع الابتدائي، وتعيين نتيجة الصفين الثالث والرابع الابتدائي لطالبات الصف الخامس الابتدائي.

• درجة تصل إلى أعلى من المتوسط على قائمة تقدير المعلم للخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

• تطبيق اختبار رافين للذكاء المصنفات المتتابعة الملونة على أفراد العينة؛ لأنه يمثل الصورة الأنسب في الاستخدام مع فئات التربية الخاصة، مع اجتياز درجة ذكاء تصل إلى 110 وأعلى؛ حيث تمثل تلك الدرجة في سياق هذه الدراسة مؤشراً على التميز العقلي الإجرائي.

وقد استندت دراستا الصاوي (2020) ومتولي (2021) على اتباع النهج ذاته في تحديد الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، بتطبيق أسلوب قياس وتعيين درجة اجتياز مماثلة في اختبار رافين للذكاء المصنفات المتتابعة الملونة. معايير اختيار عينة الدراسة لفئة الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

1- أن تكون الطالبة منتسبة رسميًا لبرنامج صعوبات التعلم في المدارس الحكومية للمرحلة الابتدائية، وذلك بعدما أخذت موافقة ولي الأمر، وأجريت الاختبارات التشخيصية اللازمة للتحقق من وجود صعوبة في التعلم في مادتي الرياضيات، أو لغتي، أو كليهما.

2- أن تكون ملتحنة بأحد الصفين الرابع أو الخامس في المدارس الحكومية للمرحلة الابتدائية الملحق بها برنامج صعوبات التعلم.

أداة الدراسة

مقياس مفهوم الذات الأكاديمي

وصف المقياس

بنى الباحثان المقياس للتعرف على مستوى مفهوم الذات الأكاديمي للطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، وذوات صعوبات التعلم في الصفين الرابع والخامس بالمرحلة الابتدائية، وقد رُوعي أن تُركز عبارات المقياس على بيان استكشاف فكرة الطالبة عن ذاتها ومستواها الدراسي بين زميلاتها، ومدى تأثير مُعاملة المعلم على ذلك داخل المدرسة، كما يشمل الكشف عن فكرة الطالبة عن إنجازاتها الأكاديمية ورؤيتها لمستقبلها اللاحق. وتكوّن المقياس في صورته النهائية من 26 عبارة، وأُعتمد المدرج الثلاثي Likert في تقدير الاستجابات، وقد حُددت الأوزان للعبارات الإيجابية، وهي: (دائمًا=3

أحيانًا=2 أبدًا=1)، وللعبارات السلبية: (دائمًا=1 أحيانًا=2 أبدًا=3)، ولحساب الدرجة الكلية تُجمع الدرجات لكل عبارات المقياس، وأعلى درجة تصل إلى (77) وأقل درجة هي (34)، وتحددت العبارات الإيجابية في المقياس بالآتي: (1-2-4-5-7-9-10-13-15-16-18-19-21-22-24-25)، أما العبارات السلبية فهي: (3-6-8-11-12-14-17-20-23-26).

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة

استُخرجت إجراءات الصدق والثبات لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي باستخدام [SPSS] Statistical Package for the Social Sciences، وقد طُبِّقت الأداة على العينة الاستطلاعية التي اشتملت على (163) طالبة تمثل أفراد المجتمع ومن خارج العينة الأساسية، وتُحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، وأوضحت النتائج أن بعض العبارات دالة عند مستوى دلالة (0,01)، وبعضها دال عند مستوى (0,05)، مما يعني اتساق مفردات المقياس ودرجته الكلية؛ وللتأكد من صلاحية محتوى المقياس عُرض على عشرة محكمين في مجال التربية الخاصة والموهبة، وأُجريت التعديلات اللغوية اللازمة، واستُبعدت العبارات التي حققت نسبة اتفاق أقل من 80%؛ وللتحقق من ثبات المقياس استُخدمت معادلة ألفا كرونباخ، وبلغت قيمته

0,763 وهي قيمة تدل على ثبات مقبولة تجعلها صالحة للتطبيق الميداني. وتحليل نتائج أسئلة الدراسة استخدم معامل ارتباط بيرسون، ومعامل ألفا كرونباخ، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) للعينات المستقلة.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطالبات الموهوبات

ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمحافظه الأحساء؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب لعبارات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمحافظه الأحساء، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول (1):

الجدول (1) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمحافظه الأحساء

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	المستوى
1	أعرف نقاط قوتي في المواد الدراسية	2,33	0,47	16	متوسط
2	أشعر أن قدراتي أعلى من كثير من زميلاتي ذوات صعوبات التعلم	2,31	0,70	18	متوسط
3	أشعر بالتوتر عندما توجه لي المعلمة سؤالاً أمام زميلاتي بالصف	1,81	0,77	26	متوسط
4	أستطيع تقديم المساعدة لزميلاتي في بعض المواد الدراسية	2,65	0,48	4	مرتفع
5	أستطيع الحصول على درجات مرتفعة إذا بذلت جهداً دراسياً عالياً	2,58	0,50	5	مرتفع
6	زميلاتي يسخرن من مستواي الدراسي	2,48	0,73	6	مرتفع
7	أفهم ما أقرأ بسهولة	2,46	0,50	8	مرتفع
8	أدائي بالمدرسة ضعيف مقارنة بزميلاتي في الصف	2,37	0,69	15	مرتفع
9	أستطيع التعبير بوضوح عن آرائي في مشاركاتي الصفية	2,37	0,60	14	مرتفع
10	أستطيع طرح أفكار جيدة في المدرسة	2,17	0,76	23	متوسط
11	أواجه صعوبة في عرض أعمالي المدرسية أمام الطالبات	2,04	0,86	25	متوسط
12	أشعر بالإحباط من المدرسة	2,42	0,72	13	مرتفع
13	أشعر أن الأداء الجيد في المدرسة سيفيدني في المستقبل	2,69	0,51	2	مرتفع
14	أواجه صعوبة في أداء معظم المهام الدراسية	2,21	0,72	21	متوسط
15	أفهم شرح المعلمة بسرعة وسهولة	2,42	0,54	12	مرتفع
16	أشعر أنني أتمتع بمستوى عالٍ من الذكاء	2,46	0,50	7	مرتفع
17	أشعر أنني ضعيفة في التحصيل الدراسي	2,29	0,70	19	متوسط
18	أشعر أن قدراتي أعلى من كثير من زميلاتي بالصف	2,08	0,71	24	متوسط

تابع / الجدول (1)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	المستوى
19	أجتهد في المذاكرة لأداء اختبراتي	2,69	0,54	3	مرتفع
20	أترك الواجب أو السؤال الصعب الذي يتطلب جهداً وتفكيراً مضاعفاً	2,44	0,73	11	مرتفع
21	أتوقع أنني سأكون شخصية ناجحة و متميزة في المستقبل	2,77	0,43	1	مرتفع
22	لدي حب استطلاع وقراءة موضوعات جديدة	2,44	0,67	10	مرتفع
23	أحصل على درجات منخفضة	2,31	0,61	17	متوسط
24	أستطيع التغلب على الصعوبات العلمية التي تواجهني في بعض المواد الدراسية	2,44	0,57	9	مرتفع
25	أستطيع الإجابة عن الأسئلة التي تطرح بالصف	2,25	0,52	20	متوسط
26	أنسى كثيراً ما تعلمته في المدرسة	2,19	0,72	22	متوسط
المتوسط العام للمقياس		2,37	0,27	مرتفع	

الذاتي الأكاديمي؛ والذي كان من بين أفراد عينتهم ثلاثة طلبة لديهم صعوبات تعلم في القراءة مع موهبة؛ ومع دراسة أولينشاك (Olenchak, 2009) الذي أفصح عن تحسُّن ملحوظ في مفهوم الذات لدى فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم نتيجة إلحاقهم ببرنامج إرشادي نفسي. ويرجع سبب التوافق بين الدراسة الحالية والدراستين السابقتين إلى تمتع فئة الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم في الدراسة الحالية بتحصيل دراسي مرتفع يصل إلى نسبة 90% فما فوق، وهذا يُعد مؤشراً دالاً لبلوغ مستوى عالٍ في مفهوم الذات الأكاديمي لديهم، ويتماشى مع نموذج التأثيرات المتبادلة الذي ينصُّ على أن مستوى مفهوم الذات الأكاديمي يُعدَّ منبئاً بالدرجات التحصيلية في المواد الدراسية لدى الطلبة (Marsh et al., 2018)، إضافة إلى ما أسفرت عنه نتيجة الدراسة الحالية من مدى وعي الطالبة من فئة الموهوبات ذوات

يتضح من الجدول (1) أن مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمحافظته الأحساء جاء بمستوى مرتفع؛ حيث بلغ متوسط استجابة عينة الدراسة على عبارات المقياس (2,37) بانحراف معياري قدره (0,27)؛ مما يدل على أن الطالبة من فئة الموهوبات ذوات صعوبات التعلم تتمتع بإدراك عالٍ حول قدراتها الأكاديمية وتفوقها الدراسي، ولديها تصورات واضحة حول مستقبلها اللاحق، وقادرة على تحمل مسؤولياتها الدراسية نتيجة معرفتها بنقاط القوة لديها، وذلك مع عدم معرفتها بتشخيص حالتها، ومن ثَمَّ فإن مظاهر الموهبة تؤثر -بشكل إيجابي- على مفهوم الذات الأكاديمي. واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة وانغ ونيهارت (Wang & Neihart, 2015) اللذين أشارا إلى تمتع الطلبة من فئة مزدوجي الاستثنائية بدرجة عالية في تصوراتهم لمفهومهم

والنفسية التي خلفتها الإعاقة تمثل دورًا بارزًا في تدني مستوى مفهوم الذات الأكاديمي، خاصةً العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة؛ فلها الدور الأكبر في تذبذب مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى فئة مزدوجي الاستثنائية كما أشار تاونيند وبراون (Townend & Brown, 2016)؛ إضافة إلى تغلغل مشاعر التوتر والإحباط وتكرار الفشل الدراسي، فهذا قد يكون المسبب الآخر وراء تدني مستوى هذا المتغير لدى بعض الحالات من هذه الفئة؛ فضلًا عن استبصار بعض من الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم لنقاط ضعفهن؛ ونتيجةً لذلك فقد تتولد لديهنّ خاصية الكمالية السلبية التي قد يكون لها تأثير سلبي على المفهوم الذاتي الأكاديمي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمحافظه الأحساء؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب لعبارات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمحافظه الأحساء، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول (2):

صعوبات التعلم وإدراكها لذاتها أكاديميًا، وذلك عن طريق ما تتحلى به من درجة ذكاء عالية وخصائص للموهبة؛ مما يسهم بدوره في ارتفاع مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لديهن، وقد يُعزى -أيضًا- السبب إلى تغير أنظمة التعليم في الوقت القريب، والتركيز المضاعف على دعم المتفوقين دراسيًا وزيادة الاهتمام بهم؛ لكونها تُعد مجالًا من مجالات الموهبة كما أشار الجغيمان (2020)، وفي تشجيعهن على مواصلة تقدمهن الدراسي، وتبني اتجاهات إيجابية نحوهن من قبل المعلمات في المدرسة؛ وكل هذا مما قد يُعزز مفهومهن عن ذواتهن الأكاديمية. وهذا ما أكدت عليه -أيضًا- دراسة تاونيند وبندرغاست (Townend & Pendergast, 2015). واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة فولي نيكسون وآخرون (Foley-Nicpon et al., 2015) في استشهادهم بمعدلات متوسطة لمفهوم الذات الأكاديمي عند فئة مزدوجي الاستثنائية؛ ومع دراسات (العتيبي، 2018؛ علي، 2017؛ 2009؛ Kauder، 2015؛ Townend & Pendergast, 2016) التي أسفرت عن معدلات منخفضة لفئة مزدوجي الاستثنائية في مفهوم الذات الأكاديمي، واشتملت عينتهم على بعض الأفراد الذين لديهم صعوبات في التعلم مع موهبة، ويمكن أن تُعزى ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة إلى أن التأثيرات الاجتماعية

الجدول (2) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمحافظة الأحساء

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	المستوى
1	أعرف نقاط قوتي في المواد الدراسية	2,12	0,67	14	متوسط
2	أشعر أن قدراتي أعلى من كثير من زميلاتي ذوات صعوبات التعلم	2,45	0,65	6	متوسط
3	أشعر بالتوتر عندما توجه لي المعلمة سؤالاً أمام زميلاتي بالصف	1,73	0,82	26	متوسط
4	أستطيع تقديم المساعدة لزميلاتي في بعض المواد الدراسية	2,42	0,72	7	مرتفع
5	أستطيع الحصول على درجات مرتفعة إذا بذلت جهداً دراسياً عالياً	2,50	0,62	4	مرتفع
6	زميلاتي يسخرن من مستواي الدراسي	2,48	0,72	5	مرتفع
7	أفهم ما أقرأ بسهولة	2,10	0,60	15	مرتفع
8	أدائي بالمدرسة ضعيف مقارنة بزميلاتي في الصف	2,10	0,73	17	مرتفع
9	أستطيع التعبير بوضوح عن آرائي في مشاركاتي الصفية	2,20	0,68	13	مرتفع
10	أستطيع طرح أفكار جيدة في المدرسة	2,03	0,71	22	متوسط
11	أواجه صعوبة في عرض أعمالي المدرسية أمام الطالبات	2,00	0,78	23	متوسط
12	أشعر بالإحباط من المدرسة	2,22	0,78	12	مرتفع
13	أشعر أن الأداء الجيد في المدرسة سيفيدني في المستقبل	2,68	0,5	3	مرتفع
14	أواجه صعوبة في أداء معظم المهام الدراسية	2,05	0,67	20	متوسط
15	أفهم شرح المعلمة بسرعة وسهولة	2,22	0,64	11	مرتفع
16	أشعر أنني أتمتع بمستوى عالٍ من الذكاء	2,35	0,58	9	مرتفع
17	أشعر أي ضعيفة في التحصيل الدراسي	2,08	0,74	18	متوسط
18	أشعر أن قدراتي أعلى من كثير من زميلاتي بالصف	1,98	0,68	24	متوسط
19	أجتهد في المذاكرة لأداء اختبراتي	2,73	0,45	1	مرتفع
20	أترك الواجب أو السؤال الصعب الذي يتطلب جهداً وتفكيراً مضاعفاً	2,05	0,72	21	مرتفع
21	أتوقع أنني سأكون شخصية ناجحة ومتميزة في المستقبل	2,72	0,52	2	مرتفع
22	لدي حب استطلاع وقراءة موضوعات جديدة	2,23	0,74	10	مرتفع
23	أحصل على درجات منخفضة	2,05	0,57	19	متوسط
24	أستطيع التغلب على الصعوبات التعليمية التي تواجهني في بعض المواد الدراسية	2,38	0,64	8	مرتفع
25	أستطيع الإجابة عن الأسئلة التي تطرح بالصف	2,10	0,60	16	متوسط
26	أنسى كثيراً ما تعلمته في المدرسة	1,88	0,69	25	متوسط
المتوسط العام للمقياس		2,23	0,31	متوسط	

عينة الدراسة على عبارات المقياس (2,23) بانحراف معياري قدره (0,31). وما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتيجة حول فئة الطالبات ذوات صعوبات التعلم لمفهوم الذات الأكاديمي

يتضح من الجدول (2) أن مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمحافظة الأحساء جاء بمستوى متوسط؛ حيث بلغ متوسط استجابة

المتوسطة، وتجدر الإشارة هنا إلى أن أكثر الأسباب شيوعاً وتأثراً بتدني مفهوم الذات الأكاديمي عند فئة صعوبات التعلم يتمثل بتكرار حدوث الفشل الدراسي. وتختلف النتيجة مع دراسة دايسون (Dyson, 2003) التي بينت مستويات مرتفعة لمفهوم الذات الأكاديمي لدى الأفراد من فئة صعوبات التعلم؛ لأن الدراسة أُجريت في بيئة غير تنافسية وبين أفراد العائلة؛ فالطالب يقارن أداؤه بأداء إخوته. وتختلف مع نتائج دراسات (أبو زيد، 2010؛ حريدي، 2020؛ خنفور ولعيس، 2018؛ Polychroni et al., 2006) التي أسفرت عن نسب منخفضة لمفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. ويعود سبب الاختلاف في النتائج إلى تغير الحدود المكانية بين الدراسة الحالية ودراسة دايسون (Dyson, 2003) والذي أسفر عن دورٍ ذي تأثير مهم في ارتفاع درجة مفهوم الذات الأكاديمي لدى أفراد عينتهم؛ لأن المقارنة التي يجريها الطالب من فئة صعوبات التعلم بين أدائه الدراسي وأداء الآخرين من حوله في بيئة تنافسية كالمدرسة، أو غير تنافسية كالمنزل تؤثر - بشكل مباشر - إيجاباً أو سلباً على مفهوم الذات الأكاديمي للطلاب. وتُعزى نتيجة الدراسة الحالية إلى أن الطالبة من فئة صعوبات التعلم قد تُدرك - أحياناً - قدراتها الأكاديمية التي تمتلكها؛ التي تحقق لها الرضا عن

يتفق مع دراسة الخوالدة (2017)، ودراسة صوالحة (2013) اللتين كشفتتا عن قيمة متوسطة في مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ويُعزى ما توصلت إليه نتيجة الدراسة الحالية إلى الدعم التعليمي الذي تتلقاه الطالبة من فئة صعوبات التعلم، وذلك عن طريق التسهيلات والمعينات التي تتكفل وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية بتقديمها لها؛ إضافة إلى تطور خبرة معلمات التعليم العام والتربية الخاصة، وزيادة وعي أفراد المجتمع والإدارة المدرسية والطالبات بصعوبات التعلم؛ مما قد يسهم في تحسُّن اتجاهاتها نحو المنظومة التعليمية بها فيها تحصيلها في المواد الدراسية، ومن ثمَّ ينعكس بإيجابية مقبولة على المفهوم الذاتي الأكاديمي للطالبة من فئة صعوبات التعلم في المدرسة. وتختلف الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة؛ حيث إن النتيجة في دراسة هولوبينين وآخرون (Holopainen et al., 2017) كشفت عن مستويات متفاوتة لمفهوم الذات الأكاديمي لفئات صعوبات التعلم المختلفة؛ فقد بلغت الدرجة الأعلى لفئة صعوبات التعلم في القراءة والرياضيات معاً، والدرجة الأدنى لفئة صعوبات التعلم في الرياضيات، وتُعزى هذه النتيجة إلى أن الطالبة من هذه الفئة حصلوا على معدلات دراسية منخفضة في سنوات الدراسة كافة في المرحلة

دالة إحصائية عند مستوى $0,05 \leq \alpha$ في مستوى مفهوم الذات الأكاديمي بين طالبات المرحلة الابتدائية تُعزى لاختلاف الفئة: (الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، وذوات صعوبات التعلم)؟

للإجابة عن هذا السؤال أجرى الباحثان اختبار (ت) للعينات المستقلة لتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($0,05 \leq \alpha$) في استجابات عينة الدراسة، وذلك في مقياس مستوى مفهوم الذات الأكاديمي بين طالبات المرحلة الابتدائية وفقاً لاختلاف الفئة: (الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، وذوات صعوبات التعلم)، وجاءت النتائج كما هي مبينة في الجدول (3):

الجدول (3) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة حول مستوى مفهوم الذات الأكاديمي بين طالبات المرحلة الابتدائية وفقاً لاختلاف الفئة: (الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، وذوات صعوبات التعلم)

المقياس	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	حجم الأثر
مفهوم الذات الأكاديمي	الموهوبات ذوات صعوبات التعلم	52	2,37	0,27	2,630	0,01	0,48
	ذوات صعوبات التعلم	60	2,23	0,31			

الدراسة في مقياس مستوى مفهوم الذات الأكاديمي بين طالبات المرحلة الابتدائية تُعزى لاختلاف الفئة: (الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، وذوات صعوبات التعلم)، وكانت الفروق لصالح الطالبات الموهوبات ذوات

مستواها الدراسي؛ إلا أنه ومع ذلك فإن صعوبات التعلم كإعاقة تتراوح بين الدرجة البسيطة حتى الشديدة ومع زيادة حدتها لها تأثيرها السلبي الذي قد يؤثر على إدراك الطالبة لقدراتها التحصيلية الدراسية، وتحقيقها لدرجات مرتفعة؛ ولهذا بلغت درجة مفهوم الذات الأكاديمي عند الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الدراسة الحالية درجة متوسطة؛ ومع تلقي الطالبة الدعم من المسؤولين في المدرسة الذي يزرع فيها تصورات ذاتية أكاديمية ذات مستوى مقبول إلا أن هناك بعض العوامل والمسببات التي تتعارض وتؤثر -بشكل مباشر- على تلك التصورات ويقلل من مستوياتها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق

يوضح الجدول (3) أن قيمة الدلالة لاختبار (ت) في مقياس مستوى مفهوم الذات الأكاديمي بين طالبات المرحلة الابتدائية جاءت أقل من ($0,05$)؛ مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0,05 \leq \alpha$) في استجابات عينة

صعوبات التعلم ذات المتوسط الحسابي الأعلى. وتُعزى النتيجة إلى أن الطالبة من فئة الموهوبات ذوات صعوبات التعلم قادرة على تعويض مجالات الصعوبة في التعلم لديها بقدراتها المرتفعة التي تملكها، ومن ثمَّ فإن سمات الموهبة التي تظهرها الطالبة والمتمثلة في تحقيقها التفوق الدراسي، وبلوغها درجة ذكاء عالية تصل 110 وأعلى، ومع امتلاكها لخصائص الموهبة مما يكسبها المزيد من الثقة بقدراتها ومهاراتها، وفي قرارة نفسها فهي مُدركة لتمييزها وتفوقها الدراسي؛ مما يؤثر إيجاباً على مستوى مفهومها الذاتي الأكاديمي، وقد يكون لدعم المعلمات في المدرسة والأسر في المنزل لما يلاحظونه من تفوق دراسي أثر كبير يرتقي بالمفهوم الذاتي الأكاديمي لدى الطالبة من هذه الفئة؛ في حين أن الطالبات ذوات صعوبات التعلم قد يعانين مما تحدته الإعاقة من آثار نفسية واجتماعية تتمثل في انخفاض الثقة بالنفس، وضعف القدرة على بناء علاقات اجتماعية فعالة مع القرينات؛ مما قد يؤثر على تطور مفهومهن الذاتي الأكاديمي.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة قُدمت التوصيات الآتية:

1- رعاية مظاهر الموهبة لدى الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم بتطبيق خطط إثرائية تبرز نقاط القوة الأكاديمية والإبداعية لديهن.

2- بناء وعي ذاتي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم عن طريق تقديم جلسات تدريبية حول الذات مع ربط مهاراتهن ونقاط قوتهن بنجاحات ملموسة في التحصيل الدراسي.

3- الحرص على تقديم تدخلات تربوية وعلاجية مستمرة، وتفعيل دور برامج الإرشاد النفسي لرفع مستوى مفهوم الذات الأكاديمي، والحد من آثار صعوبات التعلم للطالبات من كلتا الفئتين.

المقترحات البحثية

1- دراسة نوعية تكشف عن العوامل والتصورات المؤثرة في مفهوم الذات الأكاديمي لدى فئتي الطالبات ذوات صعوبات التعلم، والموهوبات ذوات صعوبات التعلم والتعرف على الفروقات بينهما.

2- دراسة العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي ومفهوم الذات الاجتماعي أو المرونة الأكاديمية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم، أو الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

المراجع

المراجع العربية

أبو زيد، هيثم. (2010). مفهوم الذات الأكاديمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم داخل غرف المصادر والطلبة العاديين في

- الإعاقة مزدوجو الاستثنائية "مواهب مخفية" (ص ص 1-307). مكتبة جرير.
- الجعيان، عبد الله. (2018). *الدليل الشامل لتخطيط برامج تربية الطلبة ذوي الموهبة. العبيكان.*
- حريدي، إيناس. (2020). *مفهوم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (دراسة عيادية على حالات من تلاميذ المرحلة الابتدائية). [رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر-بسكرة-]. جامعة محمد خيضر بسكرة المستودع المؤسسي.*
- خنفور، هشام، ولعيس، إسماعيل. (2018). *علاقة صعوبات تعلم القراءة بمفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي دراسة مقارنة بين القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة من ابتدائيات ولاية الوادي. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 7(6)، 151-172.*
- الحوالة، محمد. (2017). *الفروق في مستوى الذات الأكاديمي بين الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في منطقة عسير. مجلة كلية التربية، 17(4)، 141-176.*
- محافظة عجلون بالأردن: دراسة مقارنة. *مجلة الإرشاد النفسي، 27(2)، 88-114.*
- أبو نيان، إبراهيم. (2021). *صعوبات التعلم من التاريخ إلى الخدمات. مطابع دار جامعة الملك سعود للنشر.*
- أبو نيان، إبراهيم، والصالح، نهي. (2017). *أثر إستراتيجية التصحيح الذاتي على أداء تلميذات الصف الرابع الابتدائي اللاتي لديهن صعوبات تعلم في الإملاء، وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 5(20)، 30-66.*
- البخيت، صلاح الدين، وعيسى، يسري. (2012). *دراسة مسحية للكشف عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ببرامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 13(4)، 332-307.*
- جعفر، طه. (2023). *التفكير الإيجابي كما يدركه الأطفال ذوي قصور الانتباه وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي لديهم. مجلة كلية التربية، 20(117)، 906-942.*
- الجعيان، عبد الله. (2020). *مزدوجو الاستثنائية "مواهب مخفية". عبد الله بن محمد الجعيان، وعلا بنت محيي الدين أبو سكر (محرر)، الموسوعة الشاملة في*

- دبابنة، خلود، والعطية، أسماء. (2015، مايو-19-21). *الأطفال الموهوبون ذوو صعوبات التعلم اكتشاف تدخل ورعاية تحديات وممارسات* [عرض ورقة]. المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين- تحت شعار "نحو إستراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين"، جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- الروسان، فاروق. (2014). *تصميم البحث في التربية الخاصة*. دار الفكر ناشرون وموزعون.
- الريموني، هيثم. (2008). *أثر البرامج التدريبية لذوي صعوبات التعلم في الإنجاز الدراسي ومفهوم الذات*. دار الحامد للنشر والتوزيع.
- الزغبى، أمل. (2020). *أثر برنامج تدريبي قائم على نظرية تقرير المصير في تحسين مفهومي الذات الاجتماعي والأكاديمي لذوات صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة المتوسطة*. *مجلة العلوم التربوية*، (22)، 656-567.
- الزغول، عماد، والصمادي، عبد الله. (2015). *الموهوبون ذوو الاحتياجات الخاصة*. دار الشروق للنشر والتوزيع.
- صوالحة، عونية. (2013). *مفهوم الذات لدى تلاميذ صعوبات التعلم والعاديين "دراسة مقارنة"*. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 21(2)، 258-219.
- الصاوي، رحاب. (2020). *فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية طرح الأسئلة لتنمية مهارة حل المشكلات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين*. *مجلة الطفولة والتربية*، 12(44)، 288-187.
- الظفيري، جزاع. (2014). *فاعلية برنامج تدريبي في ضوء أنماط التعلم لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في التأثير على مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي لديهم* [أطروحة دكتوراه منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية]. قاعدة معلومات دار المنظومة.
- عبد الرحمن، إسماعيل. (2019). *الطفل الموهوب The gifted child*. مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- العتيبي، مشاعل. (2018). *فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مفهوم الذات الأكاديمي والثقة بالنفس لدى الطالبات الموهوبات ذوي*

- صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم التربوية*، (37)، 189-160.
- علي، محمد. (2017). مفهوم الذات الأكاديمي والثقة بالنفس وعلاقتها بالقدرات الإبداعية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم المصريين والسعوديين: دراسة عبر ثقافية. *المجلة الدولية للعلوم النفسية والتربوية*، (8)، 243-135.
- قنديلجي، عامر، السامرائي، إيمان. (2009). *البحث العلمي الكمي والنوعي*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- المالكي، عطية. (2021). مفهوم الذات الأكاديمي وعلاقته بالمرونة الأكاديمية لدى طلاب وطالبات جامعة الطائف. *مجلة كلية التربية*، 36(1)، 193-142.
- متولي، وائل. (2021). نموذج العلاقة السببية بين الذكاء المتدفق والذاكرة العاملة والمرونة المعرفية لدى عينة من التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 29(4)، 408-381.
- مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية. (2016). *رؤية المملكة العربية السعودية 2030 الوثيقة الإعلامية، برنامج تنمية*
- القدرات البشرية. https://www.vision2030.gov.sa/media/es1pkuvo/hcdp-delivery-plan_ar.pdf
- محمد، عادل، وزكي، محمد. (2021). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية التفكير في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة*، (37)، 208-162.
- الملاحيم، عودة. (2021). اتجاهات المعلمين لتنمية مهارتي الذكاء والتفكير الإبداعي وارتباطهما بجودة الحياة للطلبة الموهوبين بين ذوي الإعاقة في المدارس الأساسية بلواء الشوبك. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 5(21)، 1-18.
- وزارة التعليم. (2020). *دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية*. <https://2u.pw/xgJQm9>
- المراجع الأجنبية
- Abu Nayan, I., & Al-Saleh, N. (2017). The effect of the self-correction strategy on the performance of fourth-grade female students with learning disabilities in spelling and its relationship to academic self-concept (in Arabic). *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 5(20), 30–66.
- Abu Zaid, H. (2010). Academic self-concept among children with learning disabilities in resource rooms and regular students in Ajloun Governorate, Jordan: A comparative study (in Arabic). *Journal of Psychological Counseling*, (27), 88–114.
- Al-Bakhit, S., & Essa, Y. (2012). A survey study to identify gifted children with learning disabilities in learning disabilities programs in Riyadh (in

- primary school (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, (37), 160-189.
- Al-Sawi, R. (2020). The effectiveness of a program based on the questioning strategy to develop problem-solving skills among gifted children with learning disabilities (in Arabic). *Journal of Childhood and Education*, 12(44), 187-288.
- Al-Zoghbi, A. (2020). The effect of a training program based on self-determination theory on improving social and academic self-concept of female students with reading learning disabilities in middle school (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, (22), 567-656.
- Antshel, K. M., Faraone, S. V., Stallone, K., Nave, A., Kaufmann, F. A., Doyle, A., Fried, R., Seidman, L., & Biederman, J. (2007). Is attention deficit hyperactivity disorder a valid diagnosis in the presence of high IQ? Results from the MGH Longitudinal Family Studies of ADHD. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(7), 687-694.
- Azlina, A. M., & Jamaluddin, S. (2010). Assessing Reliability of Resiliency Belief Scale (RBS) in the Malaysian Context. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 1(1), 3-8.
- Babazadeh, Z., Mojaver, S., & Fathi, K. (2021). Investigating the effect of problem-solving training on self-concept, self-esteem and self-regulation of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 11(1), 6-19.
- Babu, S., & Sunilkumar, S. (2020). Relating Academic Self-Concept with Self-Handicapping of Students of Ninth Grade: A Study of South India. *Researchers' Guild*, 2(1), 1-13.
- Beckmann, E., & Minnaert, A. (2018). Non-cognitive Characteristics of Gifted Students With Learning Disabilities: An In-depth Systematic Review. *Frontiers in psychology*, 9, 1-20.
- Brody, L. E., & Mills, C. J. (1997). Gifted Children with Learning Disabilities: A Review of the Issues. *Journal of Learning Disabilities*, 30(3), 282-286.
- Candler, M. M. (2017). *The influence of perfectionism on mental health in gifted and twice-exceptional students*. Arabic). *Journal of Psychological and Educational Sciences*, 13(4), 307-332.
- Al-Dhafeeri, J. (2014). *The effectiveness of a training program based on learning styles for gifted students with learning disabilities on academic self-concept and academic achievement: A published doctoral dissertation* (in Arabic). International Islamic University of Sciences. Dar Al-Manthuma Database.
- Al-Hroub, A. (2009). Charting Self-Concept, Beliefs and Attitudes towards Mathematics among Mathematically Gifted Pupils with Learning Difficulties. *Gifted and Talented International*, 24(1), 93-106.
- Ali, M. (2017). Academic self-concept and self-confidence and their relationship to creative abilities among gifted students with learning disabilities in Egypt and Saudi Arabia: A cross-cultural study (in Arabic). *International Journal of Psychological and Educational Sciences*, (8), 135-243.
- Al-Khawaldeh, M. (2017). Differences in academic self-concept levels between regular children and children with learning disabilities from teachers' perspectives in the Asir region (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education*, 17(4), 141-176.
- Al-Malhaim, O. (2021). Teachers' trends in developing intelligence and creative thinking skills and their relationship to quality of life for gifted students with disabilities in basic schools in Shoubak District (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 5(21), 1-18.
- Al-Malki, A. (2021). Academic self-concept and its relationship to academic resilience among male and female students at Taif University (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education*, 36(1), 142-193.
- Almas, F., & Alnaim, F. (2025). Identification and Prevalence of Twice-Exceptional Female Students in Al-Ahsa. *International Journal of Learning Teaching and Educational Research*, 24(9), 280-300.
- Al-Otaibi, M. (2018). The effectiveness of a guidance program in developing academic self-concept and self-confidence among gifted female students with learning disabilities in

- Mohamed Khider University of Biskra Institutional Repository.
- Jaafar, T. (2023). Positive thinking as perceived by children with attention deficits and its relationship to their academic self-concept (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education*, 20(117), 906–942.
- Kauder, J. K. (2009). *The Impact of twice-exceptionality on self-perceptions* [Doctoral dissertation, University of Iowa]. Iowa Research Online.
- Khanfour, H., & Laeis, I. (2018). The relationship between reading learning difficulties and academic self-concept among fifth-grade students: A comparative study between typical readers and students with reading learning difficulties in primary schools of El Oued Province (in Arabic). *Journal of Psychological and Educational Sciences*, 7(6), 151–172.
- Krochak, L. A., & Ryan, T. G. (2007). The Challenge of Identifying Gifted/Learning Disabled Students. *International Journal of Special Education*, 22(3), 44-53.
- Lummiss, M. (2016). *SELF-PERCEPTIONS OF TWICE-EXCEPTIONAL STUDENTS: THE INFLUENCE OF LABELS AND EDUCATIONAL PLACEMENT ON THE SELF-CONCEPT OF POST-SECONDARY GIFTED/LEARNING DISABLED STUDENTS*. [Master's thesis, University of Ottawa].ruor.uottawa.ca.
- Maarten, P., Sofie, W., Franzis, P., Christoph, N., Bieke, D. F., & Karine, V. (2015). The Formation of Academic Self-concept in Elementary Education: A Unifying Model for External and Internal Comparisons. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 1-37.
- Maharmeh, L. (2018). The Level of Academic Self-Concept Among Gifted Students with Low Academic Achievement. *International Education & Research Journal*, 4(4), 36-40.
- Marsh, H. W., Pekrun, R., Murayama, K., Arens, A. K., Parker, P. D., Guo, J., & Dicke, T. (2018). An integrated model of academic self-concept development. Academic self-concept, grades, test scores, and tracking over six years. *Developmental psychology*, 54(2), 263-280.
- [Unpublished doctoral thesis]. University of Iowa.
- Dababneh, K., & Al-Atiyeh, A. (2015, May 19–21). *Gifted children with learning disabilities: Identification, intervention, and care challenges and practices* (in Arabic) [Conference paper]. The 2nd International Conference for Gifted and Talented Students: Towards a National Strategy for Nurturing Innovators, United Arab Emirates University.
- Duchovicova, J., & Hošová, D. (2019). Academic Self-Concept of Gifted Pupils. *International Conference the Future of Education*, (9), 264-268.
- Dyson, L. L. (2003). Children with Learning Disabilities Within the Family Context: A Comparison with Siblings in Global Self-Concept, Academic Self-Perception, and Social Competence. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(1), 1-9.
- Elbaum, B., & Vaughn, S. (2003). For which students with learning disabilities are self-concept interventions effective?. *Journal of Learning Disabilities*, 36(2), 101-108.
- Foley-Nicpon, M., Rickels, H., Assouline, S. G., & Richards, A. (2012). Self-esteem and self-concept examination among gifted students with ADHD. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(3), 220-240.
- Foley-Nicpon, M., Assouline, S. G., & Fosenburg, S. (2015). The Relationship Between Self-Concept, Ability, and Academic Programming Among Twice-Exceptional Youth. *Journal of Advanced Academics*, 26(4), 256-273.
- Hernández-Torrano, D., & Tursunbayeva, X. (2016). Are teachers biased when nominating students for gifted services? Evidence from Kazakhstan. *High Ability Studies*, 27(2), 165-177.
- Holopainen, L., Taipale, A., & Savolainen, H. (2017). Implications of Overlapping Difficulties in Mathematics and Reading on Self-Concept and Academic Achievement. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(1), 88-103.
- Hreidy, I. (2020). *Academic self-concept among students with academic learning disabilities: A clinical study of cases from the primary school stage* (in Arabic). [Master's thesis, Mohamed Khider University of Biskra].

- on the self-concept and school attitude of learning disabled/gifted students. *Roeper Review*, 12(1), 29-36.
- Nwokolo, C. N., & Blessing, M. O. (2021). Effect of Modelling Technique in Enhancing Low Academic Self-Concept of Secondary School Students. *European Journal of Education Studies*, 8(3), 280-292.
- Olenchak, F. R. (2009). effects of talents unlimited counseling on gifted/learning disabled students. *Gifted Education International*, 25, 144-164.
- Polychroni, F., Koukoura, K., & Anagnostou, L. (2006). Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia: do they differ from their peers?. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 415-430.
- Reis, S. M., & Colbert, R. (2004). Counseling Needs of Academically Talented Students with Learning Disabilities. *Professional School Counseling*, 8(2), 156-167.
- Rinn, A. N., Plucker, J. A., & Stocking, V. B. (2010). Fostering Gifted Students' Affective Development: A Look at the Impact of Academic Self-Concept. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 6(4), 1-13.
- Sawalha, A. (2013). Self-concept among students with learning disabilities and regular students: A comparative study (in Arabic). *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, 21(2), 219-258.
- Shany, M., Wiener, J., & Assido, M. (2012). Friendship Predictors of Global Self Worth and Domain-Specific Self Concepts in University Students With and Without Learning Disability. *Journal of Learning Disabilities*, 46(5), 444-452.
- Silverman, L. K. (2018). Hidden Treasures: Twice Exceptional Students. In B. Wallace & D.A. Sisk & J. Senior (Eds.), *Gifted and Talented Education* (pp. 144-158). The SAGE.
- Townend, G. (2014). *Academic self-concept in twice-exceptional students: An exploratory investigation* [Doctoral dissertation, Griffith University]. Griffith University Brisbane.
- Townend, G., Pendergast, D., & Garvis, S. (2014). Academic self-concept in twice-exceptional students: What the
- McBee, M. T., Peters, S. J., & Waterman, C. (2014). Combining Scores in Multiple-Criteria Assessment Systems: The Impact of Combination Rule. *Gifted Child Quarterly*, 58(1), 69-89.
- McCoach, D. B., Kehele, T. J., Bray, M. A., & Siegle, D. (2001). Best Practices in The Identification of Gifted Students with Learning Disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(5), 403-411.
- Meltzer, L., Reddy, R., Pollica, L. S., Roditi, B., Sayer, J., & Theokas, C. (2004). Positive and Negative Self-Perceptions: Is There a Cyclical Relationship Between Teachers' and Students' Perceptions of Effort, Strategy Use, and Academic Performance?. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), 33-44.
- Metwally, W. (2021). Modeling the causal relationship between fluid intelligence, working memory, and cognitive flexibility among a sample of gifted students with learning disabilities in primary schools in Riyadh (in Arabic). *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, 29(4), 381-408.
- Missett, T. C., Azano, A. P., Callahan, C. M., & Landrum, K. (2016). The Influence of Teacher Expectations about Twice-Exceptional Students on the Use of High Quality Gifted Curriculum: A Case Study Approach. *Exceptionality A Special Education Journal*, 24(1), 18-31.
- Morris, E. (2021). *Teaching twice exceptional learners in today's classroom*. Free spirit.
- Morrison, W. F., & Rizza, M. G. (2007). Creating a Toolkit for Identifying Twice-Exceptional Students. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(1), 57-76.
- Muhammad, A., & Zaki, M. (2021). The effectiveness of a training program to develop thinking in improving academic self-concept among students with learning disabilities (in Arabic). *Journal of Special Education*, (37), 162-208.
- National Association for Gifted Children. (2015). *State of the states in gifted education: 2014-2015*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED608027.pdf>
- Nielsen, M. E., & Mortorff-Albert, S. (2010). The effects of special education service

- literature tells us. *TalentEd Journal*, 28(1), 75-89.
- Townend, G., & Pendergast, D. (2015). Student voice: What can we learn from twice-exceptional students about the teacher's role in enhancing or inhibiting academic self concept. *The Australasian Journal of Gifted Education*, 24(1), 37-51.
- Townend, G., & Brown, R. (2016). Exploring a sociocultural approach to understanding academic self-concept in twice-exceptional students. *International Journal of Educational Research*, 80, 15-24.
- VanTassel-Baska, J. V., Feng, A. X., Swanson, J. D., Quek, C., & Chandler, K. (2009). Academic and Affective Profiles of Low-Income, Minority, and Twice-Exceptional Gifted Learners: The Role of Gifted Program Membership in Enhancing Self. *Journal of Advanced Academics*, 20, 702-739.
- Wang, C. W., & Neihart, M. (2015). Academic Self- Concept and Academic Self-Efficacy: Self-Beliefs Enable Academic Achievement of Twice-Exceptional Students. *Roeper Review*, 37, 63-73.
- Wong, B. Y. L. (2004). *Learning about learning disabilities* (3th ed.). Elsevier.
- Zhang, Q. (2016). *The Relationship between Academic Self-concept and Math Achievement Among Students without and with Learning Disabilities in Early and Late Adolescence*. [Doctoral dissertation, University of Miami]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

عرض كتاب: إدارة المناطق التعليمية في الولايات المتحدة من منظور عربي

عرض كتاب: إدارة المناطق التعليمية في الولايات المتحدة من منظور عربي

عرض الدكتور سعود غسان البشر

أستاذ الإدارة التربوية المساعد

جامعة الملك سعود

إدارة المناطق التعليمية

في الولايات المتحدة من منظور عربي



صدر كتاب إدارة المناطق التعليمية في الولايات المتحدة من منظور عربي - الطبعة الأولى - في شهر أكتوبر عام 2024، وتضمّن 15 فصلاً، كما بلغ عدد صفحاته 512 صفحة.

د. سعود غسان البشر
قسم الإدارة التربوية - جامعة الملك سعود

الهدف من الكتاب

سعى هذا الكتاب إلى استكشاف واقع إدارة المناطق التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية وفهم بنيتها التنظيمية وآليات عملها، من خلال تحليل هيكلها الإداري، والوقوف على العوامل المتعددة التي تؤثر في أدائها، واستعراض أدوار الجهات المشرفة عليها. كما ركّز الكتاب على تسليط الضوء على أبرز التحديات المعاصرة التي تواجه إدارة المناطق التعليمية الأمريكية، في سياق قانوني وثقافي واقتصادي معقد، بما يتيح للقارئ تكوين صورة شاملة ومتكاملة عن هذا النظام التعليمي. ولا يقف هدف الكتاب عند حدود الوصف والتحليل، بل يتجاوز ذلك إلى السعي للاستفادة من التجربة الأمريكية، واستخلاص الممارسات الإدارية والتنظيمية الفاعلة التي يمكن مواءمتها وتطبيق الأنسب منها في تطوير قطاع التعليم في الدول العربية، مع مراعاة خصوصية السياق الثقافي والاجتماعي والتعليمي لكل دولة. وفي هذا الإطار، عمّل الكتاب على التعريف بالجهات المشرفة على المدارس العامة في الولايات المتحدة، وتتبع التطور التاريخي للتعليم العام وأثره في تشكيل إدارة المناطق التعليمية، مع إبراز الدور المحوري الذي تضطلع به مجالس أمناء المناطق التعليمية، من حيث مسؤولياتها، ومواصفات أعضائها، والتحديات التي تواجهها، ودورها المؤثر في صنع القرار التربوي. كما تناول الكتاب دور مدير المنطقة التعليمية ومسؤولياته القيادية، وأدوار مكاتب التعليم التي تشرف على المدارس داخل المنطقة التعليمية، والعلاقة التنظيمية والمهنية بين مديري المدارس وإدارة المقاطعات التعليمية.

ويولي الكتاب اهتمامًا خاصًا بتحليل العوامل القانونية والثقافية والاقتصادية التي تسهم في تشكيل سياسات إدارة المناطق التعليمية الأمريكية، مع بيان أثر القوانين التعليمية في قيادة المنطقة التعليمية، ودور القضاء، ولا سيما قرارات المحكمة العليا، في توجيه العمل الإداري والتربوي. كما تناول الكتاب تأثير القوانين والقضايا القانونية في إدارة الموارد البشرية داخل المناطق التعليمية، إضافة إلى عرض القضايا المرتبطة بتمويل المدارس العامة، ودور نقابات المعلمين وتأثيرها في إدارة المناطق التعليمية، وصولًا إلى استعراض وتحليل التحديات المعاصرة التي تواجه إدارة المقاطعات التعليمية في الوقت الراهن.

أهمية الكتاب

تنبع أهمية هذا الكتاب من عدة اعتبارات علمية ومعرفية وتطبيقية، في مقدمتها المكانة العلمية العالمية التي تحتلها الولايات المتحدة الأمريكية، وما حققته من تفوق علمي وبحثي خلال القرن الميلادي الماضي والحالي، الأمر الذي جعلها مقصدًا للعلماء وطلاب العلم، ومصدرًا رئيسًا للعديد من النظريات والممارسات في مختلف المجالات، ومن بينها مجال التعليم العام وإدارته.

كما تعود أهمية الكتاب إلى التأثير الواسع الذي تمارسه التجربة الأمريكية في العالم، حيث تمتلك الولايات المتحدة أدوات فاعلة لتسويق منتجاتها الفكرية والبحثية، مما يجعل ممارساتها التعليمية ذات صدى عالمي وتأثير مباشر أو غير مباشر في أنظمة تعليمية عديدة. وقد أصبحت الولايات المتحدة، في الوقت الراهن، مرجعًا أساسيًا في كثير من العلوم والمعارف، الأمر الذي جعل تجاربها التعليمية محط اهتمام الدول والمجتمعات، بما في ذلك الدول العربية التي تسعى إلى تطوير نظم التعليم ما قبل الجامعي لديها.

ويلاحظ أن عددًا من الممارسات التعليمية في الدول العربية قد استلهم من التجربة الأمريكية، مثل التوسع في المدارس ذاتية الإدارة أو المدارس المستقلة، وتبني الاختبارات الموحدة في المراحل الدراسية المختلفة، وكذلك اختبارات الرخص المهنية للمعلمين. كما تُعد الولايات المتحدة من الدول الرائدة في تطوير برامج القسائم التعليمية (الكوبونات)، التي استلهمت منها بعض الدول العربية نماذجها وبرامجها التعليمية. ومن هنا تبرز الحاجة إلى فهم الخلفيات والأسباب التي دفعت إلى تبني هذه الممارسات في السياق الأمريكي، وتقدير مدى ملاءمتها للواقع التعليمي العربي.

كما تنبع أهمية هذا الكتاب من كونه مؤلفًا مخصصًا للقارئ العربي؛ إذ إن المؤلف، على الرغم من سهولة اللجوء إلى ترجمة الكتب الأجنبية، أثر كتابة هذا العمل انطلاقًا من إدراكه أن كثيرًا من الكتب المترجمة - حتى وإن كانت جيدة من حيث الدقة اللغوية - تُكتب أساسًا لطلاب الدراسات العليا في الجامعات الأمريكية، وتنطلق من أرضية ثقافية مشتركة قد لا تتوافر لدى القارئ غير الأمريكي. وغالبًا ما تُغفل

هذه الكتب شرح خلفيات اجتماعية وثقافية وتاريخية تمثل عنصرًا أساسيًا لفهم كثير من السياسات والممارسات التعليمية الأمريكية. ومن هذا المنطلق، حرص المؤلف على تقديم هذا الكتاب بلغة علمية واضحة، ورؤية شاملة ومتكاملة، تراعي الخلفية الثقافية للقارئ العربي، وتسهم في تسهيل فهم النظام التعليمي الأمريكي، خاصة إدارة المناطق التعليمية وتحدياتها، بما يدعم الباحثين والممارسين وصناع القرار في تطوير التعليم العربي على أسس معرفية رصينة وواعية.

فصول الكتاب

هدف الفصل الأول إلى تقديم لمحة شاملة عن الولايات المتحدة الأمريكية، تمهيداً لفهم الفصول التالية من الكتاب بعمق أكبر. حيث عرض الفصل معلومات حول النظام السياسي، والاقتصادي، والاجتماعي في أمريكا. كما أبرز مجموعة من الحقائق المتعلقة بالتعليم العام في الولايات المتحدة، مما يساعد القارئ على تكوين تصور متكامل، ويهيئه لفهم أعمق للفصول الأساسية في الكتاب. وتناول الفصل أيضًا إحصاءات وحقائق حول النظام التعليمي، تشمل المراحل الدراسية، والمناهج، والطلاب، والكوادر التعليمية، إضافة إلى معلومات عن المدارس والجهات المشرفة على التعليم العام.

وهدف الفصل الثاني إلى استعراض الجهات المسؤولة عن الإشراف على المدارس العامة في الولايات المتحدة. هذه الجهات تشمل المستوى الفيدرالي في واشنطن، ومستوى الولاية، وكذلك المستوى المحلي على مستوى البلدية أو المقاطعة. وركز الفصل على تحديد أدوار تلك الجهات وتأثيرها في إدارة المقاطعات التعليمية. يُبرز الفصل ثلاثة مستويات رئيسة للإشراف على المدارس العامة: المستوى الفيدرالي، ومستوى الولاية، ومستوى المنطقة التعليمية. وقد ناقش الفصل المستوى الفيدرالي ومستوى الولاية بالتفصيل، في حين تناول مستوى المنطقة التعليمية في الفصول اللاحقة من الكتاب.

أما الفصل الثالث فهدفه تقديم نظرة شاملة حول التطور التاريخي للتعليم العام في الولايات المتحدة، بدءاً من الحقبة التي سبقت الاستقلال وصولاً إلى عام 1983، وهو العام الذي أُصدر فيه تقرير "أمة في خطر"، الذي أحدث تغييراً جذرياً وغير مسبوق في التعليم العام، وما زالت تأثيراته القوية مستمرة حتى اليوم. ويُعدّ فهم التاريخ التعليمي أمراً أساسياً لفهم السياسات التعليمية المعتمدة في المدارس العامة بالولايات، لذا فإن برامج إعداد قادة المدارس ومديري المناطق التعليمية في الدراسات العليا تتضمن مقررات تتناول موضوعات مرتبطة بالتاريخ الاجتماعي، والاقتصادي، والثقافي للولاية التي يسعى القائد للعمل فيها بصورة خاصة، أو بالتاريخ المشترك للولايات المتحدة بصورة عامة.

الفصل الرابع ناقش دور مجلس الأمناء في المنطقة التعليمية، مسلطاً الضوء على دوره القيادي ومسؤولياته المتعددة، كما استعرض الفصل مواصفات أعضاء مجلس الأمناء، والتحديات التي يواجهونها في قيادة المناطق التعليمية، إضافة إلى تقديم تفاصيل حول تأثيرهم الكبير في توجيه السياسات واتخاذ القرارات في المنطقة التعليمية. كما هذا الفصل أمثلة واقعية على الممارسات الفعالة لمجالس الأمناء في المناطق التعليمية، إلى جانب استعراض دراسات وأبحاث متعلقة بأدوارهم وتأثيرهم في تحسين أداء المدارس والإدارات التعليمية.

الفصل الخامس تناول مسؤوليات ومهام مدير المنطقة التعليمية، الذي يشغل دور الرئيس التنفيذي للمنطقة التعليمية ويقود مكتبها التعليمي؛ حيث استعرض الفصل أدوار مدير المنطقة التعليمية بعمق، موضحاً مسؤولياته المختلفة، وقدم الفصل أمثلة توضيحية حول تلك المهام، إضافة إلى الصفات والكفاءات التي يجب أن يتمتع بها المدير المثالي. كما ناقش الفصل بصورة مفصلة كيفية تأهيل مديري المناطق التعليمية وإعدادهم، حيث يُشترط في معظم الولايات أن يكون المدير حاصلاً على مؤهل الماجستير على الأقل في القيادة التعليمية، إلى جانب استكمال العديد من البرامج التدريبية، واكتساب الخبرات العملية، واجتياز الاختبارات اللازمة للحصول على رخصة قيادة المنطقة التعليمية.

الفصل السادس تناول دور مكتب التعليم في المنطقة التعليمية، الذي يقوده مدير المنطقة التعليمية، ووضح المهام والملفات المطلوبة منه. يختلف حجم الموظفين والإدارات والهياكل التنظيمية في المكاتب التعليمية حسب عدد الطلاب في المنطقة؛ فكلما ازداد عدد الطلاب، زاد عدد المدارس، وبالتالي تزداد الحاجة إلى المزيد من الكوادر الإدارية والتعليمية، وكذلك الإشراف والقيادة في المكتب التعليمي، مما يشكل سلسلة مترابطة. يتحمل مكتب التعليم العديد من المسؤوليات الرئيسة، منها إدارة المدارس وتوظيف الموارد البشرية، حيث يُعيّن على مستوى المنطقة التعليمية وليس على مستوى الولاية. وقدم الفصل عدة نماذج للهياكل التنظيمية لمكاتب التعليم، واستعرض المواصفات الوظيفية لمساعد مدير التعليم.

أما الفصل السابع فاستعرض العلاقة بين مديري المدارس وإدارة المقاطعات التعليمية. حيث يُعدّ مديري المدارس الجهة التنفيذية لقرارات مكتب التعليم، وغالباً ما يتواصل مدير المدرسة مباشرة مع مدير المنطقة التعليمية في المناطق الصغيرة. أما في المناطق التعليمية الكبيرة، فيجري التواصل من خلال نواب ومساعد مدير المنطقة التعليمية. وتناول الفصل أيضاً تفاصيل إحصائية حول مديري المدارس العامة، وأدوارهم ومسؤولياتهم، إضافة إلى معلومات حول الأجور والمزايا المالية التي يحصلون عليها. كما أوضح متطلبات شغل وظيفة مدير مدرسة، ودور الجامعات في إعداد قادة مؤهلين للمدارس.

وتناول الفصل الثامن تأثير مجموعة من العوامل القانونية والثقافية والاقتصادية في إدارة المناطق التعليمية، وكيف تسهم هذه العوامل في تشكيل سياساتها. يؤثر هذا المزيج من العوامل في مختلف جوانب إدارة المنطقة التعليمية والمدارس التابعة لها، بما في ذلك التخطيط، والتنظيم، والتوظيف، والتوجيه، والرقابة. كما سلط الفصل الضوء على مجموعة واسعة من العوامل المؤثرة التي قُدمت بصورة موجزة لشرح كيفية تأثيرها في إدارة المناطق التعليمية.

أما الفصل التاسع فهدف إلى توضيح أهمية إدراك قادة المناطق التعليمية وقادة المدارس التابعين لها للمواد الدستورية والقانونية، خاصة القوانين التعليمية؛ لتجنب المخالفات القانونية التي قد تؤدي إلى عقوبات أو محاكمات، حيث بلغت قيمة التعويضات لمؤسسات التعليم في عام 2023 أكثر من 1.9 مليار دولار كتسويات أو كجزاءات من المحاكم. لذلك، تركز برامج إعداد القادة التعليميين على دراسة الدستور الأمريكي ودستور الولاية والقوانين المتعلقة بهما. كما استعرض الفصل القضايا القانونية التي وصلت إلى المحكمة العليا، لكون أحكامها ملزمة للمؤسسات التعليمية جميعها.

الفصل العاشر هدف إلى تحليل تأثير القضاء، وبصورة خاصة قرارات المحكمة العليا، في إدارة المناطق التعليمية في الولايات المتحدة، من خلال استعراض تاريخ النظام القضائي الفيدرالي وأثره في السياسات التعليمية، سعى الفصل إلى تقديم فهم شامل لكيفية تأثير الأحكام القضائية في المدارس العامة. ورغم أن الهدف ليس التعمق في النظام القضائي الفيدرالي، إلا أن استعراض بعض المعلومات حول عمل المحاكم الفيدرالية يُعدّ ضروريًا لفهم تأثير الدستور الأمريكي لعام 1787 والقوانين الفيدرالية الملزمة للولايات جميعها في إدارة المناطق التعليمية. وقد استعرض الفصل نماذج لبعض القضايا التاريخية التي أثرت في إدارة المناطق التعليمية.

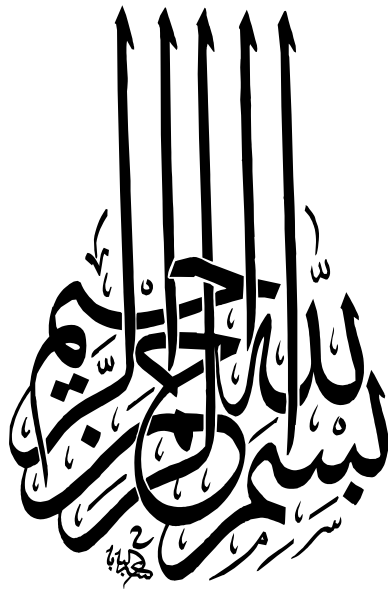
وهدف الفصل الحادي عشر إلى تحليل تأثير القوانين والقضايا القانونية في إدارة الموارد البشرية في المنطقة التعليمية. من الأهمية أن يكون القائد التعليمي، سواءً أكان مدير المنطقة التعليمية أم نوابه ومساعديه أم القيادات المدرسية، على دراية بالجوانب القانونية لضمان اتخاذ القرارات الصحيحة، وتجنب الأخطاء التي قد تؤدي إلى مشكلات قانونية مكلفة ماليًا ومعنويًا للمنطقة التعليمية. وسلط هذا الفصل الضوء على القوانين الفيدرالية المتعلقة بإدارة الموارد البشرية، والقضايا القانونية التي وصلت إلى المحكمة العليا التي أثرت في سير العمل الإداري في المناطق التعليمية فيما يتعلق بالموارد البشرية.

الفصل الثاني عشر سعى إلى تقديم نظرة شاملة حول آلية تمويل المدارس العامة في الولايات المتحدة، حيث يُمول التعليم العام من ثلاثة مصادر رئيسة: المستوى الفيدرالي، ومستوى الولاية، والحكومة المحلية أو البلديات. وتناول هذا الفصل تأثير هذه المصادر في إيرادات المدارس ومخصصاتها. كما استعرض القضايا المرتبطة بتمويل المدارس وأهمية امتلاك قادة المناطق التعليمية والقيادات المدرسية مهارات اقتصادية ومحاسبية لإدارة الميزانيات المدرسية بصورة فعالة، وفقاً للتشريعات والإجراءات المالية المعتمدة من الولاية ومجلس الأمناء.

الفصل الثالث عشر هدف إلى تحليل دور نقابات المعلمين وتأثيرها في إدارة المناطق التعليمية في الولايات المتحدة. وقدم الفصل معلومات حول أكبر نقابتين للمعلمين، الجمعية التربوية الوطنية والجمعية الفيدرالية للمعلمين، ودورهما في الدفاع عن حقوق المعلمين وتأثيرهما في النظام التعليمي. واستعرض الفصل إيجابيات وسلبيات نقابات المعلمين، كما ناقش الفصل أهمية بناء علاقات جيدة بين قادة المناطق التعليمية وممثلي النقابات، مع التركيز على امتلاك قادة المناطق التعليمية مهارات التفاوض والإقناع التي يحتاجها القادة لضمان التوصل إلى تسويات تجنب اضطرابات المعلمين وتعطل من انتظام التعليم في المدارس التابعة للمنطقة التعليمية.

الفصل الرابع عشر هدف إلى تسليط الضوء على التحديات المعاصرة التي تواجه إدارة المناطق التعليمية في الولايات المتحدة. وناقش الفصل موضوعات تُشكل تحدياً كبيراً في الحقبة الحالية، مثل: ارتفاع نسبة الفقر في المجتمع الذي له انعكاس سلبي على المجتمع، وتكثيف الاختبارات الموحدة. كما ناقش هذا الفصل موضوعات تتعلق بتحديات متعلقة بارتفاع عدد الطلاب غير القانونيين في المدارس، وظهور حركة لخصخصة التعليم تشكل تهديداً للمدارس، كما استعرض تحديات أخرى، مثل: حوادث القتل الجماعي في المدارس، والتفاوت في الأجور بين الجنسين، ومسألة العدالة الاجتماعية في تمويل المدارس العامة.

الفصل الخامس عشر هدف إلى استشراف مستقبل إدارة المناطق التعليمية والمدارس العامة التابعة لها في ضوء المتغيرات المستقبلية بمشيئة الله تعالى. كما تناول الجزء الثاني من هذا الكتاب الدروس المستخلصة من التجربة الأمريكية في إدارة المناطق التعليمية وسبل الاستفادة منها في قطاع التعليم في الدول العربية.



In the Name of Allah, the Most Gracious, the Most Merciful

Journal of Educational Sciences

**Published by
King Saud University**

Periodical - Academic - Refereed

**Volume 38, Issue No. 1
February 2026 AD
Shaban 1447 H**

ISSN: 1658-7863

<http://jes.ksu.edu.sa>



P. O. Box 68953, Riyadh 11537, Kingdom of Saudi Arabia

Journal of Educational Sciences

Consulting Editors

Prof. Rashid H. Alabdulkareem
King Saud University,
(KSA)

Prof. Said Suliman Aldhafri,
Sultan Qaboos University,
(Sultanate of Oman)

Prof. Shadia Ahmad Tel,
Yarmouk University,
(Jordan)

Prof. Abdulaziz M. Abduljabbar,
King Saud University,
(KSA)

Prof. Abdullah Suliman Albalawi,
University of Tabuk,
(KSA)

Prof. Heba EL-Deghaidy,
American University in Cairo,
(Egypt)

Editor-in-Chief

Prof. Naem Mohammed Alamri

Editing Manager

Prof. Ismael Salameh Albursan
King Saud University, (KSA)

Associated Editors

Prof. Abdulrahman Abdullah Abaoud
King Saud University, (KSA)

Prof. Musaed Abdullah Alnooh
King Saud University, (KSA)

Prof. Mustafa Qaseem Heilat
Al Balqa Applied University, (Jordan)

Prof. Sulaiman M. Al-Balushi
Sultan Qaboos University (Oman)

Prof. Mohammed Sh. Albeshri
Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University, (KSA)

Prof. Mohammed M. Alharbi1
Taibah University, (KSA)

Prof. Reem A. Alebaikan
King Saud University, (KSA)

Secretary

Mr. Fahad essa Al Abdullatif
jes@ksu.edu.sa

Mr. Harith Mohammed Al-Masawi

Technical Design

Mr. Fahad essa Al Abdullatif

Journal of Educational Sciences

The Journal of Educational Sciences (**JES**) is a refereed periodical concerned with research in the field of Educational Sciences. It is published by the King Saud University; three times a year in February, May and November.

The JES provides opportunities for researchers all over the world to publish their researches and studies in the field of educational sciences; that are characterized by originality, novelty and committed to the scientific ethics.

The JES publishes manuscripts, in both Arabic and English languages that have not been previously published. Those include empirical researches, theoretical studies, literature reviews, conferences reports, and theses abstracts. The JES also welcomes reviews of recently published books in the area of educational sciences.



Vision:

To be a leading journal that is classified among the most famous international databases specialized in publishing refereed research in educational sciences.

Mission:

Publishing refereed research in accordance with distinguished professional international standards in educational sciences.

Objectives:

1. To be an academic reference for researchers in educational sciences.
2. Meeting the needs of researchers at the local, regional and international levels for publishing in educational sciences.
3. Contributing to building the knowledge-based society through publishing high quality educational research that would contribute to the development and progress of the society.



Development of the Journal of Educational Sciences

- 1397 (1977) The first issue was published under the title '**Studies**'.
- 1404 (1984) The title was changed to: '**Educational Studies**' Journal of the Faculty of Education, King Saud University.
- 1409 (1989) The title was changed to: Journal of King Saud University '**Educational Sciences**'.
- 1412 (1992) The title was changed to: Journal of King Saud University '**Educational Sciences and Islamic Studies**'.
- 1433 (2012) The journal was divided into two journal: '**Journal of Educational Sciences**' and '**Journal of Islamic Studies**'.
- 1434 (2013) The first issue of the '**Journal of Educational Sciences**' was published.

Contact us

(*Journal of Educational Sciences*)

P.O. Box: 2458, Postal Code: 11451

College of Education, King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

Tel: (+966) 11-4674454 **Fax:** (+966) 11-4679965

E-Mail: jes@ksu.edu.sa **Website:** <http://jes.ksu.edu.sa>

Subscription and Exchange

King Saud University Press, King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

P.O. Box: 68953, Postal Code: 11537

Price: 15 SAR or its equivalent (excluding postage).

© 2025 (1446H.) King Saud University

All rights are reserved to the Journal of King Saud University. No part of the journal may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or via any storage or retrieval system, without written permission from the Editor-in-Chief.



Instructions for Authors

1. A Manuscript must not exceed 30 pages, including Arabic and English abstracts and references.
2. A Manuscript must include Arabic and English abstracts, each of them must not exceed 200 words.
3. Each abstract is followed by not more than five Key Words -that do not exist in the title of the manuscript - for indexing.
4. Margins of the manuscript pages (top, bottom, left and right) must be 3 cm and the line spacing should be single.
5. The size and style of the Arabic font in the manuscript must be 16 (Simplified Arabic) and for the English font must be 11 (Times New Roman).
6. The size and style of the Arabic font in the tables must be 11 (Simplified Arabic) and for the English font must be 8 (Times New Roman).
7. Numerals in the manuscript must be (Arabic 1-2-3...).
8. A Manuscript should include page numbers at the middle bottom of the page.
9. The title of the manuscript, the name of researcher/ researchers, the affiliation institution and the corresponding address must be typed on a separate page, followed by the manuscript pages where the title of the manuscript is typed at the top of the first page.
10. Name/names of the author/authors should not be openly expressed in the manuscript or expressed by any indication that might reveal their identity; however, the word (researcher/researchers) may be used instead of the name in the manuscript, citation and references list.
11. The manuscript must be organized as follows:
 - A) Empirical Research: Starts by an introduction that presents the background of the research, the need for it, and justifications for conducting it. Related studies should be integrated included in the introduction without allocating sub-titles. Then, present the problem followed by the objectives and questions or hypotheses. Afterwards, method that includes: population, sample, materials, and procedures. Data analysis should be included followed by the results and discussion including recommendations. References should be at the end of the manuscript according to the APA Style.
 - B) Theoretical Study: Starts by an introduction that paves the way for the central idea to be discussed by the research and illustrates the literature review, importance and its scientific addition to its field. Then present the method followed by sections of the study. Each section must reveal a certain idea that represents part of the central idea. The manuscript should be ended by a comprehensive summary that includes the most significant results that the study concluded. References should be at the end of the manuscript according to the APA Style.
12. JES adopts the American Psychological Association (APA) Style- 6th ed.
13. It is the responsibility of the researcher to make sure that the manuscript is free of linguistic, grammatical and typo errors.

14. The researcher must add a transliterating (Romanizing) form of the Arabic references and must be included in the English references list according to their alphabetical order.

Example:

Al-jabr, S. (1991). The Evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study in intermediate schools in Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of King Saud University- Educational Sciences*, 3(1), 143-170.

15. The Arabic references list should be at the end of the manuscript followed by the English references list according to the APA Style.
16. The manuscript must be accompanied by a statement that the manuscript has not been submitted simultaneously for publication elsewhere.
17. All accepted manuscripts become the property of JES, and must not be published in any other vessel whether in paper or electronically without a written permission from the editor in chief.
18. Opinions in the manuscripts do not express JES view; rather they express only the researchers' views.
19. The editors' board has the right to set priorities of publishing the research.
20. Manuscripts are submitted electronically through the e-mail address: jes@ksu.edu.sa.

* * *

Contents

Content

• Foreword: Editorial of the issue: By Dr. Mustafa Qasim Al-Hilat, member of the editorial board of the Journal of Educational Sciences.....	
• The Impact of Trousdale Art-Making Model for Education (TAME) on The Climate Anxiety level and Academic Achievement among Grade Eleven Students. Zahra S. AL- Shukili & Abdullah K. Ambusaidi	14
• A proposed vision for the role of academic leaders at King Khalid University in achieving organizational prosperity. Hanan Mohammed Al-Haydhah	40
• The Relationship Between Burnout and Problem-Solving Strategies Among Educational Counselors in Jordanian Schools in Light of Some Demographic Variables Omar Soud Najim Al-Khamaiseh	63
• Academic Self-Concept Among Female Students with Learning Disabilities and Gifted Female Students with Learning Disabilities: A Comparative Study Fatimah Mohammed Rashed Almas & Fahad Ahmed Mohammed Alnaim	88
• Review book: Managing School Districts in the United States from an Arab Perspective Saud Ghassan Al-Bishr	114
